... letramento socioambiental

inteligência humana para
conhecer, refletir e agir no local

02.05 | 2024

DOSSIÊ
nós temos um sonho:
utopias e projetos de vida na educação

organizadora
vanda machado
universidade federal do recôncavo da bahia

... letramento socioambiental
inteligência humana para
conhecer, refletir e agir no local

Revista interdisciplinar das áreas de
Educação, Ambiente, Ciências Humanas e Sociais
criada em 2023 e editada pelo
Instituto de Educação Socioambiental
Educadores . Valores. Aprendizados
ISSN: 2965-5005

Editora Chefe
Denise Pini Rosalem da Fonseca

v2.n5 (2024)
nós temos um sonho:
utopias e projetos de vida na educação
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14219455

organizadora
vanda machado

assistente de organização
antonia lana de alencastre ceva

Editorial

nós temos um sonho: partejando a educação com amor aos pés do iroko
Vanda Machado

Artigos

entre sonhos, infâncias e a educação: as filosofias africanas
Wanderson Flor do Nascimento

rotas insurgentes de intelectuais negras: biografias e bibliografias para a formação de professoras
Ivanilda Amado Cardoso
Tatiane Cosentino Rodrigues

três mestras negras: pretagogia, conceitos operatórios e experiências no quilombo
Sandra Haydée Petit
Cláudia de Oliveira da Silva

rodas de saberes e formação: uma inspiração afro-brasileira para a educação
Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus
Cláudio Orlando Costa do Nascimento

modos de fazer: notas sobre educação antirracista, movimento negro e políticas públicas
Ana Paula Brandão

memória africana e espaços de terreiro: possibilidades da implementação da lei nº 10.639/03
Bárbara Stela Filgueiras de Oliveira
Vanda Machado

heitor dos prazeres e infâncias negras: ciência, arte e relações étnico-raciais na educação infantil no brasil
Alan Alves-Brito

Vivências e Experiências

teatro griô: encontros entre o teatro e a tradiçao oral
Rafael Morais de Souza

pé de feijão, arte e educação: o teatro como ferramenta pedagógica
Cristina Castro

a dança armorial do mestre emerson dias: da pedagogia comunitária "recicla sons" a sonhos de vida possíveis
Amélia Vitória de Souza Conrado

samba e educação básica: escolas de samba como modelo de criatividade para a educação
Helena Theodoro

a capoeira na educação infantil: diálogo entre práticas culturais e educação
Carolina Gusmão Magalhães
Jean Adriano Barros da Silva

tambor que educa: a pedagogia olodum e a epistemologia do samba-reggae
Mara Felipe

o menino, o tambor e os mestres: uma vida dedicada à percussão afro-baiana
Wilson Santos de Jesus (Wilson Café)

educação antirracista e afroturismo: uma ferramenta de conhecimento de patrimônios negros
Carlos Humberto da Silva Filho

Depoimentos

um amor, um sonho, um testemunho: educação
Eduardo Oliveira

opaxorô: uma crônica insurgente
Ana Célia da Silva

Documentos históricos

projeto irê ayó: mitos afro-brasileiros e vivências educacionais
Vanda Machado

parecer da relatora: diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais.
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

teatro griô:
encontros entre o teatro e a tradição oral

griot theater:
encounters between the theater and the oral tradition

Rafael Morais de Souza
Criador e Diretor Artístico da Companhia Teatro Griô
Salvador - Bahia
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-4335-4623
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14218660

Resumo: Um conto que articula memória coletiva, ancestralidade africana na diáspora, atividade didática baseada em tradição oral e práticas de afetividade que constroem e alimentam uma comunidade de terreiro de matriz cultural iorubá em Salvador, Bahia. Um exemplo de atividade didático-pedagógica alinhada com a pedagogia nagô construída pela educadora Vanda Machado.

Palavras-chave: (1) Teatro griô; (2) Tradição oral; (3) Iroko; (4) Cultura afro-baiana; (5) Arte-educação.

Abstract: A tale that articulates collective memory, African ancestry in the diaspora, didactic activity based on oral tradition and affective practices that build and nourish a terreiro community with a Yoruba cultural matrix in Salvador, Bahia. An example of a didactic-pedagogical activity aligned with the Nagô pedagogy built by educator Vanda Machado.

Keywords: (1) Griot theater; (2) Oral tradition; (3) Iroko; (4) African-Bahian (4) Art-education.

Introdução

Estas palavras de nossa querida amiga e mestra Vanda Machado sobre o nascimento de nosso grupo artístico foram o mote para a tecitura deste singelo texto: *"A Companhia Teatro Griô foi partejada com muito amor aos pés do Iroko"*.

Vindos de uma trajetória particular nas vivências dos ofícios do teatro, do circo-teatro, do teatro de rua e do palhaço, minha companheira *Tânia Soares* e eu fomos convidados a visitar o *Ilê Axé Opô Afonjá* há três décadas, momento em que começou uma longa relação de cumplicidade, histórias e sonhos junto aos amigos e mestres *Carlos Petrovich* e *Vanda Machado*, em projetos que aliaram a cultura afro-brasileira à arte-educação, através de vivências teatrais envolvendo a comunidade escolar e a comunidade do terreiro.

Desde então, vimos interagindo com as culturas afro-baianas, em uma constante pesquisa teórico-prática, tecendo uma cena inspirada nas narrativas de tradição oral, que produz muitos e variados encontros, a cada novo processo criativo, a cada nova sessão de histórias, a cada nova roda de conversa. Assim, partindo da singela experiência de escutar dos mais velhos do terreiro as narrativas de interação entre deuses, gente e animais astutos e sagrados, nossas almas foram tocadas com suavidade, mas com profundidade suficiente para mudar nossos caminhos estéticos, já iniciados na arte do teatro e do circo, nos fazendo trilhar o ofício de contadores de histórias.

Hoje, tocado por aquele encontro aos pés do *Iroko*, compartilho o seguinte conto de minha autoria, inspirado nas vivências daquele tempo em que nasceu um novo olhar para a vida, instigado por Vanda e Petrô através da criação e prática da companhia *Teatro Griô*.

Aos pés do Iroko

Coloquei uma cadeira para *Dona Perpétua*, mais conhecida como *Dona Petinha*, sentar-se aos pés da árvore. Dava para perceber que era muito velha. Centenária. Um grande *ojá* - um laço de pano branco - envolvia o seu grosso tronco. Era uma árvore imensa, frondosa, com musgos e uma trepadeira de folhas verde-escuro que a contornavam: um pé de *Iroko.*

Acomodei as crianças em volta, em meia lua, sentadas bem juntinhas em esteiras de palha sobre o chão de terra batida. Dava pra ver que *Dona Petinha* estava feliz. Não disse uma palavra, mas seus olhinhos miúdos brilhavam. Olhava atentamente cada criança que chegava. Observava em silêncio. De vez em quando, dirigia o olhar a mim, como se estivesse achando aquilo um pouco absurdo. Mas eu senti que ela estava contente.

Assim que as crianças estavam todas ali, cheguei perto de *Dona Petinha*, agachei à sua frente, segurei nas suas mãos e perguntei se já

podíamos começar. Ela sorriu e perguntou se eu realmente sabia o que estava fazendo, tirando os meninos da escola para escutar uma velha como ela. Eu simplesmente beijei sua mão e pedi sua bênção. Ela beijou a minha mão de volta e respondeu, simples e solenemente: *"Meu pai que te abençoe, filho"*. E começou a falar comigo, como uma singela conversa, mas de maneira que pudesse ser ouvida por todas as crianças.

— *Menino, você me colocou pra falar logo aos pés de Iroko. Logo aos pés do protetor do Terreiro. Esta árvore que vocês estão vendo é uma árvore sagrada. Aliás, para a gente todas as plantas são sagradas. As folhas, a terra, os bichos, a água, o fogo, as pessoas, tudo é sagrado. E nós devemos prestar atenção a tudo e a todos.*

E continuou incluindo todas as crianças naquela conversa:

— *Esta árvore é Iroko, uns a chamam de Tempo. Até que são parecidos... É, se assemelham, só que são entidades diferentes. Gosto mesmo é dos dois, do orixá e do nkisi. Vocês já ouviram este dito? "Cada qual no seu cada qual". Então, o povo iorubano, ou nagô, como chama a gente, cultua o orixá Iroko. Já o povo que falava a língua banto, também conhecido como da nação angola, venera mesmo o nkisi Tempo, ou Kitembo. Gosto das histórias deles dois.*

Dona Petinha era uma mulher culta, dona de uma palavra clara, limpa. Articulava todos os sons numa fala cadenciada. Era altiva como as chamadas *"negras do partido alto"* - mulheres que conheceram a escravidão, mas que na sua maioria conseguiram, através de seus ofícios de quituteiras, vendedoras com seus tabuleiros, pagar aos poucos sua alforria e manter um digno padrão de vida. Elas se uniam em irmandades religiosas e conseguiam muitas vezes comprar a liberdade de seus irmãos, esposos e filhos. *Dona Petinha* estava sempre vestida com simplicidade, mas impecável como uma verdadeira rainha. Ela seguia:

— *Tempo é o nkisi da transformação. Estão vendo aquele mastro ali com a bandeira branca no topo, na frente do terreiro? Pois é, é a marca de Tempo. Ele aponta novos caminhos, onde tudo começa. E foi justamente a primeira coisa que colocamos aqui neste terreiro. Tempo guia seu povo através do tempo e do espaço, não deixa ninguém se perder, e a bandeira branca de tempo no topo mais alto ajuda a gente a se localizar, a achar o caminho quando a gente se perde da gente mesmo. Vocês ainda são pequenos, mas saibam que isso acontece a todo momento quando a gente cresce. Tempo também traz aquele sentido de união, de sermos malungos - companheiros do mesmo barco - pois, apesar das diferenças nas nossas origens, das nossas histórias, nos jogaram feito bicho nos navios tumbeiros.*

Gente que vinha de muitos cantos, outras nações, vocês imaginem! Tudo, tudo na mesma condição, num sabe? E aí cada um com seus ancestrais, aqui, do outro lado do mar, tivemos de nos unir pra inventar o candomblé. Sim, a gente veio de lá, mas criamos o candomblé foi aqui, foi em África não. E sem deixar de fora os primeiros donos da terra, os caboclos. Ah, eu já ia me esquecendo, vosmecê está vendo aquela escada com uma lança voltada para cima, naquele altar branco? Ali é o assentamento de Tempo e lembra a nossa busca de evolução material, sem esquecer da espiritual.

E assim ela ia desfiando a sua trama, relacionando o *nkisi Tempo* com a ancestralidade e o devir.

— *Já o orixá Iroko, está assentado aqui mesmo nessa árvore. Por isso, ninguém fica zanzando aqui em volta dessa árvore de noite, pois, dizem os mais velhos, que quando chega a madrugada, Iku - a morte - faz ronda em volta do pé de Iroko. Esse Iroko me acompanha desde menina, desde quando eu nasci. E eu sei que ele vai me amparar até quando chegar a minha hora de ir para o Orum.*

Os meninos, que antes estavam num burburinho alegre, pararam para escutar aquela senhora de voz firme. Não apenas as crianças, mas tudo parou à sua volta. Havia somente o tempo, a palavra da velha, o barulho do vento que balançava as folhas do pé de *Iroko.*

Eu gostava de sentir o cheiro de *Dona Petinha*, uma mistura de perfume das folhas, de cheiro de fogão à lenha com o de roupa lavada e coarada na beira do rio. O mesmo cheiro que me lembrava *Dona Didi*, uma velha benzedeira de meu tempo de menino.

Todo sábado *Dona Didi* passava lá em casa, chegava de manhã, rezava a gente com um ramo de folhas e ficava para o almoço. Depois do almoço, ela gostava de ficar sentada no chão, às vezes se deitava ali mesmo. Eu achava muito gostoso deitar no chão. E às vezes chegava para perto dela. Minha mãe ficava próxima, num banquinho. A gente ficava um tempão ali, descascando laranja, chupando cana, tangerina, que meu pai trazia da roça, ou beiju que *Dona Didi* trazia da casa de farinha. Eu sabia que minha mãe admirava muito *Dona Didi.* Tinha por ela imenso carinho, e eu também.

Mas meu pai não gostava mesmo. Tratava ela com certa indiferença. Eu acho que ele tinha um pouco de medo dela. De sua fama de feiticeira. Quando a velha chegava, ele ia para o escritório, ou para a biblioteca, ou até mesmo saía de casa chateado. Eu, muitas vezes, o ouvia falar baixinho:

— *Lá vem de novo esta candomblezeira. Esta velha tem um cheiro de murrinha!*

Eu achava bom que *Dona Didi* não ouvisse essas coisas, pois não queria que ela ficasse triste. A mim o cheiro dela não incomodava, muito pelo contrário, era um cheiro forte, de banho de folha. Como ela não se enxugava depois de tomar banho com a infusão de folhas maceradas — era assim que ela receitava — eu percebia vários pedacinhos de folha presos em sua pele.

Eram os mesmos ticos de folha que eu encontrava em *Dona Petinha*. Passei a organizar uma roda de histórias toda sexta-feira aos pés do *Iroko.* As crianças não faltavam, e as professoras ficavam bestas de ver os meninos todos concentrados, escutando a história. Aos poucos, as professoras também passaram a vir para perto escutar. *Dona Petinha* fazia o que nenhuma daquelas professoras jamais conseguira realizar em sala de aula. A velha ensinava sem esforço, educava sem a pretensão de educar, numa atitude cheia de encantamento. Dona de uma palavra viva, trazia lições conectadas com a vida prática das crianças, na qual tudo era pleno e repleto de sabedoria.

Contava histórias de bichos e de gente. De deuses e heróis de tempos diversos e lugares distantes. Narrava contos divertidos e também causos que tinham uma pontinha de medo e até de tristeza. Os meninos e meninas amavam tudo aquilo. A velha cantava, fazia trava-línguas, adivinhas e até tinha espaço pra tratar de comida, higiene e de doença e remédio. Era conhecedora do poder das folhas. Aliviava o mal estar com chás, xaropes e unguentos.

Certa feita, quando era ainda menino, fiquei doente. Meus pais já haviam me levado pra tudo que é médico, feito muitos exames, e não encontravam a causa do mal-estar. A febre não passava. Calafrios e moleza pelo corpo. Até que minha mãe pediu para chamarem *Dona Didi*. A velha rezou batendo as folhas em meu corpo e, instantaneamente, fiquei bem. Meu pai ficou pasmo. Naquela mesma hora, uma tia falou que alguém devia ter feito feitiço para me atingir. *Dona Didi* então respondeu que feitiço não existe, que o pior feitiço era o olho gordo, ou seja, a inveja, o egoísmo e o orgulho, e que, pra curar tudo isso, só mesmo o amor. Daquele dia em diante, meu pai amoleceu com *Dona Didi.* Percebeu que ela era sim uma bruxa, mas que as bruxas também eram boas.

Uma sexta-feira, *Dona Petinha* não foi aos pés do *Iroko* contar as histórias. Fui à casa dela e a encontrei acamada. Ela pediu desculpas, disse que estava cansada, mas que eu não me preocupasse. Sorriu e mandou que eu não deixasse as crianças esperando, que fosse eu mesmo lá contar as histórias. Fiquei com muito medo, mas sem ter outro jeito, obedeci. Expliquei aos meninos que naquele dia *Dona Petinha* não poderia comparecer. A minha esperança era que todos fossem embora assim que ouvissem a justificativa. Mas não arredaram o pé.

Falei firme:

— *Hoje não tem história, Dona Petinha não veio.*

Responderam logo:

— *Então conta o senhor!*

Eu gelei, com aquela ruma de meninos e meninas a me encarar.

Até que perguntei que histórias eles gostariam de escutar, e eles responderam sobre uma história de *Iroko* que *Dona Petinha* já havia narrado. Eu comecei tentando lembrar da história. Era mais ou menos assim: uma mulher queria muito ter um filho, mas ela e o marido já haviam tentado de tudo, curandeiros, adivinhos, feiticeiros e nada do tal do menino chegar.

Logo me bateu novamente uma insegurança de estar ali no lugar de *Dona Petinha*, e as imagens da história sumiram, emudeci. Mesmo assim, a cada vacilo, as crianças iam lembrando, interferindo e me ajudando a narrar. De repente, senti algo mágico, era como se eu estivesse sendo guiado pela voz de *Dona Petinha* aos meus ouvidos, e logo eu estava dentro da história, envolvido nas imagens e sentimentos da narrativa, num estado pleno, de encontro, de comunhão com aquelas crianças.

— *Continua a história, tio!*

— *Foi então que, ao consultar o oluwo - velho sábio que tinha o poder de ler a mensagem dos búzios - a mulher descobriu que Iroko tinha poder para lhe dar seu filho tão desejado. Todos os dias aquela mulher ia para os pés da árvore e prometia o que possuía e aquilo que não tinha, em troca de um menino. Se o Orixá da árvore lhe desse essa alegria, ela retribuiria com tudo do bom e do melhor.*

— *Vixe! Tá falando muito depressa, tio!*

Respirei fundo, lembrei novamente da voz de *Dona Petinha* e retomei a história:

— *A mulher tanto fez, tanto pediu... tanto prometeu, que Iroko deu. A barriga cresceu e meses depois ela pariu o rebento. O menino cresceu frondoso e a mulher era a criatura mais feliz daquelas terras. Porém, esqueceu da promessa. Quer dizer, bem que lembrava a cada novo dia, ela não queria era pagar o que devia. Começou a evitar o caminho que passava em frente da árvore. Dava uma volta grande para ir ao trabalho todos os dias, passava por uma ponte, subia uma montanha, só pra não passar defronte à árvore e não ter que honrar a promessa.*

— *Tá parecendo com Bebé, tio, que comprou fiado na venda e agora só pode passar do outro lado do passeio, pra Dona Lita não cobrar dele.*

— *É mentira dele, tio!*

— *Psiu! Deixa ele continuar a história!*

— *Certa feita, caiu uma tempestade tão forte que destelhou casas, alagou ruas, derrubou pontes, e sem ter outro jeito a mulher seguiu com seu filho, naquele tempo já grandinho, caminhando rumo ao trabalho e se preparou para passar aos pés de Iroko. Respirou fundo, segurou forte na mão do menino e saiu puxando o bracinho, num passo firme, ligeiro, sem nem olhar para a frondosa árvore. Já ia longe, quando se deu conta de que a criança não estava ao seu lado. Aterrorizada, resolveu virar para trás... avistou a árvore levantando o menino em seus galhos, bailando com a criança suspensa no ar. A árvore e o menino dançavam, felizes. Iroko o balançava de um lado a outro. A mulher, apavorada, correu para tomar seu filho de volta, foi quando as raízes da árvore abriram uma fenda no chão e tragaram o menino, para sempre.*

Fiz uma pausa para olhar o rosto das crianças que pareciam não respirar. Naquele momento, senti que eu, *Dona Petinha*, as crianças, todos estávamos vendo, em nossa frente, a mãe diante do *Iroko* e enxergávamos através de seus olhos o filho ser tragado pelas raízes da árvore. Após esse choque, todas as crianças falaram junto comigo a última frase daquela triste, mas linda história:

— *Iroko dá, Iroko tira. O tempo passa, a folha vira!*

E assim, saímos todos de alma lavada. Fechei os olhos e agradeci a *Dona Petinha*:

— *Adupé!*

Visualizei seu rosto a sorrir. Guardo essa imagem dela em minha memória até hoje.

Naquela madrugada, *Dona Petinha* faleceu dormindo. Disseram que não soltou nenhum gemido. De manhãzinha, resolvi ir ao terreiro para prestar minha solidariedade à comunidade de nossa amiga querida. Quando cheguei à porteira, percebi uma névoa espessa pairando no ar. Uma nuvem de poeira clara. Me deparei com as imensas raízes do *Iroko* voltadas para o céu. O *Iroko* havia se desprendido da terra. Tombou com seu enorme tronco no chão. O mais impressionante é que ele poderia ter caído em cima das casas, da escola, das pessoas, mas ele foi cair justamente no único espaço vazio, onde não machucaria nada nem ninguém.

Imediatamente, lembrei da conversa de *Dona Petinha* sobre o *Iroko.* Ele a acompanhou desde sua chegada ao *Ayê* e com ela esteve até o fim, cumprindo a sua missão de protegê-la, assim mesmo como ela disse.

E, agora, *Dona Perpétua* seguia com o *Iroko*, rumo ao *Orum*, em meio às brumas daquela manhã, serena e altiva, de mãos dadas com a árvore *Tempo.*

Sobre o Autor

Rafael Morais de Souza É criador e Diretor Artístico da Companhia Teatro Griô, Escritor, Palestrante, Ator, Professor e Diretor de Teatro. Tem experiência profissional com grandes mestres de teatro, no Brasil, Inglaterra e Itália. É Bacharel em Interpretação Teatral – UFBA e especialista em Técnica de Palhaço e Contador de histórias, Mestre em Artes Cênicas – UFBA e Doutorando em Artes Cênicas UFBA. Especialista em Mitologia Comparada à Psicologia Analítica – IJBA/EBMSP. Lecionou nos Cursos de Graduação em Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Interpretação e Direção Teatral da Escola de Teatro da UFBA (2006-08), onde também foi Professor do Curso Livre de Teatro. Trabalhou como ator em diversos espetáculos teatrais no Brasil e exterior, como: *Pequenos Burgueses*, com direção de Harildo Déda; *O menino que era rei e não sabia*, de Carlos Petrovich; *Cidades Invisíveis*, de Pino di Buduo; *Trilogia Baiana*, de Meran Vragens; *Para os desmemoriados do amor*, de Hebe Alves; *Batuque*, de Anselmo Serrat; *O Auto da Compadecida*, direção de Hermilo Menezes, dentre outros. Lecionou teatro em diversas ONGs, Institutos Culturais, Festivais de Teatro. Preparador de Elenco de diversos espetáculos profissionais, dentre eles: *Cuida Bem de Mim*; *Só*; *Comédia do Fim – quatro peças e uma catástrofe*, de Samuel Béckett; *Policarpo Quaresma*, de Marcos Barbosa, dirigidos por Luiz Marfuz; *Ribalta*, de Paulo Henrique Alcântara; *Odiséia*, de Adelice Souza, dentre outros. Criou, dirigiu e atuou, no espetáculo *O Caçador de sonhos*, e é autor e diretor de *Na Teia de Ananse*, onde transpõe para a cena o processo de criação de um *ator-griô*.

pé de feijão, arte e educação: o teatro como ferramenta pedagógica

beanstalk, art and education: theater as a pedagogical tool

Cristina Castro
Coordenadora de Projetos do Teatro Vila Velha
Salvador - Bahia
Orcid: https://orcid.org/0009-0009-2928-7440
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14218756

Resumo: *Um depoimento prestado em 26 de outubro de 2024 pela artista e criadora Cristina Soares sobre o Programa Pé de Feijão — Arte e Educação, um projeto de educação inclusiva através de artes performáticas, desenvolvido no Teatro Vila Velha de Salvador, Bahia, em parceria com escolas públicas de Educação básica. O público atendido é proveniente de Salvador e sua região metropolitana, atendendo crianças entre cinco e 13 anos, desde o Ensino Infantil ao Ensino Fudamental — Anos Iniciais.*

Palavras-chave: (1) Teatro; (2) Contação de histórias; (3) Educação pela arte; (4) Teatro Vila Velha; (5) Salvador, BA.

Abstract: *A statement given on October 26, 2024, by the artist and creator Cristina Soares about the "Pé de Feijão" Program — Art and Education, an inclusive education project through performing arts, developed at Teatro Vila Velha in Salvador, Bahia, in partnership with public schools of basic education. The public served comes from Salvador and its Metropolitan region, serving children between the ages of five to 13 years old, from the Early Childhood Education to Elementary School — Early Years.*

Keywords: (1) Theater; (2) Storytelling; (3) Education through Arts; (4) Vila Velha Theater; (5) Salvador, BA.

Um projeto de arte e educação

A arte é uma ferramenta para o empoderamento do ser humano de imensa capacidade transformadora. O acesso à cultura contribui significativamente para o desenvolvimento do senso de identidade e de pertencimento. Experiências artísticas nos convidam a refletir sobre nossas próprias realidades, a expressar sentimentos, a desenvolver uma visão crítica do mundo e a estabelecer conexões entre experiências pessoais e questões universais da sociedade.

Quando uma criança ou um jovem é incentivado a explorar o mundo das artes, seja pela música, teatro, dança ou artes visuais, ele passa a ver o mundo sob diferentes perspectivas, expandindo sua capacidade de compreensão e respeito pelo outro.

O *Teatro Vila Velha*, situado em Salvador, Bahia, com uma longa trajetória de resistência cultural e transformação social destaca-se há seis décadas por seu compromisso com a democratização e a formação de cidadãos críticos. Entre suas iniciativas está o *Programa Pé de Feijão — arte e educação* ao qual me dedico desde 2016.

Programa Pé de Feijão — Arte e Educação
Teatro Vila Velha — Salvador, BA

Fonte: *Website* do projeto (https://projetopedefeijao.com.br/home/).

Voltado ao público infantojuvenil, o programa *Pé de Feijão* utiliza a mediação cultural como metodologia para conectar crianças e jovens à arte. A base do programa é a promoção de diálogos entre público e artistas, escolas e espaços culturais, mediadores, técnicos, produtores, professores e agentes comunitários, em pontes trazidas por atividades de apreciação de espetáculos, contação de história e encontros onde atravessam conteúdos artísticos, de forma lúdica e interativa, para reflexão de temas

como: meio ambiente, identidade, tradições populares, ancestralidade, saúde, diversidade entre outros.

Etapas de realização do programa

O desenvolvimento do programa inicia com a **seleção de conteúdos artísticos**. Espetáculos e histórias são selecionados após amplo chamamento público para grupos artísticos e contadores de histórias, tendo como principais critérios de avaliação a qualidade de sua produção, o profissionalismo e a relevância do tema das obras.

A seguir vem a **mediação**: o diálogo com professores, coordenadores e agentes culturais para preparação e desenvolvimento das atividades sendo:

- **Primeira etapa, nas escolas:** desenvolvimento das contações de histórias nas salas de aula, preparação da ida ao teatro com informações sobre a linguagem e o tema do espetáculo a ser assistido;
- **Segunda etapa, no teatro:** recepção do público com jogos, desenhos e brincadeiras monitorados pela equipe de mediação; a seguir, apresentação do espetáculo, sorteios e lanche, e
- **Terceira etapa, nas escolas:** onde o programa oferece aos educadores os *"cadernos de arte"*, elaborados pela equipe de mediação com informações de *links*, livros, atividades lúdicas para desdobramentos.

Programa *Pé de Feijão* – Etapa no Teatro

Fonte: *Website* do projeto (https://projetopedefeijao.com.br/home/).

Outras atividades paralelas, para professores e mediadores, como oficinas e palestras são oferecidas também no decorrer de cada etapa, para conexão e intercambio.

A pedagogia do *Pé de Feijão*

Ao promover essas experiências, em uma programação continuada, o *Pé de Feijão* cumpre uma função dupla: consolida um público de pessoas que crescem com o olhar apurado e uma apreciação genuína pela arte e tornam-se cidadãos mais criativos e sensíveis. Ao mesmo tempo, gera oportunidades de trabalho, e reconhecimento para os profissionais da cultura que dedicam tempo em pesquisa e produções para a infância e juventude, fortalecendo a economia criativa e contribuindo para um ciclo de crescimento contínuo e sustentável nas áreas da arte e da educação.

O programa vem inspirando e impactando milhares de jovens, crianças e educadores de diversas escolas da rede pública e de comunidades de Salvador e Região Metropolitana, criando redes de colaborações fundamentais para sua viabilidade e expansão, em uma dinâmica inclusiva que enriquece o universo cultural. A faixa etária do seu público-alvo varia de cinco a 13 anos, atendendo tanto a crianças em fase inicial de aprendizado quanto a adolescentes muitos vivenciando o teatro e as artes cênicas pela primeira vez.

No que diz respeito à metodologia de mediação do programa ele segue um modelo de imersão e participação ativa, utilizando abordagens interativas, como conversas, jogos e dinâmicas para que o espaço cultural possa ser apresentado; para promover a socialização e explorar os conteúdos oferecidos de maneira mais profunda e significativa. A mediação não se limita ao momento de apreciação das obras; ela envolve uma preparação cuidadosa, trocas com professores, repasse de informações e conteúdos e um acompanhamento posterior. Como afirma Paulo Freire: *"Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante"*, e essa filosofia orienta cada etapa do processo, para que os participantes se sintam acolhidos e valorizados em suas percepções e experiências.

O *Pé de Feijão*, no Teatro Vila Velha, tem se mostrado essencial para democratizar o acesso à cultura transformando o teatro, e os espaços de cultura parceiros, em ambientes de aprendizado, uma resposta concreta aos desafios da formação e um exemplo inspirador de como as artes podem ser um espaço de crescimento e cidadania para as novas gerações.

Em um mundo dominado por telas e tecnologia, o contato de crianças e jovens com o teatro assume uma importância ainda maior. A experiência teatral oferece uma rara oportunidade de troca genuína e presencial, resgatando a conexão humana e o sentido de comunidade. Estar em contato com o teatro estimula a empatia, a expressão criativa e o olhar crítico, que são habilidades fundamentais e raramente cultivadas em ambientes digitais.

Além disso promove a autoconfiança e a valorização do coletivo, ajudando a percepção de que fazemos parte de algo maior e que todas as vozes importam. Em meio ao isolamento que muitas vezes surge com o uso excessivo de dispositivos, o teatro se revela um antídoto poderoso: ele reaproxima, transforma e cria novas maneiras de ver o mundo.

Educar para transformar

Em diversas partes, projetos voltados para o público infantojuvenil têm ganhado destaque por seu impacto transformador. Na Venezuela, por exemplo, o *Sistema Nacional de Orquestras Infantis e Juvenis*, conhecido como *El Sistema*, e aqui na Bahia, o *Neojiba*, tem inspirado projetos de educação musical em várias regiões, mostrando que o acesso à cultura é, sim, uma porta de entrada para a transformação social.

Em contextos de vulnerabilidade social ou de instabilidade emocional, as atividades culturais oferecem uma forma de transcendência e de ressignificação de experiências difíceis. A prática artística permite que jovens e crianças transitem por emoções complexas de forma segura e lúdica, o que contribui para o fortalecimento de sua saúde mental e para o desenvolvimento de habilidades que serão valiosas ao longo de toda a vida.

> *Quando o Pé de Feijão opta por uma metodologia de mediação cultural, há uma abertura para novos espaços de diálogos e de conexão criativa entre os públicos infantojuvenis com seus pares, com as obras de artes e com os espaços. A mediação cultural neste projeto se posiciona na urgência atual de integrar este público diante de contextos complexos do aumento de violência nas escolas, de efeitos nas relações sociais graves de distanciamento do pós-COVID e das consequências de precarização cultural na política dos últimos anos. O aspecto que deixamos mais em evidência desta mediação é a necessidade de integrar. As crianças e jovens vivenciam processos de potencialização da sua presença criativa no mundo com todos estes níveis de integração com o outro, com a arte e com o espaço. A força que move um olhar, um coração, uma mente através de uma obra, leva este público a repensar seu lugar de transformador de realidades. Sua voz e corpo presentes nos encontros criativos e coletivos mobilizam sonhos. Que sonhos são estes nascidos de momentos integradores gerados pela arte e cheios de prazer? Como estas crianças e jovens verão suas ruas, teatros e salas depois de viverem o potencial da arte que muda espaços? Quais perspectivas de futuros nascem num momento de encantamento com outros públicos e com os artistas numa experiência de apreciação? O que o empoderamento deste público como cidadão cultural e cocriador pode gerar de transformações em seus lugares de convivência?"* (NEY WENDELL).

Um caminho e uma escolha

O compromisso com a cultura infantojuvenil é a escolha por um caminho de desenvolvimento humano e social que coloca o coletivo em primeiro plano. Esta visão de futuro reforça a importância de projetos que enxergam na arte uma forma de plantar sementes de mudança, onde a criatividade, o respeito às diferenças e o espírito coletivo são valorizados e cultivados.

A cultura é semente que permite o florescimento de uma sociedade que sabe conviver, respeitar e crescer junta.

Sobre a Autora

Cristina Castro é artista das Artes Cênicas, criadora do programa de Arte e Educação *Pé de Feijão* e Coordenadora de projetos do Teatro Vila Velha, Salvador, BA.

a dança armorial do mestre emerson dias:
da pedagogia comunitária "recicla sons" a sonhos de vida possíveis

the armorial dance of master emerson dias:
from the community pedagogy "recycles sounds" to possible life dreams

Amélia Vitória de Souza Conrado
Professora da Escola de Dança
Universidade Federal da Bahia - UFBa
Salvador
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7491-488X
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14218845

Resumo: Trazer a vida e obra de um Mestre das artes e culturas tradicionais do nordeste brasileiro é revelar uma fonte de riquezas e realizações por quem muito faz pela sua comunidade. Em nossa realidade, geralmente, as estruturas dominantes do saber e poder agem apagando pessoas e saberes oriundos de contextos que sofrem violências, desprestígio e desigualdades sociais. Superando esses impedimentos, este artigo evidencia a dança armorial do Mestre Emerson Dias, dançarino, músico, brincador e "reciclador" de vidas de sua comunidade de Tabajara, em Recife, Pernambuco. A convivência desde criança com grandes mestres/as dos *Maracatus de Baque Solto* e *Baque Virado*, os *Caboclinhos*, os *Cavalo Marinho*, *Côco*, *Capoeira* e outras manifestações das culturas negras, indígenas e populares, e grupos artísticos contemporâneos, construíram a base para a sua metodologia de ensino e criação. A partir desta experiência é que refletimos sobre a contribuição africana e afro-brasileira aos processos contemporâneos de criação cênica e mediações artístico-educacionais que podem e devem ser contemplados na Educação escolar, comunitária e de nossas universidades.

Palavras-chave: (1) Dança armorial; (2) Emerson Dias; (3) Pedagogia comunitária; (4) Recicla sons ; (5) Educação étnico-racial.

Abstract: The right and access to formal education has always been a demand of the Brazilian Black movement, which saw it as a possibility for social mobility. One of the main political achievements of this movement was the creation of Law No. 10.639/03, which commands the compulsory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in the basic education curriculum. However, despite more than 20 years of implementing this law, Brazil still experiences an array of racial inequalities in education. This work aims to analyze the reasons for this low implementation of Law 10.639/03, and from there to reflect on how racism makes the possibility of a transformative, democratic and liberating education unfeasible (or tries to do so).

Keywords: (1) Education on ethnic-racial relations; (2) Public policies; (3) Black movement; (4) Education; (5) Discourse analysis.

Toada de licença

Ô de casa, ô de fora,
Manjerona quem está aí.
Ô de casa, ô de fora,
Manjerona quem está aí.
É um cravo, é uma rosa,
A porta mandou-se abrir.
É um cravo, é uma rosa,
A porta mandou-se abrir.
(OLIVEIRA 2006: 310)[1]

Abri esta porta para revelar a história de vida e arte do Mestre Emerson Dias e do dossiê *"Artes Performáticas como Ferramentas Pedagógicas e Construção de Identidades".* Este projeto de escrita coletiva foi idealizado pela doutora e professora Vanda Machado, cujo ato de ser convocada é motivo de honra e compromisso, uma vez que somos pesquisadoras que se dedicam aos estudos étnico-raciais, refletindo-os na sua relação com as Artes, Educação e Culturas afro na diáspora brasileira e dos povos originários na contemporaneidade. Outro motivo relevante se dá pelos laços construídos com o Mestre Emerson Dias, por sermos artistas, cujas trajetórias e conhecimentos advém de bases em comum, que se originam das culturas populares do nordeste brasileiro.

Destaco o fato de que ele é um dos responsáveis por me transmitir os conhecimentos e performatividades do *Cavalo Marinho*[2] - uma importante manifestação da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco - em virtude de sua passagem pela cidade de Salvador, Bahia no ano de 2003. Ao conhecê-lo muito jovem e detentor de tantos conhecimentos desse segmento cultural, o modo como ensinava e atuava interpretando tal expressão me levava a constatar: "ele é um mestre"!

Os anos se passaram e um novo reencontro nos fez discutir a potencialidade da sua pedagogia, a qual registro e problematizo por meio desta produção escrita e reflexiva. Apesar da sua consolidada trajetória enquanto artista, educador e ativista social, Emerson diz que ele *"não é mestre!"*, pois reconhece que esse título segue uma hierarquia neste segmento e tradição das Artes, em que os mais velhos em idade e no

[1] No decorrer do artigo, trago algumas toadas originárias do *Cavalo Marinho Estrela de Ouro* (Condado-PE), a partir da obra de Érico José Souza de Oliveira (2006), como inspiração para abrir os temas deste texto.

[2] Na ocasião de Emerson Dias vir dançar a coreografia *"O Pasto Iluminado"* de Maria Paula Costa Rego no *Atelier de Coreógrafos Brasileiros* da cidade de Salvador, BA, o mesmo me contactou para organizar o curso "*Dança e Música do Cavalo Marinho de Pernambuco"*, o qual aconteceu na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia em 17 de outubro de 2003.

conhecimento do saber notório são identificados pela comunidade como Mestres e Mestras. Essa é uma questão que demandaria tempo e um foco específico para se tratar, o que não é o objetivo deste artigo.

A existência de pessoas que trazem outras Artes e seus modos de ensinar, aprender, criar no seu campo de formação são agentes responsáveis por possibilitar mediações no contexto das escolas oficiais de ensino das Artes, cujo conhecimento ocidental, branco e europeu prevalece como hegemônico. É neste sentido que abro este espaço de discussão no campo das Artes, com intuito de articular saberes, pedagogias, identidades e referenciais culturais comunitários (MACHADO 2017: 33) à uma história de vida, com fatos concretos de nossa realidade, retirando pontos de debate, discutindo problemas e apontando soluções.

O Mestre Emerson Dias é um multiartista porque dança, canta, toca instrumentos, cria personagens, objetos e figurinos, entre outras habilidades que domina e executa com talento. Isso o torna uma referência por onde quer que ele passe e interprete suas obras, ensinando aquilo que conhece para diferentes pessoas, lugares, espaços e realidades. Enquanto artista performático, educador e mestre, ele abre caminhos através do projeto *"Recicla sons"*, inspirando sonhos possíveis para crianças, adolescentes e jovens que têm acesso aos seus conhecimentos.

Origem e pertença ao território de arte da cidade Tabajara, PE

> *Eu vi Oiô, eu vi Aiá.*
> *Eu vi Mestre se balançar.*
> *Eu vi Aiá, eu vi Oiô.*
> *Mas o meu mestre se balançou.*
> (OLIVEIRA 2006: 333).

O balançar desse Mestre é impulsionado pelas riquezas e tradições culturais da cidade Tabajara, PE, que é divisa entre os municípios de Olinda e Paulista. A história de ocupação do local inicia em 1975, quando pessoas de baixa renda fugiam das enchentes no Recife e passaram a morar nesta região. *Emerson Dias da Silva* é natural de Paulista, localizada no litoral norte do Estado de Pernambuco e nascido em 26 de setembro de 1974. Em 2024 completou 50 anos de idade e 30 anos exercendo a profissão de dançarino, músico e intérprete de importantes grupos da cultura popular e da arte contemporânea.

Seu pai, *Nildo Antônio da Silva*, exerceu a profissão de motorista; e sua mãe, *Cleonice Dias da Silva*, a profissão de doméstica. Em busca de trabalho e melhores condições de vida, emigraram para a cidade Tabajara. Na época de festas populares, eles incentivavam que manifestações culturais como *"A la Ursa", "Burras", "Boi", "Morto carregando o vivo", "Maracatus", "Caboclos de Lança"* se apresentassem em frente à uma

barraca que possuíam. Foi em meio a essas expressões que Emerson cresceu e desde muito pequeno, aprendeu a apreciar aquelas brincadeiras.

Já aos 13 anos de idade, passou a dançar em uma Quadrilha Junina tradicional e a interpretar muitos personagens. Um tempo depois, foi marcador e começou a organizar a quadrilha junto a amigos e amigas do seu bairro. Aos 17 anos fundou a *"Quadrilha Sararoca"* e, junto a seu(ua)s companheiro(a)s, surge o desejo de querer estilizá-la. Por isso, foram pesquisar novos elementos para introduzir aos modos tradicionais.

Esse caminho de encantarias foi trilhado junto a importantes instituições formativas, como o *Maracatu de Baque Solto Piaba de Ouro* do *Mestre Salustiano da Rabeca* em Paulista, PE; o *Boi Matuto* e o *Grupo de Côco Seu Mané*, já falecido; o *Cangaia da Capoeira*, do *Mestre Ulisses Cangaia*, em que se tornou parceiro, dividindo o espaço comunitário para suas aulas de danças. Participou do *Cavalo Marinho Boi Pintado* do *Mestre Grimário* da cidade de Condado, PE; o *Grupo do Mestre Martelo* que é o *Mateus* mais antigo do Estado de Pernambuco; o *Cavalo Marinho do Mestre Biu Alexandre*; além de fazer trabalhos musicais com o músico *Naná Vasconcelos* (já falecido).

A participação nessas agremiações se deu de maneira espontânea, cujo vínculo construído com a comunidade enquanto músico, dançarino e brincador se firmam pelas *"sabedorias assentadas nas práticas culturais"* (SIMAS & RUFINO 2018: 42).

Figura 1: Mestre Emerson Dias conduzindo imersão Artística na Escola de dança da UFBA, promovido pelo *Grupo de Pesquisa GIRA* aberto à comunidade.
Fonte: Foto de André Frutuoso. Arquivo pessoal de Amélia Conrado. Ano 2024.

Estas, que permitem ampliar as possibilidades de inventar e interpretar o mundo, por meio das relações trocadas com o público, com a cena, com a ritualística, com as escolas, os projetos sociais, as instituições, nas quais o corpo manifesta esse entrecruzar de saberes.

Além disso, valho-me das palavras de Zeca Ligiéro (2019: 26), quando considera que a performance afro-ameríndia *"utiliza a música, a dança, a percussão, cenário e figurino de forma articulada e consistente (...) e logra grande comunicação com seu público"*.

Dança armorial e pedagogia comunitária na práxis de Emerson Dias

> *Vaqueiro que corre gado.*
> *Ele tem o seu bom gibão.*
> *Vaqueiro que corre gado.*
> *Ele tem o seu bom gibão.*
> (OLIVEIRA 2006: 270).

Vestido neste *gibão*[3] da cultura popular, a práxis-pedagógica em *Dança de Emerson Dias* nasce do entrecruzar daquilo que ele aprendeu/aprende com os Mestres e Mestras das suas comunidades; e o pensamento *Armorial* defendido e criado pelo poeta Paraibano Ariano Suassuna[4]. Essa vertente se configura como um movimento iniciado em 18 de outubro de 1970, com o objetivo de *"estimular a criação de obras com expressões técnicas, conceituais e que conscientemente são elaboradas para fixar estéticas que partem do romanceiro popular do nordeste"*[5].

O *Movimento armorial* tem nos seus princípios a integração das Artes, valorizando as culturas nordestinas em diálogo com os saberes eruditos, ainda que essa categorização entre o que se convencionou como "Popular" e "Erudito" demarcou uma hierarquia de valores em que um saber era mais valorizado do que o outro no contexto acadêmico e social. Atualmente, os avanços nessa discussão indicam uma perspectiva de pensamento que supera essa dualidade e afirma a importância dos saberes

[3] *Gibão* é uma roupa de couro utilizada por vaqueiros para entrar na caatinga. Simbolicamente, utilizamos essa expressão para fazer referência à fortaleza das manifestações culturais que "vestem" a práxis pedagógica de Emerson Dias.

[4] Para saber mais sobre Ariano Suassuna, acessar biografia disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/ariano-suassuna/biografia. Acesso em: 21/10/2024.

[5] Movimento armorial (Museu Afro Brasil Emanoel Araújo). Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indicebiografico/movimentosesteticos/movimento-armorial. Acesso em: 21/10/2024.

locais, regionais, nacionais, suas estéticas, poéticas, filosofias e fazeres, sem a necessidade de legitimá-los pelo pensamento europeu.

Figura 2: Cena do espetáculo *"Uma mulher vestida de Sol"* com o intérprete dançarino Emerson Dias. Teatro da Caixa Cultural - Recife, 2024.
Fonte: https://www.facebook.com/grupogrial/ (Acesso em: 21/10/2024)

Na práxis-pedagógica de Emerson Dias, tais atravessamentos entre o que o mesmo denomina *"Do popular ao erudito"* se expressam na conjunção entre o corpo, a música, a ancestralidade, a encenação, o rito, o personagem, em que ele recria - dessas ricas experiências comunitárias - seus solos e performances coletivas, voltadas para a sua atuação como dançarino profissional. A exemplo disso, a sua participação como intérprete-criador do *Grupo Grial*, dirigido pela coreógrafa *Maria Paula Costa Rego*, continuadora do legado de *Ariano Suassuna*, legitima o seu interesse em exaltar a *Dança Armorial* como potencial campo de criação e ensino da dança.

Pode-se dizer que a sua pedagogia comunitária promove a experimentação de diferentes expressões artísticas que partem do contexto local e social dos estudantes, em que ele contempla diferentes aspectos e necessidades que se apresentam no cotidiano dessas pessoas. Seu trabalho como educador social de dança, e percussão com material reciclável, no projeto que ele intitula *"Recicla Sons"*, revela a sua preocupação com uma pedagogia aplicável às problemáticas sociais.

Nesse projeto, Emerson promove aulas de percussão e confecção de instrumentos musicais com material reciclado para as crianças da sua

comunidade, com objetivo de que as mesmas desenvolvam uma consciência ambiental, ao tempo em que aprendem as expressões culturais da região.

Figura 3: Projeto "*Recicla Sons*" de Emerson Dias.
Fonte: Acervo pessoal de Emerson Dias

Figura 4: Imersão artística na *Escola de Dança da UFBA* promovido pelo *Grupo de Pesquisa GIRA* aberto à comunidade.
Fonte: Foto de André Frutuoso. Arquivo pessoal de Amélia Conrado. 2024.

Seu trabalho se expande ao espaço universitário, e chega em um momento de importantes transformações nas políticas e ações afirmativas voltadas à reparação daqueles que sofrem as consequências do sexismo, racismo, xenofobia, capacitismo, LGBT fobia, idadismo/etarismo, intolerância religiosa e outras. Citamos a sua aprovação no edital *Residências em Arte, Cultura e Extensão 2024*[6] da *Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia*, concedido a *Mestres e Mestras da Cultura Popular* selecionados para contribuírem com a formação acadêmica dos estudantes por um período de seis meses.

Esta aprovação é fruto do trabalho realizado junto ao *Grupo de Pesquisa em Culturas Indígenas, Repertórios Afrobrasileiros e Populares (GIRA)*[7], em que Emerson já vem colaborando por meio de vivências voltadas aos professores de dança, coreógrafos, agentes culturais, estudantes de graduação integrantes do GIRA. Valho-me das palavras da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2020):

> *... a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantém incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da Educação* (GOMES 2020: 231).

A inserção dos conhecimentos oriundos das populações que foram durante anos subalternizadas no pensamento social, nas instituições e nos currículos acadêmicos revelam que a luta antirracista tem alcançado resultados satisfatórios para as transformações das estruturas da colonialidade ainda vigentes na contemporaneidade.

Nesse sentido, a presença desse Mestre e de outro/a/es nos espaços de formação em dança - seja comunitários, acadêmicos ou artísticos - se configura enquanto uma representatividade destes saberes e agentes socioculturais, que contribui para

> *... descolonizar o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e forma como os produzem (...) que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras e interpretações* (GOMES 2020: 235).

---

[6] Resultado do edital *Residências em Arte, Cultura e Extensão 2024*. Disponível em: https://proext.ufba.br/sites/proext.ufba.br/files/resultado_final_anexo_edital_residencias_em_arte_cultura_e_extensao_2024.docx.pdf. Acesso em: 21/10/2024.

[7] Para conhecer o trabalho do *Grupo de pesquisa Gira*, ver: https://www.grupogira.com.br/.

Ainda segundo Gomes (2020: 236-239), esses conhecimentos afirmam identidades, cidadania, respeito à alteridade, contribuem com novas reflexões sobre a questão racial brasileira e africana, dentre outras temáticas da nossa sociedade.

Toada de saída

> *Oi, lá se vai, lá se vai.*
> *De parede arriba ninguém vai.*
> *Oi, mamãe do céu me ajudai.*
> *De parede arriba ninguém vai.*
> (OLIVEIRA 2006: 439).

Sonhar é preciso, mas segundo Vanda Machado, *"estabelecendo prazos para realização dos sonhos..."*.

É derrubando paredes que tornamos sonhos possíveis. A pedagogia comunitária dos nossos povos há muito nos ensina formas de resistência, inventividade, recriação, superação e afirmação. Nesse contexto, ressaltamos a *Dança Armorial* como um importante movimento que reposicionou o lugar de marginalização das populações e culturas afrodiaspóricas e originárias - compreendidas também como *Culturas Populares* - dando espaço para novas perspectivas que hoje surgem e se afirmam nos contextos escolares, socioculturais, acadêmicos e outros.

A história de vida e Arte de Emerson Dias é uma, entre tantas outras, que precisam ser reveladas e incluídas nas pedagogias que potencializam nossas existências e subjetividades.

Referências

GOMES, Nilma Lino (2020). "O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos". IN: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson & GROSFOGUEL, Ramon. *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 2ªed. Belo Horizonte, Autêntica: 223-245.

IPHAN (2013). *INRC do Cavalo Marinho*. Vol 2. Dossiê. Inventário Nacional de Referências Culturais do Cavalo-Marinho. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DOSSIE_CVMARINHO.pdf ACESSO EM:20/10/2024.

LIGIÉRO, Zeca (2011). *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras.* 1a ed. Rio de Janeiro, Garamond.

_____ (2019). *Teatro das Origens: estudo das performances afro-ameríndias.* 1a ed. Rio de Janeiro, Garamond.

MACHADO, Vanda (2017). *Prosa de nagô: educando pela cultura.* 2ª ed. Salvador, EDUFBA.

MUSEU AFRO BRASILEIRO EMANOEL ARAÚJO (S/D). *Movimento Armorial.* Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/movimentosesteticos/movimento-armorial
Acesso em: 21/10/2024.

OLIVEIRA, Érico José Souza de (2006). *A Roda do mundo Gira: um olhar sobre o Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado - PE).* Recife, SESC.

OLIVEIRA, Maria Goretti Rocha de (1991). *Danças populares como espetáculo público no Recife, de 1979 a 1988.* Recife, O Autor.

PAIXÃO, Maria de Lurdes Barros da (2009). *Reelaborações estéticas da dança negra brasileira na contemporaneidade: análise e estudo comparativo das diferenças e similitudes na concepção coreográfica do Balé Folclórico da Bahia e do Grupo Grial de Dança.* Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes — Dança. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo.

REGO, Maria Paula Costa (2023). *Poeira, sagrado e festa: 25 anos do Grupo GRIAL.* CEPe Editora.

SIMAS, Luiz Antônio & RUFINO, Luiz (2018). *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas.* Rio de Janeiro, Mórula.

Sobre a Autora

Amélia Conrado é Doutora em Educação, coreógrafa e ativista. Professora da Escola de Dança e pesquisadora dos Programas de Pós-graduação em Dança e Mestrado Profissional em Dança da UFBa. Líder do Grupo de Pesquisa GIRA - culturas indígenas, repertórios afrobrasileiros e populares. Autora de livros e artigos especializados em arte, Educação para as relações étnico-raciais, danças da diáspora africana-brasileira e culturas populares. *Ekedji* do Terreito *Kwe Acè Jitolu.*

samba e educação básica:
escolas de samba como modelo de criatividade para a educação

samba and basic education:
samba schools as a creativity model for education

Helena Theodoro
Professora Programa de Pós-Graduação em Filosofia
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro
Orcid: https://orcid.org/0009-0000-8152-6570
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14218881

Resumo: São muitas as similaridades entre as escolas do sistema educacional e as escolas de samba, já que nos dois espaços a subalternização, exploração e desvalorização dos saberes de quem limpa o espaço, faz a comida ou fantasias são as mesmas. O que as distingue é que nas escolas de samba o corpo é o dono da festa. Nelas EXU, o dono do corpo, está presente na movimentação dos corpos com todos os nossos sentidos, o que caracteriza nossa ancestralidade africana. Usar a criatividade e os movimentos das escolas de samba nas escolas do país irá levar alegria e criatividade a nossas crianças, possibilitando a reunião do povo brasileiro com suas origens. Neste artigo a autora trata de se pode realizar este encontro na Educação Básica brasileira.

Palavras-chave: (1) Escolas de samba; (2) Educação básica; (3) Criatividade; (4) Ancestralidade; (5) Corpo.

Abstract: There are many similarities between the schools of the formal educational system and the samba schools, since in both spaces the subalternation, exploitation and devaluation of the knowledge of those who clean the space, make the food or costumes are the same. What distinguishes them is that in samba schools the body is the master of the party. At them EXU, the owner of the body, is present in the movement of bodies with all the senses, which characterizes our African ancestry. Using the creativity and movements of samba schools into the educational system will bring joy and creativity to our children, enabling our people to reconnect with our origins. In this article the author discusses whether this merging can be held in Brazilian Basic Education.

Keywords: (1) Samba schools; (2) Basic Education; (3) Creativity; (4) Ancestry; (5) Body.

Um começo de conversa...

Tradicionalmente em nosso país, a universidade vem lidando com o conhecimento oriundo de uma visão de mundo branca, hegemônica e universalizante, que conduz a um processo de homogeinização dos diferentes e de perda das identidades culturais brasileiras, não situando o processo de formação pluricultural da nação como fator básico ou preponderante no processo educativo. Sabemos que as pessoas enxergam o mundo através de sua cultura, aproveitando os sentidos para codificá-lo. Os brasileiros suspeitam dos sentidos que não sejam a visão ou o tato, já que precisam ver para crer, pois afirmam que os olhos são o espelho da alma ou que uma pessoa estimada é bem-vista. Desta forma somos levados a construir o mundo real segundo os códigos da sociedade que fabrica ou modela o nosso corpo.

Por conta dessa concepção, a Lei 10.639/2003, que está completando vinte e um anos, trata o ensino da História e Cultura afro-brasileira, bem como a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da História da Cultura indígena e afro-brasileira ainda não conseguiram ser uma realidade efetiva no país por sofrerem a influência da concepção europeia do Outro, entendido como diferente e inassimilável. Cabe assinalar que estas leis não prevêem a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de Ensino superior para os cursos de formação de professores: as chamadas licenciaturas.

O Outro e seu corpo

Para o espírito burguês do Século 16, a supressão dos habitantes das Américas foi uma forma de sublimar o Outro que há em cada um, corpo morto, cadáver que um dia seremos. O corpo passa a ser meio de produção e, desta ilusão, surge a sensação de autonomia, sendo que nela se edificou o individualismo burguês, gerador de um corpo-produtor, corpo-instrumento, que precisa ser treinado, modelado, disciplinado, fortificado. O Outro passa a ser o corpo-dominado, que funciona como ferramenta, sendo corpo-alienado, que se troca por um salário ou corpo-mercadoria, vendido como escravo.

A Lei 11.645/2008, ao lidar com a pluralidade brasileira, demonstrou que cada grupo cultural criou o seu espaço do sagrado e do profano, do maravilhoso e do perverso. Desta forma apesar do corpo do trabalhador ser maltratado por inúmeras horas fora de casa, com trabalho pesado e alimentação inadequada, aliados a pouco descanso, o segmento negro, indígena e mestiço, maioria da população do país, usa o corpo como meio de contato com a transcendência, com os ancestrais e os orixás, já que o negro e o povo originário rezam dançando.

Segundo afirma Muniz Sodré, desde o século 16, através das estratégias da *Rainha Nzinga* (de onde veio a palavra *ginga*) o negro utiliza o balanço incessante do corpo, que faz com que ele se esquive e dance ao mesmo tempo, gingando, buscando seduzir o Outro, envolvê-lo, enlaçá-lo, vencendo pela astúcia e malícia a força bruta.

Na cultura negra, o corpo foi caminho da formação de uma maneira própria de ser, de se autoafirmar, onde, através da dança, se transmite o envolvimento emocional, o sentimento de raiz e tradição, bem como uma plasticidade reveladora de uma cultura de resistência, onde se apresentam movimentos de autopreservação e continuidade cultural.

O corpo negro abriga o orixá — força cósmica, energia da natureza, estabelecendo comunicação direta entre o sagrado e o profano. O que este corpo cria de júbilo, de energia, produz uma profunda diferença cultural, que não poderia deixar de ser levada em consideração, em uma proposta de Educação.

Tradições negras e indígenas na Educação

A tendência da pluricultura, que busca valorizar a cultura popular com a introdução das tradições negras e indígenas nos currículos escolares em todos os níveis de ensino, nos mostra a necessidade de efetivação eficaz desta proposta, já que a pedagogia, tanto na cultura negra como na indígena, é totalmente iniciática, com uma didática específica, que se funda no mito e no rito, elementos estruturadores dos valores e saberes dos grupos. Para tornar crianças e jovens competentes em vários sistemas culturais é preciso conhecê-los também de forma iniciática, através de uma metodologia que funciona dedentro para fora.

Falar das escolas de samba, e dos inúmeros papéis que estas desempenham, nos leva a uma nova significação do subúrbio, que sempre se relacionou à ideia de dormitório, como um espaço que se alimenta do centro das cidades. Principalmente na América do Sul, e mais especificamente no Brasil, os subúrbios e as zonas rurais têm um sentido diferente, já que abrigam a população descendentes de escravizados e indígenas. De maneira particular o Rio de Janeiro é um território que nos demonstra tal fato.

Falar da arte desenvolvida no carnaval é mergulhar em um Brasil pouco aceito pela elite e sempre visto com muito preconceito pelas universidades do país. Ao mesmo tempo, verificamos como o vasto saber das antiquíssimas civilizações africanas, trazidas com os escravizados, contribuíram de modo especial para a manutenção das tradições bantas, nagôs e jejês no pais, criando um patrimônio que pode ser concebido com um território, entendido como um lugar pertinente, com localização, limites e ação dos sujeitos, criando uma especificidade social que o distingue do restante da sociedade ou de outros territórios, além de criar limites entre o social, a biologia, a língua e a maneira de lidar com o sagrado e o profano.

Criou-se assim um patrimônio simbólico do negro, e uma memória cultural da África, que se afirma como território mítico-religioso. São eles os diversos Terreiros de Umbanda e Candomblé, somados às escolas de samba.

A cultura, que surge nos subúrbios do Rio de Janeiro e se espraia para todo o país, além dos quilombos e manifestações das áreas rurais que, também, nos trazem elementos do pensamento africano que se pauta na memória ancestral vinda com os genes de pais, avós e bisavós, e ali se junta com uma memória adquirida nas vivências da realidade que os cercam.

Enredos de escolas de samba como trilhas pedagógicas

Pesquisar os enredos das escolas de samba, que valorizam os territórios negros e indígenas, contando "causos" e histórias relacionadas a seus territórios, é uma forma de apoio para os professores encontrarem seus alunos.

Cada escola de samba reflete a relação de sua comunidade com o seu território, fornecendo informações e dados importantes para que os professores se aproximem da realidade de seus alunos. *Não se pode esquecer que só se reconhece quem se conhece.* Trazer métodos da Europa para crianças e jovens do Brasil não vai funcionar, já que as pessoas são mais importantes do que os métodos.

A carnavalesca e professora Rosa Magalhães, uma das mais premiadas e criativas do universo do carnaval, apresenta enredos incríveis, comprometidos com a História e a Educação do povo brasileiro. Seu enredo de 1982 para o Império Serrano é um bom exemplo. O samba *"Bumbum Paticumbum Prugurundum"*, de Aluísio Machado e Beto Sem Braço, marcou o carnaval carioca. Rosa conta que se inspirou em Fernando Pamplona, que a indicou e sugeriu como tema a Praça 11, Candelária e Sapucaí, para falar dos lugares do samba. Pensando em Ismael Silva, que definiu a batida do samba como *Bumbum Paticumbum Prugurundum*, resolveu não falar do território e focar no ritmo do "samba de sambar", que substituiu o "samba de roda", permitindo que a procissão se tornasse o desfile das escolas e assim criou o enredo.

No enredo de 1989 na Escola Estácio de Sá, fez sucesso com o enredo *"Um, dois, feijão com arroz"*, em que celebra a História e a importância cultural do arroz e do feijão como alimentos básicos na dieta brasileira, além de situar o arroz como fertilizador nos casamentos, como homenagem a *Oxalá* no *Arroz de Haussá* e na sobremesa arroz doce. A feijoada no samba e a riqueza do "feijão com arroz" mostram sua versatilidade e envolvimento com a vida do povo brasileiro. Este enredo dá elementos para que os professores possam levar os alunos e entenderem a cozinha afro-brasileira, nossa religiosidade negra e as funções em nosso organismo dos ingredientes das feijoadas.

Um de seus enredos preferidos na Imperatriz Leopoldinense, onde atuou por dezenove anos, foi o de 1994 com *"Catarina de Médicis na corte dos Tupinambôs e Tabajeres"*, na qual ela revela que a teoria do bom selvagem — o homem é naturalmente bom é a sociedade que o corrompe - surgiu por conta de nossos índígenas Tupiniquins e Tupinambás, que foram levados como atração na corte de Catarina de Médicis, sendo uma ótima oportunidade para o estudo das culturas indígenas no país e da importância de seus costumes e de suas culturas.

O carnaval de 1995 da Imperatriz nos trouxe outro enredo importante de Rosa Magalhães, que trata do camelos no Ceará, história que se tornou conhecida como *"Mais vale um jegue que me carregue do que um camelo que me derrube"*. Pesquisando sobre camelos e conversando com seu pai o escritor Raimundo Magalhães Júnior, soube que os tivemos no Ceará, descobrindo a expedição que os trouxe e da sua não-adequação ao solo cearense, o que levou o governador do Ceará a ser acusado de camelicídio! Com muito humor e criatividade construiu seu enredo e foi a campeã do ano.

E para seguir explorando...

Com Rosa Magalhães temos inúmeros temas ligados à Cultura, à História e aos acontecimentos importantes da vida brasileira. Com Leandro Vieira temos a valorização dos subúrbios cariocas e do Nordeste...

E há uma riqueza a ser explorada nos enredos do Salgueiro, Viradouro, Portela, Beija-flor no Rio de Janeiro e das escolas de samba de São Paulo. Tudo isso sem falar dos blocos afro da Bahia, como *Olodum* e *Ilê Aiyê*; dos maracatus, das folias de reis e das congadas, que não são elementos folclóricos, mas representam vida pulsante de um povo que se liga aos seus ancestrais e às realidades históricas de seus territórios.

Usar os sambas-enredos e imagens dos desfiles como ferramentas didáticas pode ajudar a alegrar as salas de aula e a integrar professores e alunos em diversas culturas e territórios que formam o nosso país. Muitas são as escolas em todo o país, bem como muitos são os maracatus, os frevos, os bumba-meu-boi, as folias e as congadas, que refletem nossa diversidade regional e as muitas culturas que formam o nosso povo brasileiro.

O que precisamos é procurar caminhos pedagógicos que viabilizem a produção intelectual acadêmica brasileira para além do sistema oficial de ensino, usando a riqueza da pluralidade cultural, construindo um novo professor e uma nova Educação.

Referências

LUZ, M.A. (1995). *Agadá Dinâmica da civilizatório africano-brasileira.* Salvador, Centro Editorial e Didático da UFBA; Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil.

NASCIMENTO, E.L. & GÁ, L.C. (Orgs.) (2009). *Adinkra, sabedoria em símbolos africanos.* Rio de Janeiro, Pallas.

PIMENTA, V.G. (2019). *A escola de samba em movimento: reverberações sobre o chão afro-brasileiro da Acadêmicos do Salgueiro.* Niterói: Tese de doutorado da UFF, Programa de Pós-graduação em Antropologia.

RODRIGUES, M.G. de S. (2001). *Ori Apere O: o ritual das aguas de Oxalá*. São Paulo, Summus.

RUFINO, L. (2014). *Histórias e saberes de jongueiros*. Rio de Janeiro, Multifoco.

SANTOS, I. (2019). *Marchar não é caminhar: interfaces políticas e sociais das religiões de matriz africana no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Pallas.

SODRÉ, M. (1983). *Samba o dono do corpo.* Rio de Janeiro, Codecri.

_____ (2017). *Pensar Nagô*. Petrópolis, Vozes.

_____ (2023). *O fascismo da cor*. Petrópolis, Vozes.

THEODORO, H. (1996). *Mito e espiritualidade mulheres negras*. Rio de Janeiro, Pallas.

_____ (2018). *Martinho da Vila reflexos no espelho*. Rio de Janeiro, Pallas.

Sobre a Autora

Helena Theodoro é Professora Visitante de Filosofia no Instituto de Filosofia e Ciência Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutora em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Filosofia pela Universidade Gama Filho. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Bacharelado. em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Premiada com as Medalhas Pedro Ernesto e Tiradentes. É Presidente do Conselho Deliberativo do Fundo ELAS+ e Membro do Conselho Científico do Cais do Valongo.

a capoeira na educação infantil: diálogo entre práticas culturais e educação

capoeira in early childhood education: dialogue between cultural practices and education

Carolina Gusmão Magalhães
Professora Adjunta do Centro de Ciências da Saúde
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia — UFRB
Salvador - Bahia
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8040-0933

Jean Adriano Barros da Silva
Professor Adjunto do Centro de Formação de Professores
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Salvador - Bahia
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0993-7417
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14218915

Resumo: O presente artigo se articula com a temática que envolve o diálogo sobre práticas culturais e Educação, focando em particular os limites e possibilidades da capoeira na formação de crianças. Este tema tem como objetivo geral à proposição de analisar as perspectivas da ação pedagógica no campo da cultura corporal em Educação Infantil. Neste sentido, buscaremos dialogar com alguns autores, apresentando alternativas a partir da prática da capoeira, enfocando seus movimentos, sua musicalidade e o "ritual" da roda, como fontes para o desenvolvimento humano e conseqüentemente das estratégias e métodos que permeiam as instituições formais para o referido público em questão.

Palavras-chave: (1) Educação; (2) Capoeira; (3) Crianças; (4) Educação Infantil; (5) Ritual da roda.

Abstract: This article is linked to the debate about cultural practices within formal education, with particular focus on the limits and possibilities of capoeira training of children. This theme has as its main goal to analyze the prospects for pedagogical action in the field of physical culture in early childhood education. In this sense, dialogue with other authors, presenting alternatives from the capoeira practice, focusing on the movements, the musicality and the so called "wheel ritual", as sources for human development and, therefore, as the strategies and methods for formal educational institutions and its stakeholders.

Keywords: (1) Education; (2) Capoeira; (3) Children; (4) Early childhood education; (5) Wheel ritual.

Apresentação

Este artigo tem como intuito principal discutir as bases históricas e ideológicas que fundamentam a capoeira na Educação Infantil, a partir da análise do processo de inserção da mesma no contexto escolar, suas modificações adaptativas e suas possibilidades enquanto instrumento revolucionário ou conformador para edificação de uma pedagogia social. Faremos esta abordagem estabelecendo uma análise do processo histórico de introdução da capoeira na Educação Infantil, seguido de uma discussão sobre a potencialidade pedagógica revolucionaria ou conformadora da capoeira, considerando o diálogo com alguns autores e culminando com algumas considerações que propõem uma reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil para a construção de uma sociedade mais justa, com indivíduos mais críticos, criativos e autônomos.

A capoeira, esta arte de origem controversa e que ainda desperta muita polêmica, emergiu no bojo das camadas populares e adentra as instituições públicas e privadas de forma arrebatadora e efusiva, sendo capaz de em pouco mais de quatrocentos anos de trajetória estar presente na maior parte das escolas, clubes, universidades, academias, dentre outros, se firmando com força em vários países do mundo, força esta, que ora estamos precisando verificar, os interesses ideológicos que estão sendo defendidos nas entrelinhas de sua expansão pelo mundo e, em particular, na Educação Infantil.

Segundo dados fornecidos por Sérgio Luís de Souza Vieira, presidente da *Confederação Brasileira de Capoeira* (CBC), a capoeira hoje é praticada oficialmente em cento e trinta e dois países, tendo como instituições para administrar a modalidade atualmente, no Brasil, oitenta e quatro Ligas Regionais e Municipais, vinte e quatro Federações Estaduais, uma Confederação Brasileira, uma Associação Brasileira de Árbitros, uma Associação Brasileira de Capoeira para Portadores de Necessidades Especiais. No âmbito internacional existe a *Federação Internacional de Capoeira* (FICA), que coordena trabalhos das Federações Nacionais de Capoeira existentes no Canadá, Portugal, Argentina, França, dentre outros países.

É importante lembrar que este fenômeno, chamado capoeira, não surgiu de forma instantânea, ou seja, ao longo de sua história inúmeras barreiras foram rompidas para que a mesma se transformasse *"de luta marginal a uma alternativa educacional"*, e é justamente sobre o processo de inserção da capoeira nas instituições de ensino, em particular as de Educação Infantil, que discutiremos neste artigo. Analisando as possibilidades da capoeira enquanto ferramenta metodológica na construção de uma pedagogia social ou sua utilização como instrumento alienador para manutenção da lógica capitalista.

A escola e a capoeira

Partindo do princípio de que a capoeira, ao longo de sua história, passou por uma série de transformações para firmar seu espaço no ambiente escolar e que a escola funciona, na maioria das vezes, como um aparelho ideológico do estado, que por sua vez estará sujeito aos ditames do capital, tentaremos aqui traçar um painel desta dialética relação entre a capoeira e a escola.

Para compreender os conflitos desta relação precisamos lembrar que o surgimento da escola teve suas bases associadas a uma estratégia de manutenção da diferença entre a classe operária e a classe burguesa, sendo esta última beneficiada pela manutenção ideológica garantida pela escola, pois ali estariam garantidos os princípios de construção da separação entre "fazer e pensar", "corpo e mente", etc... princípios estes que resistem até os dias atuais.

> *Todo sistema de ensino da sociedade capitalista assenta no racionalismo burguês, ou seja um idealismo ou iluminismo que esclarece os espíritos, a massa e a matéria. Neste sentido, o princípio de "revelação" está no seio das escolas burguesas tanto laicas como religiosas. Toda a sociedade dividida em duas classes é necessariamente idealista: a elite esclarecida dita as normas, e a massa bruta deve segui-las sem discussão* (DANGEVILLE 1978: 35).

A partir da análise deste contexto acima, fica fácil compreender o tamanho do "desafio" e das transformações, que foram "necessárias" para enquadrar a capoeira na lógica escolar, pois a capoeiragem historicamente foi também símbolo de contestação da lógica vigente e sua fundamentação filosófica, centra-se em uma simbologia que extrapola o conceito de educação escolar, ratificando o verdadeiro conceito de Educação, que não estabelecem fronteiras, nem limites para as relações de ensino-aprendizagem.

> *Quando a escola é a aldeia, a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais, de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de um modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para outra, dentro de história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende a ensinar a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser* (BRANDÃO 1981: 13).

Deste conceito mais amplo de Educação surgem às bases filosóficas dos ensinamentos da simbologia da capoeiragem. Assim fica fácil compreender o tamanho do abismo entre a matriz norteadora da capoeira e a forma na qual ela se apresenta hoje nas escolas de Educação Infantil, ou seja, algumas das adaptações que permearam estes anos de transformações da capoeira pela sobrevivência, esterilizaram a possibilidade revolucionária de construção de uma pedagogia social que está impregnada em algumas sociedades do continente africano que acabaram por influenciar a estruturação e reelaboração de práticas em território brasileiro, tais como a própria capoeira. Nesta perspectiva tentaremos, a partir de um diálogo com os teóricos e reflexões sobre a filosofia da capoeira transmitida oralmente pelos grandes mestres desta arte, organizar um breve levantamento histórico da capoeira e analisar algumas possibilidades de intervenção da capoeira para uma pedagogia social na Educação Infantil.

Sobre a idéia de pedagogia social, queremos dialogar com o pensamento de Pistrak, que nos traz uma lógica que aponta para a construção de uma escola educadora do "povo", que transforme a vida escolar em um extensão dinâmica da problematizarão das questões sociais, vinculando não só seus conteúdos, mas principalmente o método de ensino a serviço de uma transformação social que minimize as injustiças sociais e atenda os interesses dos "excluídos" e menos favorecidos, a partir do estímulo da auto-organização dos estudantes, organização do ensino em complexos temáticos e das relações entre escola e trabalho.

Da luta marginal a uma alternativa educacional

Por volta da década de trinta, através da criação e oficialização legal da *Luta Regional Baiana* (Capoeira Regional), estruturada por Manoel dos Reis Machado (*Mestre Bimba*) e seus discípulos, a capoeira ganha uma nova roupagem que abre a possibilidade de institucionalização da mesma. Pela primeira vez a sociedade reconhecia e decodificava os símbolos que fundamentavam a prática de ensino da capoeira, por meio de um método sistematizado e escrito, que poderia facilmente ser implantado em diversas instituições. Este fato, aliado a uma conjuntura política que estimulava ideais nacionalistas pela forte influência do "Estado Novo" de Vargas na defesa de um modelo de ginástica que pudesse ser genuinamente brasileiro, impulsionaram um grande crescimento e divulgação da capoeira.

Outro fator que contribuiu muito para a expansão da capoeira institucionalizada foi a condição desta alternativa apresentar-se como uma possível tentativa de cooptação e controle de uma arte que insurgia-se de forma subversiva em alguns pontos do território nacional, a exemplo das maltas do Rio de Janeiro e de outros pequenos movimentos de

contestação da estrutura social vigente. Estes, tinham na capoeira um "braço" de luta, ou seja, é importante lembrar que esta aceitação teve um preço alto pois, a necessidade de atender os anseios de uma classe social dominante, enquadrou e remodelou a capoeira em um perfil alienador, que em última instância desarticulava sua simbologia metodológica revolucionária e a colocava a serviço do sistema.

Sobre as maltas podemos citar um relatório do ministro e secretário dos negócios da justiça referente ao ano de 1878, revelando toda a preocupação do estado com a capoeira:

> *Uma das mais estranhas enfermidades morais desta grande e civilizada cidade é a associação de capoeiras. Associação regularmente organizada, com seus chefes, sua subdivisão em maltas, que denominam badernas, com sinais e gírias próprias. Grupos de turbulentos, ávidos de assuadas, de lutas e de sangue, concorrem à voz de seus chefes das grandes reuniões populares e festividades públicas, para o fim de decidirem por meios violentos as suas contendas e rivalidades* (FILHO & LIMA *apud* ARAÚJO 1997: 175).

A partir desta transformação, a capoeira gradativamente vai inserindo-se no contexto escolar, podendo-se atribuir ao *Mestre Bimba* um papel importante neste processo, pois através de seu contato com estudantes universitários de Salvador, que o convidaram para ensinar na pensão onde residiam, o mestre pode ter acesso a uma camada social e a códigos e símbolos do conhecimento científico que possibilitaram a criação e sistematização deste novo modelo de ensino da capoeira. A partir daí a Capoeira inicia seu processo de institucionalização. Segundo o Mestre Itapoã:

> *Quando o Mestre foi parar lá, os estudantes começaram a conversar com ele, que a capoeira não podia ser uma coisa perseguida pela polícia. Isso foi em 1934, quando os caras foram para Salvador estudar Medicina. O Nordeste todo ia estudar lá. Foi assim que ele começou a ter contato com a sociedade da época.* (VIEIRA 1990: 123).

O novo modelo de capoeira criado por *Bimba* e seus discípulos passa a ser reconhecido paulatinamente pela sociedade civil, sendo inclusive o *Mestre Bimba* agraciado com o título de *Instrutor de Educação Física*, mediante diploma oficial assinado por Dr. Gustavo Capanema, o então Ministro de Educação, no ano de 1957 pelo enquadramento do ensino da capoeira na legislação vigente (DECÂNIO 1997: 118).

Apesar dos avanços proporcionados por *Bimba*, o mesmo só teve acesso a uma única instituição, que foi o CPOR (*Centro de Preparação de Oficiais da Reserva*), na qual ministrou aulas de capoeira para os

aspirantes da reserva. Este fato denota que a capoeira institucionalizada se inicia com *Mestre Bimba*, mas só vem se firmar com o passar dos anos, através de outras iniciativas promovidas por seus alunos.

As transformações sofridas no processo de ensino da capoeira iniciaram a aproximação da mesma ao ambiente escolar, favorecendo seu reconhecimento e ampliando suas perspectivas com vista a se firmar como ferramenta pedagógica no processo educativo alienador do modelo capitalista.

> *Sobre a oitiva: era na roda, sem a interrupção do seu curso que se dava à iniciação, com o mestre pegando nas mãos do aluno para dar uma volta com ele. Diferentemente de hoje em dia, quando é mais freqüente iniciar o aprendizado através de séries repetitivas de golpes e movimentos, antigamente o lance inicial poderia surgir de uma situação inesperada, própria do jogo: um balão boca de calça, por exemplo. A partir dele se desdobravam outras situações inerentes ao jogo, que o aprendiz vivenciava orientado pelos "toques" do mestre....* (ABREU 2003: 20).

No Brasil, por volta do final da década de 1970 e início da década de 1980, tivemos um grande crescimento no número de instituições de ensino da capoeira, fato este que contribuiu muito para a pulverização da capoeira em escolas, universidades e creches, acrescentando a estes ambientes de trato com o conhecimento um toque de cultura e inúmeras possibilidades de intervenção no que se refere à atividade física, que acabam sendo respaldadas por leis e sugerida por diversos instrumentos informativos que orientam a e Educação escolar (RCN, PCN's, etc).

Dentre as possibilidades de trato da capoeira no universo da Educação Infantil, destacaremos algumas faces desta arte que representam alternativas reais e concretas de intervenção pedagógica com crianças de zero a seis anos, que se otimizam a partir de suas interlocuções, contextualização e intencionalidade pedagógica. Dentre estas a musicalidade, o movimento, o ritual e as relações interpessoais. Vale a pena ressaltar que em nossa análise destacaremos a potencialidade na construção da pedagogia social, contudo esta só se firmará na prática a partir de uma apropriação crítica por parte dos educandos e educadores, pois a capoeira poderá facilmente estar servindo tanto à "revolução" quanto à "conformação alienada".

A capoeira e sua musicalidade

A musicalidade na capoeira tem papel fundamental, pois dela se desencadeia boa parte do processo ritualístico da capoeira, ou seja, é a partir da musicalidade que os movimentos são executados, os instrumentos são tocados e as cantigas entoadas. Portanto, toda a contribuição da musicalidade no processo pedagógico infantil poderá facilmente ser

transportado para a intervenção da capoeira neste contexto, haja vista que a mesma é condição fundamental para a prática da capoeira.

O ritmo, elemento potencialmente explorado na musicalidade da capoeira, tem o poder gerador de impulso e movimento no espaço, desenvolvendo a motricidade e a percepção sensorial, além de induzir estados afetivos, contribuindo para algumas aquisições, tais como: linguagem, leitura, escrita e lógica matemática. Sobre cirandas e danças cantadas:

> *A associação do canto e do movimento permite a criança sentir a identidade rítmica, ligando os movimentos do corpo e os sons musicais. Estes sons musicais cantados, emitidos pelas crianças e ligados a própria respiração, não têm o caráter agressivo que pode revestir um tema musical no qual a criança deve adaptar-se aos exercícios de sincronização sensório-motora. Esta atividade representa um estágio prévio ao ajustamento e um suporte musical imposto à criança.* (LÊ BOULCH 1982: 182).

O trabalho musical da capoeira proporciona o ajustamento rítmico da criança correlacionando a noções de tempo-espaço, o que favorece um maior equilíbrio emocional da mesma, melhorando as relações com os outros colegas a partir do respeito do ritmo do outro e de si mesmo.

Na utilização dos instrumentos da capoeira (berimbau, pandeiro, atabaque e outros) podemos estar dando significativa contribuição no que tange ao desenvolvimento da coordenação motora fina, pois a partir do manuseio desses instrumentos a criança perceberá as implicações de gestos menores (finos), relacionados aos objetos, o que possibilitará uma melhoria no processo de escrita, dentre outros em que esta habilidade é necessária. Ainda podemos perceber o importante papel dos instrumentos musicais, como objeto material, no trabalho com crianças a partir do segundo ano de idade:

> *A investigação no mundo dos objetos traduz-se por uma atividade percepto-motora que vai permitir a aquisição rápida das práxis, assegurando o desenvolvimento da função de ajustamento, dando um suporte à organização perceptiva. Por outro lado, a ação sobre o objeto permite a criança experimentar o peso e a resistência do real* (LÊ BOULCH 1982: 39).

Um outro aspecto importante sobre a musicalidade é que a capoeira tem, tradicionalmente, sua difusão pautada na oralidade, que tem nas cantigas um mecanismo importante de desenvolvimento fisiológico da fala, bem como de transmissão da cultura de geração para geração, ou seja, as letras das cantigas são carregadas de ditos populares e parábolas que traduzem posturas morais, cívicas e afetivas, que quando bem orientadas

por uma intenção pedagógica crítica e com nexos na totalidade, podem servir de estratégia na construção de uma sociedade mais justa e humana.

O "movimento" e a capoeira

O "movimento" tem papel de grande relevância no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos, sendo fundamental na construção da cultura corporal humana. Por tudo isso, é papel preponderante das instituições de Educação Infantil criar possibilidades materiais, estruturais e pedagógicas para a construção de um universo que possibilite o trato com situações-problema no campo do movimento, pois desta forma serão potencializadas as suas propriedades benéficas na edificação de melhorias no campo afetivo, motor, cognitivo e social.

Por em sua essência, a capoeira ser uma atividade eminentemente prática, enfocando no jogo da roda de capoeira um de seus momentos mais sublimes e característicos, e por este jogo se consolidar a partir de movimentos corporais, a capoeira funciona como importante agente facilitador no trato com o movimento na Educação Infantil. Através da atividade com a capoeira a criança poderá facilmente familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, pois os exercícios que permeiam a prática da capoeira envolvem todas as partes do corpo, inclusive contando com a aquisição de gestos que são associados a uma cadência rítmica em dinâmicas que fortalecem a integração dos envolvidos, ajudando no amadurecimento das noções tempo-espaço, além de desenvolver, cada vez mais, uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

A capoeira auxiliará na ampliação das diferentes qualidades físicas e dinâmicas do movimento, pois são freqüentes as situações em que os alunos são convidados a simularem movimentos que começarão de naturais, a exemplo da *ginga*, que nada mais é do que uma variação do ato de andar, até situações de maior elaboração técnica, melhorando a condição do andar, correr, pular, trepar, equilibrar, rolar, além de trabalhar força, velocidade, resistência e flexibilidade, aliado a um suporte lúdico, que é fator preponderante para a prática da capoeira e nas intervenções pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos. Rego compartilha a idéia de que luta e brincadeira são componentes da capoeira:

> *... primitivamente a capoeira era o folguedo que os negros inventaram para os instantes de folga e divertirem a si e os demais nas festas de largo, sem, contudo deixar de utilizá-la como luta no momento preciso para sua defesa* (REGO 1968: 359).

O ritual da capoeira e as relações interpessoais

Neste item temos um elo fundamental entre toda a parte técnica descrita acima e as possibilidades da capoeira enquanto ferramenta

pedagógica da classe operária, pois, estas relações interpessoais, no ambiente da capoeira, são regadas por símbolos ritualísticos que reforçam a "produção" coletiva para o coletivo, com uma relação de ensino-aprendizagem horizontalizada que só funciona a partir da participação democrática dos envolvidos na ação pedagógica. Quando abordada nesta perspectiva, a capoeira estará firmando as bases da revolução social. Segundo Pistrak (2000):

> *Se quisermos desenvolver a vida coletiva, os restaurantes coletivos, os clubes, etc, devemos formar entre os jovens não somente a aptidão para este tipo de vida, mas também a necessidade de viver e trabalhar coletivamente, na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos. Este é o único terreno que podemos escolher se quisermos obter resultados positivos na luta que se trava por um novo modo de vida* (PISTRAK 2000: 54).

Uma das grandes lições que a capoeira encerra em seu arcabouço ritualístico é a questão do "aprender fazendo" atrelado à contextualização do conteúdo, ou seja, esta herança que herdamos da sociedade africana nos ensina que não devemos dicotomizar a ação prática do aprendizado teórico. Boa parte de tudo que aprendemos na capoeira acontece por uma experimentação prática, que geralmente é catalisada por um ambiente que mescla indivíduos com diferentes experiências, mediados pela intervenção do mestre para a produção de um bem comum a todos. O ensino da capoeira aponta para uma relação democrática entre educandos e educadores, fortalecendo a zona de desenvolvimento proximal:

> *A distância entre aquilo que ele é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracterizando aquilo que Vygotsky chamou de "zona de desenvolvimento proximal ou potencial".* (REGO 1995: 73).

Ainda segundo Rego (1995), podemos dialogar com a idéia de que o aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

É importante lembrar que todo este processo de construção do conhecimento está sempre permeado, na capoeira, por uma forte relação de respeito mútuo e parceria, pois o conceito de coletividade ("irmandade") prevalece durante todo o ritual da capoeira, apesar da mesma ser freqüentemente confundida com o jogo atlético e competitivo,

negando o objetivo natural desta arte que é "jogar com" e não contra o outro, ratificando a unidade da dupla sob o signo de parceria, que prevalece também dentre os outros componentes da roda.

No trabalho de capoeira com crianças pequenas, podemos perceber nitidamente uma melhoria nas relações interpessoais, ajudando desde crianças muito introspectivas até aquelas com problemas de hiperatividade, equilibrando as relações e promovendo uma sensível melhora da auto-estima, pois a constante necessidade de realização coletiva garantida pelo ritual da capoeira possibilita o exercício de se lidar com o outro e suas diferenças. Este fato se firma como importante mecanismo para resolução de possíveis situações emergentes das relações sociais cotidianas, contribuindo com a formação de indivíduos mais críticos, criativos e autônomos.

Considerações finais

A partir da análise deste estudo, podemos inferir que a capoeira possui elementos que potencializam ações para a construção de uma pedagogia social e, conseqüentemente, de um modelo escolar infantil revolucionário. Seus nexos com a totalidade responderá aos problemas da classe operária, buscando as raízes das injustiças sociais, garantindo pensar e fazer uma escola que seja "educadora do povo", superando a visão de que a escola é apenas um lugar de ensino, ou de estudo dos conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam.

> *... é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida. Ou seja, em sua proposta pedagógica a escola somente atinge os objetivos de educação do povo, se consegue interligar os diversos aspectos da vida das pessoas* (PISTRAK 2000: 11).

Sendo a capoeira, um reflexo micro da sociedade, com possibilidades reais de transformação, proponho a "*capoeirização*" da escola, que em esfera macro representará a proposta de Educação com base nos interesses da classe operária. Finalmente, outra questão que precisamos ressaltar sobre a capoeira, é que a mesma em seu ritual poderá desenvolver o processo de auto-organização dos educandos, como base no desenvolvimento pedagógico da escola, estimulando a cooperação infantil para a edificação de uma participação igualmente consciente e ativa.

Referências

ABREU, Frede (2003). *O Barracão do Mestre Waldemar.* Salvador: Organização Zarabatana.

ALMEIDA, Raimundo C. A. de (1982). *Bimba: perfil do mestre***.** Salvador, Centro Editorial e Didático da UFBA.

BOULCH, Lê (1992). *O Desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos***.** 7ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas.

BRASIL (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília.

CAMPOS, Hélio José B. Carneiro (1990). *Capoeira na escola***.** Salvador, Presscolor.

DANGEVILLE, Roger (1978). *Crítica da Educação e do Ensino.* Lisboa, Moraes.

FALCÃO, Jose Luiz Cirqueira (1996). *A escolarização da capoeira***.** Brasília, ASEFE – Royal Court.

FONTES, Martins (1998). *A ideologia alemã – Karl Marx e Friedrich Engels.* São Paulo, Martins Fontes.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***.** 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra.

HUIZINGA, Johan (1990). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.* Tradução de João Paulo Monteiro. 2ª ed. São Paulo, Perspectiva.

PISTRAK, M. M. (2003). *Fundamentos da escola do trabalho.* 3ª ed. São Paulo, Expressão Popular.

REGO, Tereza Cristina (2000). *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação***.** 10ª ed. Petrópolis, Vozes.

REGO, Waldeloir (1968). *Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico***.** Salvador, Itapuã.

VIEIRA. Luiz Renato (1990). *Da vadiação a capoeira regional: uma interpretação da modernização cultural no Brasil.* Dissertação de Mestrado. Brasília, Departamento de Sociologia, UnB.

_____ (1992). "A Capoeira disciplinada. Estado e cultura popular no tempo de Vargas". *Revista História e Perspectiva.* Uberlândia, n.7: 111-132, jul./dez.

ZULU, Mestre (1995). *Idiopráxis de capoeira*. Brasília.

Sobre os Autores

Carolina Gusmão Magalhães é conhecida no universo da capoeira como *Mestra Brisa*. É Professora Adjunta e pesquisadora no *Centro de Ciências da Saúde* | CCS na *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* — UFRB; Bacharel em Nutrição | UNEB; Mestra em Desenvolvimento e Gestão Social | UFBA, Doutora e Pós-Doutora em Nutrição | UFBA. Membro da *Associação Cultural GUETO* — Brasil; do *Conselho de Mestres da World Capoeira Federation* - WCF e da *União das Federações de Capoeira do Brasil* — UFCB. Foi eleita para a Cadeira Imortal Nacional número 103, da *Academia Brasileira de Capoeira, Letras, Ciências e Cultura*. Foi suplente fiscal do *Forte da Capoeira*, em Salvador - Bahia, e responsável pela realização do *Programa de Qualificação Profissional "Capoeira de Saia"*, nas edições 2008, 2009 e 2010, também na cidade de Salvador-Bahia, e do *Curso de Qualificação Profissional Capoeira de Saia*, edições 2022 e 2023 com turmas na Ásia, Europa e América. Conferencista internacional na área da cultura popular - capoeira, maculelê e samba de roda (ARG, COL, ECU, ESP, FRA, MOZ, ZAF, PRY, PRT, CHE, SWZ, JPN,TWN). Responsável atual pela formação continuada de graduados em capoeira das sedes do GUETO Taiwan, Colômbia e Brasil. Escritora de livros na área de Cultura, Educação e Saúde.

Professor Adjunto do curso de Educação Física do Centro de Formação de Professores - UFRB / Mestre de Capoeira / Pós-Doutor em Educação – FACED-UFBA

Jean Adriano Barros da Silva é Professor e ex Pró-reitor de Extensão da UFRB, pesquisador do *Centro de Formação de Professores*, UFRB. Possui Licenciatura em Educação Física pela *Universidade Federal da Bahia* (2001), Especialista em Educação Física Escolar (2003), Mestre de Capoeira, Mestre em Educação pela *Universidade Federal da Bahia* (2008). Doutor em Ciências da Educação pela *Universidade do Minho* em Portugal, Pós-doutor em Ciências da Educação pela *Universidade do Minho* em Portugal, autor de livros nas áreas de Cultura e Educação, Coordenador do *Grupo de Pesquisa GUETO/UFRB* e do *Programa de Extensão Balaio de Gato* - UFRB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: EAD, capoeira, cultura corporal humana, Estágio Supervisionado em Educação Física e Deficiência Visual.

tambor que educa:
a pedagogia olodum e a epistemologia do samba-reggae

drum that educates:
the olodum pedagogy and the epistemology of samba-reggae

Mara Felipe
Conselheira para Assuntos Pedagógicos
Olodum
Salvador – Bahia
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-2484-6924
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14218961

Resumo: Este artigo explora a metodologia da pedagogia e a epistemologia do samba-reggae desenvolvidas pelo Olodum, mostrando que sua prática educativa é fundamentada em princípios decoloniais e antirracistas, buscando desmantelar estruturas eurocêntricas e promover uma educação inclusiva que fortaleça a identidade negra. Além disso, o artigo discute a atuação do Olodum em políticas públicas, antes da promulgação da Lei 10.639/03, evidenciando seu papel na formulação de políticas voltadas à inclusão e à valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar. O samba-reggae é destacado como um elemento pedagógico central, que conecta os jovens às suas raízes africanas enquanto promove o engajamento político e social.

Palavras-chave: (1) Pedagogia interétnica; (2) Educação antirracista; (3) Pedagogia Olodum; (4) Epistemologia do Samba-Reggae; (5) Olodum.

Abstract: This article explores the pedagogical methodology and epistemology of samba-reggae developed by Olodum, showing that its educational practice is based on decolonial and anti-racist principles, seeking to dismantle Eurocentric structures and promote inclusive education that strengthens black identity. Furthermore, the article discusses Olodum's role in public policies, before the promulgation of Law 10.639/03, highlighting its role in formulating policies aimed at the inclusion and appreciation of Afro-Brazilian culture in the school curriculum. Samba-reggae is highlighted as a central pedagogical element, which connects young people to their African roots while promoting political and social engagement.

Keywords: (1) Interethnic pedagogy; (2) Anti-racist education; (3) Olodum's pedagogy; (4) Samba-Reggae epistemology; (5) Olodum.

Introdução

Convite Olodum
Reunir, discutir, encontrar soluções
Essa é a nossa questão, não vamos abrir mão, irmão
Oh, oh, se gosta de samba, não fique só
Junte-se a nós do Olodum
Fortaleça a união
(LOPES & MENEGHEL 1991).

O Olodum, fundado em 1979 no Pelourinho-Maciel, Salvador, surgiu inicialmente como um bloco afro, com o propósito de promover a valorização e o resgate da cultura negra. Entretanto, a partir de 1983, evoluiu para uma organização cultural e educacional com uma forte atuação no combate ao racismo e na promoção da inclusão social. Alicerçado de sua prática musical e das suas atividades educativas, o Olodum desenvolveu uma metodologia pedagógica inovadora que conjuga arte, cultura e educação, estabelecendo um espaço de resistência e transformação social, sobretudo para as comunidades afrodescendentes. Este artigo busca explorar essa metodologia de ensino, com ênfase na pedagogia interétnica, desenvolvida pelo sociólogo e professor Manuel de Almeida Cruz (1950-2004).

A pedagogia interétnica utilizada pelo Olodum se constitui em uma prática educativa que desafia as abordagens tradicionais, eurocêntricas, de ensino ao promover um diálogo constante entre diferentes culturas e etnias, especialmente a afro-brasileira e africana. Esse modelo pedagógico busca não apenas transmitir conhecimentos formais, mas também fomentar a conscientização crítica dos alunos sobre seu lugar no mundo e as opressões que enfrentam. A proposta é que, por meio da educação, os indivíduos se empoderem e se tornem agentes ativos na transformação de sua realidade social e racial. A metodologia do Olodum, assim, vai além do ensino convencional ao incorporar práticas culturais e artísticas como ferramentas centrais de aprendizado.

O aspecto metodológico do Olodum está profundamente enraizado em sua prática musical percussiva. A música, especialmente o samba-reggae, funciona não apenas como um elemento cultural, mas como um meio de transmissão de saberes que conecta os jovens à sua ancestralidade africana, ao mesmo tempo que os educa sobre questões contemporâneas de desigualdade sociais diversas. O samba-reggae, criado pelo Olodum, mistura ritmos africanos e brasileiros e serve como um "texto pedagógico", por meio do qual se discutem temas como identidade, resistência e empoderamento.

A música no Olodum não é apenas entretenimento, mas um veículo de formação crítica e conscientização racial. Essa metodologia de ensino musical é acompanhada de debates, palestras, filmes, seminários, oficinas, uso de tecnologia e projetos diversos que se inserem em um contexto decolonial e transformador.

A pedagogia interétnica do Olodum não é isolada; ela se baseia na combinação de múltiplos saberes e no diálogo entre as diferentes realidades culturais. Manuel de Almeida Cruz, sociólogo e colaborador próximo do Olodum, foi um dos responsáveis por sistematizar essa pedagogia, que visa o respeito às diversidades culturais e étnicas. A pedagogia interétnica, conforme exposta por Cruz e desenvolvida pelo Olodum, propõe que o processo educacional deve ser um espaço de troca, onde saberes tradicionais, científicos e populares possam coexistir e enriquecer mutuamente. No Olodum, essa metodologia se manifesta em suas atividades de ensino, oficinas artísticas e projetos sociais, sendo também uma forma de articular a luta política contra o racismo. É como Cruz define:

> *A pedagogia interétnica tem como objetivo fundamental o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo de socialização ou educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de indicar medidas educativas para combater os referidos fenômenos. Esta pedagogia em questão recomenda uma linguagem total (escola, teatro, imprensa, rádio, histórias em quadrinhos, posters, cine, TV vídeo e palestras) com um meio de mudança de atitudes preconceituosas e de discriminações raciais, propondo ainda uma intervenção sistematizada na área de educação formal, a partir da elaboração de um currículo escolar baseado nos valores dos grupos étnicos subalternos* (CRUZ 1989: 51).

Além disso, a metodologia do Olodum é fortemente embasada no conceito de educação antirracista. A instituição se coloca como uma das principais vozes na luta contra as estruturas racistas no Brasil, e sua pedagogia reflete esse compromisso. A pedagogia antirracista do Olodum se materializa na busca por politicas públicas, que procura não apenas conscientizar sobre o racismo estrutural, mas também apontar caminhos na luta contra essas opressões.

Outro elemento central da metodologia do Olodum é a utilização de materiais pedagógicos próprios, criados pela instituição. Esses materiais, que incluem músicas, cadernos pedagógicos, apostilas e livros, são desenvolvidos com base nas experiências do próprio Olodum e em estudos e pesquisas, visando fornecer aos professores e alunos recursos que ajudem a promover uma educação inclusiva e crítica. Esses materiais não apenas disseminam o conhecimento sobre a cultura e história afro-brasileira, mas também oferecem exemplos práticos de como a educação pode ser utilizada como uma ferramenta de resistência e transformação social.

A pedagogia do Olodum também se manifesta nas diversas atividades culturais promovidas pelo Grupo, como os festivais de música e artes, o ensino de percussão e dança afro, além dos projetos de intervenção social e comunitária. Essas atividades são todas parte de uma prática educacional

mais ampla, que utiliza a cultura como meio de engajamento dos jovens e da comunidade, criando um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade e promove o respeito mútuo. A *Escola Olodum*, por exemplo, é um espaço onde a arte e a educação se fundem, proporcionando aos alunos uma formação que vai além do conteúdo curricular tradicional, focando no desenvolvimento integral do indivíduo.

Portanto, a metodologia de ensino do Olodum se destaca não apenas por sua singularidade, mas também por sua capacidade de criar uma educação crítica, inclusiva e transformadora. A pedagogia do Olodum busca romper com as narrativas eurocêntricas e racistas presentes na educação formal, oferecendo uma alternativa decolonial e antirracista. O resultado é uma educação que fortalece a identidade e a autoestima dos jovens afrodescendentes, ao mesmo tempo em que lhes proporciona ferramentas para atuar de maneira crítica e consciente na sociedade.

Este artigo explora os principais aspectos metodológicos da pedagogia do Olodum, analisando como suas práticas educativas contribuem para a construção de um ensino antirracista e emancipador, e como a música, especialmente o samba-reggae, atua como elemento central nesse processo de formação de saberes decoloniais.

A *Escola Criativa Olodum* com os tambores ainda sem a marca

Fonte: Acervo CDMO

Um breve histórico da proposta educativa do Olodum

> ***Canto por Manifestações***
> *Bradamos num canto*
> *as nossas manifestações*
> *Com fé na vitória*
> *Eu vou seguindo Olodum*
> *Na garra de um povo*
> *Que unido ultrapassar o além*
> *Bradando, cantando*
> *Lutando para o nosso bem*
> *Mostraremos nossa força*
> *Força que só o negro tem*
> (ZÔ, J. s/d).

Tudo começou quando o Olodum, em 1983, deixa de ser apenas um bloco de carnaval e se re(ori)entou para se transforma radicalmente, reinventando formas de organização para antigas causas, restabelecendo-se e rearticulando o seu passado, com seu presente e futuro. O Olodum, segundo Rodrigues (1993):

> *... passou a atuar, acumulando os erros do Ilê Aiyê, do Badauê, do Apache do Tororó, do Filhos de Gandhy, dos terreiros de Candomblé, dos militantes dos partidos políticos, dos militantes das igrejas protestantes, dos militantes da Pastoral Afro-Brasileira da Igreja Católica e imprimiu uma página importante na história da música baiana, da cultura baiana, da negritude baiana, empreendeu um papel político no Brasil importantíssimo. O Olodum foi formado por pessoas negras, brancas e mestiças. A primeira coisa que foi feita nesse período foi não se proibir mais que brancos entrassem no Olodum, que mestiços também entrassem no Olodum. A segunda coisa que nós fizemos foi empreender uma luta política, porque entendíamos que era muito bom para o Candomblé, ser do Candomblé, ser negro, ser artista, ser um produtor cultural, mas o que faltava mesmo em Salvador, o que faltava mesmo era resgatar tudo aquilo que as revoluções, as rebeliões anteriores falavam para nós. Não bastava ser negro e ser belo e destacar que éramos os negros mais lindos do país. Tínhamos de ser fortes antes de tudo. Tínhamos de ter capacidade de organização* (RODRIGUES 2021: 135).

A partir daí passou a desenvolver uma série de atividades e ações que englobam a música, a dança, a arte cênica, o cinema, por meio da criação de um cineclube, o próprio carnaval, a produção literária, o compromisso social, a consistência político-ideológica, a capacitação profissional, realização de seminários e a participação nos fóruns de discussão

promovidos pelo movimento negro, com uma visão internacionalista e objetivos econômicos, passando de bloco afro a *holding* cultural.

O primeiro projeto desenvolvido foi o *Rufar dos Tambores*, que visava ensinar música a crianças do bairro Maciel-Pelourinho, com foco na percussão e na valorização da identidade negra. Idealizado por João Jorge Rodrigues, Kátia Melo e outros que chegaram para a restruturação da instituição, eles perceberam o interesse das crianças pela percussão e decidiram expandir a iniciativa para além da prática musical, integrando aspectos educacionais que abordassem as questões sociais e culturais relevantes para a comunidade.

Com o tempo, o projeto melhor se estruturou, evoluiu e foi rebatizado como *Escola Criativa Olodum*, um projeto dentro do *Rufar dos Tambores* que refletia uma abordagem pedagógica mais ampla, que integrava cultura, educação e tecnologia. A escola tornou-se um espaço onde os alunos podiam aprender não apenas a tocar instrumentos, mas também se envolver em discussões sobre identidade racial e Direitos Humanos, tornando-se um modelo de educação inclusiva e antirracista.

Já no inicio da década de 1990, a *Escola Criativa Olodum* era referência com sua pedagogia interétnica e suas estratégias didáticas pluriversas, com abordagens de formação humana de caráter multicultural, crítica e não eurocêntrica. A *Escola Olodum* é também pioneira em formar professores/as - por meio de seus cursos, seminários, palestras, jornais, boletins, apostilas, programas de rádio, livros, cartilhas, LPs/CDs, etc. -, para trabalhar com conteúdos pertinentes a África e História dos negros no Brasil, antes mesmo da sanção da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório aos estabelecimentos oficiais de ensino, o estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

A *Escola Criativa Olodum*, posteriormente chamada apenas de *Escola Olodum*, consolidou-se como uma referência no Brasil e no exterior. A instituição desenvolveu uma proposta educacional que utiliza a música, especialmente o samba-reggae, como ferramenta de transformação social e pessoal.

Em suas atividades de formação, o Olodum já atendeu diretamente, em seus mais de 45 anos de atuação, cerca de 100 mil pessoas - entre crianças, adolescentes, jovens, professores das redes estaduais, municipais, comunitárias e particulares, membros de movimentos negro, sociais e culturais diversos - de forma gratuita. Mas como tudo no Olodum é educativo e possui abordagens inter e multidisciplinar, que vai tomando forma nas atividades paralelas à sua vida no *show business* e atividades carnavalescas, não ficando apenas no cantar, pode-se falar no alcance de milhões de pessoas, dos mais diferentes perfis, sendo portanto caracterizado como um legítimo educador antirracista, por produzir e disseminar saberes, além de provocar intervenções concretas na sociedade.

Essa trajetória do projeto *Rufar dos Tambores* até a atualidade da *Escola Olodum* é um exemplo marcante de como a arte pode ser uma forma poderosa de resistência e educação em contextos de desigualdade social.

A metodologia de ensino

> ***No compasso do Olodum***
> *Viajando na melodia*
> *Da poesia musical*
> *Espalhando axé e cultura*
> *Mostrando pro mundo seu potencial*
> *(...)*
> *Resistente na sua história*
> *Segue em busca do seu ideal*
> *Tambores negros contagiam*
> *És a pura beleza em pleno carnaval*
> (NARCIZINHO; FERRAZ & CRISTIANE 2014).

A metodologia de ensino do Olodum se destaca pela fusão de diversas propostas pedagógicas decoloniais. O metodologia matriz é a pedagogia interétnica, que foi desenvolvida como uma resposta às lacunas do ensino tradicional, muitas vezes desvinculado das realidades e das culturas das populações afrodescendentes. Esse modelo pedagógico inovador foi não só uma prática interna do Olodum, mas também serviu de inspiração para políticas públicas, ampliando seu impacto social e educacional.

A pedagogia interétnica, preconizada pelo professor Manuel de Almeida Cruz (1989) e utilizada pelo Olodum, prevê processos organizados e lógicos com técnicas, meios e métodos operacionais que vão além de uma simples proposta de inclusão racial no ensino. Trata-se de um projeto que reconhece e valoriza a diversidade cultural e racial da sociedade brasileira, incorporando esses elementos ao processo de aprendizagem e funciona como uma ferramenta de desconstrução das hierarquias culturais impostas pelos sistemas educacionais convencionais, promovendo uma educação crítica e emancipadora:

> *Dar asas à imaginação. Este é o ponto básico da Escola Criativa Olodum. A possibilidade de um maior esclarecimento da criança negra, através da reflexão e liberdade de ideias. A escola pretende, antes de mais nada exercitar a criatividade da criança e estimular a livre iniciativa, a força de vontade e permitir o acesso ao conhecimento de uma maneira que flua de forma espontânea, sem traumas e sem tornar danoso o processo de aprendizagem. O trabalho da escola é o de valorizar a criança negra e dar a ela a oportunidade de enxergar o mundo por outra óptica: o da possibilidade e da perspectiva. A possibilidade de ouvir, criar e desenvolver uma idéia, um pensamento e a perspectiva de mudar e*

> *de projetar para o futuro um novo horizonte de vida. A Escola Criativa Olodum (ECO) busca dessa forma, educar em plena sintonia com processo de libertação dos segmentos étnicos dominados e oprimidos da sociedade, e despertar uma consciência crítica que emancipe soluções para construirmos, de uma vez por todas, uma civilização humana mais evoluída e longe do ato primitivo do racismo, que infelizmente ainda impregna o nosso mundo* (OLODUM 1993: 8).

Na interseção de diversas teorias e conceitos, o Olodum surge como um espaço de resistência cultural e educativa, promovendo o empoderamento coletivo como um ato político contínuo e transformador. Conforme apontam Toro & Werneck (1996), o Olodum assume o papel de "reeditor social", uma figura que vai além do simples "multiplicador". Enquanto o multiplicador apenas replica informações, o reeditor social adapta mensagens de acordo com contextos, oportunidades e propósitos, ganhando credibilidade e legitimidade junto ao seu público. Essa liderança não é imposta, mas construída através de uma profunda consciência social, capaz de criar e recriar estratégias, métodos e discursos que refletem sua própria realidade e lugar de fala.

Ao atuar como reeditor social, o Olodum não apenas comunica, mas também constrói significados e sentidos próprios, elaborando uma rede de significados que converge em torno de um objetivo comum: a luta contra o racismo. Essa rede de significados é alimentada e sustentada por suas ações concretas, enraizadas na vivência do seu público e na sua história. A pedagogia Olodum, por sua vez, é um reflexo desse processo contínuo de reedição. Ela se nutre e se expande a partir de outras pedagogias que também desafiam as opressões e promovem a emancipação.

Este mix epistemológico do Olodum se sustenta nas perspectivas teórico-metodológicas da decolonialidade, como alternativa ao modelo branco eurocêntrico. O Olodum incorpora o conceito de Quilombismo, formulado por Abdias Nascimento (1980), grande parceiro da instituição, cujo nome batiza sua biblioteca. Nascimento propôs um projeto de emancipação social do negro, alicerçado em sua própria História e Cultura, ideia que é central para a atuação do Olodum. Além disso, o conceito de Quilombagem, de Clóvis Moura (1989), outro parceiro da instituição, está profundamente presente na ação do Olodum. Moura propôs uma interpretação dos quilombos como processos de resistência, abordando não apenas a luta contra a escravidão, mas também as dinâmicas de territorialidade e poder.

Nesse sentido, o Olodum, embora tenha o Pelourinho como base histórica e simbólica, transcende essa localização geográfica. Hoje, ele possui polos que funcionam como receptores e irradiadores de suas ações culturais e sociais, recriando uma nova galáxia existencial que acolhe os

"indesejáveis" da sociedade. Esse espaço é pensado para que todos tenham a liberdade de ser o que são, reforçando a ideia de territorialidade expandida, onde o Olodum vai além de suas fronteiras físicas e constrói espaços simbólicos de resistência e acolhimento.

Já o conceito de Aquilombamento, de Beatriz Nascimento, embora tenha tido uma relação tangencial com o Olodum, também ecoa fortemente nas práticas da instituição. Segundo Nascimento (RATTS, 2007), o aquilombar-se é um ato de resistência contra hegemônica, um movimento de reconexão com a ancestralidade, não apenas como memória, mas como força ativa no presente. Apesar de não terem se encontrado fisicamente, há um elo profundo entre o pensamento de Beatriz e as práticas do Olodum: ambos clamam por uma construção coletiva de esperança, força e sonho, visando um futuro melhor. O aquilombamento, nesse sentido, não é apenas um retorno ao passado, mas uma estratégia para atuar no presente, criando novas possibilidades de existência e resistência frente às opressões.

A metodologia pedagógica do Olodum se fundamenta em uma experiência educacional e cultural profundamente enraizada na convivência interativa e na consciência de pertencimento a uma coletividade. O Olodum entende que a construção do conhecimento e a transformação social ocorrem de forma coletiva, e essa visão se apoia em valores comunitários que ressoam com a filosofia Ubuntu e o pensamento nagô.

A filosofia Ubuntu, apresentada pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2002), e o pensamento nagô de Muniz Sodré (2017), são pilares centrais na pedagogia do Olodum. Ambos compartilham a ideia de que o ser humano não existe de forma isolada, mas sim como parte de uma rede de interdependência. Esses conceitos revelam que precisamos uns dos outros para otimizar nosso bem-estar físico, mental e espiritual, sublinhando a interconexão essencial entre os indivíduos e suas comunidades. Essa interdependência é essencial para a construção de uma educação que valoriza o coletivo e o diálogo constante entre as pessoas.

Desmond Tutu, arcebispo anglicano e *Prêmio Nobel da Paz* em 1984, sintetiza bem essa filosofia em sua luta contra o Apartheid, ao afirmar que "não podemos ser humanos sozinhos". Ubuntu, para Tutu, não é apenas uma noção de comunidade, mas uma forma de vida que destaca a responsabilidade mútua entre os seres humanos, promovendo o reconhecimento da dignidade e valor de cada indivíduo no contexto coletivo. Essa visão é também um princípio que orienta a prática educativa do Olodum: o reconhecimento de que a luta contra o racismo e a promoção da cidadania se constroem a partir de uma responsabilidade compartilhada.

Ao integrar esses princípios na sua metodologia, o Olodum promove uma educação inclusiva e humanizadora, que reconhece o potencial de cada indivíduo e a importância do grupo. O coletivo é visto como um espaço de cura e fortalecimento, onde as trocas culturais e a participação ativa constroem uma comunidade capaz de transformar a realidade. O

pensamento de Muniz Sodré (2017), por exemplo, complementa essa filosofia ao resgatar a cosmovisão nagô, que enfatiza o vínculo entre corpo, mente e comunidade, e propõe uma pedagogia que ressignifica as relações sociais e culturais.

Portanto, a metodologia do Olodum vai além de uma simples transmissão de conhecimentos. Ela se alicerça em valores éticos, que buscam a transformação do ser humano por meio da convivência, da troca de saberes e da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse sentido, o Olodum pratica uma pedagogia que é, ao mesmo tempo, política, social e espiritual, promovendo uma Educação que forma indivíduos comprometidos com o bem-estar coletivo e com a luta pela equidade.

Os conceitos de união e comunidade são centrais na prática e filosofia do Olodum, sendo representados pela terminologia *"Ujamaa"*, termo de origem *suaíli* que o grupo utiliza, e que remete à ideia de familiaridade, família extensa ou irmandade. *Ujamaa* é mais do que uma simples palavra; trata-se de um princípio profundamente ligado às noções de solidariedade e cooperação comunitária.

Esse conceito foi amplamente popularizado por Julius Nyerere (1922-1999), líder nacionalista e pan-africanista que se tornou o primeiro presidente da Tanzânia após a independência do país em 1961. Nyerere incorporou o princípio de *Ujamaa* como base de sua política de desenvolvimento econômico e social, promovendo a construção de uma sociedade fundada na cooperação entre as pessoas, no trabalho comunitário e na redução das desigualdades. Seu objetivo era criar uma economia baseada na autossuficiência coletiva, onde o bem-estar da comunidade estivesse no centro das decisões políticas e econômicas. Nesse sentido, *Ujamaa* transcendeu o campo econômico, transformando-se em uma filosofia que valoriza o ser humano enquanto parte de um todo maior, em uma rede de reciprocidade e interdependência.

Para o Olodum, o conceito de *Ujamaa* serve como inspiração tanto para suas práticas culturais, quanto para seus projetos de desenvolvimento comunitário. Desde 1983, o grupo vem utilizando essa ideia para fomentar a revitalização e o fortalecimento social e econômico no bairro do Maciel-Pelourinho, em Salvador. Nesse contexto, o Olodum não apenas celebra a cultura afro-brasileira, mas também promove a construção de um espaço onde a solidariedade, o pertencimento e a coletividade são os alicerces das ações realizadas.

O Maciel-Pelourinho, um território historicamente marginalizado, tornou-se um campo de atuação para o Olodum ao aplicar os valores de *Ujamaa.* Ao investir em iniciativas de desenvolvimento comunitário, o grupo fomenta uma irmandade que conecta os moradores em torno de objetivos comuns, tais como a promoção da cidadania, a luta contra o racismo e a valorização da cultura afrodescendente. Assim, o conceito de *Ujamaa*, inicialmente aplicado em políticas de desenvolvimento nacional na Tanzânia,

é adaptado pelo Olodum para o contexto urbano e social de Salvador, onde serve como ferramenta de transformação social.

Esse enfoque no desenvolvimento comunitário e no fortalecimento dos laços sociais é um dos pilares que sustentam a *Pedagogia Olodum*. Através de suas ações, o grupo trabalha para criar uma comunidade unida, que compartilha saberes, experiências e lutas, reafirmando a importância da coletividade como meio de construção de um futuro mais justo e equitativo. Portanto, *Ujamaa* no Olodum representa não apenas um ideal teórico, mas uma prática concreta de resistência, solidariedade e empatia social.

É no panafricanismo que o Olodum faz sua base epistêmica. O panafricanismo é uma designação abrangente que representa a aglutinação dos legados históricos, culturais, espirituais, artísticos, científicos e filosóficos dos africanos, desde os tempos ancestrais até o presente na diáspora. A hermenêutica do Olodum se dedica a interpretar e explicar os discursos do panafricanismo na contemporaneidade, combinando uma compreensão crítica dos sentidos que emergem dessas narrativas com as contradições que as constituem e o contexto social e histórico em que estão inseridas. Essa abordagem não apenas resgata a importância do passado, mas também busca dar voz e visibilidade às lutas atuais da população afrodescendente.

A metodologia interpretativa do Olodum é caracterizada pela compilação e mistura de diversas formas de pensar, promovendo o desenvolvimento do senso crítico e analítico em relação aos assuntos emergentes no cotidiano. Essa prática educativa se alinha à proposta de um aprendizado dinâmico e colaborativo, onde o conhecimento é construído coletivamente. Através dessa interação, o Olodum forma uma rede de saberes que contempla a complexidade das identidades negras e as várias dimensões das experiências afro-brasileiras.

O Olodum dialoga com pensadores como W.E.B. Du Bois (1868-1963), que enfatizou a importância da identidade e da luta dos negros na sociedade americana, e Kwame Nkrumah (1909-1972), que, como primeiro presidente de Gana, foi um defensor fervoroso da unidade africana e do socialismo. Thomas Sankara (1949-1987), de Burkina Faso, representa a resistência contra o neocolonialismo e a luta pela dignidade e autonomia do povo africano. Esses líderes foram fundamentais na História do continente africano, especialmente durante o período de revolução e descolonização, e suas ideias reverberam nas práticas do Olodum.

A proposta de Marcus Garvey (1887-1940) sobre a construção de uma comunidade negra fora do continente africano, com articulação e força política para a produção teórica, estética e sociocultural sobre a existência negra, ressoa fortemente na filosofia do Olodum. Garvey, considerado um dos maiores líderes negros da diáspora, influenciou movimentos como a *Nação do Islã* e o *Black Power*, além de ser associado ao rastafarianismo como uma forma de resistência cultural e espiritual.

Ademais, o Olodum também se inspira em pensadores como Frantz Fanon (1925-1961), cujas obras abordam a psicologia da opressão e a luta pela libertação; Samora Machel (1933-1986), que lutou pela independência de Moçambique; Agostinho Neto (1922-1979), líder da luta pela independência de Angola; e Amílcar Cabral (1924-1973), uma figura chave na luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde. Essas figuras históricas e suas contribuições são frequentemente homenageadas em temas de carnavais do Olodum, ressaltando a interconexão entre as culturas africanas e afro-brasileiras.

Vale salientar que o já citado parceiro inspirador do Olodum, Abdias do Nascimento foi um dos grandes difusores do panafricanismo no Brasil. E por fim, a pedagogia do Olodum é também enriquecida pelo pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que promoveu uma Educação libertadora, centrada no diálogo e na conscientização crítica. Freire enfatizou a importância da Educação como ferramenta de transformação social, um princípio que se alinha perfeitamente com os objetivos do Olodum de empoderar a comunidade afrodescendente e promover uma cultura de resistência e solidariedade.

Outras influências pedagógicas também se somam a Pedagogia Olodum. Destacam-se a pedagogia insurgente, transgressora e engajada (HOOKS 2017), que desafia estruturas opressivas; a pedagogia da encruzilhada (RUFINO 2018), que reflete as complexas intersecções culturais e sociais; a pedagogia da autonomia e da emancipação (FREIRE 1977; 1998), que promove a liberdade de pensar e agir criticamente; a pedagogia do terreiro (MACHADO 2019; CAPUTO 2012), enraizada nos saberes ancestrais afro-brasileiros; e a pedagogia antirracista (CAVALLEIRO 2012; GOMES 2013; SILVA 2004), que coloca a luta contra o racismo como central para qualquer prática educativa. Todas essas vertentes encontram no *Movimento Negro Educador* (GOMES 2017) uma consolidação prática e teórica, formando uma base sólida para a pedagogia do Olodum, que se configura como uma pedagogia de resistência e transformação social.

Dessa forma, a pedagogia do Olodum é um campo fértil que entrelaça as tradições e os legados afrocentrados diversos, utilizando esses conhecimentos para cultivar uma Educação que busca não apenas o desenvolvimento individual, mas a emancipação coletiva, reafirmando a identidade negra e a luta contra as injustiças sociais. Ao integrar essas influências diversificadas, o Olodum estabelece uma prática educativa que é simultaneamente crítica, transformadora e profundamente enraizada na História e na Cultura afro-brasileira.

Nesse processo de reedição contínua, o Olodum não apenas transmite conhecimentos, mas também transforma a realidade através da Educação, consolidando-se como uma força vital na luta contra o racismo e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, o Olodum, ao integrar esses conceitos, constrói uma prática pedagógica e cultural que

desafia as estruturas coloniais, promove a valorização da identidade negra e constrói, na prática, a emancipação social e cultural da população afrodescendente.

Semeando políticas públicas antes da Lei 10.639/2003

> ***Palco da vida***
> *Abriu-se a cortina*
> *Do palco da vida*
> *Sublime, singelo*
> *Brotou o Olodum*
> *Cristalino, divino, supremo*
> *Raça negra emergindo*
> *Fotografando o orgulho*
> *Pelos raios das luzes*
> *Dos olhos dos seres*
> *Naturais, naturais*
> (NÊGO 1984).

A Pedagogia Olodum emerge como uma força transformadora na educação antirracista, comprometida com o combate às desigualdades raciais por meio da valorização dos saberes afro-brasileiros. Sua proposta desafia o racismo estrutural ao centralizar a cultura negra no processo educacional, promovendo uma conscientização social que transcende o próprio Olodum, influenciando também políticas públicas.

O impacto da pedagogia desenvolvida pelo Olodum é notável. Ela não apenas moldou práticas educacionais internas, mas também encontrou ressonância em iniciativas políticas mais amplas. Um marco significativo ocorreu em 1988 quando, em colaboração com a *Associação dos Professores Licenciados da Bahia* (APLB Sindicato), a *União de Negros pela Igualdade* (UNEGRO) e o próprio Olodum, uma emenda popular foi aprovada na *Constituição do Estado da Bahia*, inaugurando o *Capítulo XXIII — "Capítulo do Negro"*. Esse capítulo, composto por cinco artigos, estabeleceu a Bahia como o primeiro Estado a incluir em seu currículo escolar o reconhecimento da contribuição negra na formação da sociedade brasileira.

Outro exemplo notável foi a experiência da *Escola Criativa Olodum* (1994-1998), que se tornou parte da rede municipal de Salvador, em parceria com o *Instituto de Pedagogia Interétnica*, criado pelo professor Manuel de Almeida Cruz, então coordenador pedagógico do Olodum. A escola oferecia Educação formal para o Ensino Fundamental, integrada à arte-educação e à educação interétnica, atendendo turmas da 1ª à 4ª série. Ao tornar-se parte da rede oficial de ensino de Salvador, a pedagogia do Olodum previa a sensibilização e discussão sobre a subjetividade negra, conforme destaca Beth Wagner (1993 *apud* FELIPE 2023), então Vice-Prefeita e Secretária de Educação de Salvador:

> *Esta experiência tem a possibilidade de irradiar uma nova cultura para todas as escolas da rede municipal. Uma cultura que será incorporada ao currículo da rede de ensino para ser vivenciada por todos os nossos alunos (...) É realmente uma revolução* (WAGNER 1993 *apud* FELIPE 2023).

No início da década de 1990, a *Escola Criativa Olodum* já era referência em pedagogia interétnica, com práticas pluriversas que desafiavam as normativas eurocêntricas, adotando uma formação multicultural e crítica. Além de ser um espaço educacional, a escola se firmou como uma instituição pioneira na formação de professores e na produção de materiais pedagógicos voltados para o estudo da História e Cultura afro-brasileira, antecipando as demandas da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino dessa temática nas escolas.

Na época, havia uma carência de materiais e referências sobre a História afro-brasileira, o que fez com que a *Escola Olodum* assumisse um papel central na criação de conteúdos, como livros, apostilas, cadernos pedagógicos, jornais, seminários, palestras, programas de rádio. Embora a escola formal não conseguisse acompanhar todas as inovações pedagógicas propostas pelo Olodum, a instituição consolidou-se como um espaço não formal de Educação, onde a epistemologia do samba-reggae funcionava como um vetor de transmissão de conhecimento ancestral e crítico.

Os membros do Olodum tiveram participação significativa nas discussões sobre os direitos das crianças e adolescentes, especialmente com a implementação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), regulamentado pela Lei Federal n.° 8.069/1990, que estabelece o artigo 227 da *Constituição Federal*. O Olodum desempenhou um papel crucial em campanhas contra o abuso sexual, exploração do trabalho infantil, violência policial, e também na luta pela erradicação do analfabetismo, pela permanência escolar e garantia de escola para todos. Sua atuação na formulação de políticas públicas integra seu processo pedagógico, reforçando a Educação cidadã e inclusiva.

O compromisso do Olodum com a transformação social através da Educação não se limita à disseminação cultural, mas se expande para a promoção de direitos fundamentais. Participando ativamente em campanhas como *"Ação contra a Fome e a Miséria e Pela Vida"*, a instituição reafirma sua vocação para o desenvolvimento humano integral, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Ao abordar questões cruciais como a violência policial e o trabalho infantil, o Olodum demonstra que sua pedagogia não é apenas cultural, mas profundamente engajada na luta por justiça social e igualdade de direitos.

Estes exemplos ilustram apenas algumas das ações do Olodum em defesa de políticas públicas antes da promulgação da Lei 10.639/2003. O papel do Olodum na luta por direitos sociais é profundamente entrelaçado

com sua proposta pedagógica. A instituição se posiciona além da Educação artística, tornando-se uma plataforma de transformação social e conscientização política. Sua atuação visa empoderar a juventude afrodescendente e marginalizada, promovendo não apenas o conhecimento, mas também a cidadania e o enfrentamento das desigualdades estruturais que afetam essas comunidades.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, a *Escola Olodum* intensificou seu compromisso com a formação de professores e a produção de materiais didáticos, promovendo uma reeducação do olhar sobre a História e a Cultura afro-brasileira. O enfoque pedagógico decolonial da instituição visa desmantelar visões eurocêntricas, propondo uma educação libertadora que, enraizada nas tradições africanas, desafia o racismo e fortalece a identidade negra na sociedade.

A prática pedagógica e cultural do samba-reggae Olodum

> ***Escola de vida***
> *Tu pensas em tocar, vós quererdes vir dançar?*
> *Minha escola lhes convida*
> *Conheças minha classe venhas participar*
> *Descobrir os teus direitos discutindo meu dever*
> *Seremos desafiados*
> *A conquistar espaços, transformar o poder.*
> *É assim que eu vou... por isso vou*
> *E sempre levo mais um... não é qualquer um*
> *Encantando com minha dança*
> *Escola de vida Olodum*
> (GENTIL & REGO 2007).

A prática pedagógica e cultural do Olodum reflete uma abordagem integrada que conecta Educação, Cultura e cidadania por meio de suas atividades artísticas. As ações do grupo, como eventos, cursos, festivais e oficinas de música, dança e teatro, promovem a valorização da cultura afro-brasileira e incentivam o engajamento social. O *Festival de Música e Artes Olodum Mirim* (*Femadumzinho*) é um exemplo dessa pedagogia, proporcionando aos jovens um espaço de aprendizado onde a cultura e as questões raciais são discutidas de forma prática e vivencial.

Essa metodologia visa fortalecer o vínculo entre os participantes e suas raízes culturais, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades artísticas e cidadãs. As oficinas de percussão e dança afro, por exemplo, ensinam não apenas técnicas artísticas, mas também valores como cooperação, solidariedade e resistência. A prática artística se torna, assim, uma ferramenta pedagógica essencial, promovendo a construção coletiva de saberes e incentivando uma educação que vai além da sala de aula.

O samba-reggae, ritmo criado pelo Olodum, desempenha um papel central nessa pedagogia, servindo como meio de transmissão de conhecimentos sobre a História africana e as lutas contemporâneas contra o racismo. A música, no contexto do Olodum, é uma linguagem de resistência e empoderamento, permitindo que os jovens se conectem com sua ancestralidade e desenvolvam uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais.

A epistemologia do samba-reggae, como proposta educativa, rompe com as estruturas tradicionais de ensino, ao validar o conhecimento científico através da arte. O ritmo não apenas ensina música, mas também forma identidades e promove a conscientização política, transformando cada aluno em um sujeito ativo no combate às injustiças sociais. Assim, o Olodum estabelece um diálogo entre música, cultura e educação que reflete seu compromisso com a transformação social.

Esse modelo educacional inclusivo e descolonizador, que valoriza a história e a cultura afro-brasileira, fortalece a identidade racial e a consciência crítica dos alunos. A música e a dança se tornam veículos para discutir temas como racismo, ancestralidade e cidadania, criando uma educação integral que conecta o aprendizado com a experiência comunitária e cultural.

Conclusão

Olodum Conscientização
Localiza-se no Maciel
Como instrumento cultural
Nesse circo que é o mundo
Sua lona é o céu
Falando de reggae
Não dá pra esquecer
Que o Olodum faz o seu papel
Caia com o Olodum na real
Instrumento cultural
Negro que é subestimado
Além de tudo já foi massacrado
Mas pra ele não tem essa não
Dá a volta por cima, pois ele é negão
(ONASSIS 2014).

A pedagogia desenvolvida pelo Olodum, ancorada na música e nas tradições culturais afro-brasileiras, é uma prática revolucionária que transcende o ensino convencional. Ao integrar Arte, Cultura e Educação, o Olodum promove uma metodologia que valoriza a ancestralidade e desafia as estruturas eurocêntricas e racistas. Através do samba-reggae, o grupo utiliza a música como uma ferramenta pedagógica e política, capaz de

empoderar jovens afrodescendentes e fomentar uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e raciais.

Essa abordagem educativa não apenas proporciona um espaço de aprendizado técnico, mas também atua como um veículo de resistência cultural e social. A epistemologia do samba-reggae serve para conectar as novas gerações à sua História, ao mesmo tempo em que as prepara para o enfrentamento das opressões contemporâneas. A prática pedagógica do Olodum, enraizada em um compromisso com a justiça social, evidencia a importância da cultura como um componente essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Ao longo de sua trajetória, o Olodum não apenas se destacou como uma organização cultural, mas também como um agente ativo na formulação e implementação de políticas públicas, contribuindo para a criação de um ambiente educacional que reconhece e valoriza as diferentes identidades étnicas. A metodologia do grupo, que incorpora a arte como uma forma de diálogo e transformação, aponta para um futuro onde a Educação é vista como uma ferramenta de emancipação coletiva.

Com essa visão ampliada de Educação, a pedagogia do Olodum se consolida como um modelo a ser seguido, não apenas pelo seu impacto local em Salvador, mas também por seu potencial de ser replicada em diferentes contextos. Seu legado está na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na luta pela igualdade, reforçando a necessidade de uma educação que integre saberes ancestrais e contemporâneos para promover a verdadeira transformação social.

Referências

CRUZ, Manoel de Almeida (1989). *Alternativas para o combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo, uma proposta de intervenção científica para eliminá-los.* Salvador: Núcleo Cultural Afro-brasileiro.

_____ (1996). "A pedagogia interétnica nas escolas de Salvador". *Revista da Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania,* n. 2. Aracaju.

FELIPE, Mara & SILVA, Gerson (2010). *Olodum, história e cultura afro-brasileiras em 30 músicas.* Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum, 2010.

FELIPE, Mara (2024). *Pedagogia Olodum - Epistemologia do Samba-Reggae.* Jundiaí, Paco Editorial.

GENTIL, Marcelo & REGO, Keyler (2007). "Escola de Vida Olodum". *Tambor Cidadão. Coral Olodum Mirim* CD.

Disponível em: https://bit. ly/3PW8xUI.
Acesso em: 18/02/2021.

LOPES, Tita & MENEGHEL, Germano (1991) "Convite Olodum", *Da Atlântida à Bahia... O Mar é o Caminho*. LP WEA International Inc. In: RODRIGUES, J.J. *et al*. (2014). *Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude 1979-2014.* Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum: 328.
Disponível em: https://bit.ly/45hwPNK. Acesso em: 7 jun. 2022.

NARCIZINHO; FERRAZ & CRISTIANE (2014). "No compasso do Olodum" (Sem registro fonográfico). In: RODRIGUES, J.J. *et al*. (2014). *Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude 1979-2014.* Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum: 82.

NÊGO, (1984). "Palco da vida" (Sem registro fonográfico). In: RODRIGUES, J.J. *et al*. (2014). *Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude 1979-2014.* Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum: 402.

OLODUM (1993). "Escola Criativa Olodum. Uma escola viva", *Jornal do Olodum*: 8.

ONASSIS, Pierre (2014). "Olodum Conscientização" (Sem registro fonográfico). In: RODRIGUES, J.J. *et al*. (2014). *Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude 1979-2014.* Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum: 358.

RODRIGUES, João Jorge; MENDES, Nelson; SILVA, Ubiraci & CAPINAN, Bete (Orgs.) (2014). *Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude 1979-2014.* Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum.

RODRIGUES, João Jorge (2021). *Fala Negão: um discurso sobre igualdade.* Coedição: Fundação Casa de Jorge Amado e Ibrachina. Salvador.

ZÔ, J. (2014) "Canto por manifestações" (Sem registro fonográfico). In: RODRIGUES, J.J. *et al*. (2014). *Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude 1979-2014.* Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum: 333.

Sobre a Autora

Mara Felipe possui Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela *Universidade Federal do Sul da Bahia* (UFSB); Pós-graduação em Comunicação e Mobilização Social pela *Universidade de Brasília* (UnB); Gerência Social pelo *Instituto Interamericano de Desenvolvimento Social* (INDES/BID), e formação em Comunicação Social e Filosofia. É ativista pelos

Direitos Civis e Humanos das populações negras e Conselheira para Assuntos Pedagógicos do *Olodum*. Empresária e consultora, dedica-se à orientação de organizações não-governamentais e empresas socialmente responsáveis em áreas que vão desde a elaboração de projetos e construção de indicadores até o monitoramento de gestão, avaliação de impacto, resultados de programas e projetos de intervenção sociocultural e educação interétnica. Na coordenação e gestão de eventos culturais e acadêmicos, é presença marcante. Escritora, organizadora editorial e produtora gráfica, fonográfica e cultural, ela assina o livro *"Pedagogia Olodum - Epistemologia do Samba-reggae"*, obra que reverbera sua trajetória. Mãe. Mulher. Maria Olodum. Mara é simplesmente, MARAvilhosa!