



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CULTURA E SOCIEDADE

BÚZIOS QUE INSTIGAM, PERCEPÇÕES QUE COMUNICAM

por

TAÍSE DOS ANJOS SANTOS

Orientador: Prof. Dr. ADALBERTO SILVA SANTOS

SALVADOR
2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CULTURA E SOCIEDADE**

BÚZIOS QUE INSTIGAM, PERCEPÇÕES QUE COMUNICAM

por

TAÍSE DOS ANJOS SANTOS

Orientador: Prof. Dr. ADALBERTO SILVA SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, linha de pesquisa Cultura e Identidade, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestra.

**SALVADOR
2018**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas
(SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

SANTOS, Taíse
Búzios que instigam, percepções que comunicam /
Taíse SANTOS. -- Salvador, 2018.
158 f. : il

Orientador: Adalberto Santos.
Dissertação (Mestrado - Programa Multidisciplinar de
Pós- graduação em Cultura e Sociedade) -Universidade Federal
da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor
Milton Santos, 2018.

1. Juventudes contemporâneas. 2. Identidades, percepções
e leituras. 3. Lutas de emancipação e empoderamento. 4.
Revolução dos Búzios. 5. Expressões e liberdade. I. Santos,
Adalberto. II. Título.



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos



Ata da Reunião da Apresentação Oral da Dissertação de TAÍSE DOS ANJOS SANTOS

Intitulada: “Búzios que instigam, percepções que comunicam”.

Aos 26 (vinte e seis) dias do mês de julho de dois mil e dezoito, no IHAC - *Instituto de Humanidades, Artes e Ciências* da Universidade Federal da Bahia, foi instalada a Banca Examinadora da Apresentação da dissertação intitulada: **“Búzios que instigam, percepções que comunicam”**. Após a abertura da sessão, foi composta a Banca Examinadora formada pelos professores: **Prof. Dr. Adalberto Silva Santos**– Orientador - e pela examinadora externa: **Profa. Dra. Luciana Sacramento Moreno Gonçalves** e interna do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade: **Profa. Dra. Marilda de Santana Silva**. Conforme o Regimento Interno do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade foi dado o prazo de trinta minutos para que a mestranda fizesse a exposição do seu trabalho e trinta minutos para que os membros da Banca realizassem a arguição. Primeiro falou a avaliadora externa **Profa. Dra. Luciana Sacramento Moreno Gonçalves**. Após a examinadora externa, fez suas arguições a **Profa. Dra. Marilda de Santana Silva**, avaliadora interna. Depois que os membros da Banca falaram, foi dado um prazo de trinta minutos para que a mestranda fizesse a sua réplica. Concluída a exposição, arguição e réplica, a Banca Examinadora se reuniu e considerou a dissertação de **TAÍSE DOS ANJOS SANTOS** como aprovada c/ distinção. Nada mais havendo a tratar, eu, Prof. Dr. **Adalberto Silva Santos** lavrei a presente ata que será por mim assinada, pelas demais membros da Banca e pela mestranda.

Salvador, 26 de julho de 2018.

Prof. Dr. **Adalberto Silva Santos**

Prof.(a) Dr.(a) **Luciana Sacramento Moreno Gonçalves**

Prof.(a) Dr.(a) **Marilda de Santana Silva**

Mestrando(a) **TAÍSE DOS ANJOS SANTOS**

Dedico este trabalho às juventudes que me inspiraram.

Independente dos nomes que lhes sejam atribuídos:
alunas, alunos ou educandas, educandos, aprendizes...

Vocês são seres humanos **incríveis**
que florescem os meus dias e alimentam minha alma!



AGRADECIMENTOS

A gratidão é a valorização que o coração expressa em ações.

Gratidão a Deus e às divindades do universo que me proporcionam toda força e energia para seguir no caminho das buscas e das realizações, mesmo diante das dificuldades, adversidades e pedras encontradas na trilha.

Agradeço a todas aquelas pessoas que direta e/ou indiretamente contribuíram para a concretização deste sonho, que vem sendo gestado há alguns anos.

Este trabalho é uma vitória COLETIVA, que tem um pedacinho de cada ser iluminado que fez ou faz parte da minha vida, inspirando-me, ajudando-me a crescer, colaborando com meu aprendizado... Seja família, amigxs, professorxs, educandxs, colegas da universidade, do trabalho e tantas outras pessoas que emanaram e emanam boas energias para mim.

A todxs vocês, meu MUITO OBRIGADA!



Gratidão, hoje e sempre, a Alaíde Santos, minha referência de mulher negra, mãe querida e amada, guerreira, doce, inteligente, que me ensina sobre o AMOR, a SOLIDARIEDADE, a FÉ e tantos outros bons valores que me fazem ser quem sou.

Gratidão, hoje e sempre, a Eraldo Bispo, minha referência de homem negro, pai querido e amado, sábio, sereno, íntegro, que me ensina sobre RESPEITO, EMPATIA, PRUDÊNCIA e tantos outros bons valores que me fazem ser quem sou.

Gratidão a Edmundo Silva, meu amado esposo, amigo e companheiro, pela torcida, troca de experiência e apoio contínuo.

Gratidão a Vitor Santos, meu irmão querido e amado, que sempre me faz sorrir e vibra com minhas conquistas.

Gratidão a minha irmã de alma Cinthia Torres, pelos encontros dialógicos, colaboração e apoio.

Um agradecimento especial a: Bárbara Andrade, querida terapeuta, Altair Paim, Leonardo Oliveira e Rodrigo Márcio, amigos importantes nessa caminhada, que me incentivaram e me ajudaram a continuar e não desistir do sonho.

Gratidão às/aos colegas e amigas/amigos do PROAP que torceram por mim.

Meu muito obrigada especial também a Taíza Saturnino, pela força e bons conselhos; a Emanuelle Matos, pelo acolhimento e estímulo; a Viviane Rodrigues pela escuta e carinho; a Adriana Santana pela atenção e generosidade; e Marly Santana pelo apoio e torcida.

Gratidão à Escola Olodum, especialmente a Mara Felipe, pela entrevista cedida e, principalmente, pelos oito anos de troca, trabalhos, oportunidades, diálogos e orientações; a Marcelo Gentil pela atenção e pela entrevista cedida; a Cristina Calácio pela atenção e disponibilidade; a Antônio de Jesus, amigo querido, com quem sempre pude contar e que merece toda minha consideração; a Carlos Santos-Negrizu e a Raquel Monteiro pela parceria.

Agradeço também a: Carla Pita, Janine Costa, Veridiana Machado, Augusto Neto, Diego Lima, Otávio Mendes, Síbel Hipólito, pessoas com quem pude partilhar bons momentos, trocar experiências e aprender muito.

Gratidão a Maurício Pestana pela atenção, gentileza, disponibilidade e entrevista cedida.

Gratidão ao Sr. Edvaldo Mendes Araújo (Zulu Araújo) pela generosidade, pela partilha de conhecimento e experiência, pelos materiais cedidos. Foi um presente do universo tê-lo como colega no IHAC!

Gratidão imensa as minhas *JOVENS ESPERANÇAS* – educandas e educandos da Escola Olodum. Vocês foram minha maior inspiração!! O meu MUITO OBRIGADA a cada um e cada uma, que da sua forma singular, especial e pessoal, enriqueceu meus dias com conhecimento, criatividade, inteligência, vivências, carinho e presença.

Agradeço, especialmente, aos jovens representados pelos nomes de: Alegria, Afeto, Felicidade, Harmonia, Irmandade e Solidariedade, que disponibilizaram seu tempo para participarem do grupo focal na pesquisa e fornecerem muitas contribuições para a dissertação. Obrigada pela presença, atenção, participação, envolvimento e compromisso. Amo vocês!!

Gratidão à professora, doutora Marluce Macêdo pela atenção, contribuição e parceria.

Gratidão à professora, doutora Luciana Moreno Gonçalves, pela oportunidade de conhecer os círculos de leitura; pelo prazer de trabalhar em parceria, pela partilha de materiais de estudo e pela contínua generosidade e atenção. Obrigada também por ter aceito o convite e fazer parte da minha banca.

Gratidão à professora, doutora Marilda Santana, pelas excelentes aulas que muito me tocaram, estimularam reflexões e me proporcionaram grande aprendizado. Obrigada pelo carinho e por também ter aceito o convite e fazer parte da minha banca.

Gratidão ao professor, doutor da UNEB, Marcos Luciano Lopes Messeder, que forneceu orientações importantes para maturação do projeto de pesquisa.

Obrigada IHAC, colegas que me deram força durante o processo, professoras, doutoras Edilene Matos, Rita de Cássia Aragão e professor, doutor José Roberto Severino, que contribuíram significativamente para minha formação no mestrado.

E para o professor, doutor Adalberto Silva Santos, as palavras são poucas para AGRADECER TODA ORIENTAÇÃO, TODO APOIO, TODO APRENDIZADO, TODA ATENÇÃO, TODO INCENTIVO, TODA CONFIANÇA, TODO CUIDADO TODA COMPREENSÃO, TODO RESPEITO, TODA GENEROSIDADE... Você foi um presente divino e iluminado que recebi. Como diz um Provérbio Africano: “a luz com que vê os outros, é a luz com que os outros veem a ti.” Muito obrigada por ter me orientado com maestria. GRATIDÃO!!!



Jovens Esperanças

*Surgiram 4 heróis na Bahia
Que lutavam pela liberdade todo dia
Nas ruas de Salvador aconteceu
A Revolta dos Búzios com João de Deus
Manuel Faustino e Lucas Dantas
começaram a lutar jovens pela esperança
Luiz Gonzaga com sua consciência
ajudava os mais novos por ter mais experiência
Uma linda história de igualdade
que nos serve de exemplo para atuar na sociedade
Agradecemos a todos os educadores
por nos ensinarem
sobre independência, sobre etnia e resistência.
(CONCEIÇÃO, NETO, SIQUEIRA et al., 2014).*

RESUMO

A presente pesquisa analisa processos do aprendizado de conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, a partir da revista Revolta dos Búzios, nos processos identitários e socioeducacionais de jovens estudantes e egressos da Escola Olodum, através da metodologia dos círculos de leitura desenvolvida pelo projeto Olodum Veste Letras. Ela abrange minha experiência com estes jovens, no curso de formação de lideranças afrodescendentes, em atividades psico socioeducativas consonantes com a Lei 11. 645/08 e faz articulações entre representações de heróis afro-brasileiros dos séculos passados e juventudes contemporâneas, construídas a partir do legado das lutas de emancipação e ações revolucionárias que substanciam a continuidade do sonho por uma sociedade mais humana e menos desigual. Para tanto, disserto a pesquisa em três movimentos: um com discussões sobre identidade e processos decoloniais, destacando pensamentos de Munanga (2003), Gómez (2007), Hall (2009) e Glissant (2005); outro com abordagens sobre percepção, leitura, experiência, educação e relação dialógica a partir das referências de Merleau-Ponty (2011), Larrosa (2016) e Freire (2013); e por último com discussões sobre juventudes, expressões e potencial criativo, por Dayrell (2012), Abramovay (2002), Novaes (2006) e Zinker (2007). Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, realizo estudo de caso e investigo empiricamente um fenômeno contemporâneo de acordo com minha experiência em sala de aula. Retomo situações vivenciadas na Escola para buscar entender os fenômenos relacionados às aprendizagens e percepções dos jovens na contemporaneidade no que se refere aos processos de empoderamento e protagonismo juvenil. Contudo, aponto como aprendizagens sobre valores históricos e culturais pertencentes ao contexto brasileiro, baiano são instrumentos importantes para estimular atos de criação, liberdade e revolução, como também para construções identitárias profícuas, processos socioeducacionais emancipatórios e ações por justiça social.

Palavras chave: percepções; leitura; juventudes; identidades; Búzios.

ABSTRACT

The present research analyzes the learning processes of contents related to Afro-Brazilian history and culture, based on *Revolta dos Búzios* magazine, in the identity and socio-educational processes of young students and graduates of the Olodum School, through the methodology of reading circles developed by the project Olodum Veste Lyrics. It covers my experience with these young people, in the training course of Afro-descendant leaderships, in socio-educational psycho-educational activities consonant with Law 11. 645/08 and makes articulations between representations of Afro-Brazilian heroes of the past centuries and contemporary youths, built from the legacy of the struggles of emancipation and revolutionary actions that substantiate the continuity of the dream for a more humane and less unequal society. In order to do so, I am writing the research in three movements: one with discussions about identity and decolonial processes, highlighting thoughts of Munanga (2003), Gómez (2007), Hall (2009) and Glissant (2005); another with approaches on perception, reading, experience, education and dialogical relation from the references of Merleau-Ponty (2011), Larrosa (2016) and Freire (2013); and finally with discussions about youths, expressions and creative potential, by Dayrell (2012), Abramovay (2002), Novaes (2006) and Zinker (2007). Characterized as a qualitative research, I carry out a case study and empirically investigate a contemporary phenomenon according to my experience in the classroom. I return to situations experienced in the School to seek to understand the phenomena related to the learning and perceptions of young people in the contemporary world regarding the processes of empowerment and youth protagonism. However, I point out how learning about historical and cultural values pertaining to the Brazilian context, Bahia are important tools to stimulate acts of creation, freedom and revolution, as well as for constructive identity, emancipatory socio-educational processes and actions for social justice.

Keywords: perceptions; reading; youths; identities; Búzios.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|----|
| | INTRODUÇÃO: PONTO DE PARTIDA | 13 |
| 1 | Capítulo I – NOSSA GENTE: MEMÓRIAS, HISTÓRIAS, LUTAS E GLÓRIAS | 32 |
| 1.1 | MENSAGEM: AS LUTAS POR EMANCIPAÇÃO PARA ALÉM DA REVOLTA | 32 |
| 1.1.1 | Lembrar o passado ajuda viver sem senhor: do conhecimento de lutas para ações contemporâneas e discussões decoloniais | 43 |
| 1.2 | GLÓRIAS: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE | 47 |
| 1.2.1 | Ações Afirmativas em Salvador - Bahia e as contribuições do Olodum | 50 |
| 2 | Capítulo II – ESCOLA DE VIDA | 55 |
| 2.1 | ENSINAMENTOS DO DIA A DIA: A ESCOLA OLODUM E SUAS PRÁTICAS | 55 |
| 2.2 | ENTRELAÇANDO COMPASSOS: FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS AFRODESCENDENTES | 63 |
| 2.2.1 | Caminhos na formação de lideranças: primeiras percepções que comunicaram | 68 |
| 2.2.2 | Jovens Esperanças: música que serviu como mostra significativa para projeto Olodum Veste Letras | 70 |
| 3 | Capítulo III – NAVE DA LIBERTAÇÃO: VESTINDO LETRAS, ALÇANDO VOOS | 74 |
| 3.1 | VESTINDO LETRAS: A REVISTA REVOLTA DOS BÚZIOS E O PROCESSO DOS CÍRCULOS DE LEITURA | 74 |
| 3.1.1 | A sabedoria da ideia é memorizada: o círculo de leitura sobre Búzios em 2015 | 82 |
| 3.2 | ALÇANDO VOOS PELA NAVE DA LIBERTAÇÃO: LEITURAS QUE PROMOVEM EXPERIÊNCIAS DECOLONIAIS | 88 |
| 4 | Capítulo IV – RECLAMES | 94 |
| 4.1 | A REALIDADE DESATA OS NÓS... CONDIÇÕES JUNENIS: VULNERABILIDADES QUE LIMITAM | 94 |
| 4.2 | DOS DIREITOS HUMANOS, UM PLANO DE VIDA: JUVENTUDE E ESCOLA | 99 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.3 | DESAMARRE MINHAS ASAS, SOLTE MINHA LÍNGUA: JUVENTUDE E AUTOAFIRMAÇÃO | 106 |
| 4.3.1 | Imagem resplandecente: outras possibilidades de olhar nossa gente à luz da cultura | 109 |
| 4.4 | A VOZ É GUIA: JUVENTUDE E EXPRESSÃO | 113 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSCIÊNCIA DA CONQUISTA | 120 |
| | REFERÊNCIAS | 125 |
| | APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para coordenadora pedagógica | 134 |
| | APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para o vice-presidente Olodum | 135 |
| | APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para Zulu Araújo | 136 |
| | APÊNDICE D- Roteiro de perguntas utilizado na pesquisa de campo - Encontro I | 137 |
| | APÊNDICE E - Roteiro de perguntas utilizado na pesquisa de campo - Encontro II | 138 |
| | ANEXO A- Música Ponto de Partida | 139 |
| | ANEXO B- Música Evangelização | 140 |
| | ANEXO C- Leis 10.639/03 e 11.645/08 | 141 |
| | ANEXO D- Música Boa Esperança | 142 |
| | ANEXO E- Poema A Perifa | 143 |
| | ANEXO F- Música Nossa Gente | 144 |
| | ANEXO G- Música Mensagem | 145 |
| | ANEXO H- Música Escola de Vida | 146 |
| | ANEXO I- Música Nave da Libertação | 147 |
| | ANEXO J- Música Olodum Veste Letras | 148 |
| | ANEXO K- Música Berimbau | 149 |
| | ANEXO L- Poemas Sarau da Onça | 150 |
| | ANEXO M – Música Reclames | 151 |
| | ANEXO N – Música Imagem Resplandecente | 152 |
| | ANEXO O - Música Consciência da Conquista | 153 |
| | ANEXO P- Revista <i>Revolta dos Búzios</i> | 154 |

INTRODUÇÃO: PONTO DE PARTIDA

E a partir daí
A coisa fluir...
Adailton Poesia e Valter Faria¹

Desde a graduação de Psicologia, sempre estive envolvida com discussões sobre racismo e o sofrimento psíquico causado por essa atitude. Queria entender um pouco a lógica insana da discriminação racial, que desde minha tenra infância me acompanhava, como também obter recursos que pudessem transformar essa realidade. E, ao longo do tempo, com a aquisição de conhecimentos e informações alcançadas na faculdade, num grupo de estudos, identifiquei como este processo educativo me encorajou e me influenciou positivamente numa mudança política, num posicionamento crítico perante as situações desfavoráveis do racismo. Além disso, contribuiu para minha autovalorização como mulher negra e, principalmente, para o fortalecimento da minha autoestima transposta também para as relações interpessoais.

Ao longo da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional tive acesso ao conhecimento de outras racionalidades, de culturas e histórias ancestrais que me possibilitaram a expansão de pensamentos e o despertar para anseios revolucionários. E, dentre estes conhecimentos, posso destacar que ter acesso aos registros de lutas por emancipação ocorridas no Brasil, lideradas por negras e negros, inspiraram-me e favoreceram positivamente minha construção identitária.

Larrosa (2016) coloca que num processo de leitura é importante perceber como o texto nos toca e o que somos capazes de pensar com ele. E quando leio sobre conteúdos da história africana e afro-brasileira, remeto-me ao que Freire (2013) coloca sobre o amor associado aos atos de coragem e de compromisso entre as coletividades:

O amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (p.111).

Muitas vidas foram perdidas, muitos sacrifícios ocorreram e muitas mobilizações aconteceram em prol de objetivos comuns, em que as práticas para libertação sempre foram contínuas através de atos de coragem, enfrentamento e resistência, sustentados por sentimentos de irmandade, solidariedade e esperança. E, para mim, não há

¹ Trecho da música *Ponto de Partida*. (FERRAZ et al., 2014, p. 71). Anexo A.

como dissociar este processo do amor. É como sinto, percebo e integro minhas aprendizagens; através do amor representado pelos sentimentos de cooperação, desejo de união e bem-estar coletivo. De acordo com Hooks (1995), ao experimentarmos a força do amor que transforma, admitimos atitudes capazes de alterar as estruturas sociais existentes e que não contribuem para relações humanas:

Poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras. Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura. (p. 12).

Em mim, este amor curativo do qual fala Hooks (1995) se deu pelas leituras. Leituras estas que me permitiram dar asas à imaginação e voar em liberdade. Para mim, as participações insubmissas de batalha e resistência dos povos escravizados no Brasil são exemplos de atos de coragem e de compromisso com as pessoas numa perspectiva dialógica, em que se inserem atos de respeito, de reciprocidade e de construções favoráveis ao bem comum. Compor minha memória com histórias destes povos que, mesmo privados de direitos e liberdade, mantinham vivos em si sonhos e sentimentos de esperança, sempre criando estratégias para se libertarem e transformarem a realidade em que viviam, significa manter viva a minha força amorosa para continuar num devir de superação.

Dorea (1968, p.37) coloca que o povo unido pode “[...] mostrar ao resto do mundo que é possível conviver numa democracia que o homem seja irmão do homem - e que isto não seja utopia.” Freire (1992, p.23) cita Ernesto Che Guevara, dizendo que “o verdadeiro revolucionário é animado por fortes sentimentos de amor.” Essas ideias são as que me alimentam no dia a dia, conduzem-me e influenciam minhas condutas, as minhas práticas educativas, como também foram *Ponto de Partida* para as construções desta pesquisa.

Conforme Stone (2006), a autoestima começa com a compreensão de que existem dois tipos de amor, um condicional e o outro incondicional: o condicional relacionado ao autoconhecimento e autocuidado; o incondicional relacionado ao que transcende para ações dialógicas que favorecem ao bem coletivo, acompanhados de sentimentos altruístas e empáticos. Como psicóloga, percebi que “[...] o desenvolvimento do poder pessoal era a primeira chave do ouro para a saúde psicológica [...]” (STONE, 2006, p. 9), e o meu empoderamento aconteceu através da minha experiência, de leituras, da ampliação do conhecimento, do crescimento do meu amor próprio e da percepção de como poderia

partilhar este amor, atuando no meu contexto sociocultural a partir de sentimentos de cooperação para uma sociedade menos desigual e mais humana.

Bons ventos assim me levaram para trabalhar como educadora na Escola Olodum, o lócus da pesquisa, situada em Salvador, Bahia. Um espaço educativo pertencente à Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum, que trabalha com o público infanto/ juvenil e insere em suas práticas a aplicação de políticas que contribuem para desconstrução de ideologias raciais discriminatórias. Desta forma, baseada na experiência de superação da dor por vias amorosas, fortalecidas pela elevação da autoestima e aquisição de outros conhecimentos, fui motivada a contribuir também com a realidade daqueles jovens que lá se inscreviam.

No curso que ministrei na Escola Olodum, denominado *Formação de Lideranças Afrodescendentes*, entendi que, como fala o trecho da canção *Evangelização*² da banda Olodum, “[...] é preciso converter o inconsciente, abrindo o coração, de toda essa gente”, que de forma simbólica seria uma conversão relacionada à ressignificação dos impactos do racismo, por meio de uma educação emocional, que integra conhecimento, relação e afetividade; que para além da manipulação de opiniões ou controle para mudar os outros, seguiria caminhos para “[...] adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta [...] não distorcendo a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva”, entendendo que o cognoscitivo, o afetivo e o ativo “[...] são uma totalidade não dicotomizável”. (FREIRE, 2013, p. 237).

Influenciada pelas referências de Freire (2013), quis contribuir com a educação como prática da liberdade. Assim, neste seguimento, a pesquisa abrange minha experiência com estes jovens em atividades psico socioeducativas consonantes com a Lei³ 10.639/03, atualizada pela 11.645/08, e faz articulações entre representações de lideranças negras dos séculos passados e juventudes contemporâneas, construídas a partir do legado das lutas de emancipação por uma sociedade mais humana e menos desigual, com respeito à diversidade.

Comecei a formular a problemática da pesquisa pensando na diferença que fez quando adquiri conhecimentos para além de bases eurocêntricas e sobre as limitações que tive acessando conteúdos firmados pelas escolas tradicionais. Além disso, fiz um paralelo

² Anexo B.

³ Anexo C.

com a realidade das/dos jovens educandas/educandos da Escola que também sinalizavam estas diferenças.

Conforme Gómez (2007), o modelo a que estamos imersos e sob o qual construímos nosso conhecimento está imbuído de elementos que reforçam a hegemonia cultural, herdados da época colonial. Fator, que a meu ver, compromete a integração de valores que contemplem a diversidade, validem outras formas de ver o mundo e estabelecer contato. Quando, por exemplo, acessava, em livros didáticos, a representação de negros e de negras somente no período da escravidão, com narrativas que apresentavam conteúdos de humilhação e subalternidade, as possibilidades para expandir minhas capacidades criativas eram menores, bem como as de ampliar minhas percepções sobre diversidades e outras culturas existentes no mundo.

Quando fui inserida no contexto escolar, acessei conteúdos importantes para minha formação, porém não tive acesso aos teores contrários às ideologias dominantes. Observo que muitos assuntos são passados de acordo com interesses e lógicas que favorecem, por exemplo, ao capitalismo, ao consumo, a um mercado tecnológico. Assim, como coloca Gómez (2007), o conhecimento muitas vezes desvirtua-se de uma proposta em que também se valorize a experiência, a sabedoria prática e cotidiana das pessoas, decompondo a realidade em fragmentos com a finalidade de dominar, seguindo diretrizes de empresas capitalistas. Esta perspectiva, conforme Larrosa (2004), consiste numa restrição de conhecimento que contribui para uma educação direcionada ao individualismo e à separação das pessoas. Para esse autor, o conhecimento moderno, o da ciência e o da tecnologia, caracteriza-se justamente por sua separação do sujeito cognoscente ocorrido ao longo dos tempos.

Através de políticas e ações afirmativas que promovem o desenvolvimento da consciência política e combate às discriminações, novas metodologias e recursos didáticos vêm sendo apresentados na perspectiva decolonial, que segundo Gómez (2007), configura-se num projeto político que questiona os modelos e agenciamentos eurocêntricos do conhecimento, e multireferencial, que conforme Ardoino (1998) estão relacionados com a proposta de abordar os fenômenos sociais, em destaque os relativos à educação, de modo a estabelecer um olhar mais plural sobre o humano. E a Lei 11.645/08 é um exemplo deste processo, pois nos mostra a existência de outras racionalidades como as indígenas, africanas e afro-brasileiras, que deslocam nossa gente negra para leituras que promovem reflexões sobre a necessidade de pessoas e instituições se conectarem com novas e outras

formas de perceber o mundo, validando a diversidade e os lugares das humanidades. Embora o Brasil tenha por muito tempo se cristalizado, conforme Dorea (1968), numa sociedade baseada em leituras e conceitos de base eurocêntrica que não faziam referências, tampouco apontava as autorias dos feitos, das obras e dos bens do patrimônio cultural e histórico afro-brasileiro, hoje existem políticas que subsidiam e reverenciam essas contribuições.

A Lei 11.645/08, além de instituir que conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena sejam desenvolvidos nas redes de ensino público e privado, também está alinhada com instituições culturais como Ilê Aiyê, Olodum, dentre outras, que abordam sobre as contribuições indo-africanas nas áreas social, econômica e política para formação da sociedade brasileira. Desta forma, através de eventos, movimentos, ações culturais/educativas e produções didáticas, estas organizações trabalham fatos históricos, tais como, a Revolta dos Búzios, Revolta dos Malês, Revolta da Chibata. E, além destas revoluções, afirmam a presença de líderes como, Zumbi dos Palmares e Maria Felipa, que também apresentavam em suas ações atos de criação e transformação para o bem coletivo.

Neste sentido, exemplos como esses me permitiram realizar conexões com outras identidades, diferentes de processos coloniais, podendo também comunicar tais contribuições aos educandos e às educandas com quem trabalhei, contribuindo para ampliação de seus respectivos conhecimentos sobre cultura e identidade. Já que, como coloca Hall (2009), o acesso a conteúdos de emancipação nos insere em sistemas de significação e representação cultural múltipla. E, assim como ele propõe pensar nos deslocamentos e movimentos que podem ser realizados a partir do rompimento de posições impostas ao longo da história, entendo que pode haver ações educativas que rompam com esses paradigmas coloniais, monoculturais na escola. Novas leituras surgem e reforçam a necessidade da instituição escolar reconhecer processos contemporâneos e remodelações das relações sociais, além de atentar para os lugares que juventudes ocupam, validando a diversidade e as estimulando como agentes de criação cultural em prol da minimização das desigualdades sociorraciais.

A escola tradicional tende a direcionar suas práticas a partir da ideologia eurocêntrica que sustenta as desigualdades, trabalhando com estigmas, segundo Dayrell (2007), de juventudes de classes populares que visualiza o ensino médio como a última etapa da escolarização, por exemplo. Bourdieu (2006) coloca que simbolicamente existem contextos e ações sociais que podem desmobilizar atuações das pessoas em prol de algo

que deseje. E estas juventudes, em maioria negra, mesmo com potencialidades, muitas vezes se apropriam de rótulos que as desmerecem. Vivenciam processos educacionais carregados do poder simbólico de desmobilização, também reforçados pelo contexto da discriminação racial e ponderam do seu destino sem perspectivas de um futuro próspero na educação, como registra os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em que 84% dos jovens negros entre 18 e 23 anos não concluíram o Ensino Médio. Vivenciam processos educacionais carregados do poder simbólico de desmobilização, também reforçados pelo contexto da discriminação racial. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2013, a taxa de frequência à escola apresentou queda (2002- 2012) no mesmo período, de 33,9% para 29,4% do segmento etário (15-17 anos), fato relacionado com o aumento da proporção desses jovens negros que somente trabalhavam. E, com dados atualizados em 2017, o Instituto aponta que somente 66,4% deles conseguem concluir o Fundamental até os 16 anos; para o Ensino Médio, a taxa de matrícula entre jovens negros corresponde a 15 pontos menos em relação aos brancos.

O quadro das vulnerabilidades contemporâneas que acometem estas juventudes negras, por muitos anos, adentrou e ainda adentra nos portões das escolas através da omissão e distorção histórica-cultural das origens brasileiras. Porém, o problema que se faz presente no cotidiano, característico da realidade social brasileira, apontados pelos dados estatísticos, articula movimentos de mobilização e emancipação que pretendem minimizar esta configuração. E foi na Escola Olodum que vivenciei na prática este processo de remodelações contemporâneas.

Num período de oito anos, tempo em que trabalhei na Escola, observei que muitas educandas e educandos que se inscreviam nela (todas e todos oriundos de escolas públicas) chegavam com muitos sonhos, porém sem perspectivas ou projetos de vida galgados num maior investimento nos estudos ou em carreira acadêmica, pensando em profissões adquiridas em curso universitário. Revelavam em seus discursos que o sentido da própria vida estaria limitado; que o importante seria trabalhar para ajudar a família; que o estudo não era tão significativo na medida em que apontavam a realidade escolar como regular ou ruim. Porém, muitos que ao passar dos anos permaneciam na Escola, apontavam mudanças: desde à autoestima, ao visual estético (como cabelos grandes e encrespados, tranças, *dread*), aos questionamentos sobre valores monoculturais, investimento para ingressar em universidades, à compreensão da educação como instrumento de mobilidade

social, à socialização democrática, aquisição de bem estar pessoal para melhorar a condição econômica, às atuações como multiplicadores em projetos sociais nos seus bairros, até os discursos fundamentados em compreensões de empoderamento, dentre outras formas sociais de afirmações identitárias.

Portanto, fui sendo tomada pelos seguintes questionamentos: quais elementos então contribuía para estas transformações nos modos de subjetivação (pensamento, ação, sentimento) dessas/desses jovens? Quais conhecimentos se constituiriam como caminhos para superação das dificuldades socioeducacionais vigentes? Como os recursos pedagógicos que a Escola dispunha contribuía para a formação de lideranças negras a partir de conteúdos da história afro-brasileira? Assim, acreditando nas mudanças simbólicas desencadeadas pelo acesso destes jovens aos teores da Lei 11. 645/08, foi que desenvolvi meu projeto de pesquisa, integrando minha experiência com o manejo de recursos metodológicos para aplicação da Lei.

Somada às atividades na Escola Olodum eu atuava também nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) nos municípios de Salvador e Lauro de Freitas, onde desenvolvia atividades como educadora. Atuava de forma a estimular o fortalecimento das comunidades para reivindicar seus direitos e buscar melhores condições de vida, além do fortalecimento dos vínculos familiares. Contribuía como mediadora de processos de transformação, pois estimulava famílias a perceberem que através da aquisição do conhecimento, poderiam se articular, fortalecer-se para busca de qualidade de vida e elevação da autoestima. Assim como na Escola, realizava práticas psicoeducativas, através de grupos temáticos, na perspectiva da participação social e empoderamento do público que os compunham.

O CRAS funcionava como espaço de expressão e exploração de outras formas de comunicação, onde aprendi muito. E foi neste processo, no ano de 2012, que conheci Luciana Sacramento Moreno Gonçalves, que com sua tese de doutorado *Os Jovens em Círculos de Leitura Literária*, escolheu o espaço do CRAS (em Lauro de Freitas) para desenvolver sua pesquisa, contemplando os Centros dos bairros de Areia Branca e Itinga – CAIC, onde eu era técnica de referência do grupo de jovens do primeiro. Gonçalves (2014), com o objetivo de identificar processos que a prática literária provocava em jovens leitores, desenvolveu seu projeto através da prática dos círculos de leituras. Esta metodologia ampliou tanto a minha noção de texto e de práticas de leitura, quanto das demais leitoras e leitores participantes da pesquisa dela. Desde então, busquei atuar com

esta perspectiva e comecei a integrar meu aprendizado com os círculos na Escola Olodum, considerando-os um recurso metodológico potencializador de expressões e aprendizagens.

Na Escola, as/os estudantes têm acesso aos materiais didáticos que apresentam conteúdos sobre lutas de emancipação negra, como também são estimulada(o)s a realizarem produções artísticas. E foi justamente neste contexto de valorização da expressão criativa que tive a grata oportunidade de ver jovens educandos construírem uma música, que é a que compõe a epígrafe desta dissertação, denominada por eles de *Jovens Esperanças*, inspirados pela leitura da revista⁴ *Revolta dos Búzios*, produzida pela Escola, que apresentava conteúdos históricos sobre a atuação dos heróis nesta Revolução. Construída em 2014, na aula de Formação de Lideranças Afrodescendentes, em que eu estava como educadora, a canção assim foi escrita:

Surgiram 4 heróis na Bahia/ Que lutavam pela liberdade todo dia/ Nas ruas de Salvador aconteceu/ A Revolta dos Búzios com João de Deus/ Manuel Faustino e Lucas Dantas começaram a lutar jovens pela esperança/ Luiz Gonzaga com sua consciência ajudava os mais novos por ter mais experiência/ Uma linda história de igualdade que nos serve de exemplo para atuar na sociedade/ Agradecemos a todos os educadores por nos ensinarem sobre independência, sobre etnia e resistência. (CONCEIÇÃO, NETO, SIQUEIRA et al., 2014).

Para mim, esta música carrega significados de empoderamento e insinua que aspectos do imaginário coletivo destes jovens se ressignificam perante o legado histórico de depreciação, exclusão e racismo sofrido por nós, povos negros. Assim, nos trechos como: “uma linda história de igualdade que nos serve de exemplo para atuar na sociedade; [...] aprendemos sobre independência e resistência”, eles comunicam as referências positivas de heróis negros para processos de mobilizações cidadãs, desenvolvimento da autonomia e conquista de espaços na sociedade.

Estes jovens estudantes que de forma descontraída e divertida utilizaram a criatividade para expressar sentimentos, pensamentos, como também assimilação de conhecimentos num espaço educativo, mobilizaram-me a querer pesquisar e analisar mais a fundo suas percepções sobre o assunto. Ao considerar o que Glissant (2005) aponta sobre a raiz que vai ao encontro de outras raízes, e o que Hall (2003) fala de aspectos culturais passados que dialogam com novas culturas, percebi que estes jovens contemporâneos se conectaram com os jovens heróis do século XVIII. Somado a isso, compreendi que a via desta conexão foi por intermédio da leitura.

⁴ Anexo P.

Acredito que, por um processo de leitura, estes jovens da Escola experimentaram a liberdade pelas vias da imaginação, dadas pelo campo da percepção e experiência com o texto da Revista. Para Merleau-Ponty (2011), a comunicação exige a consideração do mundo sensível; a percepção é uma porta aberta a vários horizontes; nascemos ‘do’ mundo e com isso somos agenciados e nascemos ‘no’ mundo, o que significa que estamos abertos a uma infinidade de possibilidades, que propõem experiências libertadoras. Assim, penso que a mensagem desta produção artística comunica experiências destes jovens com o cunho da liberdade. Liberdade de expressão, liberdade de ideias, liberdade para pensar, conhecer e construir outros mundos possíveis.

A pesquisa então me direciona ao que Búzios instiga a partir das percepções juvenis. E também me estimula a pensar como jovens da contemporaneidade lidam com o acesso aos conhecimentos históricos, nos seus processos de formações identitárias e socioeducacionais, através da experiência da leitura, a exemplo da Revolta dos Búzios.

Nesta perspectiva, a análise envolve os processos do aprendizado de conteúdos presentes na Revista Revolta dos Búzios, em consonância com a Lei 11.645/08, no que se refere aos procedimentos metodológicos adotados e às percepções expressas por jovens estudantes e egressos da Escola Olodum. Vale ressaltar que tais recursos práticos estão relacionados com os círculos de leitura desenvolvidos na instituição.

Para compor a pesquisa, retomo as memórias do período em que ocorreu a construção da música *Jovens Esperanças* em 2014, mas também incluo referências do ano 2008, em que os estudantes daquela época começavam suas primeiras produções com expressões significativas sobre juventude e liderança, através da música⁵ *Expressão Ativa da Juventude*. Por seguinte, articulada a estas memórias, destaco as atividades produzidas em 2015, ano em que ocorreu a efetivação institucional dos círculos através do projeto Olodum Veste Letras. Assim, desenvolvo a investigação a partir de uma pesquisa empírica, pois parti de procedimentos metodológicos já utilizados no campo prático, que foram construídos ao longo dos anos de trabalho realizado na Escola. Há alusões de ordem prática que, relacionadas à minha experiência como educadora, contribuem para os estudos que a pesquisa propõe.

Neste sentido, o tema da pesquisa apresenta novas perspectivas de busca e ampliação de estudos já existentes sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana.

⁵ Colocada no capítuloII, subsecção 2.2.1, p. 68.

Inclusive, compartilhando recursos metodológicos que podem ser utilizados, além das conquistas obtidas com a aplicação da Lei, através da ótica de quem acessou os conteúdos por ela proposta no seu processo de aprendizado, já que muitos estudos estão com foco nas discussões e escritos sobre a sua aplicabilidade, reconhecimento, ou formação de professores, dos desafios e construção da prática curricular. Na Bahia, por exemplo, têm-se autoras e autores que focalizam estas políticas educacionais em seus trabalhos científicos ou livros publicados, como: Ana Carla Silva dos Santos (2010), Ubiraci Gonçalves dos Santos (2010), Anália de Jesus Moreira (2014), Edivaldo Machado Boaventura (2009), Ana Célia Silva (2001).

Já com o viés de pesquisas que abordam a Revolta dos Búzios, temos autoras e autores que dentre seus estudos e produções fornecem contribuições importantes sobre esta Revolução, considerado pelo historiador Tavares (2016) como um movimento emancipacionista de caráter popular. Porém, identifiquei que muitas discussões e escritos ficam mais em torno da história e dos fatos. Como exemplos destaco: Kátia Mattoso, que é especialista em história econômica e social da Bahia, e dentre suas obras existe a *Da Revolução dos Alfaiates à riqueza dos baianos no século XIX*; Isa Beatriz da Cruz Neves, que é doutora em Educação e Contemporaneidade e integrou a equipe de roteiro do jogo digital *Games Búzios: ecos da liberdade, uma leitura da história da Bahia*; Joel Rufino, doutor em Comunicação e Cultura, que aborda a Revolta dos Búzios na obra *O dia em que o povo ganhou*; Patrícia Valim, doutora em História Econômica sobre a Conjuração Baiana de 1798; Rodrigo Oliveira Fonseca, mestre em História Social com o tema *Conjuração Baiana de 1798*; João Jorge Rodrigues, presidente do Olodum, estudioso da Revolta dos Búzios; e Antônio Olavo, cineasta, produtor de filmes que retratam marcos históricos baianos e coordenador do calendário educativo *Revolta dos Búzios*, material este distribuído no ano de 2012 nas diversas escolas públicas de Salvador, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A relevância da pesquisa está relacionada à publicização da expressão criativa e fortalecida de jovens negros através do ensino e aprendizado de valores heroicos, contidos em conteúdos da Revolta dos Búzios. Desta forma também, corroborando com a ideia que traz Luz (2003) de que a Bahia, com seus valores e rica história, tem muito a contribuir na formulação de políticas, percepções e linguagens educacionais. Somado ainda ao entendimento de Tavares (2016), que coloca o movimento do século XVIII num quadro histórico rico e complexo seguindo, assim como em outras regiões, a linha universal das

revoluções democráticas que buscavam autonomia nacional e lutavam pelo término do sistema escravagista.

Além disso, acredito na contribuição que os estudos e dados adquiridos podem oferecer para auxiliar na resolução de entraves referentes à aplicação de conteúdos da Lei 11.645/08 nas escolas. Hoje, há uma discussão ampla sobre as dificuldades que o sistema de ensino tem para aplicabilidade de teores desta Lei, por isso, neste sentido, o tema pesquisado apresenta outras perspectivas de busca e contribuições para fins práticos a partir dos seus resultados. Ou seja, os dados da pesquisa podem contribuir para publicização de impactos positivos com aplicação da Lei, inclusive apresentando outros métodos que possam ser utilizados no sistema de ensino.

Assim delimito como objetivo geral: analisar processos do aprendizado de conteúdos presentes na Revista Revolta dos Búzios, em consonância com a Lei 11.645/08, no que se refere aos procedimentos metodológicos adotados e as percepções expressas por jovens estudantes e egressos da Escola Olodum. E distribui os objetivos específicos em três, assim definidos:

- Analisar as percepções dos jovens estudantes e egressos da Escola sobre aprendizagens da revista Revolta dos Búzios, através de suas falas e registros produzidos por eles no período das aulas de formação de lideranças afrodescendentes;
- Identificar, através das expressões artísticas dos estudantes e egressos da Escola, quais aspectos contidos na revista Revolta dos Búzios contribuem para construção de suas identidades;
- Apresentar como a metodologia dos círculos de leitura utilizados em sala na Escola Olodum contribui para aprendizagens significativas dos estudantes e egressos da instituição.

A pesquisa se desenvolveu por intermédio de três movimentos. Como *Ponto de partida*, o primeiro percurso envolveu a revisão de literatura, fundamental para definições teóricas e conceituais que deram sustentação aos capítulos da dissertação. O segundo por análise de documentos importantes para referências práticas com a amostragem da pesquisa. E o terceiro, de pesquisa de campo, a partir de uma realidade empírica. (MYNAYO, 1994).

Conforme levantamento bibliográfico, apresento discussões sobre memória, identidade e processos decoloniais, destacando pensamentos de Munanga (2003), Gómez

(2007), Pollak (1992) e Glissant (2005). Para conteúdos sobre Búzios, referencio Tavares (2016) e Mattoso (1982). Também abordo sobre percepção, leitura, experiência, educação e relação dialógica a partir das referências de Merleau-Ponty (2011), Larrosa (2004), Dayrell (2012) e Freire (2013). E por último com discussões sobre juventudes, expressões e potencial criativo, cito Dayrell (2007), Abramovay (2002), Novaes (2006), Zinker (2007) e Enríquez (2010).

Como minha especialização em Gestalt-terapia tem como base filosófica a fenomenologia, sendo esta a referência para minha atuação profissional, e a pesquisa contempla minha experiência laborativa com os jovens na Escola Olodum, também articulei minha análise a uma compreensão fenomenológica. Pois é “uma filosofia que coloca as essências na existência e não pensa que seja possível compreender o homem e o mundo de outra forma que não seja a partir de sua facticidade [...] uma filosofia transcendental, que põe em suspenso para compreender as afirmações da atitude natural. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 01).

Alinhada a esta perspectiva, foi que integrei as bases que apresentam uma visão do homem, do mundo e seus acontecimentos a partir de fatores existenciais, percebidos (MERLEAU-PONTY, 2011), como também compreendem as relações, os contatos e seus ciclos como processos de constantes mudanças e renovações (RIBEIRO, 1997). Para pensar na construção da dissertação, a partir do título *Búzios que instigam, percepções que comunicam*, fez-se necessário a suspensão de muitas ideias preconcebidas para apreensão do que se apresentava de fato para o procedimento investigativo; ainda que saiba que “[...] tudo aquilo que sei do mundo, eu sei a partir de uma visão minha ou de minha experiência do mundo [...]” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 03).

Para mim, é essencial considerar a subjetividade viva do ser que percebe, e acessar a percepção dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, através de suas expressões, considerando o período que trabalhei na Escola, foi de fundamental importância para as análises realizadas. Conforme Jaspers (1987) não se pode perceber um fenômeno psíquico, subjetivo de alguém, senão através de representação, empatia e compreensão dadas por “[...] meio de levantamento de uma série de caracteres e símbolos sensivelmente perceptíveis por uma espécie de exposição sugestiva” (p. 71). Desta forma, a abordagem da investigação é qualitativa, considerando que este tipo de pesquisa, segundo André (2008), averigua fenômenos humanos e sociais, valoriza os conteúdos manifestos e latentes do material pesquisado, objetivando obter uma “[...] compreensão detalhada das crenças,

atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER, 2008, p. 65).

A partir de Minayo (1992), a minha opção pelo qualitativo baseou-se justamente na possibilidade de compreender o problema investigado em suas múltiplas dimensões. Para então acessá-las, realizei estudo de caso, coletando os dados por diversos meios: documentos, pessoas, grupos e/ou organizações. A Escola Olodum, situada no bairro do Pelourinho, foi lócus da pesquisa e forneceu dados importantes relacionados à prática que ali se desenvolve com os educandos que fizeram parte da investigação, já que consiste num campo de formação e reflexão de identidades.

No percurso que consistiu em analisar documentos, colhi informações através de registros escritos sobre a Escola Olodum, como revistas, informativos trimestrais e cartilhas. Resgatei através de arquivos e fotos, produções criativas, expressões e depoimentos fornecidos pelas/pelos estudantes nas aulas de formação de lideranças afrodescendentes desde 2008, destacando, porém, aqueles materiais obtidos, entre os anos 2014 e 2015, com os círculos de leitura. Somado a isso, também acessei memórias do que fiz através de relatórios produzidos ao longo das atividades que executei. Vale ressaltar que ao longo da dissertação, para manter o sigilo, as/os jovens egressos que menciono e que não participaram do grupo focal, do qual falarei abaixo, serão representadas pelas iniciais de seus nomes.

Além desta pesquisa de documentos, utilizei procedimentos de investigação como questionários, entrevistas individuais, transcrições delas, observação e notas de campo. Todos esses recursos foram necessários para coleta consistente e integrada dos processos complexos e dinâmicos investigados. Para as entrevistas, houve roteiros⁶ norteadores, assim sendo caracterizada como semiestruturada, já que as perguntas não foram feitas à risca, nem seguiram uma sequência rígida, considerando que outros questionamentos surgiram no momento do diálogo e expressão das/das participantes da pesquisa.

Realizei entrevistas com gestores da Instituição, Mara Felipe, coordenadora pedagógica e Marcelo Gentil, vice-presidente do Olodum; com Zulu Araújo que foi diretor de cultura e conselheiro do Olodum por 10 anos; com Antônio dos Santos, secretário escolar e produtor musical; e com Maurício Pestana, cartunista e autor da revista Revolta dos Búzios. Também reuni informações precisas através de estabelecimento de contato com

⁶ Roteiro das entrevistas nos Apêndices A, B e C.

Cristina Calácio, coordenadora administrativa da Escola, incluindo ainda os aprendizados adquiridos com as colegas educadoras, Carla Pita, Janine Costa, Veridiana Machado e dos colegas educadores Diego Lima, Edmundo Silva, José Augusto Santos, Otávio Mendes e Síbel Hilpólito, que trabalharam comigo. Por fim, utilizei o grupo focal como técnica, pensando na participação de jovens estudantes e/ou egressos da Escola que representariam o universo da pesquisa.

Vale ressaltar que as entrevistas foram empregadas, mas de forma complementar, para obtenção de informações necessárias à investigação, que no grupo focal não se evidenciaram. Elas resgatam aspectos importantes através da fala das pessoas entrevistadas, além de, segundo Bauer (2008), fornecer elementos básicos para o desenvolvimento e entendimento das relações entre os sujeitos da pesquisa e seu contexto vivencial.

Destaco que escolhi a técnica do grupo focal pautada na compreensão de que o grupo cria uma maior diversidade e profundidade de respostas a partir da troca e interação. Trata-se de um recurso que pode articular melhor o arcabouço de pressupostos teóricos com a prática e as experiências do humano. (NETO, 1996). O intuito foi de acessar aspectos que estes jovens validam nas suas relações e universo cotidiano, já que a técnica do grupo tem como principal objetivo apreender percepções, sentimentos, atitudes e opiniões dos participantes a partir do tema exposto.

O grupo foi composto por jovens negros estudantes e egressos da Escola Olodum, tanto os autores da música *Jovens Esperanças*⁷, como também aqueles que, embora não tenham composto a canção, participaram dos círculos de leitura nas quais a Revista *Revolta dos Búzios* foi utilizada, no período que trabalhei com eles. Ressalto que o grupo se constituiu por meninos, pois as turmas de percussão em que eu atuava eram majoritariamente masculinas.

Não foi possível reunir todos os jovens convidados, a princípio dez, pela dificuldade de encontrar alguns, de contatá-los ou destes não poderem participar do encontro pela incompatibilidade de horário e/ou tempo. Mas, como a pesquisa também contempla o resgate das memórias e registros das atividades relacionadas ao processo da construção da música e realização dos círculos com a temática de Búzios, não houve prejuízo na coleta dos dados.

⁷ Música já colocada na página 20.

A composição desse grupo, remontado para reativar memórias dos anos de 2014 e 2015, como também para acessar concepções atuais de acordo com o processo de aprendizado construído ao longo deste tempo, foi de seis jovens, sendo três egressos e três ainda estudantes. Vale ressaltar que dos autores da música, dois eram egressos e um estudante.

Os registros, ao longo do processo do grupo, foram realizados tanto por anotações manuais quanto pelo uso do gravador, com prévia autorização dos jovens e suas respectivas responsáveis. Com os jovens deste grupo ocorreram dois encontros no turno matutino com duração de quatro horas. No primeiro dia, explanei sobre a pesquisa e seus objetivos, coletei os termos de consentimento e apliquei um questionário⁸ a fim de obter informações importantes para caracterização da amostragem. Já no segundo, desenvolvi o grupo propriamente dito.

Ao longo da dissertação, para manter o sigilo, os jovens do grupo serão representados através de nomes de sentimentos ditos por eles, assim descritos:

- Harmonia, 15 anos, residente do bairro Bonfim, cursando o 1º ano do ensino médio. Estudou na Escola Olodum, de 2013 a 2015, devido ao sonho de ser músico.
- Alegria, 16 anos, residente do bairro São Caetano, cursando 2º ano do ensino médio. Estudou na Escola Olodum só no ano de 2015, movido pelo gosto da música do Bloco Olodum; não permaneceu porque conseguiu bolsa para estudar música no Teatro Castro Alves.
- Irmandade, 16 anos, residente do bairro São Caetano, cursando 2º ano do ensino médio. Ingressou na Escola Olodum, em 2015, com intuito de obter mais conhecimento.
- Felicidade, 17anos, residente do bairro Dique do Tororó, cursando 1º ano do ensino médio. Ingressou na Escola Olodum, em 2015, porque gosta de tocar instrumentos.
- Afeto, 19 anos, residente do bairro Baixa dos Sapateiros, cursando 2º ano do ensino médio. Ingressou na Escola Olodum, em 2012, com vontade de aprender coisas novas e por gostar de tocar instrumentos.

⁸ Vide apêndice D.

- Solidariedade, 19 anos, residente do bairro Engenho Velho de Brotas, cursando 3º ano do ensino médio. Estudou na Escola Olodum, de 2012 a 2014, para reforçar seu dom musical.

O grupo focal ocorreu com a aplicação de procedimentos já utilizados no período em que trabalhei na Escola Olodum, porém foram adaptados para o processo de coleta atual, na pesquisa de campo. Ele foi desenvolvido através da metodologia dos círculos de leitura, conforme o Projeto *Olodum Veste Letras*⁹ ocorrido nessa referida instituição, no ano de 2015.

Na perspectiva de Cosson (2014), pensando metodologicamente, o círculo deve ocorrer em três movimentos. O primeiro é considerado o movimento preparatório para leitura, em que podemos utilizar da ludicidade e de dinâmicas para despertar a curiosidade das/dos participantes sobre o texto que será lido. É a etapa da sensibilização e mobilização de ideias relacionadas ao texto, com reunião de informações e conhecimentos prévios. Já o segundo movimento, considerado o central, é o momento da leitura do texto, acompanhada de informações breves sobre a autora ou autor e discussões sobre o que a leitura instigou e provocou. E, por fim, no terceiro movimento, as/os participantes refletem sobre o modo como estão lendo, apreendendo, construindo pensamentos e opiniões, assim como sobre a experiência que o texto traz, ou seja, como sente e percebe o que leu; nessa etapa, as expressões ocorrem através de variadas produções: sejam por registros escritos, bem como atividades performáticas como peças teatrais, saraus, além de poesias, desenhos e músicas.

Assim, seguindo estes passos no encontro com os jovens no grupo focal, desenvolvi o círculo nos três processos. O primeiro, com o pré-texto, em que utilizei a música *Boa Esperança*¹⁰ de Leandro Roque de Oliveira, conhecido por Emicida e a recitação do poema *Perifa*¹¹ de Sandro Sussuarana (SANTOS, 2014) como recursos de aquecimento e provocação que instigassem a curiosidade dos jovens para leitura, além do acesso de memórias do que vivenciaram nos anos 2014 e 2015. O segundo, com a leitura propriamente dita da Revista *Revolta dos Búzios* e posteriores discussões sobre impressões, contatos, sentimentos e experiência com o texto. E o terceiro, com a produção dos

⁹ Projeto descrito no capítulo III, seção 3.1, p. 74.

¹⁰ Anexo D.

¹¹ Anexo E.

participantes de um material em que expuseram suas apreensões a partir do que foi vivenciado.

A partir do mesmo movimento do círculo de leitura, organizei os capítulos, seguindo sua sequência metodológica, articulando-os com os objetivos específicos. Vale destacar que todos eles, incluindo a introdução, têm titulações de músicas do Olodum correlacionadas com os assuntos que abordo em cada um. Como no início de cada capítulo coloco trechos das canções referendadas, os subtítulos acompanham a mesma ideia, ou com palavras e frases destes trechos ou com outras canções relacionadas, da mesma banda. Assim, após a introdução com o *Ponto de Partida*, o primeiro capítulo é intitulado de *Nossa Gente*, o segundo de *Escola de Vida*, o terceiro de *Nave da Libertação* e o quarto de *Reclames*. Neste sentido, sinalizo que ao colocar estes títulos, pensei num fluxo de ideias que alinhasse registros de lutas de negras e negros no passado para reivindicações e conquistas contemporâneas, com destaque para Educação.

As memórias resgatadas pelos arquivos, as entrevistas e contatos estabelecidos com as pessoas contribuintes na pesquisa, as expressões dos jovens e as informações colhidas no grupo focal estão presentes em todo corpo da dissertação, num processo fluido, comunicante e dialógico. Integro à compreensão de continuidade, de movimentos que se comunicam num processo de ciclos de contato¹² e de dialogicidade¹³. Contatos estes que envolvem conexões humanas de experiências e percepções com o mundo interior, integrado às mudanças subjetivas; e exterior, pensando na cultura. Ciclos e círculos que acontecem tanto num movimento de conservação quanto de renovação (LARROSA, 2016).

Como no círculo de leitura o primeiro movimento está relacionado a um processo de “chuva” de ideias, reunião de conhecimentos prévios, acesso de elementos que o público leitor percebe como importantes para discussões sobre o assunto abordado, associo esta etapa com o capítulo I. Embora seja o primeiro capítulo, já contemplo falas dos jovens participantes do grupo focal referidas à leitura da Revista. Desta forma, articulo-as com a análise das percepções dos jovens estudantes e egressos da Escola sobre aprendizagens da revista *Revolta dos Búzios*.

O texto que compõe *Nossa gente: memórias, histórias, lutas e glórias* foi construído a partir de leituras de livros, teses e artigos que abordam a história do negro no

¹² Conceito da abordagem psicológica da Gestalt terapia, de base fenomenológica.(Fonte: RIBEIRO, 1997).

¹³ Compreensões a partir de RIBEIRO, 1997; FREIRE, 2013; LARROSA,2016, que serão discutidas ao longo da dissertação.

Brasil, lutas de emancipação, além de referências que tratam de ideias decoloniais e ações afirmativas. Assim, pude averiguar como elementos sobre empoderamento, luta e resistência, também narrados pela revista *Revolta dos Búzios*, insinuam desdobramentos sobre processos socioeducacionais dos estudantes e egressos da Escola. Neste sentido, o termo **nossa gente** ganha outra dimensão, na medida em que o utilizo ao longo de toda dissertação e me refiro à população negra, demarcando também meu lugar de fala como mulher negra.

O segundo movimento do círculo, caracterizado como o central, em que envolve momento de produção de conhecimento, de mobilização diante do contato com o texto, de troca e de reflexões, contempla os capítulos II e III. Relaciono-os com o objetivo que identifica expressões artísticas dos estudantes e egressos da Escola, compreendendo quais aspectos contidos na revista *Revolta dos Búzios* contribuem para construção de suas identidades.

Escola de Vida é o capítulo que indica onde desembocaram minhas hipóteses e ideias para a pesquisa. Ele configura-se com aspectos da minha prática na Escola Olodum, junto às análises documentais e contatos com membros dela. Já *Nave da libertação: vestindo letras, alçando voos* discute as implicações das construções realizadas na Escola, destacando a leitura como possibilidade de transformação do sujeito e o uso da imaginação como processo que liberta. Em ambos os capítulos, retomo memórias de oficinas, atividades e registros que circunscreveram a parte empírica.

Por fim, o IV capítulo, *Reclames*, aborda realidades de juventudes. Referenda seus reclames para processos de mudanças e conquistas, perante contextos de vulnerabilidades. Apresenta os processos do aprendizado de conteúdos presentes na Revista *Revolta dos Búzios*, em consonância com a Lei 11.645/08 através de produções dos jovens. Relaciono este capítulo ao último objetivo, pois apresento como os recursos pedagógicos dos círculos de leitura, utilizados em sala na Escola Olodum, contribuem para aprendizagens significativas dos estudantes e egressos da instituição. Assim, relaciono com o terceiro movimento do círculo que contempla as elaborações do que foi processado ao longo dos movimentos anteriores.

Discorro a dissertação, entendendo o movimento circular e fluído que integram processos e conversam entre si, como um ciclo de contato. Numa perspectiva

fenomenológica, “o contato é causa e efeito de um processo em que tudo está incluído, sem perder a unicidade e a individualidade própria de cada um”. (RIBEIRO, p. 17). Mesmo havendo uma separação didática, as discussões dos capítulos dialogam e se inter-relacionam.

Com as aprendizagens e análises da pesquisa, evidencio como o conhecimento das culturas e histórias ancestrais da nossa gente possibilita a expansão de pensamentos que influenciam na criação de recursos que empoderam e mudam a rota das nossas ações. Conforme Hall (2009), os processos culturais estão envoltos por uma dinamicidade e assumem formas diversas, sejam elas de incorporação, distorção, resistência, negociação e/ou recuperação. E, logo, destaca que as rupturas de hoje podem ser reconstruídas e, assim, funcionarem como pilares para o sistema de valores e dos significados influentes no futuro. Associado a esta lógica, Larrosa (2016) coloca que não há experiência humana sem a mediação da cultura e esta por sua vez, “[...]especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós” (p. 51) e “[...] se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha **ressoa** nele” (p. 52). E ao ressoar, dialoga com tantas outras pessoas, que num processo de “[...] encontro humilde, amoroso e corajoso” (FREIRE, 2013), transforma e gera ações libertadoras. Assim, proponho reflexos de um novo dia, compreendendo a cultura como ponte, e a leitura e o diálogo como partes significativas para esse encontro.

CAPÍTULO I

NOSSA GENTE: MEMÓRIAS, HISTÓRIAS, LUTAS E GLÓRIAS

Um palco de massacre, histórias e glórias
De gente de fé e tradição
Que luta pela união
E não deixa o passado se apagar.
Jajai e Dico¹⁴

1.1 MENSAGEM¹⁵: AS LUTAS POR EMANCIPAÇÃO PARA ALÉM DA REVOLTA

As práticas racistas insistem em pautar memórias afrodescendentes em contextos apenas dos massacres e processo escravocrata, com intuito de manter o *status quo*. Este termo é também utilizado numa perspectiva de manutenção de realidades que desfavorecem a inclusão da diversidade. Gramisc (2007), por exemplo, aponta as práticas educacionais como ferramentas de manutenção do *status quo*, pois mediante estabelecimento do currículo, favorece a aprendizagem daqueles conteúdos mais afinados com a ideologia dominante.

Os registros e representações do continente africano e seus povos, por exemplo, foram narrados a partir da servidão e colonização e essas características, por sua vez, influenciaram para que as memórias e identidades negassem ou desvalorizassem a afrodescendência que compõe a estrutura social do nosso país. Conforme Serrano (2007), a África, por meio do imaginário europeu, ficou cristalizada como um lugar irrelevante e insignificante perante a humanidade. Retratada como um espaço fadado ao fracasso, o continente era referido apenas como fornecedor de serviços e matéria prima para o sistema capitalista ocidental.

Aos povos colonizados, também compostos por africanos escravizados, eram imputados estigmas como, por exemplo: negro preguiçoso, que não trabalhava conforme a lógica do branco ocidental, com horários convencionais; negro retardado, perverso, desprovido de inteligência, ladrão em que não se poderia confiar e tampouco oferecer-lhes postos de chefia. (MUNANGA, 1988). E, nesse sentido, o conceito de raça foi se fortalecendo, seguindo ideologias mais suscetíveis às manipulações dos grupos sociais dominantes, entendido assim como uma construção social e como categoria de dominação e exclusão. (MUNANGA, 2003). Por isso que, em contrapartida, são constantes os

¹⁴Trecho da música *Nossa Gente*. (FERRAZ et al., 2014, p. 158). Anexo F.

embates contra a discriminação racial.

Quando nossa gente anuncia inconformidade com as práticas de racismo - e assim dá voz ao sentimento de indignação, realizando ações que reivindicam respeito e direitos que são humanos e constitucionais, muitas vezes é vista como problemática, revoltada, com instabilidade emocional. Esses são estigmas que tendem a mascarar tanto os aspectos culturais, morais, físicos e psicológicos que condizem com a minha e a constituição humana da nossa gente, quanto as expressões de luta por emancipação que sempre ocorreram ao longo da história e que são refletidas na afirmação da negritude, com avanços nos dias de hoje. Por isso, é que compreendo estas batalhas como mensagens que, conforme trechos da música de mesma titulação, “vem dizer” a nós negras e negros contemporâneos “que lembrar o passado ajuda a viver sem senhor”.

A história antiga, considerando modos de vida de povos africanos já no século XV, revela níveis de organizações políticas maduras que poderiam ser colocadas como modelos de práticas aperfeiçoadas da época. No entanto, aqueles que detinham o poder bélico agiam para desconstruir as instituições políticas que existiam entre comunidades colonizadas, além de começar a instaurar compreensões de superioridade e inferioridade racial com lastro para a supremacia do homem branco: o europeu, modelo que todos deveriam seguir para chegar a um patamar de perfeição.

Assim, Munanga (1988) aponta para o processo de mudança que marca a busca pela valorização da negritude, que passou do sentimento de inconformidade diante da percepção da/do negra/negro como um ser exótico, inferior, dotado de tradições estranhas, para o investimento nas desconstruções de estigmas que foram empregados desumanamente:

Abandona-se a assimilação, a liberação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma. O esforço para alcançar o branco exigia total auto rejeição; negar o europeu será o prelúdio indispensável à retomada. É preciso desembaraçar-se desta imagem acusatória e destruidora, atacar de frente a opressão, já que é impossível contorná-la. (MUNANGA, 1988, p. 32).

A negritude então se afirma como consciência negra que, segundo Munanga (1988), embala objetivos de busca de identidade pensada no plural, diante da diversidade, como: identidades negras; a luta pela emancipação de povos oprimidos e o encontro de diferentes civilizações, não mais formatadas por um modelo único de civilização, dita

¹⁵ Música de Dude Santiago. (FERRAZ et al., 2014). Anexo G.

como universal. Sendo assim, problematiza a importância de se buscar estratégias de luta e resistência para superação da dor e validação de sua história antepassada que se situa para além do processo escravocrata: com existência de reis, rainhas, heroínas, heróis africanos, afro-brasileiros. Como o Brasil, segundo Dorea (1968, p.37) “se cristalizou numa sociedade cujo conceito eurocêntrico dominante não só se esquece dos bens do patrimônio cultural e histórico afro-brasileiro como simultaneamente nem os credenciam como merecedores da qualificação e obra cultural [...]”, histórias que apresentavam referências importantes de mudanças e contribuições de legados heroicos de independência, por muito tempo não foram expressos ou debatidos, a exemplo de Zumbi dos Palmares e Maria Felipa, grandes lideranças brasileiras. Além das consagrações como a “Revolta” dos Búzios, a “Revolta” dos Malês, a “Revolta” da Chibata, que para além de revoltas devem ser apresentadas como movimentos emancipatórios. Vale ressaltar inclusive que essas referências me provocam reflexões e problematizações acerca dos constantes investimentos ocorridos por nossa gente ao longo dos séculos que, no entanto, a História do Brasil registra e nomina simplesmente como revoltas, descaracterizando muitas vezes a importância e a beleza destes processos revolucionários.

Considero que todos os processos são batalhas para além da revolta. Percebo que quando se fala de movimentos negros e lutas de emancipação da nossa gente, o termo revolta fica demarcado como uma referência de episódios menos importantes na História, como se fossem rebeliões causadas por motivos pífios. No entanto, estas “revoltas” devem ser consideradas **revoluções**¹⁶, pois se caracterizam como ações que provocaram e provocam mudanças, num processo contínuo dentro da sociedade. Observo que o propósito de todas elas carregavam a marca de lideranças autênticas que agiam convencidas da importância de lutar e garantir direitos, em que tantas outras pessoas se integravam em prol do mesmo objetivo.

Conforme Pollak (1992), a memória é colocada também como um fenômeno fluido, mutável, justamente por ser construída através de referências e sofrer diversas interferências e projeções. E os elementos constitutivos da memória estão relacionados com lugares onde ocorrem experiências que marcam, seja no presente ou passado, acontecimentos vividos individualmente ou coletivamente; e com personagens que podem

¹⁶ Ao longo da dissertação chamarei os levantes negros contra o sistema escravista de revoluções, como posicionamento político, considerando que são lutas que provocaram mudanças sociais e conquistas à nossa gente.

fazer parte da vida da pessoa ou não. Desta forma, é possível integrar as histórias dos movimentos da nossa gente àquelas que devem fortalecer memórias e ressignificar processos, pois, apreendi que o nosso referencial de vida é que ressignifica o fenômeno em si, entendendo que realidades podem ser transformadas. Nossa gente não escolheu ser discriminada ou viver muitas vezes em situações de vulnerabilidades. Não precisamos acreditar apenas na versão histórica que muitas vezes deprecia nossa imagem e condição de ser e estar no mundo. Temos a possibilidade de alterar estas configurações e acredito que um dos caminhos está na mudança de crenças. Não precisamos acreditar ou fazer da nossa verdade apenas o que o outro acha e pensa sobre nós. Por isso, que reflexões colocadas por Freire (2013, p. 120) culminam neste pensamento: “temos que estar convencidos de que sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui.” Neste sentido, conhecer revoluções e nossa gente revolucionária faz diferença.

A partir de um entendimento cronológico, Zumbi dos Palmares representaria um dos primeiros brasileiros revolucionários. Quando a escravidão se instalava havia resistência e enfrentamento das populações submetidas a este regime e, nos séculos XVI e XVII, quando o nordeste brasileiro apresentava as maiores riquezas para exploração colonial, Zumbi foi um líder que se destacou no Quilombo dos Palmares. Ele enfrentou muitas batalhas para evitar que colonizadores ocupassem tais terras deste ou capturassem os povos que lá viviam.

Segundo Santos (2006), Zumbi era neto da princesa Aqualtune, filha de um rei do Congo. Ele nasceu no Quilombo, porém, após um ataque ao local, ainda bebê, foi aprisionado e ficou numa paróquia aos cuidados de um padre de nome Antônio Melo. Seu nome de batismo era Francisco, mas aos 15 anos quando fugiu da Paróquia onde foi criado, utilizou o nome Zumbi, denominação que os povos africanos bantos davam aos líderes religiosos e militares.

O Quilombo dos Palmares, que conforme Fernandes (2008) chegou a ser conhecido como república, iniciou sua formação em 1597 e durou até 1695. Palmares, registrado como o primeiro quilombo, foi o maior e mais duradouro, chegando a acolher uma população de cerca de 20 mil pessoas. Por ter uma organização social, política, econômica importante, era considerado uma ameaça ao regime escravocrata. Ele estava situado “[...] numa vasta área da Capitania de Pernambuco, principalmente na comarca de Alagoas, em

uma região serrana que atingia até 500 metros de altitude, coberta por florestas de acesso muito difícil.” (FERNANDES, 2008, p. 15).

No Quilombo, havia produções que fomentavam a economia do local, além de cultivos de especiarias que eram desconhecidas pelos europeus colonizadores, como: milho, frutas, mandioca, feijão, somado a criação de gados. Vale destacar que toda produção era partilhada no coletivo entre os/as quilombolas, sinalizando assim formas de relações sociais pautadas em sentimentos de igualdade e solidariedade. (MOURA, 1986). O Quilombo Palmares foi referência para tantos outros que surgiram como, o de Campo Grande e o de Ambrósio, em Minas Gerais, por exemplo, que, segundo Fernandes (2008), chegaram a ter mais de 10 mil habitantes; registros estes que comprovam composições brasileiras para além da escravização.

No século XVIII, a “Revolta” dos Búzios, considerada por Tavares (2016) como a primeira revolução social brasileira ocorrida em 1798 na Bahia, foi um movimento configurado num quadro histórico rico e complexo que seguia, assim como em outras regiões, a linha universal das revoluções democráticas que buscavam autonomia nacional e lutavam pelo término do sistema escravagista. Essa Revolução, com a articulação de pessoas imbuídas por melhores condições de vida, término das desigualdades sócio raciais, apresentava elementos que compunham o cenário cultural da época com manifestações importantes: movimento soteropolitano liderado por juventudes negras, com união de pessoas de várias classes sociais (popular e elite); reuniões ocorridas numa academia de letras; recursos de convocação para luta através da comunicação oral e panfletos escritos, também poéticos; acesso e disseminação de leituras que estimulavam sentimentos revolucionários. (TAVARES, 2016).

A Revolução de Búzios foi um movimento de organização de público diverso porque uniu tanto membros de classes populares, quanto aqueles que ocupavam algum *status* social, mas que estavam insatisfeitos com os altos impostos, diferenciação de salários entre profissões e injustiças sociorraciais recorrentes. Assim, tínhamos a união de médicos, advogados, professores, artesãos, soldados, alfaiates, comerciantes, sapateiros, pessoas escravizadas e libertas, que não tiveram seus direitos assegurados. (MATTOSO, 1982).

Conforme Tavares (2016), as pessoas que participaram dessa luta reivindicavam direitos de várias ordens, sinalizando assim que os sentimentos que permeavam as relações sociais eram de conquistas, empoderamento e mudanças do cenário político

socioeconômico atual. Pleiteavam direito de propriedade: mercadores, lavradores. Plantadores de fumo e açúcar, por exemplo, não achavam justo terem suas fazendas somente a serviço da coroa portuguesa para exploração e comércio. Desejavam autonomia e abordavam como um dos motivos para o levante a libertação do despotismo português. Postulavam a liberdade e respeito às diferenças, pois além de ainda haver a escravidão, negros que foram libertos sofriam discriminação pela cor da pele. Também reclamavam pela má distribuição de renda existente, cujas pessoas brancas recebiam maiores salários que os negros, ainda que exercendo a mesma função. E hoje, depois de 220 anos, nos deparamos com realidades semelhantes como problematizaram os jovens do grupo focal, conforme ilustração abaixo em que apontam questionamentos sobre o lugar que colocam nossa gente no mercado de trabalho, por exemplo.

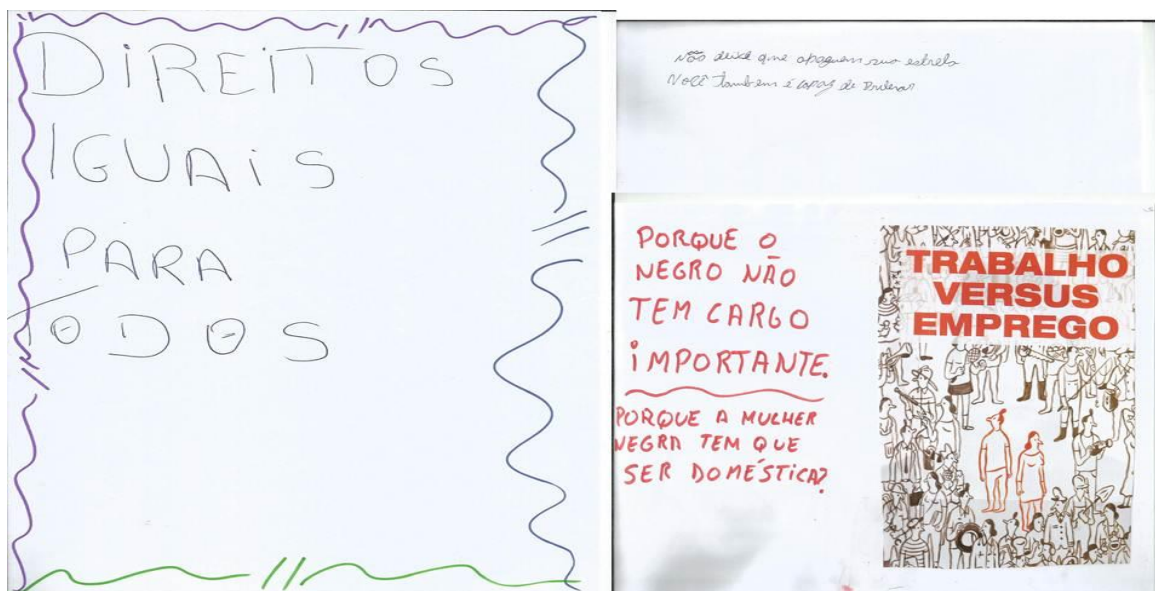


Figura 1. Produção dos jovens do grupo focal. Ano 2018.

Segundo Tavares (2016), os jovens envolvidos na Revolução, como Luís Gonzaga, João de Deus, Lucas Dantas, Manuel Faustino, revelados como líderes dela, tinham posse de livros e obras que sugeriam influências da Revolução Francesa. Logo, a utilização de papéis manuscritos, hoje armazenados nos anais do Arquivo Público da Bahia (1959 citado por Tavares, 2016), para anunciar a Revolta dos Búzios, trazia como lema Liberdade e Igualdade: “Animai-vos Povo Bahiense que está para chegar o tempo feliz da nossa liberdade, o tempo em que todos seremos irmãos, o tempo em que todos seremos iguais”. Assim como estes, tantos outros papéis, com frases e poemas, caracterizados como ousados, ditos **revolucionários**, apresentavam escritas de cunho transformador:

[...] o povo bahiaense republicano ordena e quer que para o futuro seja feita nesta cidade, e seu termo sua memorável **revolução** [...] cada um soldado que vivem escornados e abandonados, todos serão iguais, não haverá diferença; só haverá liberdade, igualdade e fraternidade [...]. (TAVARES, 2016, p. 40).

Além da fala, da escrita e da leitura serem indicados como recursos de empoderamento, percebe-se que as informações eram cambiantes, circulavam em diferentes países, havendo troca de saberes e elementos culturais. Tem-se o exemplo de Francisco Muniz Barreto de Aragão, pessoa destacada no período da Revolução dos Búzios, como aquela que trouxe livros e ideias revolucionárias ao retornar à Bahia, estudadas e aprendidas no período de sua formação em gramática em Lisboa.

Já no século XIX, em 1822, há o destaque para uma mulher negra, heroína baiana, que liderava um grupo de mulheres e homens para combater tropas que queriam invadir o Recôncavo Baiano e dominar territórios onde viviam. Denominada de Maria Felipa, ela é destacada como heroína da Independência da Bahia, pois esteve à frente de várias batalhas como líder, que indignada com processos de dominação portuguesa, reivindicava direitos, desafiando padrões vigentes da sociedade. Felipa, mulher negra, que vivia na Ilha de Itaparica em condições de pobreza, desafiava padrões sociais, demarcados pelo machismo, que colocava e coloca a mulher sempre na condição de submissão.

Na Bahia, a luta pela Independência veio antes de outras regiões brasileiras, e as ações de Maria Felipa contribuíram não só para Independência baiana como também para a brasileira. Ao contrário do pacífico grito às margens do Riacho Ipiranga, foi a partir de revoluções, enfrentamentos e acirradas batalhas por terra e mar que se obteve vitórias e conquista de liberdade. Homens e mulheres lideradas por Maria Felipa se muniram de armas com peixeiras, além de galhos de cansaço para surrar os portugueses, já que era uma planta que provocava sensações de queimadura na pele. Essa era uma forma, que considero criativa, de atingi-los para posteriormente lançar fogo aos barcos onde estavam, usando tochas feitas de palha de coco e chumbo. Durante as batalhas, seu grupo ajudou a incendiar inúmeras embarcações como a Canhoneira *Dez de Fevereiro*, na praia de Manguinhos; a Barca *Constituição*, na Praia do Convento e tantas outras que estavam em praias da Ilha de Itaparica. (TAVARES, 1973).

A Revolução dos Malês, que também ocorreu na Bahia, no século XIX, no ano 1835, foi organizada por africanos escravos e libertos, mulçumanos, principalmente de origem ioruba. Eles objetivavam libertar seus companheiros escravos mulçumanos e

rebelar-se contra aqueles brancos e mulatos, considerados traidores, que seguiam valores coloniais/escravistas.

Vale ressaltar que, em Salvador, conforme Reis (2012), a maioria da população era composta por africanos nagô (iorubas assim chamados na Bahia), e seus descendentes nascidos no Brasil, cujos brancos não passavam de 22%. Nessa época, a cidade era composta por cerca de “65.000 habitantes, dos quais cerca de 42% eram escravos; e entre os escravos, 63% eram nascidos na África, chegando a 80% no Recôncavo” (REIS, 2012, p.31).

A Revolução dos Malês apresentava uma forte característica de resistência aos valores religiosos, culturais, pois as pessoas que compunham o movimento resguardavam os aprendizados adquiridos e praticados no país africano de origem. Nessa perspectiva, configurou-se também como uma luta contra intolerância religiosa, tendo em vista que os colonizadores queriam impor as práticas do catolicismo e impedir a profecia do islamismo. (REIS, 2012).

A Revolução da Chibata ocorreu no século XX, ano 1910, com objetivo de abolir comportamentos de escravidão que ainda persistiam na marinha. Os marujos viviam em condições de insalubridade nos navios, além de receber castigos corporais, a exemplo das chibatadas, mesmo depois de já ter sido assinada a lei Áurea em 1888, e de também haver o decreto republicano de 1889 que extinguiu os açoites praticados pelas forças armadas. Como o processo de maus tratos eram constantes, houve enfrentamentos e reivindicações entre os revoltados com a situação. Nessa luta, tivemos como líder o almirante negro, João Cândido, que compartilhou experiências sobre rebeliões ocorridas em outros lugares do mundo, na busca de respeito, direito humano e melhores condições de trabalho. (MOREL, 1986).

Ainda no século XX, outras insurreições se apresentaram, com configurações mais ornamentadas, ajustadas conforme as mudanças dos tempos. De acordo com estas alterações, no ano de 1931, por exemplo, foi fundada a Frente Negra, considerada uma das maiores organizações do país de pessoas negras com a direção de Isaltino Veiga e Arlindo Veiga. Eles eram irmãos e direcionavam suas ações para mudança de imagem do ser negro: do antigo, mais africano que ocidental, mais exótico que nacional, pelo novo - o brasileiro. Em 1945, o movimento negro passou novamente por remodelações, após ditadura no governo Vargas, apresentando elementos de resistência cultural com a criação de várias entidades, entre as quais a Associação Cultural do Negro – ACN, a União dos

Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 no Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento. Destaco que Nascimento trabalhou, através do teatro experimental, aspectos relacionados à consciência da *negritude* brasileira. Já em 1970, o movimento ressurgiu na resistência à ditadura militar implantada em 1964. Nessa década, cria-se o Grupo Palmares, no Rio Grande do Sul, o Movimento Negro Unificado-MNU, em São Paulo, e é fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Pesquisa e Cultura Negra (IPCN). (FERNANDES, 2008).

O movimento negro contemporâneo, surgido no contexto do declínio do regime militar a partir de 1970, de acordo com Risério (2007), configura-se como um movimento mais amplo de reorganização dos movimentos sociais e de politização da sociedade e do cotidiano. O movimento negro, nos anos finais do século XX, apresentou diferenças importantes refletidas em muitos estados do Brasil. Ele passou a se articular com movimentos sociais e movimentos culturais; incluiu pessoas que reconheciam em si características de fenótipo ou genótipo negro; adotou o conceito social e político de raça, integrando diversas etnias negras; reconheceu o papel histórico das religiões de matrizes africanas e articulou-se com blocos afros e afoxés. (FERNANDES, 2008).

Este cenário, como ilustra tabela 1, então configurado como um contexto de lutas e emancipações políticas no Brasil, reforçou a importância dos diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos e as próprias revoluções ocorridas no Brasil para a compreensão do Movimento Negro (MN). Vale destacar que sempre houve intercâmbios entre militantes negros e negras, com construções de organizações em diversos espaços, momentos e regiões do Brasil em diferentes tempos e contextos históricos (PEREIRA, 2010). Existem memórias, histórias e glórias para além da escravização e da revolta. Nossa gente, de fé e tradição, como diz Jajai e Dico na música de mesma titulação, citada por Ferraz (2014, p. 158), “[...] luta pela união e não deixa o passado se apagar”. E contrário ao que o racismo instituiu, numa tentativa de colocar os processos de construções da nossa gente como desconexos, desarticulado sem referências, o que percebo são continuidades e investimentos para reparações.





| Período | Lutas de emancipação ao longo dos séculos | Lideranças importantes | |
|----------------|---|--|---|
| Séc. XVI /XVII | Quilombo dos Palmares. | Zumbi dos Palmares. |  |
| Séc. XVIII | Revolução dos Búzios. | Lucas Dantas, Manoel Faustino, Luiz Gonzaga, João de Deus. |  |
| Séc. XIX | Revolução dos Malês. | Negros africanos | -- |
| Séc. XIX | Independência da Bahia. | Maria Felipa. |  |
| Séc. XX | Revolução da Chibata. | João Cândido. |  |

Tabela 1. Tabela ilustrativa de lideranças e lutas importantes da nossa gente ao longo dos séculos.

Gagnebin (2006) fala da importância de cuidar da memória dos mortos para os vivos de hoje. Nessa perspectiva, entendo que as narrativas que compõem as lutas da nossa gente por emancipação desde século XV apresentam elementos que se conectam com discussões atuais e realidades contemporâneas. Além disto, revelam elementos significativos que provocam reflexões acerca das representações de revolta e do acesso aos conhecimentos culturais como forma de promoção da afirmação e das capacidades. Segundo Gohn (2004), estas promoções significam empoderamento, pois são referentes ao processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e

comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia e autoestima.

No grupo focal, falas encadeadas dos jovens exemplificam esta continuidade quando se referem à Búzios e as ações de seus heróis:

A forma que eles agiram nesta **revolução** que eles fizeram também serve de exemplo para hoje continuarmos lutando pelos nossos direitos. (Alegria).

Exatamente! Eles deixaram uma história que segue para a gente continuar entendeu?! Hoje em dia, a gente só usa 1/3 e, se a gente que tem este conhecimento não usar mais que isso, talvez possa piorar e acontecer tudo novamente. (Solidariedade).

É verdade... Ao invés de agir com violência, fazendo guerra, protesto... Tipo assim, protesto tem que ser feito, mas protesto consciente. (Afeto).

De certa forma, já mudou porque vocês viram que eles foram enforcados; hoje, a gente já tem um livre arbítrio. (Solidariedade).

Assim as analiso, como sendo reverberações de aprendizagens destas lutas de emancipação, que culminam com o processo de tomada de consciência que Freire (2013) aborda, relacionando-as com a liderança revolucionária:

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização.

É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação. (FREIRE, 2013, p. 74).

Considero que as colocações destes jovens se encadeiam a este pensamento, pois além de terem-nas expostas no mesmo momento de discussão, também insinuam como tomada de consciência a possibilidade de continuarem a luta emancipatória e da responsabilidade de fazê-la, para não cair num retrocesso, no sentido de fortalecer as conquistas obtidas e não perdê-las. Por exemplo, quando Afeto fala de não usar a violência, ele está falando da importância de usar a arma do conhecimento para protestar, entendendo que podem adquirir mais respeito e ocupação de espaços. E, quando Solidariedade argumenta de que só usamos 1/3 da referência de Búzios, ele faz a reflexão de que podemos nos apropriar mais dela, “compartilhar com amigos, familiares, vizinhos”

para assim obter mais conquistas. Aqui, ele também sinaliza a importância da troca e publicização do conhecimento, considerando que, nos dias de hoje, há mais abertura para a exposição de opiniões sem sofrer tortura.

No contato com a coordenadora administrativa da Escola Olodum, Cristina Calácio, ela ponderou que os conteúdos de revoluções da nossa gente estão registrados em obras que circulam o mundo, reforçando assim a importância de trabalhá-los na Escola. Como exemplo, ela citou a obra de Mark Almond, traduzida por Gilson Batista *O livro de ouro das revoluções: movimentos políticos que mudaram o mundo*, lançada no ano 2016, em que ficou surpreendida positivamente por ver que Búzios, sendo um movimento emancipatório baiano, estava entre as referências mundiais.

1.1.1 Lembrar o passado ajuda viver sem senhor: do conhecimento de lutas para ações contemporâneas e discussões decoloniais

Na minha compreensão, os percursos descritos sobre as lutas de emancipação para além da revolta são pilares para incorporação de novos paradigmas que rompem com a colonialidade, que conforme Quijano (2005) consiste no padrão de poder hegemônico, eurocêntrico, relacionado à dominação colonial; e ainda permeia as relações mundiais, provocando distorções das experiências históricas latino-americanas. Por nossa gente possuir muitos traços históricos europeus, abrangente em vários aspectos materiais e intersubjetivos, o conhecimento que opera sobre nós, muitas vezes, é distorcido e, portanto, deve ser decolonizado. (QUIJANO, 2005).

Desta forma, incluindo o Brasil nessa perspectiva, o movimento negro contemporâneo apresenta-se como veículo importante e significativo deste processo decolonial, na medida em que suas ações reforçam e continuam os feitos da nossa gente que buscava e busca viver numa sociedade mais justa, igualitária, sem racismo e desigualdades. Registros que envolvem as influências de iorubas ou nagôs, daomeanos, malês ou mulçumanos, angolanos, congolezes, ganeses, moçambicanos dentre outros povos, além das formações sociais como os quilombos, os movimentos revolucionários como Conjuração Baiana, Revolução dos Malês, presença das irmandades e tantas outras expressões negras de lutas e emancipação, sinalizam a base dos movimentos que funcionam com objetivo de enfrentar a persistente presença do racismo na sociedade brasileira.

Entendo que o movimento negro contemporâneo ampara-se tanto nos rastros de encantamento e beleza de uma África mítica, possuidora de um passado de reinados, glórias e riquezas, como também se ancora nas matrizes dos processos decoloniais, refletidos nos levantes de heróis e heroínas brasileiras. De acordo com a música, nossa gente viveu e ainda vive palcos de massacres físicos e simbólicos, mas persiste na luta, fortalecendo a vida sem senhores.

Percebo que a sociedade em que vivo ainda é configurada a partir de relações do racismo institucional, com base em que Ferreira (2000) coloca como crenças e atos constituídos culturalmente que destoam da concepção e ações de igualdade que deveriam existir entre todos os seres humanos, a partir de diferenças com relação à cor da pele e aparência. A discriminação institucional está presente e se dissemina nos diversos espaços sociais, permeando nas relações interpessoais, sem, no entanto, haver uma intencionalidade no ato de discriminar, ou mesmo ter preconceito aberto. (BENTO, 2001).

Dados estatísticos revelam que com a proporção de 40% a 60% da nossa população com ascendência africana, conforme o Censo 2016, o Brasil é considerado o segundo país negro do mundo. Mas, embora nossa gente esteja numa maioria demográfica, ainda está como minoria nos espaços sociais de poder. Ainda segundo Censo 2016, ela compõe o grupo 10% mais pobre da população geral, com renda média de cento e trinta reais por pessoa na família. Estes dados revelam repetições de como as desigualdades sociorraciais existentes no período escravagista, com o Brasil colônia e se refletem no tempo presente. Porém, em contraponto, eles também mobilizam pesquisas do que se tem feito para minimização e/ou mudança desse quadro, encontrando assim referências a partir da criação de políticas públicas, ações afirmativas que seguem o viés das conquistas, vitórias e alteração desse ciclo.

Chicotes simbólicos, olha que dói... /Se faço um canto que fala a verdade/
Infelicidade, opressor. Ainda há canto que fala: o passado passou./ Alienados,
leigos à cultura/ Não sabem viver sem senhor./ Ô, ô Olodum/Vem dizer para os
negros que lembrar o passado ajuda a viver sem senhor/ E aí reinará o negão.
(SANTIAGO, 1984, citado em FERRAZ et al. 2014).

Esses trechos da música *Mensagem* falam dos chicotes simbólicos existentes, em que se incluem os dados estatísticos mencionados acima. Em contrapartida, traz o canto, a expressão como possibilidade de mostrar outras verdades e lembranças à nossa gente,

propiciando a ampliação de percepção, sentimento de pertença à cultura africana e afro-baiana, como também de reclames por dias melhores.

Assim como os panfletos expostos em 1798, na Revolução de Búzios, músicas, poesias e livros são instrumentos muito utilizados para expressões constantes de reivindicações e denúncia deste cenário de desigualdades hoje. No primeiro movimento do círculo de leitura que desenvolvi no grupo focal, repetindo os procedimentos que realizei em 2015¹⁷, a música *Boa Esperança* de Emicida e Nave, e o poema *Perifa* de Sandro Sussuarana foram os recursos utilizados como mola propulsora para o fomento e problematização dessas questões. Com o exemplo dos trechos abaixo, os jovens do grupo foram estimulados a falarem do que os indignavam diante da realidade que viviam, pensando nas mazelas que os acometiam:

E os camburão o que são?/Negreiros a retrafficar/Favela ainda é senzala, Jão!/ Bomba relógio prestes a estourar/O tempero do mar foi lágrima de preto/Papo reto como esqueletos de outro dialeto/Só desafeto, vida de inseto, imundo/Indenização? Fama de vagabundo/Nação sem teto, Angola, Keto, Congo, Soweto/A cor de Eto'o, maioria nos gueto/Monstro sequestro, capta-tês, rapta/Violência se adapta, um dia ela volta pu cêis/Tipo campos de concentração, prantos em vão/Quis vida digna, estigma, indignação. (OLIVEIRA, 2015).

[...] Enquanto na cadeia só tem vaga pra mim que sou “rasta”, os maiores ladrões continuam circulando de ternno e gravata, é sempre o mesmo assunto eu sei. Mas de cada 5 mortos no final de semana, os pretos são ao menos três. (SANTOS, 2014, p. 85).

Desta forma, os destaques de suas revoltas envolveram “a corrupção, o racismo, a desigualdade, o preconceito e a falta de respeito que existe nas relações humanas”. Somado a isso, também fizeram uma ponte com partes da Revista *Revolta dos Búzios*, apontando aquelas que mais marcaram:

Uma das partes que mais me marcou foi a que diz que quem tem colarinho branco não vai para cadeia. Acontece até hoje. (Afeto).

Os ricos sempre dão um jeitinho de se safar. (Felicidade).

Muita gente acha que todos os negros que moram na periferia são envolvidos em crime ou são ladrões. (Afeto).

Por ser branco ou negro, não significa que um deve ter mais direito que o outro. (Harmonia).

¹⁷ Estes procedimentos do círculo ocorridos em 2015 estão descritos na subsecção 3.1.1, capítulo III, p. 82.

No momento de falarem sobre isso, percebia que o tom de voz alterava, pois eles não se conformavam com estas injustiças que vivem nos seus contextos sociais. Em contrapartida, também falaram sobre o que desejavam que mudassem e como poderiam contribuir para galgar mudanças. Para o desejo de mudança, falaram “do governo e da direção do país, e da igualdade”, insinuando assim um senso crítico sobre a situação da conjuntura atual do país, desfavoráveis ao que acreditam ser importantes para viver.

Já pensando em aprendizagens, destacaram a leitura como base e enfatizavam a necessidade de obtermos conhecimento para nos impormos:

Se você tiver uma plataforma de conhecimento, você derruba qualquer superioridade... (Solidariedade).

Naquela época eles se reuniam para debater sobre o que iam fazer na revolução. Hoje, nós estamos debatendo sobre o assunto estudado, mas a gente pode fazer também o que eles fizeram... Se unir para lutar e garantir nossos direitos. (Afeto).

Você souber chegar nos lugares, falar... Tipo, se alguém te agredir verbalmente, você souber rebater... Tiver conhecimento, saber dos seus direitos, entendeu?! Acho que ia melhorar bastante. Se todos tivessem esta atitude de ler um livro. É como a última frase da poesia: “quer ser perigoso vá ler um livro”. (Felicidade).

Assim, falas expressas pelos meninos no grupo focal insinuam que os elementos sobre empoderamento, luta e resistência, narrados pela revista *Revolta dos Búzios*, provocam desdobramentos para os seus processos socioeducacionais. Mesmo eles falando de suas revoltas, indignações, percepções sobre a realidade que vivem, também pensam em alternativas de mudanças, destacando a necessidade de ler e estudar, adquirindo cada vez mais conhecimento.

Os meninos afirmam que nossa gente precisa de respeito, de ser tratada com direitos iguais, e que precisamos estar atentos ao que acontece para mudar o que está posto. E assim, como eles reforçaram a última frase de Sussuarana “quer ser perigoso, vá ler um livro”, entendo como uma das formas mais assertivas para esta mudança a inclusão de racionalidades que decolonizem o pensamento que, de acordo com Gómez (2007) questiona a perspectiva eurocêntrica do conhecimento.

Creio que a aquisição de novos conhecimentos e saberes contribui para refletir sobre meu papel na sociedade, para reconstruir percepções de mim e do outro e, principalmente, para compreender o quão é importante referências decoloniais para ações de transformação. E é justamente esse o caminho que o movimento negro contemporâneo tem feito, por meio de criações de estratégias que publicizam conteúdos, saberes e fazeres

africanos e afro-brasileiros e desconstruem estruturas que colonizam o pensamento e a subjetividade da nossa gente.

Com acesso a outras racionalidades, substituição de teorias e conceitos coloniais, é possível incluir os rizomas colocados por Glissant (2005), pertencentes às culturas afro latinas ameríndias, nas construções identitárias da nossa gente. Em consonância com este entendimento, Achinte (2006) reforça a necessidade de visibilizar realidades ancestrais diferentes de racionalidades europeias:

La tarea entonces se enuncia como la necesidad de construir, y yo diría visibilizar, epistemologías que den cuenta de nuestras realidades ancestrales, para salirle al paso al aplastante predominio de una racionalidad eurocéntrica que históricamente ha negado, para reafirmarse, la presencia de pueblos y comunidades indígenas y afros como formas no-occidentales de estar en el mundo. (ACHINTE, 2006, p. 62).

Neste sentido, entendo que novas metodologias e recursos didáticos vêm sendo apresentados na perspectiva decolonial, como também multireferencial, pois, conforme Ardoino (1998), a multireferencialidade propõe fazer uma abordagem sobre os fenômenos sociais, em destaque os relativos à educação, de modo a estabelecer um olhar tanto novo quanto mais plural sobre o humano e seu contexto.

Tais metodologias se constituem em ações afirmativas que promovem o desenvolvimento da consciência política, o fortalecimento de identidades e o combate das discriminações. Aponto ainda que a Lei 11.645/08 é um exemplo deste processo, pois propõe mostrar a existência de racionalidades indígenas, africanas e afro-brasileiras. Além disso, indica conteúdos que me deslocam para leituras que promovem reflexões sobre a necessidade de pessoas e instituições se conectarem com outras formas de perceber o mundo, validando a diversidade. Para mim, portanto, esta Lei é fruto de ações contemporâneas do movimento negro, cujas sementes, que lá no passado brotaram e foram atravessadas pelos tempos, hoje se presentificam no imaginário da nossa gente como glórias de forma afirmativa.

1.2 GLÓRIAS: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

As memórias das lutas por emancipação se manifestam em nossa gente por meio dos rastros que Glissant (2005) aborda e desembocam em algo movente:

“Todos precipitamos em nós mesmos os rastros resíduos de nossas histórias ofuscadas; não para propor, em breve, através de desvios um modelo de humanidade que contraporíamos - mas de maneira completamente rastreada - a tantos outros padrões que se esforçam em nos impor. Esse é o desvio que não é nem fuga, nem renúncia, mas a arte nova do desatamento do mundo” (p. 84).

Os rastros deixados desde o século XV desembocam nas conquistas e glórias no século XXI, em que nossa gente pode usufruir por intermédio de políticas afirmativas e de reparação, dando continuidade ao sonho de libertação. As Ações Afirmativas são políticas sociais que pretendem estabelecer medidas direcionadas ao respeito às diversidades, sejam elas raciais, étnicas, culturais ou de gênero. Trata-se de diversas políticas governamentais e iniciativas privadas, cujo objetivo consiste em transformar comportamentos discriminativos, buscando proteger as vítimas de discriminação, seja pela cor da pele, sexo, deficiência, religião, dentre outros. (SISS, 2003).

Conforme Araújo (2002), as ações afirmativas aplicadas nos Estados Unidos no ano de 1961, são importantes referências, mas que devem ser ajustadas à realidade brasileira, considerando as especificidades do país. Assim, ele coloca a compreensão destas ações pelo movimento negro brasileiro:

Para nós do movimento negro brasileiro, Ações Afirmativas são medidas especiais e temporárias, adotadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado. (ARAÚJO, 2002, p. 04).

O Brasil, Colônia, Império e República, teve também no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva para o racismo, com reflexos gritantes no âmbito educacional, comprovados por legislações e decretos excludentes. O Decreto nº 1.331, de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos negros escravizados. Outro Decreto, nº 7.031, já no ano de 1878, instituía que negros só podiam estudar no período noturno. E, mesmo após a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁸, que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios constitucionais, não contemplou todos os

¹⁸Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, porém criada em 1961, seguida por uma versão em 1971; tem a promulgação mais recente no ano de 1996.

conteúdos estabelecidos no quarto parágrafo¹⁹ do seu artigo 26, pois só considerava a formação do povo brasileiro pelo viés da Europa. Conforme Munanga (2005) e Silva (2001), livros e outros materiais didáticos ainda estão carregados de ideologias eurocêntricas e apresentam muitos elementos desqualificadores em relação aos povos e culturas não ocidentais.

Neste sentido, as ações afirmativas no Brasil estão pautadas em novas configurações de conhecimento, e podem ser alinhadas com aquilo que Santos (1996) denomina de pedagogia da diversidade, a qual produz saberes que promovem reflexões teóricas e construções de diálogos epistemológicos. O autor sinaliza que há um mundo de possibilidades que precisa ser explorado: “dizer não é dizer sim a algo diferente” (SANTOS, 2010, p. 116) e as ações do movimento negro dizem não aos modelos epistemológicos dominantes, propondo assim experiências pedagógicas emancipatórias e multiculturais.

A partir de 2003, iniciativas do governo federal, na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, favoreceram, pela primeira vez, a instauração destes projetos com afinco, recolocando na agenda nacional a questão racial e a importância da adoção de políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. Para tanto, em destaque, foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004. Ambas as Secretarias estavam incumbidas de romper com os entraves de violências, desrespeito, vulnerabilidades, exclusões, desigualdades presentes no cotidiano da nossa gente. E, dessa forma, criaram diversos instrumentos norteadores para o cumprimento deste desafio, como: o Estatuto da Igualdade Racial; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana; dentre tantos outros materiais sólidos, como cartilhas, revistas e livros, que propõem mudanças nos discursos, raciocínios e lógicas coloniais racistas.

Nesta perspectiva, identifico que são muitos os desdobramentos das antigas lutas, hoje presentes entre nós negras e negros da contemporaneidade, com conquistas nas políticas e legislações. E, como reflexo destes avanços, a Lei 10.639/03, atualizada pela

¹⁹ § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (Lei 9.394, BRASIL, 1996).

11.645/08, consiste em uma das medidas mais significativas do século XXI para realidade da nossa gente, pois abrange e, ao mesmo tempo, possibilita a compilação dos tantos conteúdos manifestos nas ações desses movimentos, em materiais didáticos educativos transformadores.

A Lei, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, com participação ativa do movimento negro. Ela busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal (1988) nos artigos²⁰ que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem o Brasil. Por isso, vale pontuar que a Lei objetiva ampliar os currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica que existe no Brasil, nas quais se incluem povos indígenas, africanos, descendentes de asiáticos, ciganos.

A regulamentação dessa Lei na educação evidencia a necessidade de estudos de temas decorrentes da história e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas não se restringirem a nossa gente negra, mas de abrangerem todas e todos brasileiros, a partir da lógica de que vivemos numa sociedade multicultural. Dessa forma, compreendo que esses conhecimentos são fundamentais, pois corroboram com o que Chartier (1995) destaca sobre a importância de validar os bens simbólicos como práticas culturais dentro das diversidades existentes no mundo. E acrescento as práticas educativas como vias que podem validar esses bens, influenciando nossos processos identitários. Assim, movimentos que há tempos investiam nessas conquistas, tiveram subsídios legais para continuar sua missão rumo à afirmação da nossa gente e correção de desigualdades sociorraciais.

1.2.1 Ações Afirmativas em Salvador – Bahia e as contribuições do Olodum

As ações dos blocos afros representavam a afirmação de identidades negras no Brasil, e assim foram referendados como componentes do movimento negro. Conforme Guerreiro (2000), num posicionamento de enfrentamento ao racismo e valorização da nossa gente, após os anos 70, foram criados em Salvador, na Bahia, blocos com o caráter de fortalecimento e resistência negra. A exemplo, têm-se o Ilê Aiyê, Badauê, Malê Debalê, Muzenza, Araketu e o Olodum, cuja preparação para o carnaval apresenta sempre um cunho político e educativo na arte.

²⁰ Art. 5º, I; Art. 206, I; Art. 210; Art. 215; Art. 216; Art. 242 § 1º. (BRASIL, 1988).

Os blocos supracitados deram/dão sua contribuição e foram/são importantes para ações afirmativas em Salvador, mas o Olodum será destacado, pois o problema da pesquisa envolveu o material didático construído por essa instituição. O Olodum, assim como Ilê e demais grupos do movimento negro, desenvolvem ações contínuas de combate à discriminação racial.

Consoante Marcelo Gentil, o Olodum, em parceria com a União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) e Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Bahia (APLB), conseguiu por intermédio de um “projeto de emenda popular, com coleta de assinatura em todo Estado”, inserir o Capítulo XXXIII (do Negro), com os Artigos 286/90 na Constituição de 88. Ele destacou que a defesa da proposta no plenário da Assembleia Legislativa foi representada por João Jorge Rodrigues, presidente do Olodum e Antônio do Carmo, presidente da UNEGRO.

Inserimos dispositivos que obrigam o Estado a inserir, nos currículos da rede pública de ensino e nos cursos de formação e aperfeiçoamento de servidores, conteúdos que versem sobre a contribuição e participação do negro na formação da sociedade baiana. Sem dúvida, isso foi um “ponta pé” inicial para que mais tarde, os movimentos negros brasileiros se mobilizassem para a instituição das políticas de ações afirmativas e em especial para adoção pelo Brasil, da Lei 10.639/03. [...] Nós do Olodum tivemos participação ativa, desde a assembleia constituinte baiana, até chegarmos à Lei Federal 10.639, para que o sistema educacional brasileiro adotasse conteúdos que versassem sobre a contribuição de africanos e seus descendentes. (Marcelo Gentil, 2018).

O Olodum foi fundado em 1979 como bloco afro carnavalesco, mas a partir de 1983 foi transformado no Grupo Cultural Olodum, com estatuto registrado, sendo reconhecido como de utilidade pública nos níveis municipal e estadual. Para João Jorge citado por Martins (2014), o grupo Olodum, caracterizado como um projeto cultural e político de luta contra o racismo, objetivava, assim como demais grupos do movimento negro, tornar a história africana conhecida, já que considera fundamental valorizar as tradições negras que contribuíram com elementos pilares para formação da sociedade brasileira.

Inicialmente, o Olodum tinha como base de ação o projeto Rufar dos Tambores, com aulas de percussão para crianças e jovens apenas do bairro Pelourinho, comunidade do Maciel. Vale ressaltar que este espaço era caracterizado como marginalizado e vulnerável, em que havia alto índice de tráfico de drogas, prostituição infantil e mendicância. (GUERREIRO, 2000). Posteriormente, estas ações foram estendidas para um formato de Escola Criativa Olodum, pensando a educação através da arte, que envolviam desde o

intercâmbio internacional com países da América do Norte e Latina, África, Europa, Ásia, até o grupo de dança e o Bando de Teatro Olodum. Atualmente, o Bando, apesar de ter o nome Olodum, desenvolve atividades e projetos de forma independente, não fazendo mais parte do corpus desta Associação carnavalesca.

O Olodum atua na perspectiva da educação, arte, cultura e renda, utilizando-se de elementos da cultura afro, harmonizando cultura e cidadania em bairros empobrecidos e negros da capital baiana. E, mesmo tendo sede na cidade do Salvador, articula-se com órgãos políticos, tanto das instâncias municipais, quantos estaduais e federais, colocando-se como membro parceiro para efetivações de políticas afirmativas.

A Revolução dos Búzios, também conhecida como Conjuração Baiana, Inconfidência Baiana, “Revolta” dos Alfaiates ou “Revolta” das Argolinhas, que hoje se fundamenta como uma referência para promoção de políticas afirmativas em Salvador, é exemplo desse processo de articulação. O projeto do baiano Luiz Alberto, que foi deputado federal entre os anos de 1997 a 2015, pensado junto aos outros membros de entidades negras, concretizou-se em Lei Federal de número 12.391, sancionada no dia 04 de março de 2011, com a inscrição no Livro dos Heróis da Pátria, dos nomes: João de Deus do Nascimento, Lucas Dantas de Amorim Torres, Manoel Faustino Santos Lira e Luís Gonzaga das Virgens e Veiga, considerando serem referências negras baianas importantes para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E o Olodum teve sua contribuição neste processo legislativo, representado pela pessoa de João Jorge, que segundo Araújo (2017), investiu em estudos, pesquisas e parcerias que demarcavam a importância de se referendar a Revolução dos Búzios como um marco histórico para Bahia. Conforme Marcelo Gentil, a “peregrinação”, que levou os quatro heróis negros e populares a serem reconhecidos como heróis da pátria, começou no final da década de 70, quando João Jorge, a partir do acesso aos documentos originais sobre Búzios pelo Arquivo Público do Estado da Bahia, desejava publicizar este conhecimento para mais e mais pessoas.

Como a SEPPIR (2005) buscou articulação com os estados, os municípios e as organizações não governamentais (ONGs) para efetivar seus objetivos, os blocos afros em Salvador foram instituições que receberam este suporte legislativo, fortalecendo a atuação dos movimentos (ARAÚJO, 2017). Nesta configuração, então, o Olodum, através da Escola, construiu materiais didáticos que envolvem conteúdos políticos de ações afirmativas e do que prega a Lei 11.645/08, a exemplo das revistas, que são produções

realizadas em parceria com o cartunista Maurício Pestana, que nos muitos materiais compõe os textos, o roteiro e a arte, retratando histórias de lideranças negras.

As cartilhas Zumbi, Revolta da Chibata, Revolta dos Malês e Revolta dos Búzios tem um triplo objetivo: Resgatar personalidades e fatos históricos que no geral sempre estiveram escanteados e minimizados pela historiografia oficial. Disponibilizar material didático de qualidade e com capacidade de contribuir com a implementação da Lei e, por último, ter material que interessasse aos profissionais de educação e que, ao mesmo tempo fosse atraente aos jovens alunos. (Marcelo Gentil, 2018).

Vale ressaltar que todas as produções foram pensadas com a apresentação de narrativas relacionadas a processos emancipatórios, de autonomia, crescimento, luta e protagonismo, consideradas fundamentais para construções profícuas de identidades e que de alguma forma promovem reflexões e apontam caminhos educativos diferentes do que o racismo provoca. Tais produções vão ao encontro do que a SEPPIR (2005) recomendava aos estabelecimentos de ensino, ou seja, se valem também da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais podem estabelecer canais de comunicação e encontrar formas próprias de incluir as temáticas em questão.

Diante desses aspectos, é perceptível a força que grupos do movimento negro têm para transformar a realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de racismo. Conforme a SEPPIR (2005), diálogos com estudiosos e grupos do movimento negro que analisam e criticam essa realidade são essenciais para conquistas de racionalidades que rejam e consolidem espaços democráticos e igualitários.

A revista da *Revolta dos Búzios* foi a primeira produção da Escola Olodum e apresenta conteúdos que envolvem discussões sobre cidadania, respeito à diversidade, direitos humanos, direitos trabalhistas. Conforme resposta à pergunta de quando se iniciou o plano para construção da Revista e sobre quais pessoas e/ou instituições estiveram envolvidas neste projeto, Mara Felipe colocou que o ano de 2005 foi o período em que ele se efetivou. Ela colocou que após anos de discussão sobre a necessidade de sistematizarem um material do Olodum sobre o tema, João Jorge “a incentivou a escrever o projeto e, Marcelo Gentil como historiador, deu a concepção”. Para tanto, ela sinalizou que Maurício Pestana, sendo reconhecido por eles como maior cartunista negro do país, foi o escolhido para trabalhar nessa parceria.

Neste sentido, na oportunidade em que entrevistei Pestana (2017), colhi mais informações sobre o processo de construção da Revista. Ele expressou que realizou uma vasta pesquisa bibliográfica, consultou historiadores especialistas da revolução de Búzios para posteriormente produzir o material, atendendo a uma linguagem para o público juvenil. Ele reforçou inclusive que a elaboração da Revista não parte de história fictícia, sendo assim baseada em fatos verídicos. Construída com quadrinhos, a Revista então narra momentos marcantes dessa história baiana, com adaptações que envolvem suas leitoras e seus leitores.

A Revista também é um material que enfatiza o uso da leitura e da escrita como instrumentos que podem ser utilizados para convocação e organização popular direcionadas às reivindicações cidadãs. Acredito que ela indica a importância do estudo para aquisição de respeito e ocupação de espaços diferentes do processo escravocrata. Desta forma, penso que funciona como um recurso educacional importante para processos decoloniais.

Para Munanga (2005), a educação é capaz de oferecer aos jovens “[...] a possibilidade de questionar e desconstruir mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (p. 17). E tal mudança pode ser desenvolvida através de ações afirmativas que nos possibilitam acessar conteúdos da memória coletiva, da história africana e afro-brasileira. Isto com apresentação de conteúdos que visibilizem atuações dos nossos povos ancestrais que contribuíram na formação da identidade nacional e foram responsáveis pelas construções de riquezas econômica e social, através de lutas por direitos e emancipação, como foi Búzios. Hoje, a Revolução dos Búzios é apresentada às baianas e aos baianos e se tornou tema oficial do carnaval do Centro Histórico de Salvador – Circuito Batatinha.

CAPÍTULO II

ESCOLA DE VIDA

Talabá, baqueta tambores
 Entrelaçando os compassos do rum
 Diamante da cidadania
 Sendo lapidados na Escola Olodum
 Igualdade, diversidade, ensinamentos do dia a dia
 Resgatam a identidade,
 minha negritude autoestima e etnia.
 Marcelo Gentil e Keiler Rego²¹

2.1 ENSINAMENTOS DO DIA A DIA: A ESCOLA OLODUM E SUAS PRÁTICAS

Localizada no Centro Histórico de Salvador, a Escola começou a funcionar no ano de 1984. Conforme Mara Felipe, coordenadora pedagógica da Escola, através de seus relatos em entrevista no ano de 2018, “o Olodum resolveu tomar a arte como referência para comunicar, mobilizar e difundir a sua mensagem, desenvolvendo ações como o Projeto ‘Rufar dos Tambores’ – primeiro embrião da então chamada Escola Criativa.” Esse projeto desenvolvia aulas gratuitas de percussão para atender, nessa época, a comunidade do Maciel. Segundo Magalhães (2015), “o desejo da comunidade era que fosse formada uma banda de percussão para que ocupasse de forma produtiva o tempo ocioso das crianças e adolescentes do bairro, os quais viviam em situações de risco, sem perspectiva de integrar-se socialmente” (p. 36). Segundo Mara Felipe, o Rufar dos Tambores tinha como objetivo promover lazer e tirar as crianças da rua. E, como o projeto foi assertivo, foi transformado na Escola Criativa Olodum; hoje Escola Olodum, não mais utiliza em seu nome social o adjetivo criativa por questões jurídicas, burocráticas em que outra instituição já utiliza o termo.

A Escola é considerada uma experiência pedagógica que visa formar cidadãos conscientes que saibam lutar por seus direitos, sendo a arte a principal motivação para a aprendizagem, por meio de um currículo pluricultural, com a valorização necessária das matrizes culturais africanas, afro-brasileiras e afro-baianas. Segundo Araújo (2002), além da Escola complementar os conhecimentos adquiridos no sistema formal de ensino, continua sendo referência para o trabalho educacional de entidades negras da Bahia que se inspiraram no seu modelo, a exemplo do projeto Axé, Escola Mãe Hilda, Grupo

²¹ Trecho da música *Escola de Vida*, s.d. citada em SANTOS et al., 2013, p. 12. Anexo H.

Bagunçaço, Escola Pracatum, e do Brasil, como o Grupo Cultural Afro Reggae – no Rio de Janeiro, Os Meninos do Morumbi – em São Paulo e Quilombo de Sergipe.

A Escola oferece cursos nas seguintes áreas: dança, percussão, canto, informática, formação de lideranças afrodescendentes, produção e empreendedorismo cultural. Essa organização compreende que é através de diversas linguagens artísticas, promovidas pelos cursos, que as educandas e os educandos desenvolvem e entendem possibilidades de atuar de maneira responsável, solidária, crítica e democrática na sociedade.

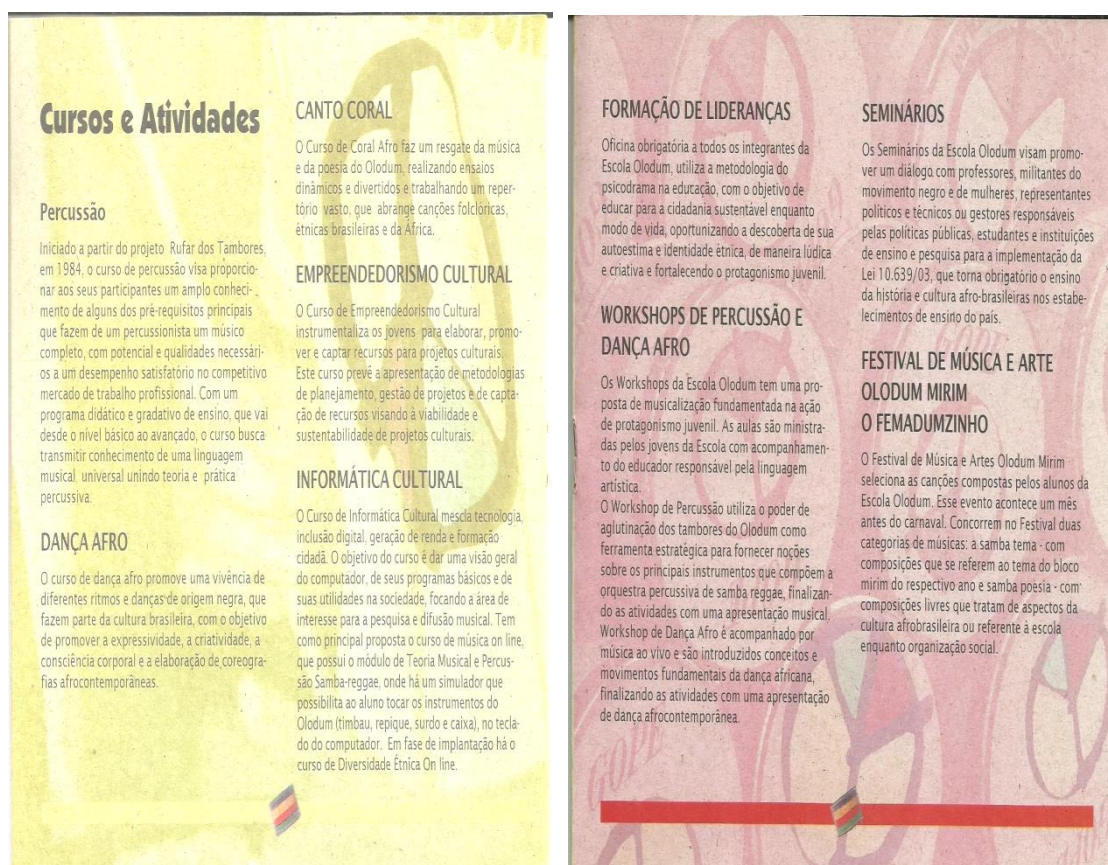


Figura 2. Cartilha informativa sobre as atividades desenvolvidas na Escola Olodum.

Desta forma, a Escola Olodum é um espaço que integra o público infanto-juvenil de diversas comunidades da cidade do Salvador, oportunizando expressões de crianças, adolescentes e jovens adultos que participam de aulas. O objetivo dessa instituição é valorizar e estimular o potencial desse público se utilizando da arte educação, compreendida como um recurso para promover a prática dos direitos humanos, defesa dos interesses da democracia num processo de inclusão social e digital. Logo, conforme Mara Felipe, o projeto pedagógico dessa instituição envolve educação, ciência e tecnologia. A Escola desenvolve trabalhos compreendidos como referência nacional e internacional,

através, por exemplo, de intercâmbio com países da América, África e Europa, divulgando trabalho através do Olodum Mirim.

O Olodum e a Escola teve e/ou têm parcerias com diferentes instituições, tanto voltada para o financiamento das suas ações, como para a cooperação técnica e troca de experiências. Consoante Marcelo Gentil, o Brazil Net Work, dos Estados Unidos, Fundação Ford, Cristian Aid e Forun Habitat são exemplos de parcerias que foram importantes, inclusive financeiramente para construção da sede onde funciona a Escola. Vale ressaltar que dentre as parcerias locais, destaca-se a Universidade do Estado da Bahia, junto ao Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americano.

Marcelo Gentil colocou ainda que a UNESCO é considerada uma parceira antiga. Além disso, destaca a troca de experiências tecnológicas e culturais envolvendo o trabalho no México, Benin e Guiné Bissau. E, conforme Mara Felipe, o trabalho da Escola está voltado para arte, educação e pluralidade cultural, por isso que as parcerias com diversos países que possuem diferentes culturas são importantes:

Quando falamos da Escola Pluricultural é a partir da necessidade de compreendermos o mundo com a sua diversidade de concepções e valores. É olharmos a realidade numa perspectiva heterogênea, múltipla, percebendo a diversidade e singularidade das pessoas e dos seus saberes socioculturais. (Mara Felipe, 2018).

Assim, apoiada em Ardoino (1998), compreendo que a Escola pauta suas práticas e formas de abordagem dos fenômenos sociais, evidenciando o caráter multireferencial, de modo a estabelecer um olhar mais plural sobre o humano. Sua missão consiste em promover uma educação não formal, entendida como um espaço alternativo de educação e socialização, desenvolvendo conteúdos de referências, preservação e promoção da cultura afro-brasileira. Quanto aos valores institucionais, a organização embute o respeito à diversidade étnico cultural; a aprendizagem lúdica e criativa; transparência, inovação e ética, implementando a formação de valores sociais e morais que permitam uma convivência harmoniosa e, por fim, a responsabilidade social.

As ações da Escola envolvem tanto as práticas internas com educandas e educandos matriculados, como também desenvolvem workshops, seminários com temáticas voltadas para discussões sobre relações raciais, conteúdos da Lei 11. 645/08, racismo e sociedade brasileira, abrangendo o público de educadoras e educadores da rede municipal e estadual de ensino. Além disso, realiza produções textuais como informativos trimestrais e revistas,

conforme figura 3, como: Revolta dos Malês, Revolta da Chibata, história de Zumbi dos Palmares e Revolta dos Búzios. Vale ratificar que estas revistas são em quadrinhos, escritas pelo cartunista Maurício Pestana, parceiro da Escola, e fazem parte da coleção Olodum Griô, que propõe utilizar a metodologia de contação de histórias em sala de aula para referendar grupos, pessoas, protagonistas e lideranças negras que contribuíram para a construção do Brasil.

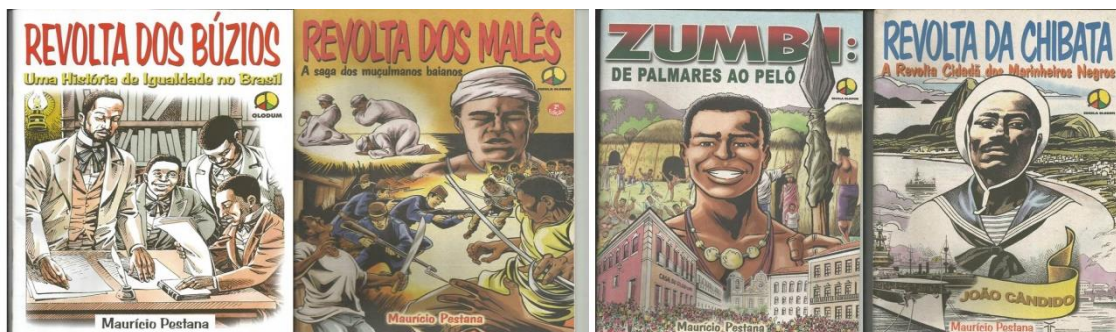


Figura 3- Revista em quadrinhos. Coleção Griô- Escola Olodum.

Os cursos que a Escola oferece estimulam as expressões artísticas das juventudes que se inscrevem nela e propõem aulas e discussões decoloniais, compartilhando materiais didáticos e estimulando aprendizados relacionados às memórias e os conteúdos da história afro-brasileira e afro-baiana. As revistas, por exemplo, são todas pensadas com a apresentação de narrativas relacionadas aos processos emancipatórios, de autonomia, consideradas fundamentais para construções profícuas de identidades. Desta forma, promovem reflexões e apontam caminhos diferentes daqueles que a mídia substanciada pela lógica do capitalismo e da indústria cultural propõe.

Hall (2004) aponta a mídia como veículo das indústrias culturais que sustentam os circuitos globais de trocas econômicas, incluindo produção de bens e marketing de produtos e ideias. A contemporaneidade tem-se caracterizado pelas relações de produção e de consumo permeando as interações sociais. E a indústria cultural, como coloca Adorno (2007) acaba coibindo a formação de indivíduos autônomos, com senso crítico aguçado para fazer escolhas profícuas, além de inibir a imaginação e a espontaneidade.

Em contraponto a este processo de massificação da indústria cultural, as/os jovens educandas/educandos com quem estabeleci contato na Escola ao longo dos oito anos destacavam seu amor e admiração pela banda Olodum, como se exemplifica na figura 4, não só pela marca, mas principalmente pelo papel social que ela tem. Expressavam a paixão pelo som percussivo, através das músicas que escutavam, além de considerarem a

Escola um espaço que as/os estimulavam a criar e aprender. Como exemplo, os jovens que trabalhei no ano de 2014, destacando os compositores da música *Jovens Esperanças*, deixaram registros significativos do seu respeito e consideração pela Escola e aulas de liderança²², como se esboça nos cartões que fizeram na comemoração do aniversário dessa Instituição, conforme as figuras 5 e 6.

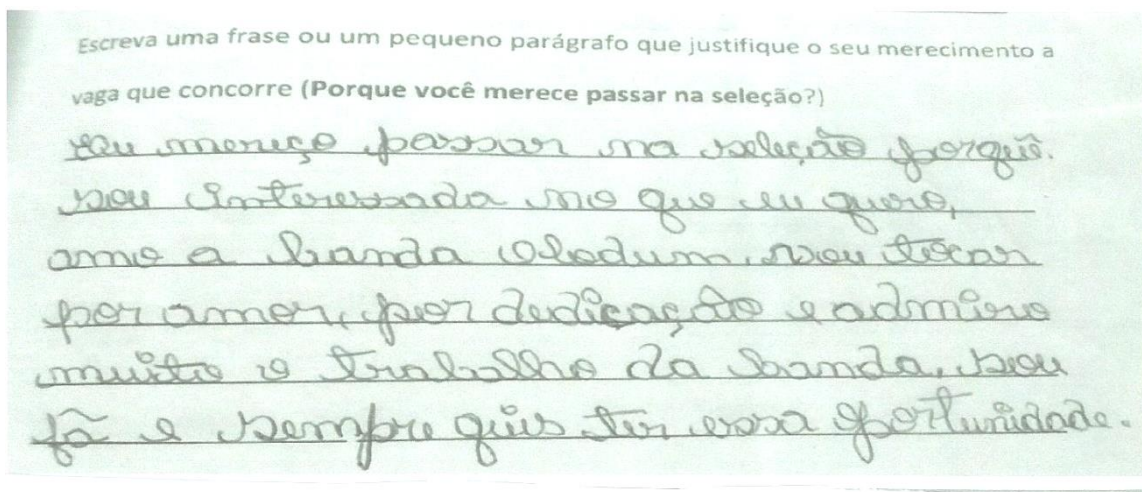


Figura 4. Depoimento de P. para ingressar na Escola. Ano 2015.

Sinalizo que, conforme a ilustração acima, quando P. se refere a “tocar por amor”, ela está falando da oportunidade de aprender percussão na Escola, onde será um prazer tocar, e assim se aproximar do seu sonho de ser percussionista da banda. Esse é só um exemplo, de sonhos semelhantes de muitas e muitos jovens, e que por isso, a meu ver, a organização Olodum deve ter um olhar cuidadoso e valorativo para àquelas e àqueles que participam de eventos tocando.



Figura 5. Produção criativa dos jovens para colocar cartões de homenagem à Escola. Título: Na Escola Olodum colhemos frutos- respeito à diversidade. Ano 2014.

²² As oficinas de formação de lideranças afrodescendentes estão descritas na secção 2.2 deste capítulo, p. 63.

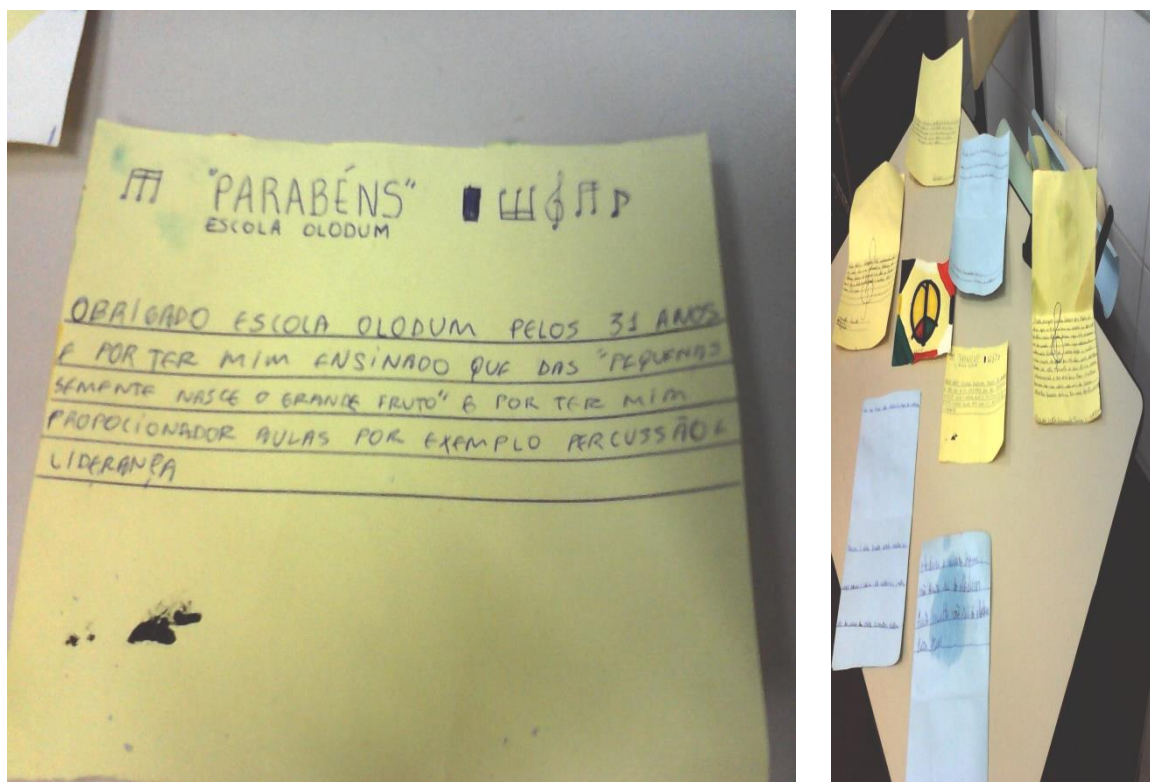


Figura 6. Cartões de homenagem à Escola. Frase em destaque: Obrigada Escola Olodum, pelos 31 anos e por ter me ensinado que das “pequenas sementes nascem grandes frutos” e por ter me proporcionado aulas, por exemplo, de percussão e liderança. (J.)

Nesses cartões, confeccionados em 2014, destacaram-se escritos como:

Muito Obrigada Escola Olodum, por todos os dias que tive aula, por que aqui não ensina só percussão, mas também ensina a educação de nossas raízes. Muito Obrigada ainda por ter me dado esta oportunidade de estar presente nesta ótima Escola. (Solidariedade).

Escola Olodum gostaria de te parabenizar por ser uma escola importante para nós alunos. É uma honra para mim; venho aprendendo muitas coisas desde que entrei. (Afeto).

Escola Olodum, obrigada pela preferência de eu poder estudar aqui. Obrigada professora de liderança, professor de percussão e todos da coordenação. (Alegria).

Não diferente dessas referências de gratidão e reconhecimento de aprendizados adquiridos, no grupo focal também falam dos ganhos e do prazer em frequentar a Escola Olodum, justamente por ser um espaço onde podem encontrar amigos, atuar com espontaneidade, trocar ideias, desenvolver senso crítico, construir conhecimentos no coletivo, pensando assim em estratégias que lhe auxiliem a galgar sonhos e se desenvolver na vida:

Foi um prazer estar com vocês aqui. Vocês são *brothers*. Pudemos nos reencontrar, dar risada, lembrar daqueles tempos bons na Escola, com as aulas legais. (Afeto).

A Escola Olodum simplesmente está no meu coração, aonde quer que eu vá e faz parte da minha vida. Estudar nela fez diferença pelo fato do ensino de vida. (Solidariedade).

Entrei na Escola com intuito de ter mais conhecimento. (Irmandade).

Estudar na Escola me ajudou muito musicalmente e socialmente. Aprendi a valorizar minha cultura. (Alegria).

Com a Escola ganhei grandes conhecimentos. Estudar nela fez diferença porque deixei de ser alienado. (Felicidade).

Nessas falas, identifico que nos processos de construções identitárias deles existem as relações entre educação e cultura. Eles indicam que as referências de conteúdos da cultura e história afro-brasileira, pertinentes ao currículo multirreferencial da Instituição, também lhes pertencem. Quando Solidariedade, por exemplo, aponta a Escola como aquela que “ensina a educação de **nossas** raízes” e Alegria diz: “aprendi a valorizar **minha** cultura”, ambos estão comunicando aspectos de apropriação e identificação.

Entendo que são aprendizagens que contribuem para formação da consciência individual e coletiva, pois percebem as relações em que estão imersos, apropriam-se dos significados que lhes são oferecidos e os reelaboram, integrando-os assim às suas identidades. Desta forma, seguindo as trilhas de Dayrell (2012), analiso este ambiente escolar, contemplado por relações sociais, como um espaço que os estimula também a produzirem cultura, já que “[...] se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições entre si e com a sociedade” (DAYRELL, 2012, p. 6).

Eles se envolvem com uma educação problematizadora que, conforme Freire (2013), propõe que os indivíduos façam uma análise crítica e acessem dimensões significativas de sua realidade. Falar de deixar de “ser alienado”, insinua que de certa forma Felicidade se percebe como coautor de ações de libertação. Ele toma consciência de que também tem responsabilidade sobre como pode conduzir sua vida, podendo questionar, por exemplo, as estruturas do poder vigente, que muitas vezes manipulam, limitam ou impedem expressões de opiniões ou construções de pensamentos autônomos.

Associo a fala de Felicidade à de Harmonia, que retoma o aprender a valorizar a cultura, e continuo a me referenciar em Freire (2013) quando coloca que as ações culturais são “como instrumentos de superação da própria cultura alienada e alienante” (p. 247). Percebo, neste sentido, que os jovens indicam que nos seus processos de desenvolvimento

estão presentes suas contribuições cidadãs e respectivas responsabilidades para própria emancipação. E, apesar de dizer que uma das suas indignações consiste “no racismo e na desigualdade social”, acreditam que o estudo é uma via importante para mudança.

Somado a isso, eles também se referem ao sentimento de união que constroem através destes aprendizados, que podem funcionar como força motriz para assumirem lideranças e, a partir de Freire (2013), promover ações revolucionárias realmente humanas, com “co-laboração”, compreendidas como: “simpáticas, amorosas, comunicantes, humildes para assim serem libertadoras” (p. 233). A fala de Solidariedade quando sinaliza o que mudou de quando entrou na Escola para hoje foi sua educação, seu aprendizado e a união, junto ao registro das estudantes D. e K., respectivamente, ilustrados abaixo pelas figuras 7 e 8, simbolizam aspectos deste processo construtivo.

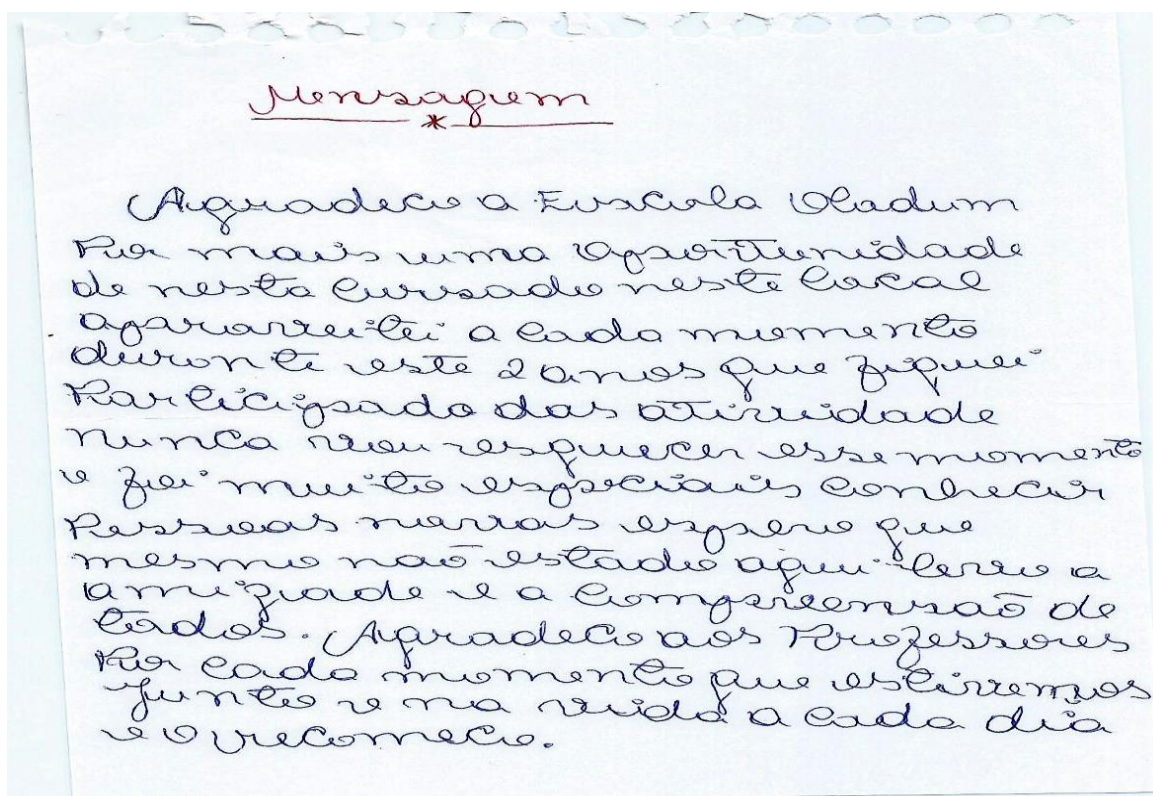


Figura 7. Mensagem deixada pela estudante D. Ano 2013.

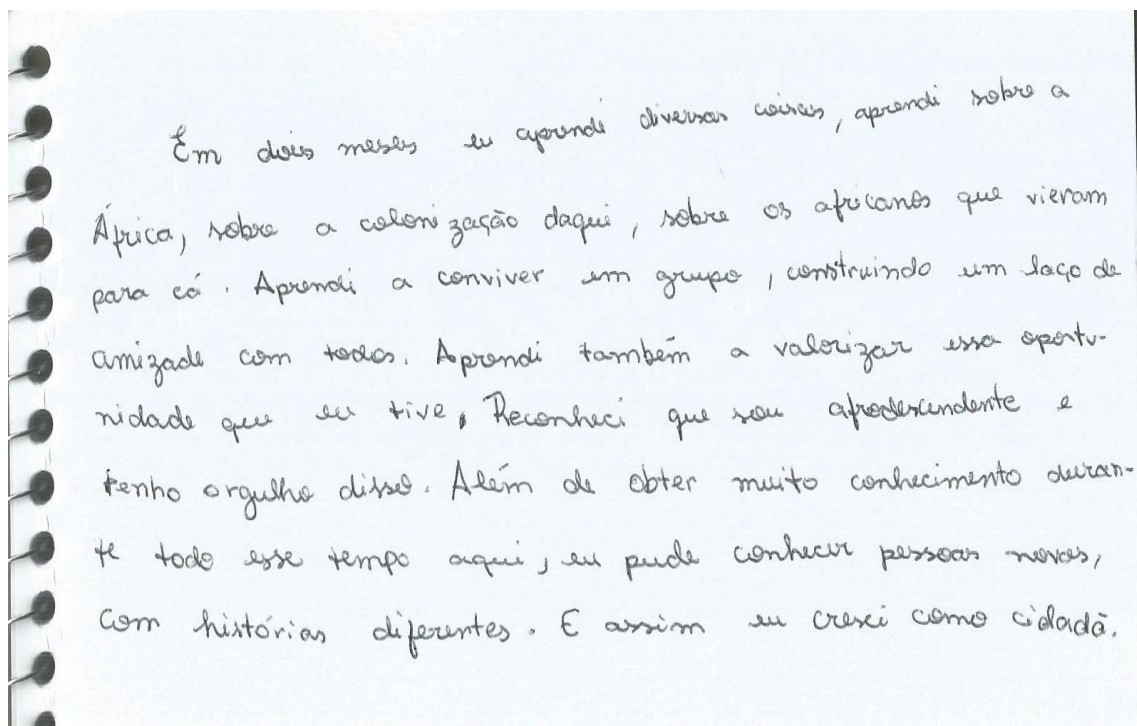


Figura 8. Depoimento da aluna K. após uma aula de liderança. Ano 2013.

Para mim, as expressões comunicam aspectos de afabilidade, tanto quando se referem à Escola, quanto ao contexto entre eles. Por diversos momentos em sala, as/os jovens externavam a satisfação e o contentamento de estar entre colegas, amigas e amigos, somados à oportunidade de poderem construir e criar conhecimentos que enriqueciam suas vivências.

2.2 ENTRELAÇANDO OS COMPASSOS: FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS AFRODESCENDENTES

A Escola Olodum entende que pode influenciar na qualidade de vida e elevação da autoestima das/dos estudantes, além de promover seu desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional. Como dito, as atividades realizadas nela têm como finalidade colaborar com construções identitárias alinhadas ao processo de preservação e valorização da cultura africana e afro-brasileira. Por isso, em paralelo à realização de atividades práticas que envolvem o canto, a dança, a percussão, a informática e produção cultural, tem-se o curso

de Formação de Lideranças Afrodescendentes. Destaco inclusive que os círculos de leitura dos quais falarei no capítulo III, aconteciam nessas aulas de liderança.

O foco da Escola é a promoção de protagonismo juvenil, pois pressupõe que as/os jovens podem provocar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos. Neste sentido, conforme Mara Felipe, a Formação de Lideranças Afrodescendentes se insere como um núcleo concebido especialmente para desenvolver este processo de empoderamento juvenil. Desta forma, os encontros com educandas e educandos participantes da Formação de Lideranças foram direcionados pelos seguintes objetivos: trabalhar com atividades diversas, estimulando a criatividade, potencializando ações que os possibilitassem refletir e integrar valores, aprendizados construídos nas trocas e experiências cotidianas; instigar a reflexão do significado do projeto da Escola Olodum e repercussão deste nas respectivas vidas e estimular a pensarem sobre a própria juventude e espaços que ocupam nesta fase da vida.

O curso visa identificar demandas sociais nas áreas de identidade étnica, desenvolvimento, cidadania, educação, dentre outros, buscando elaborar propostas criativas e efetivá-las com a assessoria de profissionais envolvida(o)s nas atividades. Esta assessoria, composta de pessoal técnico especializado, pode ter psicóloga(o)s, pedagoga(o)s, assistentes sociais, cientista social, comunicóloga(o), líderes de movimentos de defesa de direitos diversos, dentre outra(o)s a depender do planejamento e parcerias que subsidiem a Escola no ano. Vale ressaltar que ela funciona como uma Organização Não Governamental (ONG) e precisa de patrocínios para desenvolver suas ações. De acordo com Marcelo Gentil e Mara Felipe, as parcerias acontecem conforme disponibilidade de empresas, entidades de economia mista e/ou órgãos do governo federal, governamental ou municipal que possam patrocinar projetos alinhados com a proposta da Escola.

Segundo Santos et al. (2013), as oficinas de liderança consistem num espaço de criação e expressão de jovens e crianças contempladas no projeto, que têm a possibilidade de desenvolver habilidades de liderança, construir e trocar conhecimento e experiências. De forma alinhada as/os colegas educadores do curso de liderança e eu, atuávamos com o objetivo de:

Promover atividades que possam sensibilizar as/os participantes a refletirem sobre si e a perceberem como o autoconhecimento pode ajudá-la(o)s na transformação pessoal e no contexto em que estão inserida(o)s;

Estimular a compreensão sobre a cultura afro-brasileira, direitos humanos e políticas afirmativas;
Estimular jovens para o exercício da cidadania;
Subsidiar e ajudar na melhoria da qualidade de vida da(o)s jovens em sua comunidade, nos espaços que frequentam. (SANTOS et al., p. 10).

Para nós, educadoras e educadores, o fundamental era percebermos e conhecermos cada grupo e, a partir daí, proporcionarmos um ambiente de interação e, principalmente, de reflexão e construção de conhecimentos nos encontros. Sempre operamos entendendo que as vivências são significativas, quando há a interdependência entre contexto e subjetividades.

Quanto à metodologia, o trabalho era desenvolvido através de eixos temáticos envolvendo aspectos históricos relacionados à ancestralidade e às construções identitárias dos povos afrodescendentes; compreensões sobre cidadania, autonomia, saúde, bem-estar e referências para construções de projeto de vida. Como o colega Otávio Mendes colocou no tempo (2008- 2012) em que trabalhamos juntos, as oficinas de liderança eram sustentadas por raízes e tronco forte, representadas pela Lei 10.639/03, cujas ramificações se caracterizavam por esses eixos- identidade, cidadania, saúde e projeto de vida.

As oficinas funcionam com o intuito de explorar todo o potencial criativo das/dos estudantes, utilizando-se assim da espontaneidade deles, validando o aprendizado através da troca de saberes e experiências, respeitando assim o ritmo de cada criança/adolescente.

Busca-se, ao longo do processo, estabelecer com o grupo um espaço de diálogo em que seja praticado continuamente o exercício de ouvir o outro. Ouvir porque cada um traz suas experiências, suas vivências e esse é um espaço que se constrói através de diversos recursos. Forma-se uma base de confiança, em que surgem momentos de partilha que contribuem para o crescimento, sendo possível aprender com diferentes pontos de vista e, principalmente, que o(a)s integrantes do grupo percebam-se como pessoas que têm algo a contribuir. (SANTOS et al., 2013, p. 10)

Durante o desenvolvimento das atividades, são realizados encontros dialógicos, dinâmicas, dramatizações, círculos de leitura. Como recursos, utilizam-se músicas, documentários, filmes, curtas e longas metragens, vídeos-propaganda animados, histórias em quadrinhos, revistas, poesias, dentre outros. Também ocorrem visitas a museus, participações em espetáculos teatrais, audiências públicas da juventude e outros eventos que surjam na cidade, envolvendo assuntos relacionados à crianças e jovens, além de recepção de pessoas convidadas, para palestrar ou desenvolver oficinas, abordando assuntos alinhados aos eixos temáticos supracitados.

As crianças, adolescentes e jovens nas oficinas têm a oportunidade de avaliar como foi seu dia de aula, expressando seus sentimentos e aprendizagens. Isso acontece através da expressão oral e registros, sejam eles escritos, narrados, desenhados, ou com qualquer outra forma de expressão artística, em seus diários, recebidos no primeiro dia de aula.

No início de atividades na Escola, as crianças ou as/os jovens recebem um caderno, conforme figura 9, em que registram suas experiências e sentimentos despertados sobre conteúdos compartilhados em sala a cada dia, sendo assim denominados de diário de atividades. Vale ressaltar que esse procedimento foi inspirado no filme *Escritores da Liberdade* de Richard La Gravenese, ano 2007.



Figura 9. Cadernos fornecidos às educandas e aos educandos da Escola Olodum.

Considero que a Escola compõe turmas diversificadas, tendo cada uma sua especificidade, intercalada com aspectos individuais e coletivos. Neste sentido, ao longo dos anos que lá trabalhei, entendi que as oficinas de liderança captavam aspectos relacionados às experiências vividas pelas educandas e educandos para serem trabalhados nos temas objetivados. Desta forma, numa variedade de propostas e entretenimento, as atividades ocorriam em interface com a missão da Escola, com as referências da educadora ou educador e também com os conteúdos emergentes das/dos próprias/próprios participantes.

O andamento de cada encontro se desenvolvia em sintonia com o movimento do grupo, em acordo com os conteúdos que ele julgava importante e necessário. Nesta perspectiva, era que minha prática, a partir das referências fenomenológicas, acontecia, pois se baseava na valorização do fenômeno revelado no tempo presente (aqui e agora); a criação se desenvolvia a partir do que era revelado no momento dos encontros. Conforme Tellegen (1984), o trabalho com grupos é caracterizado pela imprevisibilidade dos eventos, devido a diversidade de atuação dos seus componentes. Consonante a esta ideia, Dartigues (1973) coloca que a fenomenologia considera a dinamicidade, a mudança, a transformação, a abertura e o devir. Assim, percebo que as atividades que desenvolvi com o público da

Escola correspondiam a essas características da fenomenologia como também validavam os três processos que a operam: o da intencionalidade, da intuição e da intersubjetividade.

A intencionalidade está direcionada à tentativa de compreensão de como o sentido que é dado às coisas vai constituir a vivência de cada ser humano no mundo. Ela faz um convite de abertura para o universo de possibilidades. E, em sala, são propostas atividades que também estimulam estudantes a obter novos olhares sobre a vida e os mundos e, a partir da angústia, da insatisfação, do medo, do desejo, dentre outros sentimentos, se apropriarem das possibilidades, construindo mecanismos para melhor viver no contexto existencial.

Já a intuição, que instiga ao contato com a sensibilidade e a criatividade, também pode ser valorada entre educandas e educandos, por meio de um processo de contato mais íntimo consigo mesmo. E a intersubjetividade que se refere ao humano em relação com outros humanos: “o homem não seria o único e sim coexistente e a verdade humana universal seria resultado da intercomunicação de consciências e subjetividades” (ALMEIDA, 1988, p. 27), instiga o processo de construção coletiva, de enriquecimento nas aulas através da troca, da participação e do compartilhamento de vivências dada nas interrelações.

Compreendo assim que as relações experienciadas nas atividades de liderança se formulam nos encontros dialógicos e fenomenológicos, cuja arte é a mola propulsora, mobilizadora e expressiva. A arte como experiência e expressão libertária que comunica partes de nós num fluxo de ações e reflexões, com potencial transformador. Seria como coloca Larrosa (2002), pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Desta forma, sendo dada a oportunidade de explorar e experimentar sensações, sentimentos, eventos novos, diferentes do habitual.

Na Escola, a arte e a educação se integram, instigando a expressão do humano para “[...] perceber, figurar e reconfigurar suas relações consigo, com os outros e com o mundo [...] misturando o velho com o novo, o conhecido com o sonhado, o temido com o vislumbrado, trazendo assim novas integrações, possibilidades e crescimento.” (CIORNAI, 2004, p.36).

2.2.1 Caminhos na formação de lideranças: primeiras percepções que insinuaram

Conforme Merleau-Pouuty (2011), percebemos o mundo a partir do que experienciamos. E o que experienciei na Escola foi compondo minha percepção sobre o significado que esta instituição tinha na vida do público que a frequentava. Uma das primeiras insinuações foi colocada por jovens no ano de 2008 pela canção *Expressão Ativa da Juventude* que construíram em acordo com a experiência nas aulas de liderança:

Viver tocando/Conquistar a Liderança/Ganhar a Liderança/Com o coração cheio de emoção/E a verdade influencia na formação/De um líder que batalha para vencer/Esse momento da Juventude é só felicidade/Vontade de mudar o mundo/E viver o novo/Juventude é arte e todos fazem parte/Juventude é arte e todos fazem parte/O Olodum não é mais aquele/Ele está mudando/Com o toque do tambor, fazendo arrepiar/Ajudando a gente a crescer/E entender que é preciso respeitar/Juventude e Liderança fazem o nosso passo./O Olodum é arte e segue no compasso/O Olodum é arte /E eu faço parte/O Olodum me faz feliz e aprendiz. (NEIVA, et al., 2008).

Não diferente dos autores da música *Jovens Esperanças*, norteadora da minha pesquisa, *Expressão Ativa da Juventude* também foi construída por meninos da turma de percussão, da qual fui educadora; ênfase meninos porque também nessa turma não havia meninas inscritas. Como já colocado, frequentemente na Escola as turmas de percussão são formadas por educandos; e o curso de dança ou canto é composto mais por educandas.

Esses jovens, em 2008, colocaram boas referências da Escola e sinalizaram entender o que o grupo Juventude e Liderança propunha. Os recursos técnicos utilizados se fomentaram com a ludicidade dos jogos, de leituras de textos, de atividades de recorte e colagem; trabalho corporal; desenhos; apresentação de filmes e passeios culturais, a exemplo dos museus situados no próprio Pelourinho. Essa variedade dos recursos lúdicos foi apresentada para assim provocar no grupo a expansão das *fronteiras de contato*²³, que se refere à abertura que a pessoa apresenta para se relacionar com seu campo vivencial, incluindo aspectos físicos, sociais, biológicos, geográficos e interpessoais.

Partes da música *Expressão Ativa da Juventude* dizem que a verdade influencia na formação; Vontade de mudar o mundo/E viver o novo; entender que é preciso respeitar/Juventude e Liderança faz o nosso passo. Já a música *Jovens esperanças* expressa que os heróis nos servem de exemplo para atuar na sociedade. Relaciono os trechos de ambas canções com o que Freire (2013) expõe sobre o dizer da palavra verdadeira que

implica em movimentos de reflexão e ação direcionadas à transformação do mundo. Músicas que traduzem vozes de jovens através de palavras envolvidas com práticas de liberdade:

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2013, p. 108).

Assim, entendo a palavra verdadeira colocada por Freire (2013) não como o absolutismo ou sobreposição de uma ideia, mas sim como uma verdade associada ao momento vivido, aos sentimentos evidenciados pela experiência a partir da relação. Segundo Merleau-Ponty (2011, p. 19), “o mundo fenomenológico não é uma explicitação de um ser prévio, mas, assim como a arte, é a realização de uma verdade”. Verdade esta relacionada com o “[...] sentido que transparece na interseção de minhas experiências, e na interseção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras”. (MERLEAU- PONTY, 2011, p. 18).

Larrosa (2013) coloca que a tarefa principal de uma educadora ou de um educador está relacionada com a proposta de tornar o mundo interessante para aquelas e aqueles que estão envolvidos no processo educacional, e que a arte é um fundamento para isto:

A arte é o mundo como cor, como som, como textura, como rugosidade. É como se a arte abrisse a pele do mundo e, portanto, a arte oferece o mundo sensível e não tanto o compreensível. Se a educação tem a ver com relacionar as crianças²⁴ ao mundo, essa carga sensível do mundo é fundamental. Mas não porque é separada de outras coisas, senão porque é fundamental. O mundo é sensível. (LARROSA, 2013, p.2).

Ele defende que a arte traz a carga sensível do mundo e acredito que as expressões dos jovens estudantes desde o ano de 2008 já imprimiam seus sentidos, suas formas de como eram tocados pelos contatos com os elementos, conteúdos, ações, pensamentos e sentimentos fluídos nos momentos das aulas. Aqueles educandos da turma de percussão e liderança colocaram que “Juventude é arte e todos fazem parte; O Olodum é arte e segue no compasso [...] Ajudando a gente a crescer; Juventude e Liderança fazem o nosso passo;

²³ Termo da abordagem da Gestalt- terapia (Ribeiro, 1997).

²⁴ E acrescento também os/as jovens.

O Olodum me faz aprendiz.” Esses registros já insinuavam processos de formação e mudanças nos quais estavam envolvidos. E hoje, as falas, agora representadas pelos jovens da amostragem do grupo focal, só fortalecem e reafirmam a relevância da promoção de espaços de expressão.

Na Escola Olodum, desde 2008 e anos subsequentes, pude escutar vozes juvenis e perceber o quanto elas são ativas. Vozes estas que, dentro das suas práticas, valorizam a expressão e a construção criativa. Vozes que os processos coloniais tentam calar, mas que tomam fôlego e reverberam, dando sentido às aprendizagens decoloniais. Vozes que ecoam, provocam mobilizações e que, dentro da Escola, me inspiraram, ratificando a importância da Educação.

2.2.2 Jovens Esperanças: mostra significativa para o projeto *Olodum Veste Letras*

Merleau-Ponty (2011, p. 280) coloca que “todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção”. E as experiências com os círculos desenvolvidos no CRAS em 2012, como explanado na introdução desta dissertação, foram fundamentais para eu ampliar horizontes, intuindo que poderia estendê-las à Escola.

Como dito, desde 2008 e anos subsequentes, fui percebendo que dentro das ações no curso de lideranças afrodescendentes havia um contínuo entre experiências vividas e leituras de textos diversos: vídeo, música, teatro, revistas, livros, museus, dentre outros espaços culturais. Assim, fui articulando a relação que poderia realizar pelas trilhas deixadas por Gonçalves (2014) sobre o texto ir além da escrita autorizada, em que se contemplam a existência de textos orais e tantas outras produções relacionadas às práticas cotidianas.

Nos círculos do CRAS, havia uma prática de leitura literária, uma roda de conversa, a consciência da coletividade, evocação de memórias e práticas de igualdade e também o exercício da escuta. Na Escola, no curso de formação de lideranças, também havia o exercício da escuta, do diálogo, da construção coletiva para os processos de aprendizagem. A música *Expressão Ativa da Juventude* já indicava esta prática em 2008, assim como tantas outras atividades e produções apresentadas pelos jovens da Escola. Desta forma, fui articulando de que maneira poderia organizar a metodologia dos círculos, na qual já havia indicativos de uma espécie de encontro e presença do diálogo para além de uma simples leitura. A música *Jovens Esperanças* que surge em 2014, registra-se para mim, ainda mais forte que em 2008, como uma mostra significativa das repercussões que uma leitura pode

desencadear, pois, com esta criação musical, houve não só uma comoção dos jovens compositores como também dos/das colegas e outros membros da Escola. O que foi criado de forma descontraída e divertida na aula, desembocou numa apresentação estruturada, cheia de riquezas, acompanhada de expectativas e fortalecimento de sonhos.

Lembro-me que estávamos no mês de agosto, período em que sempre realizava atividades com foco na Revolução dos Búzios, cuja data comemorativa é 12 de agosto. Desta forma, em homenagem aos heróis desta revolução, promovi uma oficina já delineando um movimento para a leitura da Revista *Revolta dos Búzios*. A partir de considerações sobre atrativos que acometem juventudes contemporâneas, fiquei arquitetando como poderia convidar aqueles jovens da turma em 2014 a lerem conteúdos relacionados ao século XVIII. Foi então que propus um desafio a eles: seguindo os procedimentos que utilizavam para montar seus perfis na página do *facebook*, teriam que construir os perfis dos heróis de Búzios, a partir das suas respectivas percepções. Desta forma, realizei um círculo de leitura provocativo, em que estes leitores educandos da época se mostraram atentos e curiosos, com vontade de conhecer mais esta destacada Revolução, e seus/suas protagonistas, para assim cumprirem o desafio. Vale ressaltar que também incluí nesta atividade, como material de leitura, o Calendário de Búzios produzido por Antônio Olavo, cineasta já citado na introdução, que discorre em mais detalhes a vida de Manuel Faustino, Lucas Dantas, Luís Gonzaga e João de Deus.

Após esse momento de leitura e construção dos perfis, desenvolvido em uma aula, passaram-se algumas semanas. E, para minha grata surpresa, aqueles mesmos estudantes começaram a brincar entre eles, batucando nas carteiras ao som percussivo a seguinte frase: “surgiram quatro heróis na Bahia que lutavam pela liberdade todo dia”. Eu então parei, escrevi, no quadro, o que eles diziam e pedi que continuassem. Nesse momento, percebia que a leitura que havia sido realizada há semanas estava viva nas memórias deles, reverberada pela expressão criativa da música. Compreendi que esta canção sobre Búzios não significava apenas uma produção, mas também uma mostra que comunicava subjetivações e percepções do texto lido. Uma leitura que, a partir de Larrosa (2016), não se conteve apenas por olhares contidos nos mundos introspectivos deles, mas que foi externalizada e compartilhada.

Os olhos do leitor não tomam, mas dão; são olhos “dativosos”. Ao erguer o olhar, o leitor mostra a transformação do seu olhar. De um olhar que toma, de um olhar ávido e voraz que apresenta e colhe aquilo que olha, o leitor passou a ter um olhar que dá, um olhar generoso que se entrega em seu próprio olhar. (LARROSA, 2016, p. 109).

Os olhos (percepções) desses leitores compositores me deram pistas para conduzir esta experiência, entendendo como o envolvimento com a leitura poderia motivar e provocar outras ações. Em paralelo ao processo da música em sala, a Escola se movimentava para um evento que iria acontecer em comemoração ao seu aniversário no mês de outubro. Para este festejo, a coordenação pedagógica sinalizou que haveria uma tarde de apresentações das/dos estudantes, na Praça Pedro Arcanjo no Pelourinho, aberta ao público e familiares. Neste sentido, propus que a música que eles construíram fosse apresentada no evento. Aqueles meninos, compositores da música *Jovens Esperanças* ficaram mobilizados, empolgados com a possibilidade de expressarem sua criação e publicizar seus pensamentos em forma de canção; sem contar na emoção que sentiram em poder experimentar o palco e apresentar seus talentos aos familiares e pessoas da comunidade.



Figura 10. Processo de ensaio para apresentação da música *Jovens Esperanças*. Ano 2014.

Como coloca Larrosa (2016), o que é “dadivoso” não é a leitura em si, mas o que nosso olhar suscita depois dela; e que, principalmente, este olhar é também leitura. Desta forma, poeticamente falando, os olhos dadivosos daqueles estudantes da época impactaram positivamente outras turmas da Escola, que também despertaram a vontade de escrever música, criar melodias, dentre outras ações, para poderem apresentar no dia do evento.



Figura 11. Dia da apresentação na Praça Pedro Arcanjo.

Recordo-me que o professor de percussão, Emanuel Magno, que também estava orientando e ensaiando com os educandos para o evento, ficou envolvido com a construção criativa da música *Jovens Esperanças*, principalmente porque os meninos não só prepararam a letra, como também a harmonia, o ritmo e a melodia. Por isso, manifestou o desejo de uma proposta sistematizada que pudesse contemplar continuamente estas realizações. Neste sentido, essas colocações somaram-se às minhas reflexões sobre outros recursos que poderiam ser acrescidos e utilizados como ferramentas para provocar e estimular continuamente potenciais criativos das/dos estudantes da Escola.

De acordo com Zinker (2007), somos impelidos a criar. Para ele, “o ato criativo é uma necessidade tão básica quanto respirar.” (p. 21). Assim, todas/todos nós nascemos com potencial criativo que pode ser expresso de diversas formas, seja através da oralidade, do gesto, do corpo, da escrita, da imagem, da música, dentre outras. E, na Escola, muitos que se inscrevem buscam aprimorar estas competências pela via da arte educação. Desta forma, a partir da experiência com os círculos, compreendi que a leitura de textos em suas diferentes dimensões, também contribui para o primor de talentos.

Aos meus olhos, os círculos de leitura dão um toque diferenciado, principalmente pela sua proposta metodológica, já que as/os participantes são sempre envolvidos, provocados e convidados a usufruírem da imaginação e explorarem a criatividade. E, se esta significativa mostra com a música *Jovens Esperanças* reverberou positivamente, porque não estender este procedimento de forma sistemática, integrando as/os demais educadoras/educadores da instituição? Neste sentido, foi que compartilhei estas aprendizagens incluindo as do CRAS, com demais colegas e a coordenação pedagógica da Escola Olodum, que na pessoa de Mara Felipe, formalizou parcerias e introduziu o Projeto denominado *Olodum Veste Letras*, entendendo-o como uma ação que se somou à proposta e objetivos da Educação não formal da instituição.

CAPÍTULO III

NAVE DA LIBERTAÇÃO: VESTINDO LETRAS, ALÇANDO VOOS

Voei na nave da libertação,
Jamoliva e Davizinha²⁵

[...] Membranofones ecoam no som
A expressão de palavras faladas,
A sabedoria da ideia é memorizada [...]
Jucka Maneiro, Sandoval e Roberto Cruz²⁶

3.1 VESTINDO LETRAS: A REVISTA REVOLTA DOS BÚZIOS E O PROCESSO DOS CÍRCULOS DE LEITURA

Penso que o Olodum, quando poeticamente afirma na canção *Berimbau*²⁷ que a “arma é musical”, já dialoga com nossa gente imprimindo a música como seu maior texto: que se solidariza para as reflexões e as ações de pessoas imbuídas para processos de transformação e humanização do mundo. Texto este composto por intermédio de inspirações, de reclames, de sons e ritmos que se conectam com vários lugares do mundo, de criações, de influências de diversas culturas, de histórias africanas, afro-brasileiras, de desejos por um mundo melhor, dentre tantos outros aspectos, e que tudo, a meu ver, envolvida por Larrosa (2016), tem como base as leituras que ultrapassam as palavras e se conectam com as experiências. Desta forma, relaciono os membranofones, referidos na música *Olodum Veste Letras* como aqueles que ecoam um som que comunica leituras que funcionam como a arma do conhecimento, que empodera e liberta.

Assim, na Escola, cooperando com estes processos de empoderamento, com objetivo de ampliar o repertório de leituras, como também de contribuir para minimização das dificuldades de escrita das/dos estudantes, nós, as educadoras Carla Pita, Janine Lima e eu; os educadores Edmundo Silva e Síbel Hipólito, participamos da efetivação do projeto denominado *Olodum Veste Letras*, em 2015, sob a coordenação de Mara Felipe, em parceria com a Pró Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF/UNEB) por intermédio da Prof^a. Dr^a. Luciana Moreno, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Marluce Macêdo. Este projeto consistiu na execução sistemática de atividades que já aconteciam na Escola para

²⁵ Trecho da música *Nave da Libertação*. (FERRAZ, 2014, p. 102). Anexo I.

²⁶ Trecho da música *Olodum Veste Letras*. (FERRAZ, 2014, p. 53). Anexo J.

²⁷ Música de Pierre Onassis, Germano Meneghel, Marquinhos. Anexo K.

estímulo da leitura, através da metodologia dos círculos. A Revista da Revolta dos Búzios foi referência chave para condução destes círculos, pois sua narrativa contextualiza todo o processo de luta e empoderamento por intermédio, principalmente, das leituras e das escritas dos líderes envolvidos no movimento popular.

A Revista destaca em seu conteúdo a influência do acesso às leituras para o despertar de sentimentos revolucionários. Segundo Tavares (2016), os jovens envolvidos na Revolução, como Luís Gonzaga, João de Deus, Lucas Dantas, Manuel Faustino, revelados como seus líderes, tinham posse de livros e obras como *As Ruínas de Volney*²⁸, que sugeriam influências da Revolução Francesa. E, da mesma forma que estes fatos históricos e os manuscritos revolucionários apresentavam escritas de cunho transformador, o nosso projeto *Olodum Veste Letras* baseou suas diretrizes para instigar as/os jovens a perceberem a leitura e a escrita como: recursos presentes e pertencentes às suas realidades cotidianas; instrumentos de troca e aquisição de novos saberes; formas de contribuir no processo de percepção, compreensão e ampliação de suas identidades; e como possibilidade de transformação. Assim, o projeto se direcionava, de acordo com Souza (2012), para as práticas de leitura e os sentidos produzidos coletivamente, em que o importante não seria o texto em si, mas sim a relação com o texto, como também coloca Larrosa (2012).

Nesta perspectiva, a leitura é percebida não só como uma prática que consiste, basicamente, na compreensão de textos, mas também como “uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional” (LARROSA, 2012, p. 7). E, considerando que o autor entende a experiência como uma relação, a proposta dos círculos daria continuidade ao processo dialógico praticado nas aulas de liderança, somada às demais ações educativas da Escola como um todo.

Antes de iniciarmos as práticas ordenadas dos círculos com as/os estudantes, Luciana Moreno Gonçalves, que foi nossa mediadora no projeto, realizou encontros de formação com o corpo docente da Escola para apresentar diretrizes da metodologia dos círculos e, por conseguinte, construir coletivamente as rotinas das atividades. Segundo Luciana, os processos dos círculos estariam fundamentados no modelo Yunesiano, com as

²⁸ Autor francês, historiador e político, apresenta nesta obra processos revolucionários de impérios antigos.

concepções de Yunes (1999), que entende o funcionamento do círculo como possibilidade estratégica de estabelecer o interesse pela prática da leitura.

Conforme os procedimentos do círculo, a leitura é realizada em voz alta, de forma pública e partilhada, as leitoras e os leitores se sentam em círculo. Esse, por sua vez, é formado com o objetivo de incluir e compor toda(o)s as/os participantes no processo, fortalecendo a coletividade, sem invisibilizar as individualidades. O intuito é propiciar um espaço para que toda(o) leitora/ leitor seja convidada(o) a emitir opiniões e expressar-se, com a certeza de que será respeitada(o) e escutada(o), independente do que exprima. Essa prática favorece processos de convivências construtivas, na medida em que oportuniza a expressão conforme o tempo de cada uma/um. Além disso, o agrupamento se configura para o fomento de relações igualitárias, cujo foco está no centro, que não fixa em uma pessoa e sim no texto lido. Logo, o objetivo desta prática, através da criação de vínculos entre as/os componentes do círculo, é ampliar a convivência desta(e)s com os textos literários e possibilitar a vivência de práticas de leitura, guiadas pela construção coletiva de sentidos para o texto. (GONÇALVES, 2014).

Como já dito na introdução, de acordo com Cosson (2014), o círculo deve ocorrer em três movimentos. No primeiro, considerado o movimento preparatório para leitura, pode se utilizar dinâmicas para despertar a curiosidade das/dos participantes sobre o texto que será lido. Já no segundo, compreendido como o movimento central, ocorre a leitura do texto, acompanhada de informações breves sobre a autora ou autor e de discussões sobre o que a leitura provocou. E, por fim, no terceiro movimento, as/os participantes refletem e emitem opiniões relacionadas com as experiências que o texto proporciona; nessa etapa, as expressões ocorrem através de variadas produções: sejam por registros escritos, bem como atividades performáticas como peças teatrais, sarais, além de poesias, desenhos e músicas.

Para construção das rotinas dos círculos, é necessário eleger o tema que se pretende trabalhar, seguido da escolha e do estudo do texto. Contudo, esse momento consiste na leitura atenta do texto selecionado para apreender a ideia principal, como também para redigir questões norteadoras, que, no entanto, não sejam disciplinadoras, mas que instiguem opiniões diversas.

Neste contexto, ficou acordado que para a mobilização de saberes, continuaríamos tendo como base as referências dos conteúdos da Lei 10. 639/03, somadas a outros textos literários, relacionados ao universo infanto-juvenil. Além disso, mantemos os passeios

das/dos estudantes para espaços culturais, nas quais também aconteceriam os círculos, contemplando principalmente, museus, bibliotecas e sebos. Ademais, dentre as propostas, incluía-se ainda as visitas de agentes culturais, escritoras e escritores de textos e temas que seriam trabalhados ao longo do projeto.

Os círculos ocorriam uma vez por semana, ao longo de duas horas, no horário da aula de formação de lideranças. No entanto, havia sempre articulações com as aulas de dança, percussão e canto, em parceria com a professora Raquel Monteiro e os professores Carlos Santos (Negrizu), Emanuel Magno e José Izquierdo. A partir da construção grupal, nós educadoras e educadores sempre dialogávamos com Luciana Moreno, identificando quais textos poderiam ser melhor utilizados nos círculos, conforme as faixas etária das turmas. Textos representados pelas diversas linguagens, através de músicas, poesias, imagens, livros, vídeos e espaços culturais.

Dentre os diversos textos trabalhados, destaco alguns como: *Espelhos Negros*, de Cristiane Sobral (2011); *Um livro entre as mãos*, de Luiz Antônio de Assis Brasil (1997); *Por acaso*, de Fábio Mandigo (2011); *Deixem Neymar chorar em paz*, de Cidinha da Silva (2014); *Me gritaram negra*, de Victoria Santa Cruz (2013); *Súplica*, de Noémia de Sousa (2001); *Totonta*, *Curso superior* e *Solar dos príncipes*, de Marcelino Freire (2005); *A fina flor da malandragem*, *Novos dias*, *Pé de pato* e *Jorginho*, de Sérgio Vaz (2013); *Nome feio*, de Salete Bretan (1978); *Um dedinho de amor*, de Elisa Lucinda (2013). Sinalizo ainda alguns livros utilizados, como: *O diferencial da favela*, do Sarau da Onça (SANTOS, 2014); *Colecionador de Pedras*, de Sérgio Vaz (2013); *Pastinha, o menino que virou mestre de capoeira*, de José Barreto (2011); *Uma historinha africana: Doúm, Alabá e Elegbara, a verdade sempre tem dois lados* de Jaime Sodré (2009); *Controle Remoto*, de Tino Freitas (2009); *A menina que bordava bilhetes*, de Lenice Gomes (2008); *Contos Negreiros* de Marcelino Freire (2005); *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof (2004).

Como já dito, as revistas da Escola também foram utilizadas, bem quanto letras e canções da banda Olodum/Olodum Mirim e de outros artistas, como por exemplo: *Olodum Veste Letras*, de Jucka Maneiro, Sandoval e Roberto Cruz (FERRAZ, 2014); *Escola de Vida*, de Marcelo Gentil e Keiler Rego (SANTOS et al, 2013); *Partitura do Amor*, de Faísca, Fumaça e Adson Santana (FERRAZ, 2014); *Do it*, de Lenine e Ivan Santos (2004); *Coração de Estudante*, de Milton Nascimento (1983); *Um bom lugar*, de Sabotage. Quanto aos vídeos, destaco: *10 centavos* (2007), de César Fernando de Oliveira; *Bilu e João* (2005), de Kátia Lund; *Maré Capoeira* (2005), de Paola Barreto; o filme *Escritores da*

Liberdade (2007), de Richard LaGravenese. Sinalizo também que ocorreram visitas em espaços culturais do Pelourinho, Carmo, Corredor da Vitória, como: museu Tempostal, museu Afro-brasileiro, museu Geológico da Bahia, Centro Cultural Correios, os sebos de livros São José, Brandão e Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos (CEPAIA).



Figuras 12 e 13. Círculos de leitura na Escola Olodum com jovens e crianças, respectivamente. Ano 2015.



Figuras 14 e 15. Círculo de leitura no Museu Geológico da Bahia. Ano 2015.



Figura 16. Círculo de leitura no Centro Cultural Correios. Exposição de fotografias. Tema: Família e Diversidade.



Figuras 17 e 18. Círculo de leitura no Museu Tempostal. Tema: Contação de histórias africanas. Ano 2015.

Percebi que o objetivo proposto no projeto foi alcançado e que de fato as crianças e as/os jovens envolvida(o)s nessa rotina apresentaram um novo olhar quanto ao ato de ler. Participantes das atividades apresentavam relatos significativos, como:

Senti inspiração para escrever. (B. S).

Antes não gostava de ler não. Aqui conheci formas, textos e autores que me empolgaram e me deram vontade de ler. (M. S.).

Tenho mais interesse em pegar livros na biblioteca. (T. C.).

Ler é divertido. (C. L.).

Acrescento inclusive que, dentre as ações do projeto, a novidade que envolveu positivamente os/as jovens e crianças foi as visitas que recebemos: da contadora de histórias Danielle Andrade; da escritora, poetisa Maiara Silva; dos escritores, poetas, Marcelino Freire, Sérgio Vaz, Sandro Sussuarana e Evanilson Alves. Elas/eles registraram o quanto foi importante conhecer essas pessoas como escritores vivos, pois insinuaram que escritoras/escritores eram pessoas inacessíveis ou distantes do seu universo, como se ilustra na fala de um jovem estudante da época: “Toda vez que lia um livro achava que o escritor já tinha morrido” (M. S.). Posso destacar ademais que o exercício de leitura contínua na Escola, atreladas às vivências que tiveram com escritoras/ escritores, também contribuiu para mais produções artísticas. Nas turmas que ministrei, por exemplo, houve novas construções, expostas abaixo, da música, denominada *Menino cidadão*, e do poema denominado *A vida sem e com música*, inspirados pelos movimentos dos círculos. Realço,

inclusive, que o poema foi utilizado em atividade posterior, cuja turma, num movimento de protagonismo juvenil, organizou ações cidadãs com outras/outros jovens estudantes numa escola do bairro de São Caetano em Salvador, articulando educação e arte.

Menino Cidadão

A vida de quem mora na rua não é fácil não/Pode morrer em guerra de facção../É tiro, bomba e explosão. /Descem para Igreja para fazer a oração. Batalha todo dia para conseguir seu pão./ Muitos na rua têm onde morar juntam latinha para se alimentar./E as crianças não têm onde morar e vivem no barracão./Muitos na rua, juntando latinha para se alimentar e ganhar o pão/São os guerreiros na rua, pegue a visão:

Ouçã só meu amigo o que vou te falar, tome cuidado na rua ou pode se arrasar./Menino cidadão/Não entra em facção/Nós queremos mesmo é Educação. (Construção coletiva das turmas VII e VIII da Escola Olodum, 2015).

A vida sem e com música

A vida sem música...

Sem cor

Como um céu sem arco-íris

Seria sem graça , triste e vazia

Seria chata, sem inspiração

Seria como um mundo virtual, às escondidas. Não iríamos aprender, descobrir ou conhecer nossa cultura...

A vida sem música seria como estar sem coração. Estar em um lugar escuro, sozinho e sem amor. Seria como ter vontade e não se expressar, como entrar em um rio e não se molhar.

Não haveria alegria, harmonia ou ritmo.

Sem música não haveria vida.

A vida com música...

É tudo: com a música você canta, dança e pula. Você se sente acolhido com a liberdade de expressão. Sempre com sorriso estampado no rosto.

A música é arte e identificação

Ela torna as pessoas mais interessantes, mais felizes. Com ela também descobrimos nossos direitos e deveres. Ela pode nos levar a um bom caminho, com respeito e amor.

A via com música é como a batida do coração que nos traz harmonia, sentimento, inspiração e alegria.

É como estar no paraíso. É como ter um sentimento maior. E é ter como preencher um vazio no coração encantando a todos e ao mesmo tempo sintonizando o mundo.

É sentir o sangue que corre, vibra, impulsiona e transborda no coração.

É um mar de alegria, um sonho sem fim, pois é com ela que nos sentimos felizes.(Construção coletiva das turmas III e IV da Escola Olodum, 2015).



Figura 19. Educando cantando *Menino cidadão*, num evento da Escola Olodum.

Figura 20. Educandos recitando a poesia *Vida com e sem música*.

Os círculos, ao longo do ano de 2015, aconteceram de forma assídua, desembocando em construções coletivas de textos, poemas e músicas. Para Mara Felipe, o *Olodum Veste Letras* foi um processo de educação que levou o público atendido “a interações proveitosas: aprender com as diferenças, conviver com os demais membros, respeitar-se mutuamente, reconhecendo a importância do trabalho do outro e, com isso, construir a identidade coletiva do grupo.” Além de fazer com que os/as jovens se aproximassem mais de produções literárias, incluindo as afro-brasileiras.

As educandas e os educandos demonstraram contentamento e desenvolvimento no processo de leitura, sendo-lhes despertado o prazer de ler. Assim, fui fortalecendo cada vez mais a ideia de que existem recursos que favorecem a expressão do potencial criativo. E, para mim, os círculos de leitura são um caminho, assim como para as/os colegas e educadoras/educadores, conforme relatos abaixo:

Durante o processo de intervenção, foi possível observar a aproximação de crianças e jovens a uma literatura contextualizada, que permitiu uma identificação e ampliação de perspectivas. Algumas crianças estabeleceram como rotina a busca por livros na biblioteca do bairro e grande parte dos jovens se tornaram multiplicadores levando os debates para seus diferentes contextos. (Janine Costa, 2018).

Para mim, que na época era professor da Escola Olodum, foi um trabalho bastante frutífero, pois testemunhei crianças e adolescentes, algumas analfabetas, outras que liam com bastante dificuldade, aprenderem a ler e desenvolverem a leitura, respectivamente, através dos círculos. Não foi somente o aprender a ler

ou/ e desenvolver a capacidade de leitura, também a leitura de mundo em paralelo à leitura da palavra. (Edmundo Silva, 2018).

Na experiência do projeto *Olodum Veste Letras*, identifiquei que a diferença estava justamente na metodologia utilizada e na forma como se conduziam as atividades. Assim como as produções exemplificadas acima, tantas outras surgiram de forma contínua, culminando inclusive na apresentação de um Sarau litero-musical, também colocado pelo colega Edmundo em seu depoimento como um momento emocionante e de expressão de talentos. Ressalto que este Sarau foi um evento realizado no teatro da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde educandas e educandos apresentaram suas produções construídas ao longo do ano do projeto, relacionadas às aprendizagens dos círculos.

Nas memórias dos meninos participantes do grupo focal também estavam registrados os momentos vivenciados no evento. Alegria, por exemplo, falou que dentre os conteúdos trabalhados nas aulas de formação de lideranças, o que mais lhe marcou foi “as poesias do Sarau”. Ele enfatizou como sendo “um momento único”, por fazer parte de um recital, em que também foi protagonista. Afeto, partilhando do mesmo sentimento, lembrou da composição que fez para apresentar no dia, denominada *Atitude Cidadã*.



Figura 21. Sarau litero-musical ocorrida no teatro da UNEB. Ano 2015.

3.1.1 A sabedoria da ideia é memorizada: o círculo de leitura sobre Búzios em 2015

Assim como Alegria falou do Sarau, os demais jovens do grupo focal se referiram à Revolta dos Búzios como um assunto dado na formação de lideranças que os marcaram, contemplando tanto as lembranças do círculo realizado no ano de 2014, quanto o de 2015. Friso que as colocações foram dadas por escrito²⁹, no primeiro encontro que tive com eles,

²⁹ Conforme o roteiro de questionário do apêndice D.

antes mesmo de desenvolver posteriormente o círculo no grupo focal. Irmandade, Harmonia e Felicidade destacaram, em seus registros, a importância do “debate sobre a Revolta dos Búzios”. Solidariedade e Afeto escreveram além da “Revolta dos Búzios e a experiência com as mães”.

Observei que, embora as respostas coincidissem, nenhum influenciou na resposta do outro, fortalecendo assim minha compreensão da importância dessa leitura para o imaginário desses jovens. Quanto à experiência com as mães, igualmente referida por dois jovens, embora não seja foco dos conteúdos da pesquisa, sinalizo que foi uma atividade muito significativa para eles, realizada para o fortalecimento de vínculos familiares.

Após a experiência em 2014, em 2015, no *Olodum Veste Letras* construímos uma rotina especial para o círculo de leitura sobre Búzios, que envolveu os meses de agosto e setembro do ano de 2015. Uma das primeiras sugestões de Luciana Moreno foi a de utilizarmos como mote representando o período, a seguinte frase: “Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas”, pertencente à canção *Massembe* de Roberto Mendes. Somado a isso, também propôs colarmos poemas por toda Escola, nas paredes, pilastras, banheiros e outros lugares incomuns onde circulavam as/os educandas/educandos, do mesmo modo como faziam os heróis de Búzios para angariar aliados para o movimento popular. E, assim, fizemos; como primeiro movimento do círculo, deixamos à vista variados poemas, incluindo o lema da revolução, com o objetivo de mobilizar e de instigar a curiosidade das/dos estudantes da Escola.

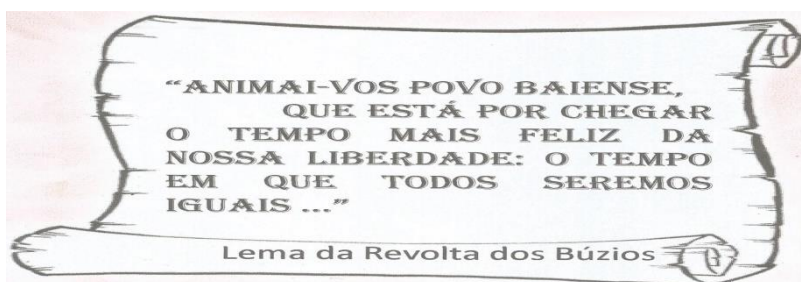


Figura 22. Exemplo de panfleto espalhado na Escola Olodum.

Além de valermos-nos do texto motivador, a partir da Revista Revolta dos Búzios, também usamos como texto complementar *Perifa* de Sandro Sussuarana. Esta última indicação se deu justamente porque receberíamos, posteriormente às leituras, a visita do coletivo do Sarau da Onça, em que o autor, escritor da poesia *Perifa*, faz parte. Desta forma, muitos dos poemas espalhados pertenciam ao livro *Diferencial da favela*, deste coletivo.

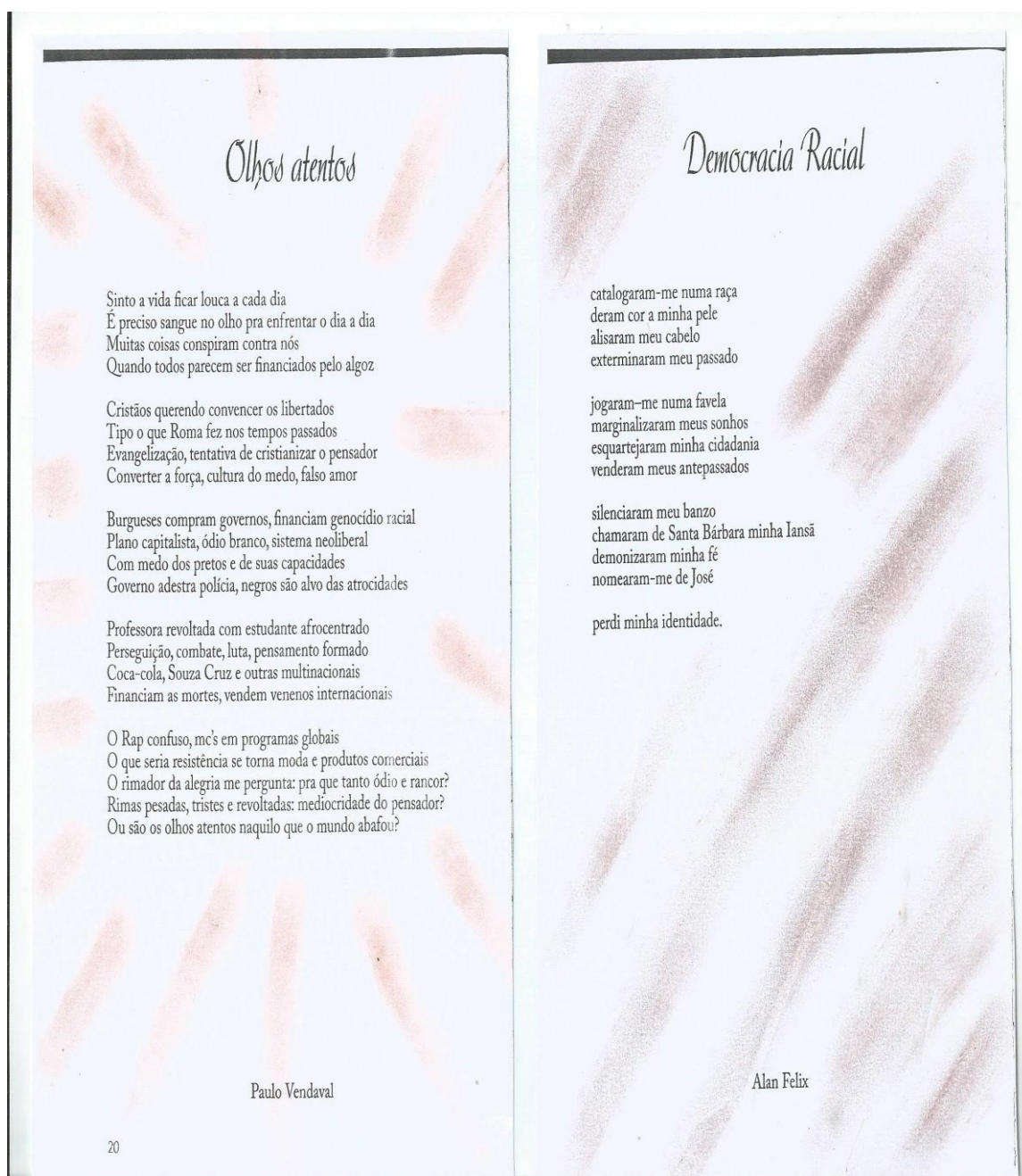


Figura 23. Exemplos de poemas do livro *Diferencial da favela* que foram espalhados pela Escola Olodum. Vide mais exemplos no Anexo L.

Ao relembrar esses momentos, posso dizer que a maioria do público da Escola parava para ler os poemas e ficava perguntando qual o significado daqueles papéis; inclusive quando eles eram vistos em lugares inusitados, como o banheiro, por exemplo, onde uma aluna até tirou foto do que viu, “gostou e chamou sua atenção” (A. S.). Essa movimentação foi importante, pois facilitou a articulação entre a Revista e a abordagem dos seus conteúdos com as poesias.

Para o dia em que ocorreu o segundo movimento do círculo, relacionado à leitura propriamente dita, também inseri uma dinâmica de aquecimento com a música de Emicida, *Boa Esperança*, já citada na Introdução desta dissertação. E, para o texto *Perifa*, pensando no lúdico e no estímulo à criatividade através dos nossos sentidos, convidei as turmas para escutar o poema de olhos vendados e, posteriormente, movimentar o corpo de acordo com o sentimento provocado a partir dessa escuta. Alguns dos jovens que compuseram o grupo focal, naquela época de 2015, deixaram relatos como: “Que massa professora” (Felicidade); “Foi uma sensação diferente” (Alegria); “Com as vendas podemos sentir mais a mensagem do texto” (Harmonia). Essas colocações me comunicaram que o sentido que eles deram ao texto transpusera a palavra e a informação, havendo uma conexão íntima com suas respectivas experiências, integrando seus corpos, suas vivências, suas memórias e suas histórias. Percebi que o processo de sensibilização integrado aos movimentos dos círculos de leitura contribuem com construções de conhecimento integradas aos sentidos, bem como coloca Larrosa (2002, p. 27):

Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um páthei máthos, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.

Como a música de Emicida e o poema de Sandro Sussuarana referiam-se às desigualdades sociais, às violências presentes na sociedade brasileira, às injustiças que pessoas que moram em bairros periféricos vivem, ao racismo que acometem nossa gente, os jovens se identificaram com esta realidade narrada, expressando no corpo, na voz e no movimento suas experiências, trazendo posteriormente os *insights* sobre caminhos, fazeres e ações para alterar este ciclo nefasto. Foi preciso sentir, reviver, entrar em contato para depois refletir sobre as possíveis mudanças. “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem ‘conhecimento’ nem ‘vida’ significam o que significam habitualmente”. (LARROSA, 2002, p. 27).

No momento da leitura da Revista, percebia que o silêncio pairava entre os jovens, que, numa escuta atenta, remetiam-me ao que Yunes (1999) coloca sobre o momento central do círculo, cujo texto é o protagonista que envolve suas leitoras e seus leitores. Para mim, aquele silêncio representava a conexão que estavam fazendo com os conteúdos narrados e os voos dados pela imaginação, pois, no momento do diálogo e discussão sobre a experiência do texto, expressaram que “viajaram no tempo como se estivessem vivendo a história”. Além disso, também demonstraram torcida e uma esperança de que a organização para Revolução de Búzios desse certo. Percebi que mergulharam tanto na história narrada na Revista ao ponto de expressarem indignação pela ação “covarde dos delatores” (P.) que prejudicaram os heróis. Assim como os jovens do grupo focal colocaram a insatisfação perante as injustiças ocorridas para quem estava lutando por um mundo melhor: “Professora, eles só não conseguiram por causa dos acaguetes” (Afeto).



Figura 24. Círculo de leitura com a Revista dos Búzios. Ano 2015.

Ainda considerando o segundo movimento do círculo, ocorreu uma roda de conversa com o coletivo Sarau da Onça, representados por Maiara, Sandro e Evanilson. Este foi um encontro que aconteceu durante todo o dia, no Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos (CEPAIA) e abarcou as/os estudantes dos turnos matutino e vespertino. Foi um momento de construção de conhecimento, cuja convidada e os convidados recitaram poemas, compartilharam suas experiências, suas inspirações para compor poesias e enfatizaram a potência criativa que existe dentro de comunidades periféricas, como o exemplo do bairro Sussuarana, lugar onde elas/eles vivem e

regularmente realizam saraus, integrando talentos existentes na circunvizinhança. De maneira geral, os depoimentos das/dos estudantes que se envolveram neste movimento do círculo, ficaram entorno da surpresa, admiração, orgulho e inspiração. Alguns meninos enfatizaram que gostaram de conhecer escritores jovens como eles: jovens, negros, residentes de bairros populares, por onde eles também circulavam. Compartilharam ainda da reflexão do aluno M. S., quando colocou que “conhecer os meninos do Sarau, me ajudou a mudar de ideia sobre os escritores. Antes, eles tinham “aquela ideia de que escritor de livros já eram mortos”, e que só escreviam assuntos que estavam distantes da realidade deles. Somado a isto também incluíram a relação dessa experiência com a leitura de Búzios e dos panfletos que viram espalhados na Escola.



Figura 25. Visita do Sarau da Onça. Ano 2015.

Após esta movimentação do segundo momento do círculo, no processo do terceiro movimento, mais construções coletivas aconteceram e novas falas sinalizavam a representatividade da Revolução de Búzios para os dias atuais. Uma das turmas envolvidas na leitura construiu o poema *Por um mundo melhor*, inspirado na leitura da Revista e no contato com o Sarau da Onça:

Ainda sonho com o Brasil com igualdade
 Para adquirir respeito e segurança, temos que lutar pelos nossos direitos.
 Você diz que meu cabelo e que minha cor é ruim, mas feio é seu
 coração como diria Adão Negro.
 Não enfeie a minha raça, o negro também tem seu valor.
 (Construção coletiva das turmas V e VI da Escola Olodum, 2015).

Foram dois meses de muita mobilização, em que estudantes além destas novas expressões, sentiram necessidade de escrever o que estavam aprendendo para me mostrar depois, a exemplo da colocação de B.S: “Pude tomar conhecimento sobre cada líder e os

motivos para eles terem lutado e liderado seus movimentos. Recordo-me que uma e um estudante, após o círculo da leitura da Revista, já em outra aula, entregaram-me um resumo que fizeram juntos, falando de suas compreensões sobre a leitura. Destaco que fui mais uma vez surpreendida positivamente, pois a iniciativa foi dela e dele; eu não havia solicitado atividade alguma.

Na revolução de Búzios, numa época em que a imprensa era proibida no Brasil, panfletos manuscritos eram colocados em diversos pontos da cidade, expressando sonhos e desejos de modos de vida mais dignos e harmoniosos: “igualdade e liberdade, no sacrário da razão, ao lado da sã justiça preenchem o meu coração.” (ANAIS DO ARQUIVO PÚBLICO DA BAHIA, 1959 citado por TAVARES, 2016, p. 100). Esta primeira revolução baiana, mesmo apresentando o lado das injustiças, da crueldade do sistema colonial escravocrata, das desigualdades, traz como inspiração a poesia, a perseverança, a leitura, as aprendizagens, o sonho, a juventude, a força que ações coletivas promovem e a esperança. Nossa gente negra, mesmo privada de direitos e liberdade, movimentou-se para transformar a realidade em que vivia. Hoje, jovens contemporâneos continuam com expressões que indicam fé e esperança. Eles acreditam na construção coletiva e nos impactos positivos de um movimento popular. E, assim como eu, os jovens que leram a Revista de Búzios mergulharam na imaginação e voaram na libertação. Percebi que se sentiram à vontade para comunicarem seus voos e pousos através da criação e expressão.

Movida pela experiência, segui a proposta de mobilização para uma educação transformadora, equipada pela sistematização dos círculos. E acredito que alcancei junto com as/os colegas o objetivo por vias simbólicas. Digo simbólico porque está relacionado com o processo subjetivo de cada leitora/leitor, de como ela/ele experiencia o contato com o texto e seus elementos. Como também envolve sensações, percepções e processos que se mostram de diferentes formas conforme o contexto vivencial.

3.2 ALÇANDO VOOS PELA NAVE DA LIBERTAÇÃO: LEITURAS QUE PROMOVEM EXPERIÊNCIAS DECOLONIAIS

Para mim, pensar é libertador, sobretudo quando me deparo com leituras que me tocam e me sensibilizam. Muitas delas instigam-me a pensar sobre estar no mundo e sobre a condição de existir. Por isso, apoiada em Said (2005, p.31), quando afirma que o “objetivo da atividade intelectual é promover liberdade humana”, acredito que os processos

dos círculos de leitura contribuem para esta promoção. O círculo se constitui num espaço cuja leitura imprime a liberdade, já que não há a presença de alguém que centraliza ideias e/ou imponha discussões; as/os participantes têm oportunidade de construir pensamentos, tendo assim suas vozes respeitadas e ouvidas. (SOUZA, 2012).

A expressão do jovem Solidariedade reforça esta ideia quando apresenta que: “o conhecimento vem através de uma boa leitura; amor pela literatura infanto-juvenil”. Desta forma, também dá significados profícuos sobre as construções mentais ocorridas pela via amorosa da leitura, que rompem com estigmas construídos ao longo dos tempos sobre a imagem da nossa gente.

Concordo com Said (2005), quando ele sinaliza que o intelectual é aquele que estrutura e constrói pensamentos a partir do que lhe move e impulsiona, independente de julgamentos alheios ou de seguimentos de normas impostas por governos ou sociedades. A esse entendimento relaciono também o que Larrosa (2016, p. 142) diz, quando se refere ao que de fato importa no processo de leitura: “[...] depois da leitura, o importante não é o que nós saibamos do texto, o que nós pensamos do texto, mas o que - com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto - nós sejamos capazes de pensar”.

O intelectual é antes de tudo um ser humano, que se move por paixões, tem sua própria história de vida, seus valores, suas crenças que não devem estar distantes dos seus escritos e expressões. Assim, acordo também com Dedalus (s.d. citado por Said, 2005) quando exprime que “pensar é um modo de experimentar o mundo”. E como Larrosa (2016) pronuncia que a leitura de um texto leva a pensar, entendo leitura e pensamento como processos cambiáveis, que podem seguir fluxos enriquecedores para construções identitárias, se amparado pela liberdade na imaginação.

Vivo a partir do que penso e acredito, sendo este o movimento de uma imaginação que cria e expande minha consciência enquanto força metamórfica. Mas, assim como entendo que o pensamento e a imaginação podem libertar, sei que também podem prender, e a prisão vem justamente da manutenção de crenças negativas que empobrecem, a exemplo daquelas estruturadas pelo racismo.

Rivera (2016) fala sobre colonização mental, considerando que muitas pessoas ficam enclausuradas em formatos de pensamentos produzidos ao longo da história que prejudicam e limitam a liberdade. Por isso acredito na prática pedagógica da liberdade desenvolvida por Freire (2013), pois me permite atuar e me envolver num processo de encontro e diálogo que propõe um pensar crítico; uma composição que integra o pensar

próprio, autêntico, autoral, construído pela experiência de quem pensa. E que no coletivo transpõe um fenômeno singular: o da expressão, possibilitando movimentos de mudanças através da reflexão, da construção coletiva sobre o criar, o pensar, o expor-se:

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2013, p. 109).

Desta maneira, presumo que nós é que devemos perceber a forma de melhor conduzir nossos pensamentos para influenciar e contribuir para o estabelecimento de relações mais saudáveis na sociedade. Acredito então que para romper com os vestígios da colonização, da escravidão, nossa gente deve se conectar com novas fontes e realizar novas leituras de mundo. Não é porque fomos condicionadas a nos perceber conforme o regime de base colonial que teremos que continuar na mesma direção. Boaventura (2010) sinaliza que há um mundo de possibilidades que precisa ser explorado: “dizer não é dizer sim a algo diferente” (p. 116). Compreendo assim que o poder de transformação está na *nave da libertação*; nave esta que me transporta para lugares onde posso ter “a experiência da pluralidade e do infinito do sentido” (LARROSA, 2016, p. 141). Quando o jovem Harmonia, por exemplo, coloca que se percebe “como uma pedra bruta a ser lapidada”, entendendo que “a cada conhecimento que obtemos vamos nos tornando mais sábios”, ele insinua seu mergulho nas possibilidades que tem de se melhorar e se renovar a cada momento.

A aprendizagem da leitura colocada por Larrosa (2016, p. 69) como “[...] um ler que é ao mesmo tempo, um descobrir [...]” relaciona-se com as construções identitárias dos jovens participantes do grupo focal, que ao serem perguntados se a leitura fazia alguma diferença na vida deles, de forma unânime, todos responderam que sim:

Sim, e faz muita diferença! Através dela (com um bom livro), podemos nos tornar uma ‘arma’ de conhecimento. (Solidariedade).

Sim, além de obtermos conhecimentos, às vezes até nos divertimos. (Harmonia).

Sim, faz muita diferença. Com a leitura eu posso ter conhecimento no que debater. (Alegria).

Sim, pois com a leitura não ficamos alienados. (Felicidade).

Sim, pois lendo nos ajuda mais a aprofundar sobre nossos antepassados. (Irmandade).

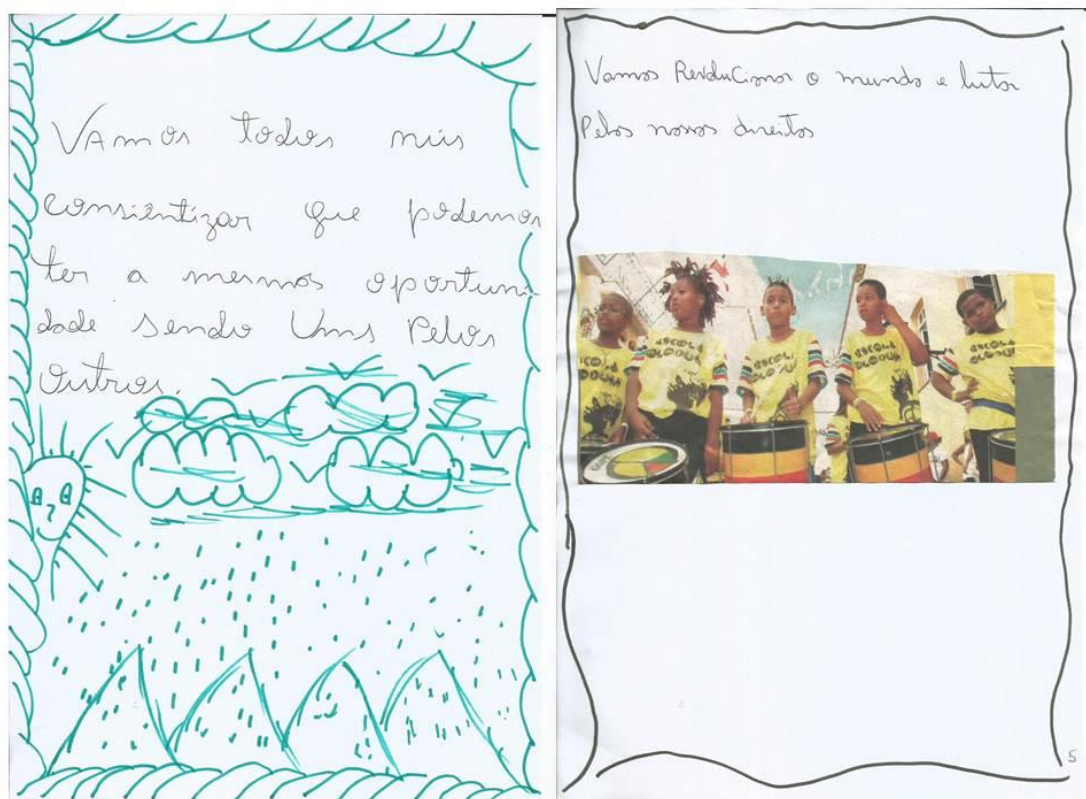
Destarte como acontece nas identidades, que conforme Hall (2004), vão se constituindo a partir de múltiplas possibilidades, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, a leitura pode então ser colocada como uma experiência que provoca mudanças na forma destes jovens perceberem o mundo e lidarem com as situações que ele apresenta. E, assim como nos processos dos círculos de leitura, estes jovens podem alternar-se em movimentos de conservação e de renovação. Irmandade fala, por exemplo, de aprofundar-se em saberes dos antepassados, insinuando aproximação com aspectos de conservação; em paralelo, Solidariedade traz a importância de ler para se tornar uma arma de conhecimento, indicando processo de inovação.

A construção do conhecimento que se produz no diálogo com o literário se daria no processo da leitura, que transforma o indivíduo à medida que lhe permite deixar o real imergindo no mundo fictício, ao mesmo tempo, que retorna ao real com o olhar modificado pela ficção (JOUVE, 2002). Assim, analiso que a Revista dos Búzios, como produção fictícia, retomou momentos históricos e deu asas à imaginação dos jovens que, ao mergulharem nessa leitura, conseguiram se perceber como os jovens da contemporaneidade que podem dar continuidade ao que os heróis da época fizeram.

A leitura literária se apresenta como possibilidade de transformação do sujeito. Os trechos da música *Jovens Esperanças*, que se apresentaram como um emblema para o projeto de pesquisa, já davam indicativos das mudanças subjetivas nestes jovens e, após estudo de caso e análise realizada com o grupo focal, tal compreensão se fortaleceu. Alegria colocou que “ser jovem é ser a continuidade dos antepassados que começaram esta revolta e deixaram em nossas mãos a capacidade para a gente continuar”. Essa fala expõe como ele se percebe e pretende estar no mundo. Além disso, simboliza mais uma expressão que manifesta a disponibilidade de juventudes quererem contribuir com o lema da Revolução de Búzios: “Igualdade, Liberdade e Fraternidade”, condizentes da Revolução Francesa.

A partir da afirmação de Enríquez (2010), de que só há manutenção da vida se há o outro, é importante pensar em mudanças nas relações sociais, já que dependemos uns dos outros para trocar ideias, para realizar pesquisas, para produzir textos e realizar outras ações cotidianas. E os jovens do grupo focal pronunciaram, em muitos momentos, a

importância de estarem em comunhão e do impacto positivo da força de um grupo, conforme ilustrações abaixo:



Figuras 26 e 27. Produções criativas dos jovens do grupo focal, do terceiro movimento do círculo.

Conotações do *ubuntu* da filosofia africana, cujo significado se refere à humanidade com os outros, “sou o que sou pelo que nós somos”, caberiam oportunamente para este processo de transformação. Penso que o ideal seria conceber a arte que comunica e liberta por intermédio do poder de criação de novas alternativas de agir, de atuar no mundo, cuja mudança aconteceria em comunhão com outras tantas pessoas que compartilhassem do mesmo sentimento, já que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2013, p. 71). Que não só como expressões de reivindicações, entendem que suas condições juvenis integram a responsabilidade de: “crescer sabendo dos seus direitos e deveres; sabendo respeitar o próximo; tendo uma cabeça mais aberta para as coisas certas e correndo atrás” (Afeto).

Desejar união entre os humanos é querer estar em comunhão. E estar em comunhão é ter possibilidade de olhar o outro de forma empática e amorosa, como insinuam os reclames dos jovens:

Vamos respeitar o próximo. (Alegria).

Mais amor, mais respeito ao próximo. (Harmonia).

Diante dessas expressões, percebo que eles demarcam significativamente a importância do respeito às próprias condutas, considerando que estão imersos num cenário social de violências, desrespeito, vulnerabilidades, exclusões, desigualdades e falta de amor. Daí reflito, apoiada em Hooks (1995), que quando sociedades vão se constituindo a partir de referências coloniais, tende a produzir culturas que não contribuem para minimização dessas dificuldades. Porém, considerando que, como coloca Hall (2004), a identidade está sempre em processo construtivo, nossa gente negra pode desconstruir essas barreiras. Assim sendo, reflexos de um novo dia são expostos pela nova geração de juventudes que, hoje, já têm acesso às outras referências culturais com vieses decoloniais, importantes para história brasileira, revelando anseios revolucionários, acompanhados de sentimentos de união e afeto:

Vamos todos nos conscientizar que podemos ter as mesmas oportunidades sendo uns pelos outros. (Harmonia).

Vamos revolucionar o mundo e lutar pelos nossos direitos. (Felicidade).

Precisamos lutar pelos nossos direitos, pela igualdade, com união e amor. (Alegria).

Eles se expressam, fazendo um convite de engajamento à luta, munidos também de sentimentos de inclusão, comunhão e respeito, indicam que a empatia fortalecerá suas condutas de reivindicações. Acredito que os jovens construíram uma narrativa para comunicar algo, provocar questionamentos e sair do plano do pessoal para o plano do coletivo. Para mim, a mensagem da música *Jovens Esperanças*, somada às falas destes jovens no grupo focal, após leitura e discussão da Revista, expressa aspectos do imaginário coletivo integrados aos sentimentos do amor próprio, respeito ao próximo e confiança no potencial transformador. Nessa perspectiva é que eles dão força aos seus reclames, expondo seus desejos de mudanças, pensamentos e ações de como contribuir para elas ocorrerem.

CAPÍTULO IV

RECLAMES

Dos direitos humanos, um plano de vida,
 Da vida, a dádiva da voz,
 Da comunicação, o dom da verdade,
 A realidade desata os nós.
 [...] Desamarre minhas asas,
 Solte minha língua.
 [...] Meus reclames, a palavra do povo.
 A minha voz é o meu guia.
 Bida³⁰

4.1 A REALIDADE DESATA OS NÓS...

CONDIÇÕES JUVENIS: VULNERABILIDADES QUE LIMITAM

De acordo com Abramovay et al. (2002), a vulnerabilidade social resulta da relação desigual entre disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos e o acesso às estruturas de oportunidades, que em consequência aponta para realidades de violências que envolvem jovens dos países da América Latina. Nesse sentido, observo que o contexto social do qual faço parte demarca condições juvenis com vários problemas, considerando principalmente a situação de vulnerabilidade em que muitas/muitos jovens estão inserido(a)s.

Saliento que os jovens do grupo focal são moradores de Salvador, cujas famílias têm renda per capita abaixo de um salário mínimo, configurando-se em situação de vulnerabilidade social. Dos seis jovens, as famílias de cinco recebem algum benefício do governo, inclusive enfatizando que é uma ajuda significativa para eles e sustento da família. Assim, parafraseando Bida (1998) no trecho da sua canção *Reclames*, as asas de muitas juventudes estão amarradas e os voos quase não acontecem como desejam, devido a essas vulnerabilidades que existem e que muitas vezes as limitam, dificultando a percepção de novos horizontes.

Desde o ano de 2009, de acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social³¹, o tema da juventude ocupa um lugar de destaque nas discussões das políticas públicas em diversos espaços sociais do país. E reflexões acerca do racismo e extermínio juvenil também se incluem nesse cenário, reclamando um olhar cuidadoso para essa questão,

³⁰Trecho da música *Reclames*. (FERRAZ et al., 2014, p. 201). Anexo M.

³¹ Hoje, denominado Ministério Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA).

reforçando a importância de políticas para ‘desatar nós’ que permanecem na atual conjuntura, apesar dos reclames incessantes de nossa gente negra para mudanças.

No grupo focal, Afeto, dentre os aspectos que considerou relevante para debate, após leitura da Revista, relembrou um episódio que presenciou e considerou como uma ação racista:

Lembro de um dia que estava passando na frente do colégio Salesiano e tinha um jovem negro da escola pública, próximo a outros jovens estudantes do Salesiano; todos brancos. Aí o policial parou e abordou só o rapaz negro. (Afeto)

Com tom de voz de indignação, Afeto acrescentou verbalizando a seguinte frase: “[...] situação difícil hoje em dia. Por cor da pele acha que é bandido”. E como complemento do diálogo, Solidariedade colocou: “é aquela velha história... se é negro é suspeito”. E, a partir desse relato Felicidade refletiu e ponderou que então eles enquanto jovens tinham que ter “a responsabilidade de estudar para saber dos seus direitos”, pois, dessa forma, impor-se-iam e não se submeteriam a certos abusos e desrespeitos civis.

Assim, eles problematizam que a existência do racismo potencializa o processo de vulnerabilidade que acomete jovens negros que vivem em condições socioeconômicas menos favorecidas. Mas, põem em contraponto, que apesar de estarem mais suscetíveis a vivenciar situações de risco frente à falta de proteção social e à violência, por exemplo, somado ainda ao desemprego, à precariedade do trabalho, à pobreza, sempre apresentam reclames, apontando suas necessidades. Logo, não se configuram como jovens passivos ou sem voz, que aceitam estarem em condições de vulnerabilidades.

No Brasil, a situação de vulnerabilidade aliada às turbulentas condições socioeconômicas “ocasiona uma grande tensão entre jovens que agrava diretamente os processos de integração social” (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 14), e a combinação dos fatores que associam vulnerabilidade social, violência, desigualdades e segregação colocam muitos destes “à margem da participação democrática que colabore na construção de identidades sensíveis à diversidade cultural e à solidariedade por compromisso de cidadania, assim como no fortalecimento de autoestima e de um sentimento de pertencimento comunitário.” (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 56).

Para Novaes (2006, p. 119): “falar de juventude brasileira é falar de processos resultantes de uma conjunção específica entre herança histórica e padrões societários vigentes.” E a condição juvenil contemporânea “é como um espelho retrovisor que reflete e

revela a sociedade de desigualdades” e diferenças sociorraciais. A partir dessa compreensão, entendo que as juventudes se expressam a partir das suas referências, caracterizadas tanto por componentes dos seus espaços de convivência, como também por construções e colocações que contextos sociais e históricos estabelecem às suas condições. Mas que, no entanto, não precisam estar fixadas e podem sim ser atualizadas por intermédio de novos espelhos, desde que se considere a diversidade de elementos que as compõem.

As juventudes, com as quais trabalhei na Escola Olodum, colocavam seus bairros e as pessoas que viviam neles como referências do seu cotidiano, onde inclusive se sentiam mais acolhidos. No grupo focal, por exemplo, a maioria caracterizou seus bairros como “legal, ótimo, tranquilo e muito bom”, salvo Alegria que enfatizou o descaso do governo, apontando desta forma processos de vulnerabilidade que fazem parte do seu cotidiano.

Muitas vezes, estas juventudes expressavam que pouco circulavam em ambientes fora da sua circunvizinhança. Diziam que se contentavam com o que o bairro oferecia, mesmo com falta de infraestrutura, e que não precisavam se deslocar para lugares mais distantes. Porém, vale ressaltar que associavam também estas limitações de acesso ao preconceito que sofriam. Afeto, por exemplo, relatou que, num dado dia, estava com um amigo no *shopping center* e percebeu que eles estavam sendo observados pelo segurança do estabelecimento e, ao entrarem numa loja, foram tratados com desprezo por causa das roupas que estavam vestindo. Ao lembrar esse episódio, Afeto ficou cabisbaixo, com tom de voz emocionado. Percebi que sua fala trazia um sentimento de tristeza por ter que passar por situações como essa, apontando assim sua condição juvenil limitada às vulnerabilidades e marcas da discriminação.

Certa vez, ouvi do estudante J. o seu sonho de morar na Barra. E lembro-me que, logo em seguida, essa fala foi censurada por Afeto que lhe disse: “Você é maluco!”. Enquanto o outro colega D. complementava: “Só quem mora lá é barão”. Destaco que esses comentários estavam acompanhados de risos, com insinuações de que eles, por estarem em condições socioeconômicas menos favorecidas, não podiam morar num bairro considerado nobre. Percebi que, naquele momento, J. ficou envergonhado, sentindo-se enfraquecido pela afirmação de Afeto e D., como se retornasse a um lugar de inferioridade; como se realmente não pudesse alcançar seu sonho.

Conforme Dayrell (2007), a juventude se constitui enquanto uma condição de ser, englobando aspectos diversificados que integram os círculos de amizade, as relações

afetivas, a linguagem, os gostos musicais, a sexualidade, dentre outros, como também as transformações sócio históricas que ocorrem entre as gerações. Para ele, esta condição juvenil se fundamenta principalmente pelo lugar social que este ou esta jovem ocupa, abarcando aspectos culturais e vivenciais. E o que o exemplo da vivência de Afeto apresentou foi de que sua condição juvenil, muitas vezes, esbarra-se em aspectos do racismo institucional que limita e tolhe sonhos.

Para além das categorias da adolescência ou juventude - referentes aos aspectos biológicos, de idade e maturação, inclusive aquelas utilizadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Estatuto da Juventude ou ainda a denominação dada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) - Dayrell (2007) integra a condição juvenil às dimensões históricas geracionais e de sociabilidade. Neste sentido, apresenta o termo e a compreensão dessa condição a partir de aspectos associados com a forma como os grupos se relacionam e se colocam no mundo.

Contudo, entendo que o conceito de juventude, construído histórica e culturalmente, muda no tempo e se difere entre culturas e espaços sociais, corroborando assim com o pensamento de Novaes (2006), o qual coloca que “jovens iguais vivem juventude desiguais” (p.105), considerando que nenhum grupo representa uniformemente todas e todos os jovens:

Observa-se que existem grupos e segmentos juvenis organizados que falam por parcelas da juventude, mas nenhum grupo tem a delegação de falar por todos aqueles que fazem parte da mesma faixa etária. E certamente pesquisadores, pais ou “responsáveis” também não podem falar por eles. E quem são “eles”? São aqueles nascidos há 14 ou 24 anos - seria uma resposta. No entanto, esses limites também não são fixos. Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo - com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho - uma parte “deles” acaba por alargar o chamado “tempo da juventude” até a casa dos 30 anos. (NOVAES, 2006, p. 105).

Nesta perspectiva, Novaes (2006) coloca a juventude brasileira como um mosaico diferenciado em que se circunscrevem aspectos sociais, regionais, étnicos, de gênero, econômicos, raciais e políticos. Para ele, as diferenças, com implicações assertivas ou não, entre jovens a partir das especificidades locais podem minimizar ou potencializar aspectos que promovam ou reforcem desigualdades sociais. Também coloca que entre jovens brasileiros de hoje, existe a discriminação de classe, de gênero e cor, somada à discriminação de endereço:

A indagação sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõem fissuras de classe presentes na sociedade brasileira [...]

A “boa aparência” exigida para os empregos exclui os jovens e as jovens mais pobres, requisito este que atinge particularmente jovens negros e negras. Ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de “viver a juventude”.

Hoje, certos endereços também trazem consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia-chamadas favelas, subúrbios, vilas, periferias, morros, conjuntos habitacionais, comunidades. (NOVAES, 2006, p. 106).

Nesta mesma configuração, Dayrell (2007) atenta para juventude das escolas públicas que vive num contexto de desigualdade social. Sinaliza inclusive a existência de conflitos e violências nas relações sociais das/dos jovens como reflexo do sentimento de revolta pela situação de pobreza e privações que vivem. Desta forma, compreendo que são demarcadas diferenças quanto às vivências da juventude nas classes populares e nas classes burguesas. Enquanto a primeira, para usufruir da sua condição juvenil, precisa trabalhar para, além de ajudar seus familiares, ter lazer, poder consumir e assim ocupar algum espaço na sociedade capitalista - como se configura a vida dos muitos jovens da pesquisa; a segunda tem planos bem diferentes, como: viagens, intercâmbio, aquisição de aparelhos e produtos vigentes na mídia, dentre outros benefícios, sem necessariamente ter que trabalhar para os adquirir, tendo em vista que os familiares são os que custeiam tais realizações. Afeto, por exemplo, falou da pressão que sofria para ajudar financeiramente a família, pois a renda nunca foi suficiente para o seu sustento, o de sua irmã, que tem problemas de saúde e o de sua mãe. Ele se via na obrigação de “fazer bicos para juntar grana... comprar suas coisas”. Por vezes, escutava dele: “o bicho tá pegando, professora, tenho que correr atrás”.

Dados estatísticos do IBGE (2016), sinalizam que cerca de 49,6% de pessoas que trabalham no setor informal são jovens negros de 16 anos; além da taxa de analfabetismo, ser de 5,8%, valor três vezes maior do que o observado para os jovens brancos (1,9%). Percebo, através desses dados divulgados, que a cidade do Salvador traz este legado e revela um cenário de desigualdades, racismo e exclusão, refletidos também na educação pública precária, que atinge em maioria estudantes jovens e negro(a)s. Este é o público que vive em situação de vulnerabilidade social, residentes de bairros periféricos, mais expostos à violência, discriminação sociorracial, ao desemprego e marginalização (no sentido de estarem excluídos da sociedade e invisíveis para ela).

Assim, entendo que juventudes em situação de vulnerabilidade enfrentam problemas na qualidade de ensino e segmentações socioeconômicas nas escolas. Escolas que dirigem suas ações conforme os públicos que as frequentam, distintos por classe social e cor; o que favorecem isolamentos de jovens e processos de exclusão. (ABRAMOVAY et al., 2002). Nesse sentido, é que acredito que as condições juvenis ficam limitadas pela realidade de vulnerabilidade social e racial, o que muitas vezes os impedem de alcançar voos e desenvolver os seus potenciais criativos. Penso que a realidade denunciada pelos dados estatísticos pode desatar nós quando provocam ações que comuniquem desejos e reivindiquem direitos. E uma destas necessidades está justamente na reivindicação de uma educação e ensino de qualidade, que seja atrativa a estas juventudes.

4.2 DOS DIREITOS HUMANOS, UM PLANO DE VIDA: JUVENTUDE E ESCOLA

Para mim, assim como dizia Anísio Teixeira, citado por Fontes (2008), o sistema educacional deveria ser um instrumento significativo de justiça social, todavia, funciona com estruturas mantenedoras do *status quo*, reforçando processos socioeducativos e identitários desfavoráveis ao desenvolvimento humano pautado em valores de solidariedade, respeito à diversidade, compreensão de outras racionalidades para além de culturas europeias.

A escola tradicional tende a direcionar suas práticas a partir da ideologia colonial que sustenta as desigualdades. Conforme Munanga (2005) e Silva (2001), livros e outros materiais didáticos estão carregados de ideologias eurocêntricas e apresentam muitos elementos desqualificadores em relação aos povos e culturas não ocidentais. A imagem da nossa gente, por exemplo, aparece cristalizada num estado de pobreza e marginalidade.

Dayrell (2007) problematiza a questão de que jovens das classes populares – em maioria negros e negras - visualizam o ensino médio como a última etapa da escolarização. E, dessa forma, o sistema educacional público direciona suas práticas com a mesma ideologia, imputando aos jovens o estigma de que não quer aprender, que está na escola só de passagem. Esta juventude, muitas vezes, apropria-se desses rótulos se considerando produto deste meio, fazendo desta fala reiteradamente o seu destino: não cria uma perspectiva de futuro acadêmico, muito menos promissor, não se vê ocupando cargos de lideranças e se percebe permanentemente ocupando espaços subalternos.

Conforme Novaes (2006), jovens mais pobres não se iludem, pois entendem que estão numa posição de desvantagem perante àquelas e àqueles que têm maior poder aquisitivo e conseqüente mais oportunidade: “jovens de classes populares que conseguem terminar o ensino médio esbarram nos concursos e demais processos de seleção, com candidatos que possuem cursos universitários” (p. 107). Para esta juventude, a escola não é vista como um meio que garante emprego ou possibilita mobilidade social, tampouco expectativas para projetos de futuros prósperos. Apresentam assim processos educacionais carregados do poder simbólico de desmobilização das classes dominadas (BOURDIEU, 2006). Esses processos, por sua vez, também são reforçados pelo contexto da discriminação racial, um problema presente no cotidiano, característico da realidade brasileira, que compõem ainda o quadro das “vulnerabilidades contemporâneas”, que acometem jovens, e que por muitos anos adentraram os portões das escolas, através da omissão e distorção histórico- cultural das origens brasileiras.

Em contrapartida, também percebo que, ao mesmo tempo que a escola apresenta aspectos que limitam e reforçam exclusões, ela também é colocada como um espaço aberto que promove trocas subjetivas em que os/as jovens constroem novos sentidos para convivências. De acordo com Dayrell (2007), a sociabilidade na escola evidencia destaque à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para ela muitas das expectativas de produção de relações entre os pares. Segundo Novaes (2006), os/as jovens quando envolvido(a)s em pesquisas sobre instituições sociais sempre citam a escola como um espaço importante para suas referências de desenvolvimento humano.

Não diferente das observações de Novaes (2006), os jovens participantes do grupo focal ao serem perguntados sobre o significado da escola para eles também a colocam como referência positiva:

Escola é uma ponte de conhecimento. (Alegria).

Escola é uma família! (Solidariedade).

Ir à escola significa ter uma ajuda para ser alguém. (Harmonia).

Escola significa aprendizado e conhecimento. (Irmandade).

Tem uma grande importância para o meu futuro. (Felicidade).

Essas colocações reforçam minha percepção de que jovens querem frequentar a escola, aprender, trocar experiências e compartilhar o que vivem. Logo, ela não é

compreendida como dispensável, o seu formato, porém, é que parece não estar sendo atrativo e acolhedor. Afeto, por exemplo, fala que prefere o método de ensino da Escola Olodum, do que de sua escola formal. Acredito que ele apresenta esta preferência justamente pela primeira proporcionar-lhe um espaço para suas expressões criativas, sem seguir um currículo tradicional, normativo. Nesse sentido, ulteriores compreensões surgem e reforçam a necessidade da instituição escolar reconhecer processos contemporâneos e remodelações das relações sociais:

Os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços [...]. Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão de mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhe informam. (DAYRELL, 2007, p. 107).

Marcelo Gentil colocou que “a nossa cultura é a arma para levarmos à juventude os conteúdos voltados para a cidadania, direitos humanos, relações interpessoais, administração de conflitos, prevenção ao uso de drogas, educação sexual [...]”. E apontou, assim como Dayrell (2007), que a forma como se estabelecem as práticas pedagógicas podem fazer a diferença e atrair as/os jovens para busca de conhecimentos. Ele destacou como a gestão da Escola Olodum pensa sobre o fazer educativo, entendendo-o como um método que favorece a presença e a assiduidade das/dos jovens:

Transversalizamos os conteúdos, falamos, discutimos e debatemos, de forma leve, temas que de outra forma só afastaria a juventude de nós, ocasionando em um considerável índice de evasão como costumamos ver nas escolas públicas. Evasão essa que, além de vários outros fatores, tem como um deles, a forma como os conteúdos são trabalhados em sala de aula. (Marcelo Gentil, 2018)

Essa declaração me leva a concordar com Dayrell (2012) quando aponta que a escola deve ser analisada como um espaço sociocultural. Nesse sentido, é pertinente considerar tanto as dimensões macro, pensando no sistema capitalista, com sua interferência nas questões educacionais, políticas, econômicas e sociais, como também as dimensões que se fazem presentes no cotidiano e relações desses jovens. “Falar da escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano. [...] Implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição”. (DAYRELL 2012, p.1).

Destaco que os jovens do grupo focal têm idades entre 15 e 19 anos; estudam no 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio regular em instituições públicas. Isto significa que suas idades estão compatíveis com as séries que cursam. Logo, percebo que mesmo havendo preferências pela Escola Olodum, eles são comprometidos com a escola formal. Vale ressaltar inclusive que aprendizagens no curso de Formação de Lideranças contribuíram para um maior desejo deles em frequentar e acompanhar as aulas nas suas respectivas escolas. Pois, enfatizaram o incentivo recebido e perceberam a “importância de se formar”, ainda que, inicialmente, fosse obter o segundo grau. Nesse contexto, lembro-me, como exemplo, da colocação da educanda T.: “Hoje eu tive aula vaga no meio da manhã, se fosse em outra época, eu ia comemorar., mas hoje fiquei chateada [...]sabe que eu fiz professora? Fui para biblioteca estudar, ler um livro.” Naquele diálogo, ela ponderou que as aulas de liderança lhe fizeram refletir sobre o significado do estudo, da escola e da educação na sua vida.

A escola pode participar do universo juvenil e aproximar conteúdos didáticos e teóricos da vida prática, fazendo de fato jus ao sentido da educação para o desenvolvimento humano. De acordo com Almeida (2013), é a partir da educação e da ética que o humano utiliza recursos para fazer valer sua dignidade humana e a justiça social. Conforme Abramovay et al. (2002, p. 38), “a educação é o componente chave para qualidade de vida da população juvenil, sendo considerada um instrumento que contribui para a elevação dos níveis de capital humano e promoção de bem-estar.” Assim, afirmo que a medida que o humano se conhece, percebe-se enquanto potencial e compreende sua história, fica evidente sua capacidade de estudar, expressar, contribuir e compartilhar aprendizagens. Seria como utilizar suas ferramentas como humano para desenvolver sua liberdade em comunhão com os outros, exercendo a cidadania também a partir do conhecimento crítico, do saber se expressar e codificar o mundo pela escrita e decodificar o que está ao seu alcance. (FREIE, 1996).

Neste sentido, compreendo que o exercício da cidadania envolve o conhecimento da realidade para a libertação das opressões e reflexões sobre o mundo circundante. A educação está munida de instrumentos que podem estimular pessoas, através do diálogo, a fazerem escolhas sobre o rumo de suas ações no espaço e tempo do contexto cultural. Desta forma, as instituições de ensino podem mobilizar seus membros para o desenvolvimento do senso crítico; além de estarem atentas para verificar até que ponto as diferenças individuais se colocam no âmbito grupal, e de que forma elas se evidenciam: se

rumo à autenticidade e criatividade, ou em direção à repulsa e exclusão. Sei que o acesso à Educação Formal é um direito humano, colocado como um dos direitos sociais³² fundamentais da Constituição Federal Brasileira, e a escola então deve funcionar como um veículo importante para formações de planos de vida substanciais. Na colocação de Afeto, “estudar para vida melhorar”, percebo o valor que ele dá ao estudo para o alcance de realizações.

Acredito que assim como os recursos metodológicos influenciam os processos de aprendizagens profícuos, a relação dialógica entre educadora/educador e educandos/educandas também são fundamentais. Esta é a práxis da qual fala Freire (2013), fonte de conhecimento reflexivo e criação, que também se relaciona com o que Larrosa (2016) aborda sobre o processo de empatia e reciprocidade entre educadoras/educadores e educandas/educandos:

O professor, quando dá a lição, começa a ler. E seu ler é um falar escutando. O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicado e compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros. O professor lê escutando o texto, escutando a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. (p. 141).

Penso assim no processo de compartilhamento de ideias, e na abertura que deve existir para construção de conhecimentos. Abertura que envolve ações reflexivas no sentido de ponderação, no sentido de reflexos de movimentos de ir e vir, como acontece com a luz no espelho e no sentido de reverberação entre outras pessoas.

A integração do lúdico, brincadeira e jogos facilitam a expressão de crianças e jovens, além de auxiliá-las no processo de construção e aprendizado do que assimilam e vivenciam. Num caminho oposto às escolas formais, percebi que a prática na Escola Olodum, através do curso de formação de lideranças estava relacionada com o que Freire (2013) coloca sobre a essencialidade da dialogicidade na educação. O diálogo colocado como ponto fundamental para processos emancipatórios, construído a partir do coletivo, da relação entre nós num ambiente de troca, escuta, interação, reflexão e ação. “Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com

³² Capítulo II, Dos Direitos Sociais: Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2013, p. 120). Na Escola, nossos papéis como educadoras e educadores consistiam no processo dialógico, de construção e problematizações a partir do vivido e do compartilhado. O diálogo então sendo colocado como fenômeno humano, traduzido por palavras que interagem e abarcam dimensões da ação e da reflexão (FREIRE, 2013), muitas vezes significados em produções criativas, artísticas.

Enriquez (2010) discute como utilizar a imaginação e estruturar o pensamento, possibilitando mudanças nas relações sociais. E, quando o mesmo coloca que a existência humana também se configura a partir da presença do outro, pondero que o nosso pensar também se modula a partir dessa convivência.

Afeto colocou que é “sempre bom estar entre amigos para melhor aprendizado”. Essa expressão, assim como as observações que fiz ao longo do encontro com o grupo focal, só reforçaram a minha visão de que a construção no coletivo também funciona como mola propulsora para a mudança. Os jovens sinalizavam a satisfação de estar em grupo, de reencontrar amigos, de reviver momentos das aulas e produzirem novos saberes e reflexões. Percebi que eles estavam envolvidos por sentimentos de afeto, amizade e respeito e refleti a partir de Larrosa (2016) o quão importante é considerar a dimensão humana das relações nos processos de aprendizagem.

A arte de ensinar e de aprender também está na possibilidade de ter alegria, de sorrir, de se divertir compartilhando leituras, conhecimentos, ideias em círculos de amizade, em contextos escolares, por exemplo. Isto possibilita a expansão de pensamentos que podem influenciar na criação de recursos que mudam a rota das ações de nossa gente. Inclusive, os retornos destes jovens da pesquisa sobre o momento de encontro no grupo focal foram expressos através de palavras como: “conhecimento, alegria, oportunidade, aprendizado, luta e direitos”. O que indica que a luta pela sobrevivência, pelo respeito, contra racismo é tão necessária quanto a nossa necessidade de experimentar prazer e felicidade no nosso dia a dia. (HOOKS, 1995).

No grupo focal, o jovem Solidariedade disse: “ser jovem é a gente adquirir conhecimento nesta etapa de vida para no futuro a gente ter um conhecimento melhor sobre base de vida e fazer isto da melhor maneira possível, com divertimento. Estudando, estando com amigos, se divertindo fazendo isso”. Neste sentido, faço correlações destes elementos para ideia de mudança de valores na sociedade, que implicariam em processos de empatia, troca, solidariedade, humanidade, alteridade, respeito aos próprios limites,

dentre outras características que dependem de como circulamos. E acredito que, quando pensamos em educação, temos que pensar, além do caráter plural da verdade, também no caráter humano.

Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é frágil e atente, que não passe pela propriedade. (LARROSA, 2016, p. 165).

Como educadora, quando sou afetada por leituras, sinto-me movida a compartilhá-las com outras pessoas, seja através de uma produção textual, de diálogos, rodas de conversas, da arte ou de tantas outras formas de expressão. Mas, tento a todo instante me nutrir na condição humana de aprendiz, disponível à troca de conhecimentos e à escuta sensível das expressões estudantis que são o tanto quanto significativas. Conforme Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes das educandas e dos educandos, e principalmente, valorização destes como sujeitos criadores, expressivos e capazes. Essa é a riqueza que, na minha concepção, a escola pode investir, pois apesar de viver numa sociedade que tudo quer enquadrar, ações concretas se formulam através de vozes juvenis, que envolvem o potencial criativo, desafiador, problematizador e inovador.

Para Enríquez (2010), o verdadeiro pensamento criativo, alimentado pela imaginação só existe se houver desejo de descobrir relações não previstas, correspondências entre as coisas e os fenômenos:

A imaginação fecunda o pensamento, mas este precisa encontrar uma confirmação, mais cedo ou mais tarde, na prática. É de fato a experiência e o confronto com o Real - isto é: com o que resiste, o que desnorteia - que recoloca a imaginação nos trilhos, faz surgir novas ideias e suscita ações imprevistas. (ENRÍQUEZ, 2010, p. 254).

Os processos desenvolvidos na Escola Olodum estão mais próximos de princípios educacionais que se inteiram com os diferentes universos, para assim poder aproximar conteúdos didáticos e teóricos da vida prática, das experiências das educandas e dos educandos. A meu ver, estas conexões entre o imprevisto, o imaginativo, o cotidiano e os registros teóricos ampliam as possibilidades do exercício da autonomia e da liberdade. A partir da reflexão sobre o pensar em si, o pensar a própria sociedade e sua cultura no contexto contemporâneo faz surgir análises críticas que, por meios de comunicação, desemboquem em ações políticas cidadãs.

4.3 DESAMARRE MINHAS ASAS, SOLTE MINHA LÍNGUA: JUVENTUDE E AUTOAFIRMAÇÃO

Acredito que uns dos primeiros movimentos que me conduz à libertação das marcas do processo colonial é a percepção amorosa da imagem da nossa gente. E compartilhando dessa ideia, os jovens da pesquisa comunicaram que o processo para desamarrarem suas asas envolveu a autoafirmação e a ressignificação do olhar para nossa gente. Assim, analiso como a ruptura das representações negativas do ser negra(o).

Na época da escravidão, da colonização do Brasil, e ainda hoje, as características fenotípicas do indivíduo, como a textura do cabelo, a cor da pele, os traços do rosto determinavam os tipos de relações entre as pessoas; se elas tivessem cabelos crespos, lábios vultosos, narizes grossos, olhos graúdos, cor de pele retinta eram consideradas inferiores pelos colonizadores brancos e racistas; e, em oposição, aquelas pessoas que possuíam nariz afilado, cabelos lisos, pele clara, lábios finos eram caracterizadas como superiores. Desta forma, o determinismo biológico colocava os traços hereditários dos indivíduos como indicadores das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas de cada raça; isso desencadeava exclusões sustentadas por ideologias de poder, e o branco se considerava e era visto como, detentor do conhecimento e das decisões, símbolo de beleza e inteligência. (MUNANGA, 2004).

Por isso, no imaginário coletivo, as pessoas se racializam, percebendo-se e compreendendo o outro a partir de características fenotípicas e biológicas que as diferem, colocando ainda em posições consideradas superiores ou inferiores. Porém, em contrapartida a estes estigmas, a palavra e a voz da nossa gente negra se pronunciam. A memória e a história de negras e negros, diante de uma sociedade representada pelo padrão hegemônico branco, vêm sendo reformuladas numa perspectiva de autonomia, resistência e transformação desses atributos negativos e desfavoráveis impostos ao longo dos tempos. Quijano (2005, p. 248) fortalece esta colocação quando diz que “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente distorcida. É tempo, enfim de deixar de ser o que não somos”.

Neste sentido, a força da transformação deve ser integrada à sabedoria, à consciência, à percepção de quem somos, incluindo os sentimentos de autoestima positiva. Soma-se a isso, a valorização de comunidades e coletividades, que guardam ensinamentos oriundos das culturas indígenas e africanas, culturas da América Latina -que são nossas - e que não

tivemos a oportunidade de nos apropriar e/ou ter contato, na mesma proporção das culturas europeias.

Cada uma/um de nós carrega muitos elementos históricos e culturais que são referências para nossas construções identitárias. Nesta perspectiva, Larrosa (1996) atenta para o sentido de quem somos estar pautado em histórias que escutamos e lemos, e o quanto estas narrativas se imbricam no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas:

A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias que é a cultura e em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos). (LARROSA, 1996, p. 142).

Assim, considero que a subjetividade também é constituída a partir de referenciais socioculturais e, como mulher negra, percebo que para nossa gente foi posto, através das culturas dominantes, um legado histórico que não nos representa como seres em nossa totalidade significativa. Para mim, não é possível que se construa nossa imagem apenas pelo viés negativo deixado pela escravidão. Apesar de alguns estudos afirmarem que negras e negros da diáspora africana traziam em seus rastros um carga histórica cheia de humilhação, sofrimento, submissão e falta de oportunidades, tal afirmativa não abarca a complexidade da vida de nossa gente. E é na leitura de Hall (2009) que encontro pistas que embasam meu pensamento para afirmar que não sou produto da colonização, tampouco minha história se resume à escravidão. Na medida em que o autor coloca que as indústrias culturais funcionam implantando definições que se ajustem mais facilmente às descrições da cultura dominante, também destaca que “[...] essas definições não têm o poder de encampar nossas mentes; elas não atuam sobre nós como se fôssemos uma tela em branco.” (p. 238).

Falas dos jovens do grupo focal refletem a percepção de força e potencial que eles têm, a qual transpõe a imagem de menos valia que o racismo mantém:

Não deixem que te coloquem para baixo. (Irmandade).

Não deixe que apaguem sua estrela. Você também é capaz de brilhar. (Afeto).

São expressões que apontam como eles sentem a necessidade de expansão e da apropriação dos seus lugares no mundo, mostrando, através da autoconfiança, condições

para separar o que lhes pertence e o que não deve constituir sua subjetividade. Desta forma, há indicativos de processos de autopercepção, em que se dão conta de si de maneira significativa e reflexiva, atento ao que ocorre à volta deles. Ou seja, a percepção se apresenta assim como reencontro entre a subjetividade e as coisas, sendo a última por mim compreendida como o conjunto de elementos que compõem a cultura.

Merleau Ponty (1996) coloca que a subjetividade se manifesta com os sinais existentes no mundo natural (pensando em gênese) ou cultural, e que o sentir, componente desta subjetividade, é esta comunicação com o mundo: “ele é o tecido intencional que o esforço de conhecimento procurará decompor”(p. 84). O percebido se apresenta como aquilo que permanece e que constitui o ser humano. Logo, o autor entende que é no reencontro da subjetividade e do mundo que nasce a percepção. Percepção esta que, no caso dos jovens do grupo, insinua credibilidade em si, perseverança, força para continuar e navegar na nave da libertação.

Apesar dos resquícios do contexto de dominação cultural estarem presentes, em algum nível do nosso íntimo enquanto negras e negros, a forma de nos mostrarmos, comportarmos, percebermos e atuarmos no mundo vai depender de como elaboramos e conduzimos este legado. É possível então, através dos rastros e memórias deixadas pelos ancestrais afro-ameríndios, que a percepção da nossa gente se fundamente na imagem que resplandece à luz de aspectos culturais afrodescendentes, contrários aos resquícios dos atos de violências físicas e simbólicas de culturas europeias, deixados pela época colonial.

Para Pollak (1992), a memória se conecta com identidades e coletividades, compreendendo que na imagem de si, para si e para os outros não se pode deixar de considerar a influência do Outro nestas constituições:

Ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (p. 5).

Neste sentido, compartilho com o pensamento de que dentre os conhecimentos produzidos entre coletividades, cujas construções de identidade se desenvolvem a partir das relações sociais e de negociações diretas com outras pessoas, podem haver critérios de confiança, aceitação e inclusão. Confiança em outros textos que se apresentam, escrevem e

produzem que afirmam o potencial humano; aceitação de mudanças de paradigmas e imagens; e inclusão dessas referências no cotidiano. Critérios que, por exemplo, favoreçam processos de identificações profícuas e imagens que resplandeçam à luz da cultura.

Leituras podem contribuir para o acesso de imagens que resplandeçam nossa gente, pois a experiência com elas “põe o leitor em questão, tira-o de si e eventualmente o transforma”. (LARROSA, 2016, p. 101). Desta forma, na Escola Olodum, a experiência da leitura de conteúdos que tratam a Lei 11.645/08 foi colocada como um recurso capaz de ensinar a ver as coisas de outra maneira. Para Zilberman (2001), o leitor alimenta a sua experiência com os sentidos produzidos durante a leitura, e os jovens leitores da Escola puderam significá-la em imagens, lugares, percepções, sentimentos e espaços. Deste modo, ocorreu uma ruptura no interior das vivências deles, sendo-lhes apontadas possibilidades e oportunidades de compreensões de outros mundos e universos. (ZILBERMAN, 2001).

4.3.1 Imagem resplandecente: outras possibilidades de olhar nossa gente à luz da cultura

Na música *Imagem Resplandecente*³³, seus autores colocam que a verdadeira imagem do negro comum envolve o negro mais forte, cujo povo acredita. Ela versa que negras e “[...] negros vêm revelar sua beleza com muita emoção, esquecendo o passado que deixou marcas no seu coração”, apropriando-se assim da “linda semente que aqui brotou.” (FERRAZ, 2014, P. 202). Que na minha compreensão seria como se apropriar das sementes, dos rastros, deixados pelos ancestrais da nossa gente, e se inclinar para outra maneira de ser e de conhecer.

Quando o jovem Solidariedade fala de “ser dono da própria história”, ele insinua que a formação de sua identidade já está carregando sentimentos de autonomia, substanciado pelos aprendizados adquiridos e leituras realizadas na Escola. Assim como Freire (2013) coloca que os homens criam a história e simultaneamente se fazem seres histórico-sociais, com potencial de realizar ações transformadoras da realidade, Solidariedade assume este lugar e reconhece seu potencial transformador.

Conforme Jacques (1999), a condição de autonomia e transformação que o indivíduo expõe na sua relação com o contexto sócio histórico intercambia entre o

³³ Música de Adailton Poesia e Valter Farias, do ano de 1998 da banda Olodum. Anexo N.

individual e o coletivo. Para a autora, o humano se coloca no mundo como autor, ator e personagem de histórias que ele também constrói e que são constitutivas de si:

O personagem ao mesmo tempo se confunde e se diferencia do papel. Em uma mesma representação é possível a existência de um mesmo papel (de pai, por exemplo) em personagens diferentes. Os papéis sociais são abstrações construídas nas relações sociais e que se concretizam em personagens; o personagem implica a existência de um ator que o personifica. Os papéis sociais caracterizam a identidade do outro e o lugar no grupo social; o personagem, enquanto representa um papel social, representa uma identidade coletiva a ele associada, construída e mediada através das relações sociais. (JACQUES, 1999, p. 140).

Assim, elementos comuns compõem a compreensão de identidade, referindo-se a conteúdos como imagens, sentimentos e representações que o indivíduo reconhece como fazendo parte dele próprio, envolto em um contexto histórico, cultural e social que apresenta um mundo de possibilidades e impossibilidades que influenciam nestas construções identitárias.

Glissant (2005, p. 72) reflete sobre a necessidade de compreensão da cultura como “tudo aquilo que é produzido pelo ser humano” e que desta forma todas “seriam agentes de unidade e diversidade libertadora”, não sendo assim um privilégio de certos grupos sociais. Porém, apesar dele entender a cultura como atividade e ação, que envolve criação e recriação e de afirmá-la como um fenômeno plural e dinâmico, enfatiza que não temos a força imaginária para validar essa propriedade. Ele problematiza e sinaliza que a mentalidade e intelecto humano sustentam a história apenas por um viés, direcionado ao mito fundador³⁴, cuja noção de identidade se desenvolve apenas em torno de um eixo cultural, legitimando apenas uma explicação para origem da humanidade.

Embora os mitos de elucidação, contos e narrativas que prefigurem a história do Brasil ainda se sustentem pelo viés europeu, como contraponto ao que Glissant (2005) coloca, penso que vem sendo construída a força imaginária para a “arte nova do desatamento do mundo” que se revela através da existência dos movimentos sociais, que investem em ações de conquistas de direitos e respeito à diversidade. Porém, é uma força que precisa ser cada vez mais potencializada para assolar as estruturas do racismo e do poder hegemônico, que ainda persistem na sociedade brasileira.

³⁴“O principal papel dos mitos fundadores é consagrar a presença de uma comunidade em território, enraizando esta presença, esse presente a uma Gênese, a uma criação do mundo, através da filiação legítima.” (GLISSANT, 2005, p. 74).

O Brasil se compôs com as mais diversas manifestações de etnias indígenas, africanas, além das europeias. Tais influências refletem na realidade social e cultural brasileira, podendo ser percebidas nos elementos que também funcionaram como guias para construções identitárias, a exemplo, das músicas, da dança, da culinária, do artesanato, da religião, das criações e as contínuas lutas de emancipação da nossa gente. Ao mergulhar nesta infinidade de historicidade, também se descobre a constituição dinâmica e evoluída de povos e pessoas de cada tempo. Assim, entendo essas manifestações como os rastros e ao mesmo tempo rizomas que, como coloca Glissant (2005) - a partir das referências de Deleuze (2004) - vão ao encontro das raízes africanas que falam de nós:

Os africanos, vítimas do tráfico para as Américas, transportam consigo para além da Imensidão das Águas o rastro/resíduo de seus deuses, de seus costumes, de suas linguagens. Confrontados à implacável desordem do colono, eles conheceram essa **genialidade**, atada aos sofrimentos que suportaram, **de fertilizar esses rastros/** resíduos.

Acredito que esses rastros se fertilizam nas memórias da nossa gente (e nas minhas) quando nos apropriamos e tomamos conhecimento das ações contínuas dos nossos ancestrais pela busca da liberdade, do respeito e da valorização das suas culturas. São, aos meus olhos influenciados pelo pensamento de Freire (2013), exemplos de atos de “adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (p.237). Libertação que pode começar pelo processo de reflexão, da liberdade para pensar diferente do modelo que escraviza e tenta nos tolher.

Por entender a memória, a partir de Pollak (1992), como um componente que constitui a identidade no campo individual ou coletivo, funcionando como um conector de sentimentos de uma pessoa ou de um grupo para reconstruções de si, posso pensar que a aquisição de memórias que contemplam histórias de resistência como um processo contínuo desencadeia ressignificações, novos modos de subjetivação e outras construções identitárias. E se “[...] a história é a vida crescente do grupo” (ZERBO, 2010, p. 15), acessar os mecanismos de resistência desencadeados pelos movimentos sociais negros, por meio das ações educativas desenvolvidas pelo Olodum e sua Escola, é acessar a constituição dinâmica promovida por nossa gente.

Marcelo Gentil discorre sobre as práticas pedagógicas da Escola, destacando que entre os conteúdos ofertados pela mesma, é importante falar da contribuição dada pelos povos

africanos. Além disso, sinaliza a influência positiva deste compartilhamento de conhecimento na elevação da autoestima de jovens estudantes:

Quando a criança, o adolescente, o jovem negro começam a conhecer a sua história real, os grandes feitos dos seus iguais, passam a se valorizar, elevam a sua autoestima, começa a dizer “eu sou lindo, eu sou linda.” **Pronto, conquistamos o nosso objetivo.** (Marcelo Gentil, 2018).

Relacionada a essa colocação de Marcelo Gentil, oportunamente, posso destacar uma produção criativa que um dos jovens compositores da música *Jovens Esperanças* realizou numa aula de lideranças, conforme ilustração 25 abaixo. Para mim, é perceptível que os objetivos direcionados para elevação da autoestima sempre aconteceram. E, assim como esta imagem, somam-se também falas dos jovens do grupo focal como: “Sou eu negro lindo” (Felicidade); “Venha grande porque eu sou gigante” (Afeto), dentre tantas outras que ouvi ao longo dos oito anos na Escola, relacionadas ao desenvolvimento da autoestima e os impactos positivos dela.

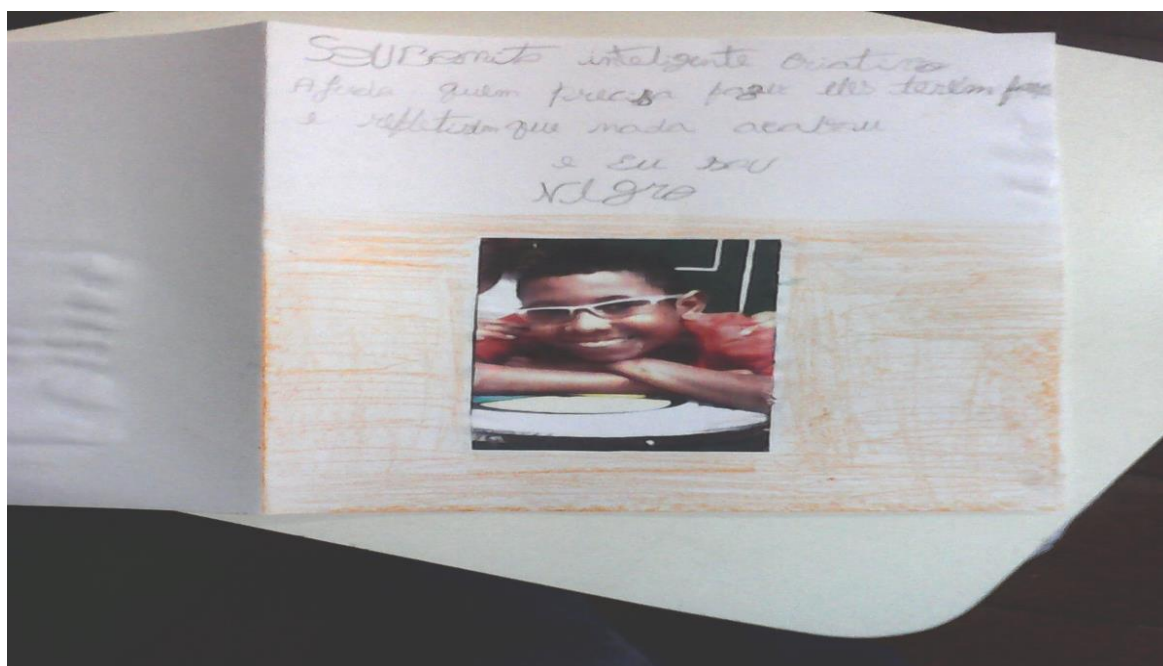


Figura 28. Tema da aula: Sou Olodum, quem tu és. Conteúdos sobre identidade afro-brasileira e autoestima. Ano 2014.

Na imagem, o jovem R. S. diz: “Eu sou bonito, inteligente e criativo. Ajudo quem precisa fazer eles terem força e refletirem que nada acabou e Eu sou Negro.” Nessa frase, ele comunica que se sente comprometido a ajudar outras pessoas a também se sentirem bonitas e assumirem sua negritude a partir de referências positivas da nossa gente, como

uma *imagem resplandecente*. Percebo, na expressão dele, bem como nas colocações dos demais jovens citados, o fortalecimento do amor próprio, acompanhado do orgulho da raça negra, adquirido pela experiência de leituras, da ampliação do conhecimento e da percepção de como poderiam partilhar este sentimento de empoderamento no contexto sociocultural.

Acredito que a relação que R. S. faz da afirmação de ser negro com sua fotografia, acompanhada de autoelogios, destacando sua beleza, inteligência e criatividade endossa o olhar para nossa gente à luz da cultura afro-brasileira como possibilidades de expansão e liberdade. O jovem R. S. me faz pensar que podemos conquistar a liberdade de escolher o que queremos ser e de como olhamos para os mundos e as pessoas que nos cercam. E ainda que as dificuldades sejam muitas perante a atual conjuntura sociopolítica que estamos imersos, a partir da imaginação, do exercício da reflexão e do direcionamento que damos aos nossos pensamentos, experimentamos a liberdade. De acordo com Merleau-Ponty (2011, p. 583) “eu sou para outrem, mas permaneço livre de pôr outrem como uma consciência, cujas visões me alcançam até em meu ser, ou ao contrário como um simples objeto.” Através da tomada de consciência da potência enquanto humano, tenho o poder de decidir o que quero ser, o devo pensar, como me perceber e como posso agir. “Se uma única vez sou livre, é preciso que eu o seja sem cessar” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 582). E acredito que este é o exercício que esses jovens têm feito: tanto de escolher, quanto o de experimentar a liberdade de serem e/ou expressarem o que desejam ser.

Ainda sou eu quem faz outrem ser para mim e quem nos faz um e outro sermos como homens. Aliás, mesmo se o ser humano me fosse imposto, apenas a maneira de ser sendo deixada à minha escolha a se considerar esta própria escolha e sem distinção do pequeno número de possíveis, ela ainda seria uma escolha livre. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 583).

4.4 A VOZ É GUIA: JUVENTUDE E EXPRESSÃO

Larrosa (2016), a partir de uma discussão associada às leituras e suas aprendizagens, coloca a liberdade como um processo de transgressão do dizer para o pronunciamento da nossa própria palavra. Nessa perspectiva, vozes juvenis reclamam e reivindicam espaços, onde insurgem propostas de protagonismo e mudança da realidade por intermédio de diálogos e expressões.

Diante das novas concepções culturais, sociais e políticas, a juventude faz uma provocação à sociedade quanto aos desafios do presente diante dos caminhos para o futuro e propõe diferentes formas de ver, entender e se relacionar com a vida. Jovens, que quase sempre são colocados/colocadas numa categoria de rebeldes sem causa, inconsequentes, ou passivo(a)s, buscam afirmar sua importância para construção da educação e do mundo, através de suas percepções e opiniões sobre o que sentem e vivenciam hodiernamente. A fala de Irmandade problematiza esta questão: “como o jovem negro hoje na sociedade é muito discriminado, temos que estudar e procurar ter mais conhecimento, e saber dos nossos direitos”. Ele entende que o racismo limita sua condição juvenil, mas ao mesmo tempo reconhece que pode mudar e sair deste ponto através do desenvolvimento intelectual.

Percebi que muitos jovens da Escola apresentaram crescimento nos estudos formais. Estabeleci contato com diversas/diversos egressas/egressos, que hoje estão cursando faculdades, além de outras/outros que já estão formadas/formados. Tive, inclusive, o prazer de escutar de uma ex-aluna a satisfação de estar estudando na Universidade Federal da Bahia, e ser grata à Escola Olodum pelo incentivo na busca desse sonho. Também tive o prazer de ir à formatura de outra ex-aluna que registrou um agradecimento especial ao meu colega Augusto Neto, professor do curso de formação de lideranças, que contribuiu muito para sua conquista, junto à Escola Olodum, onde desenvolveu senso crítico e fortaleceu seus ideais de luta e inserção no mercado de trabalho.

Segundo Abramo (1997), o público juvenil tem estado presente, tanto na opinião pública como no pensamento acadêmico, como aquele propício a simbolizar os dilemas da contemporaneidade. Acredito que esta pesquisa, por exemplo, apresenta discussões bem pertinentes e oportunas à realidade contemporânea. Durante as discussões no grupo focal, os jovens participantes expuseram que não concordam com atual modelo de relações e sociedade que estão vivendo, caracterizados pela corrupção e desigualdades socioeconômicas e raciais. Neste sentido, eles se colocaram como aqueles que também podem contribuir de forma diferente, “sendo honesto”; “cumprindo a lei”; “não apoiando a corrupção” e principalmente, “fazendo protestos e lutando pelos nossos direitos”.

Agamben (2009) fala do contemporâneo como aquele que sabe ver a obscuridade, e que, a partir deste reconhecimento da existência da sombra, encontra possibilidades de mudanças. Concordo quando ele aborda que “perceber o escuro não é uma forma de

inércia ou de passividade.” (p. 63). Acredito que, quando mergulhamos, reconhecemos e entramos em contato com aquilo que não está bom ou funcionando, temos a condição de buscar outras possibilidades de agir diante das circunstâncias para ajustar e melhorar. Podemos utilizar nossa criatividade para transformar!

Entendo que se cada um puder mergulhar e entrar em contato com sua sombra, identificar a sua responsabilidade no processo, há possibilidade de se alcançar a luz, com renovação. Uma das falas de Afeto corroboram com este pensamento, quando coloca que “ser jovem é saber assumir seus erros também dentro da sociedade, sabendo quando você deve estar de cabeça erguida e mudar o que não está bom”. A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Ela, por sua vez, também apresenta, por intermédio de suas expressões, sua responsabilidade e imbricação nesse processo da sociedade futura. Desta forma, tendem a se posicionar condensando as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas possibilidades imprimem para formações sociais futuras.

Assim como fazia no terceiro movimento dos círculos de leitura na Escola Olodum, solicitei aos jovens do grupo focal que produzissem materiais, como os panfletos utilizados na Revolução de Búzios para convocação popular, anunciando seus reclames. Um deles expressou, como ilustrado na figura abaixo: “seja fruto, se informe. Sua sabedoria é capaz de mudar o mundo. Basta ir atrás desta ‘arma’.” (Solidariedade).

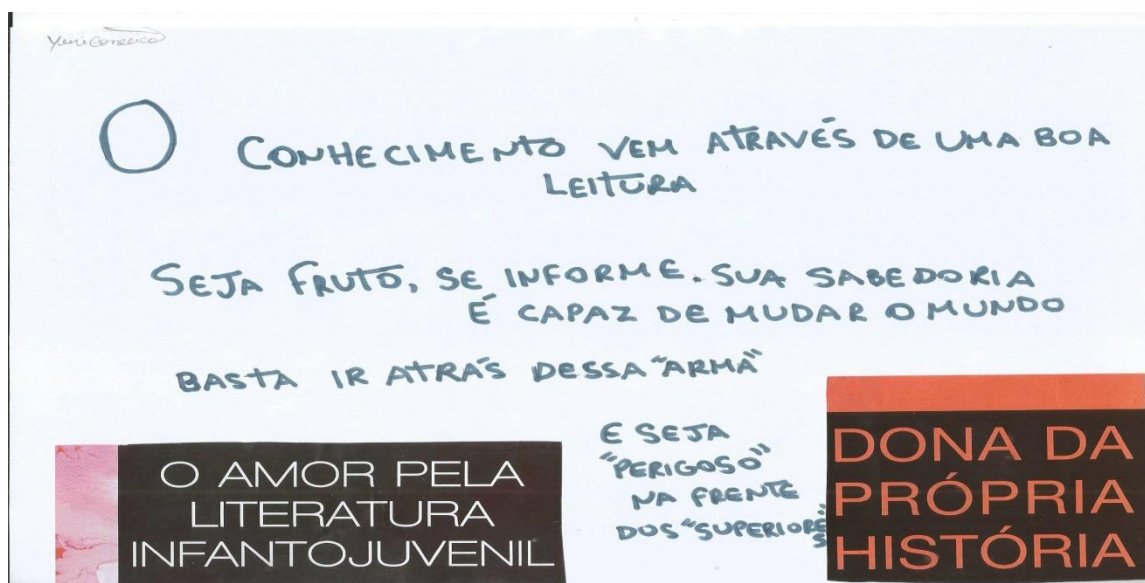


Figura 29. Produção criativa do jovem Solidariedade do grupo focal. Ano 2018.

Para os processos emancipatórios da nossa gente negra, a luta, a resistência e o embate sempre foram necessários, mas vale ressaltar que em paralelo sempre se seguiram os sonhos, os desejos de união, e principalmente à preocupação com o bem-estar coletivo.

No grupo focal, quando os jovens foram perguntados sobre o que acharam dos assuntos que a Revista aborda, eles assim responderam:

Muito gratificantes, proveitoso e inspirativo para nossa sociedade. (Conquista).

Muito bom, porque fala dos nossos antepassados. (Felicidade).

Ótimo para nos habituar com a questão dada. Mesmo os heróis sendo presos não paravam de lutar. (Alegria).

Achei ótimo, pois aborda a liberdade, os direitos iguais para todos e etc. (Irmandade).

Achei uma inspiração para continuar na luta contra estes preconceitos. (Harmonia).

Neste sentido, eles afirmam que Búzios é uma inspiração, indicando assim que podem ressignificar a cultura dominante. Quando Alegria coloca que os assuntos abordados na Revista são ótimos “para se habituar com a questão dada”, ele insinua que vem desconstruindo a ideia de se acomodar diante das injustiças, desrespeito aos direitos, habituando-se com referências de empoderamento. Como estes jovens disseram que antes não conheciam Búzios, assim como outras histórias afro-brasileiras, compreendi que o hábito seria uma forma de se acostumar com estas novas aprendizagens, que inspiram e “servem de exemplo para atuar na sociedade” (Alegria e Solidariedade).

Harmonia recordou que nos seus livros escolares só via “conteúdos de fora” e quando “falavam do Brasil, referindo-se aos negros, era com foco na escravidão, nas senzalas, no trabalho... nunca sobre heróis”. E os demais jovens do grupo compartilharam da mesma lembrança. Em contrapartida, sinalizaram que já têm acesso a “assuntos diferentes sobre os negros; histórias de garra”.

Conforme Hall (2009), os processos culturais estão envoltos a uma dinamicidade e assumem formas diversas, sejam elas de incorporação, distorção, resistência, negociação e/ou recuperação. E, logo, destaca que as rupturas de hoje podem ser reconstruídas, funcionando como pilares para o sistema de valores e dos significados influentes no futuro.

O trecho da música *Jovens Esperanças* que coloca Búzios como “uma linda história de igualdade que nos serve de exemplo para atuar na sociedade”, exemplifica esta ideia. Percebo, assim, que essas aprendizagens promovem uma diferenciação para a vida social e

escolar dos educandos/educandas, Pois colocam este conhecimento, adquirido na Escola Olodum, como um diferencial para utilizarem no dia a dia.

Lembro-me que, no ano da construção dessa música, os jovens que as compuseram sinalizaram, por exemplo, que se identificavam com a Revolução de Búzios, por ter acontecido na Bahia e ser referendada inclusive através de bairros e espaços onde hoje transitam com frequência, como por exemplo, Dique do Tororó, Piedade, Carmo, Lapa, alinhado ao saber de que antes foram campos de lutas de pessoas que reivindicavam direitos e buscavam melhores condições de vida. Somado a isto, também admiravam a bravura dos heróis colocados como referências.

Desta forma, no grupo focal, os jovens também retomaram essas memórias e destacaram a admiração por estes heróis, julgando-os lideranças jovens como eles:

Acho os heróis de Búzios jovens e pessoas muito corajosas. (Irmandade).

Heróis dos Búzios: exatamente os verdadeiros heróis para nossa liberdade. Gosto pelo fato de saber que tentaram reunir todo um povo para combater uma certa desigualdade e mesmo com toda dificuldade, permaneciam firme e forte. (Solidariedade).

Acho que os heróis foram o grande passo para a revolução dos nossos direitos. (Felicidade).



Figura 30 e 31. Momento do círculo no grupo focal.

A Revolta dos Búzios, a qual eles se referem, aparece como uma das marcas culturais compartilhadas através de narrativas que avivam memórias com valores de autenticidade, engenhosidade, criatividade e alteridade. E que, por isso, sentem-se motivados a contribuir com o “mundo belo de sonho”, como clamavam os heróis dessa luta.

Pude perceber que, no cotidiano destes jovens, o movimento de continuidade acontece quando compartilham com familiares e pessoas da comunidade onde vivem o que aprendem na Escola Olodum, como algumas falas abaixo exemplificam:

Na minha rua, compartilho algumas leituras que adquiri na Escola; histórias sobre os negros que foram escravizados. (Solidariedade).

Compartilho sobre ritmos de percussão e coisas novas que aprendo. (Irmandade).

Compartilho com familiares sobre coisas que construímos nas aulas. (Alegria).

Na minha comunidade faço um trabalho social com banda de fanfarra. (Afeto).

Observei que, conforme reflexões e tomada de consciência do papel deles enquanto membros colaboradores, que integram a sociedade, há indicativos dos impactos positivos com aplicação da Lei 11.645/08. A movimentação que estes jovens do grupo focal demonstram representa uma mostra significativa de resultados positivos das ações afirmativas.

Aqui, então, posso pensar que, a partir das mudanças subjetivas, como elevação da autoestima, obtenção de amor próprio e libertação da colonização mental, o processo de elaboração se faz refletido em ações concretas: quando estes jovens colocam que já fazem trabalhos sociais em seus bairros, inspirados pelo que aprendeu, estão falando de prática; quando sinalizam que dialogam com a comunidade e as famílias, sobre assuntos emancipatórios, com intuito de que estes reverberem e se propaguem entre mais pessoas, estão falando de ações reais; quando dizem que estão se preparando para ingressar na universidade, isto representa ações visíveis obtidas por intermédio de aprendizagens.

Quando Felicidade coloca: “vamos revolucionar o mundo e lutar pelos nossos direitos”, associa sua expressão às compreensões das ações revolucionárias que carregam a “valentia de amar que segundo pensamos, já ficou claro não significar a acomodação ao mundo injusto, mas a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens” (FREIRE, 2013, p. 241). Todos se implicam na contribuição de mudanças da sociedade que vivem:

Me percebo como um jovem **multiplicador** de informações e ações. (Afeto).

Posso contribuir na sociedade, passando adiante os conhecimentos sobre isso. (Harmonia).

Sendo uma pessoa de cabeça aberta, posso mostrar que sei. (Alegria).

Vou passar meus conhecimentos e aprender mais para explicar a todos.
(Solidariedade).

Para mim, fica evidente o quanto essa expressão carrega o tom da esperança, como também as repercussões dos círculos e ciclos de contato da nossa gente desde o século XV ao contemporâneo. Vejo como um contínuo processo de revolução, que acompanha os tempos com o mesmo ideal, agrupando mais e mais pessoas.

Estas vozes de juventudes contemporâneas me guiam para o entendimento de que referências de sentimentos e desejos de comunhão entre os humanos foram e são compartilhados por diversas pessoas em diferentes tempos e espaços. Assim, nossa gente, atualmente, tem a possibilidade de se envolver com outras formas culturais, alcançando uma multiplicidade de identidades possíveis e prováveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSCIÊNCIA DA CONQUISTA

Eu naveguei pelos sete mares,
Nunca pensei em chegar aqui,
Eu tinha medo do Oceano Atlântico [...]
Foi pelo mar que naveguei,
Esse tesouro explorei [...]
Eu vim do mundo que não existia ainda
E explorei o mar da consciência da conquista.
Telma Vieira Góes³⁵

Inspirada pelos versos da canção de Telma Góes (citada por FERRAZ, 2014, p. 150) no processo de construção destas considerações finais, percebi-me numa longa viagem marítima em que “[...] naveguei pelos sete mares e explorei o mar da consciência da conquista”, através das aprendizagens adquiridas com a pesquisa. Alcancei tesouros guardados desde os séculos passados até a contemporaneidade. E, ao navegar entre águas revoltas e tranquilas, encontrei dentre essas riquezas, Búzios que instigaram minha curiosidade para conhecer, ou melhor, redescobrir mundos/realidades que faziam parte de mim, do meu contexto vivencial, mas eu desconhecia.

Minha percepção perante a forma anatômica arredondada dos búzios me remeteu ao tocante da experiência pelos sentidos. Relacionei a abertura natural destes gastrópodes marinhos à parte conhecida, que já estava posta pela estrutura de sociedade colonizadora e o componente ovulado – que consiste na parte mais fechada – àquele que só poderia ser sentido pela experiência do som que ele emite. Assim, a partir da referência de Búzios, que guardam mistérios e ensinamentos, vi-me e vi os meninos se redescobrimo.

O som emitido pelos búzios, que encontrei entre as navegações, e ecoava em meus ouvidos, pelas vias da imaginação, transportava-me para lugares de alento e me inseria na roda de memórias em que dava as mãos a todas aquelas gentes negras que lutavam pela nossa libertação. Nessa viagem, senti que as mãos que se entrelaçavam com as minhas, conectadas ao passado, mas firmes ao presente, eram as dos jovens que convivi ao longo dessa navegação. Percebi que a roda que já se movimenta desde o século XVI, em conexão comigo e com os jovens, desembocou nos círculos de leitura que me mostraram que, através de uma proposta educativa, podemos reconhecer potenciais criativos e descobrir que a força está presente o tempo todo em nós.

Assim como, através de uma escuta atenta dos Búzios, vi além dos olhos, senti meu potencial criativo e percebi que a força estava o tempo todo em mim e em nossa gente, os

³⁵Trecho da música *Consciência da Conquista*. (FERRAZ et al., 2014, p. 150). Anexo O.

jovens estudantes e egressos da Escola Olodum também manifestaram esta consciência. Estes jovens contemporâneos me comunicaram que num círculo em movimento engajam-se sentimentos, pensamentos e ações que amadurecem com aprendizados, fortalecem a consciência de quem somos e nos convidam a continuar e ampliar a roda da nossa gente negra, reverberando em mais mares.

A pesquisa me indicou respostas para os questionamentos que fiz no início da construção do projeto. Elementos que compunham a história com referências e lideranças negras, lutas de emancipação, mostram-me que a aquisição destes conhecimentos apresenta-se como um caminho para superação das dificuldades socioeducacionais vigentes.

Percebi que as construções identitárias dos jovens da pesquisa se configuram num processo de mudanças simbólicas dadas também pelo acesso de outras racionalidades alcançadas pelas memórias e teores da Lei 11.645/08. Sinto que a roda que transmite uma força para movimentos e ações, vem se ampliando ao longo dos tempos e, assim como os jovens heróis da Revolução de Búzios diziam de si, expressando seus sonhos e motivações, estes jovens contemporâneos vêm ressignificando os impactos do racismo através da educação emocional, em que se integra conhecimento, relação e afetividade.

Eles me comunicam que na contemporaneidade muitas dificuldades existem, mas muitas possibilidades acontecem. E, a meu ver, eles trazem bem forte o elemento da fraternidade e da irmandade. A igualdade, a liberdade e a fraternidade, que era também o lema da Revolução dos Búzios, instauram-se nas relações entre eles e seus contextos sociais. Para mim os jovens insinuam que aprenderam a se amar, a se gostar, a se respeitar.

Os nomes dos sentimentos que escolheram para serem representados: alegria, harmonia, irmandade, felicidade, afeto e solidariedade, para mim, destacaram-se como símbolos dessas ressignificações. Alegria significa satisfação. Harmonia tem relação com paz. Irmandade tem haver com fraternidade e amizade afetuosa. Felicidade relaciona-se com bem-estar. Afeto, com carinho. E, Solidariedade envolve compromisso com os outros. Desta forma, a potência que estes nomes significam, sugerem criativamente que as dimensões da força revolucionária aumentam, trazendo luz à obscuridade que estamos imersa(o)s atualmente.

Embora nossa gente ainda não tenha recebido a reparação necessária diante de tudo que lhe foi destituído ao longo da história, é na ampliação da roda que vejo a força imensa para conquista. E conhecimentos pautados em racionalidades das culturas e histórias afro-brasileiras possibilitam a expansão de pensamentos que podem influenciar na criação de recursos que mudam a rota das ações para navegações mais profícuas. Neste sentido, identifiquei os círculos como um recurso metodológico potencializador de expressões e aprendizagens que possibilita essa expansão.

A reflexão sobre a cooperação para uma sociedade menos desigual e mais humana, a conscientização da participação social, do processo de empoderamento e do protagonismo dos jovens estudantes e egressos da Escola Olodum se manifestaram em todos os momentos da pesquisa. Além de comunicarem sobre a aquisição de conhecimento de sua cultura, afirmaram o encontro com sua capacidade, força e beleza. Sendo estes os elementos, assim como o movimento dos círculos, que os estimularam a pensar na diversidade, na própria realidade para tornarem suas reflexões e tomada de consciência em ações concretas de mudança.

A pergunta que me direcionou a pesquisa foi referente a quais conhecimentos se constituiriam como caminho para os modos de subjetivação (sentimento, pensamento e ação) dos jovens estudantes e egressos da Escola Olodum. E, após sua realização considero que a forma como estes jovens se colocam e se relacionam com os espaços de encontro – quando se referem à Escola; quando conseguem cultivar laços de amizade, valorizando estas relações através da parceria, da solidariedade; quando brincam, riem e conseguem se divertir mesmo meio às turbulências do próprio universo que vivem; quando constroem pensamentos e apresentam opiniões sobre a sociedade, sobre a vida, dentre outros assuntos – só alimentam a minha compreensão de que a renovação está no reconhecimento desta potência juvenil, que vem se fortalecendo por intermédio de aprendizagens contempladas pela Lei 11.645/08.

Para mim, eles compõem as juventudes que no futuro próximo serão a engrenagem condutora da sociedade, e me comunicam que já conseguem articular aquisição de conhecimento aos processos de conquistas, substanciados pelos sentimentos de amor, respeito e amizade. Neste sentido, acredito que o *continuum* das lutas de emancipação da nossa gente negra estará assegurado. Essa é a consciência da conquista!

A Revolução dos Búzios, a qual eles se referem, aparece como uma das marcas culturais compartilhadas através de narrativas que avivam memórias com valores de

autenticidade, engenhosidade, criatividade e alteridade. E que, por isso, sentem-se motivados a contribuir com um mundo fraterno, igual e liberto, como clamavam os heróis dessa luta. Numa longa viagem, adquiri força para continuar conquistando mundos e belezas em comunhão com tantas outras pessoas que compartilham do mesmo desejo, assim como os heróis de Búzios: “[...]o Povo tem intentado huma revolução, a fim de tornar esta Capitania em Governo Democrático, nelle seremos felices; porque só governarão as pessoas que tiverem capacidade para isso, ou sejam brancos, ou pardos, ou pretos, sem distinção de cor, e sim de juízo [...]”. (Lucas Dantas, 1797 citado por TAVARES, 2016).

Contudo, fechando o ciclo, com as considerações que não são finais, influenciada e inspirada pela metodologia dos círculos de leitura, vejo-me num movimento giratório, cuja educação me mostra caminhos de união e construção. Assim, reflito e poetizo Búzios que instigam, percepções que comunicam:

O ponto de partida se formou com a superação da dor
 Acompanhado do amor...
 Amor próprio
 Amor à **Nossa Gente**
 Que através de suas memórias, lutas e glórias
 Mostraram-me que a **Escola da Vida** e as nossas experiências tem valor
 E na roda, fazendo parte dos círculos de leituras...
 Leitura de e dos mundos,
 Inspirada por/com juventudes
 Vestindo letras
 Busquei a **Nave da libertação**
 Que num primeiro passo se deu pela imaginação
 Que tanto me fortaleceu
 E hoje no mundo das ações
 Entre **Reclames**
 Expressos pelos sentidos...
 na mente, na voz e no ato
 Tenho **Consciência da conquista!**



Figura 32. Imagem que montei para divulgar a dissertação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação: juventude e contemporaneidade**. 1997, nº 5/6, p. 25-36, maio-dez.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; et.al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário da língua portuguesa**. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 2008.
- ACHINTE, Adolfo Albán. Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores. In: **Textiando textos y saberes**. Cauca, Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2006.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Letra, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, Jorge Miranda de. A educação com ética e a ética como educação em Kierkegaard e Paulo Freire. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n 39 p 105 a 116, jan./ jun. 2013.
- ALMEIDA, Wilson Castello de. **Formas do encontro**. Psicoterapia Aberta. São Paulo: Ágora, 1988. Cap. 2.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008, 15 ed.
- ANTONI, Clarissa; MEDEIROS, Fernanda; HOPPE, Martha; KOOLER, Silvia. Interfaces. **Revista de Psicologia**. Salvador. (jan./jul.) 1999. Vol 2 nº 1.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARAÚJO, F. C. de. Da Cultura ao Inconsciente Cultural. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, Ano 22, n.4, p.24-33, 2002.
- ARAÚJO, Zulu. A Influência dos Blocos Afros na Formulação e Implementação das Políticas de Ações Afirmativas na Cidade do Salvador. **Anais**, UNICAMP, 2002. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002>>.
- ARDOINO, Jacques. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA,

J.G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 42-49, 1998.

ATAÍDE, Yara Dulce B. e MORAIS, Edmilson de Sena. A (re)construção da identidade étnica afro-descendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural. **Revista da FAEEBA** / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992). Salvador: UNEB, 1992.

BAQUERO, Rute V. A. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. **Revista Debates**. Núcleo de Pesquisas sobre a América Latina/UFRGS, Porto Alegre, 2005.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Multirreferencialidade e produção do conhecimento. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 32, n. 18, p. 209-223, mai./ago. 2008.

BARRETO, José de Barreto. **Pastinha: o menino que virou mestre de capoeira**. Bahia, Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2011.

BAUER, Martin W. e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 7. ed.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Ação Afirmativa e Diversidade no Trabalho: desafios e possibilidades**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BILU E JOÃO. Direção: Kátia Lund. Produção: Kátia Lund, Caio Gullane, Fabiano Gullane, Débora Ivanov e Ricardo Aidar. Produção Executiva: Caio Gullane. Direção de Fotografia: Toca Seabra Figurino: André Simonetti. Montagem: Estevan Santos. Trilha Sonora: Música Original Antônio Pinto, Instituto – Tejo Damasceno e Rica Amabis. Direção de Fotografia e Câmera: Nonato Estrela, Abc, Paulo Violeta. Duração: 15 minutos. Brasil, 2005.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do**

Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 09 de janeiro de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 16 jan. 2013.

BRASIL, Luiz Antônio de Assis. Um livro entre as mãos. **Concerto Campestre**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 1997.

BRETAN, Salete. Nome feio. **Revista Alegria**. São Paulo. n.60, 1978.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CASTRO GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramón. (org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos & Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHARTIER. Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995.

CIORNAI, Selma. **Percursos em arteterapia**. São Paulo: Summus editorial, 2004.

CONCEIÇÃO, Yuri. SIQUEIRA, Luiz André Santana de, NETO, Newton de Carvalho Pimenta, et.al. **Jovens Esperanças**. Escola Olodum. Salvador, Bahia. 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ, Victoria Santa. **Me gritaram negra**. São Paulo: Geledés, Instituto da Mulher Negra, 2013. Disponível em: <www.geledes.org.br>. Acesso em: 18 de junho de 2018.

DARTIGUES, André. **O Que é Fenomenologia**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1973.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. Mil platôs: **Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. Rio de Janeiro. Editora 34, 2004.

ENRIQUEZ, Eugène. O paradoxo da imaginação: fonte do pensamento enclausuramento da crença. In: NOVAES, Adauto (org.). **Mutações: A experiência do pensamento**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: **Richard LaGravenese. Roteiro Erin Gruwell Erin Gruwell, Freedom Writers e Richard LaGravenese. Estados Unidos da América, 2007.**

FERRAZ, Zenilton (et al). **Olodum, Carnaval, Cultura, Negritude** (1979- 2014). Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum, 2014.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FERNANDES, Valdisio Luiz Caldas. **A luta pela hegemonia: uma perspectiva negra**. Colóquio Nacional Processos de Hegemonia e Contra hegemonia. Salvador, 2008.

FISHER, Tânia. Olodum, arte e negócio. **Revista de Administração de Empresa**. São Paulo, 1993. Disponível em: < <http://www.scielo.br>. Acesso em: nov. 2016.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FORUM COMUNITÁRIO DE COMBATE À VIOLÊNCIA. **O Rastro da Violência em Salvador**. Salvador, 2005. Disponível em: < <http://www.fccv.ufba.br>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

FONTES, Solon Santana. **Anísio Teixeira, um educador iluminista: premissas da modernidade no Brasil (1924- 1970)** Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, Marcelino. **Contos Negreiros**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1996.

_____. Educação como prática da liberdade. 22ª edição, São Paulo. Editora Paz e Terra. 1996.

FREITAS, Tino. **Controle Remoto**. Rio de Janeiro: Manati, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um Outro Mundo Possível**. Rio de Janeiro. Editora Publisher Brasil, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. A memória dos mortais: notas para uma definição de cultura a partir de uma leitura da Odisséia. In: **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Editora Atlas. 4 ed., 2002.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, mai./ago. 2004.

GOMES, Lenice. **A menina que bordava bilhetes**. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMEZ, Castro Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramón. (org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos & Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno. **Os jovens em círculos de leitura literária. uma proposta para espaços alternativos**. Tese (Doutorado). Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

GLISSANT, Edouard. Cultura e identidade. In: **Introdução a uma poética da diversidade**. Editora UFJF, 2005.

GRAMISC, Antônio. **Hegemonia e Cultura**. Paraná. Editora: UFPR, 2007.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

_____. **Identidade Cultural na Pós- modernidade**. Rio de Janeiro DP&A, 2004.

HOOKS, Bell. Vivendo o amor. In: WERNECK, Jurema et.al. (org.). O livro da saúde das mulheres. **Nossos passos vêm de longe**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais. **Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2013-2017. Disponível em:< <http://biblioteca.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Indicadores sociais. Distrito Federal. Disponível em:< <http://www.ipea.gov.br/portal>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

JACQUES, Maria da Graça. Identidade. **Psicologia Social Contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

JASPERS, Karl. **Psicopatologia Geral**. São Paulo. Editora: Livraria Atheneu, 1987.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga- Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. La experiencia de la lectura. **Estudios sobre literatura y formación**. 3. ed. ampliada. Fondo de Cultura Económica. México, 2004.

_____. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. RS: Santa Cruz do Sul, jan./abri. 2002.

_____. Literatura, experiência e formação. In.: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LUCINDA, Elisa. Um dedinho de amor. **Inspirações Reunidas**. Ano 2013. Disponível em: <inspiracoesreunidas.blogspot.com/p/elisa-lucinda.html>. Acesso em: 18 de junho de 2018.

LUZ, Narcimária C.do P. Do monopólio da fala sobre educação à poesia mítica africano-brasileira. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador. V. 12, n. 19, jan./jun.2003.

MANDINGO, Fábio. Por acaso. **Salvador Negro Rancor**. São Paulo. Ciclo Contínuo Editorial, 2011.

MARÉ CAPOEIRA. Direção: Paola Barreto. Produção: Patricia Bárbara
Fotografia: Mauro Pinheiro Jr..Roteiro: Fabiana Igrejas, Omri Breda Ferradura, Paola Barreto, Rosane Svartman .Som Direto: Vampiro .Direção de Arte: Fernanda Fabrizzi .
Empresa(s) produtora(s): AR PRODUCOES, PB FILMES. Edição de som: Aurélio Dias.
Produção Executiva: Ailton Franco Jr .Montagem: Daniel Garcia .Supervisão de
Pesquisa: Omri Breda Ferradura. Elenco: Felipe Santos, Isabela Fabrezza, Mestre Chamine. Brasil, 2005.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial. In: **Revista Brasileira de Educação**, Mai./Jun./Jul/Ago. 2004, nº 26, p. 85-94.

MATTOSO, Kátia M. de Q. Da Revolução dos Alfaiates à riqueza dos baianos no século XIX. **Itinerário de uma historiadora**. Salvador. Ed Corruptio, 1982.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Educação e trajetórias de negros na Bahia. Inclusão, Exclusão e Resistência**. Universidade do Estado da Bahia. DEDC I- Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Trabalho apresentado como requisito a concurso de progressão para cargo de professor pleno. Salvador, Bahia, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MINAYO, M.C.S (org.); DESLANDES, S. F.; NETO,O.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro – São Paulo, ABRASCO-HUCITEC, 1992.

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Juventude e políticas públicas**. Brasília, 2009. Disponível em:< <http://www.mds.gov.br>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

MOREL, Edmar. **A Revolta da Chibata**. 4 ed. Rio de Janeiro: Grall, 1986.

MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e a Lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da Lei no ensino da Educação Física**. Dissertação (Mestrado). Faculdade em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

NASCIMENTO, Milton. Coração de estudante. **Travessia** (1983). Disponível em:<<http://www.youtube.com>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

NEIVA, Matheus; ROBERTO, Caio; VITOR, Caio; LIMA, Bruno e CERQUEIRA, Rodrigo. **Expressão ativa da juventude**. Escola Olodum, Formação de Lideranças Afrodescendentes, Salvador, Bahia, 2008.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Leandro Roque de. Boa Esperança. **Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa**. (2015). Disponível em:<<http://www.youtube.com>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

ORTHOFF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. São Paulo. Editora Ática, 2004.

PEREIRA, Almicar Araújo. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciência Humanas e Filosofia. Rio de Janeiro, 2010.

PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: **Teorias Psicogenéticas Em Discussão**. Editora: Summus, 1992.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992. P 200-212.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O Negro e a Universidade Brasileira**. **História Actual Online**. N.º. 3. Espanha, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-127.

REIS, João José. O sonho da Bahia mulçumana. Dossiê África no Brasil. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 7, nº 78, março 2012.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **O ciclo do contato: temas básicos na abordagem gestáltica**. São Paulo: Summus, 1997.

RISERIO, Antônio. **A utopia brasileira e os movimentos negros**. Artigo Científico. São Paulo, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br>. Acesso em: nov. 2016.

RIVERA CUSICANQUI, S; DOMINGOS, J.; ESCOBAR, A y Leff, E. Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latino-americana. **Cuestiones de Sociología**, nº 14, e009, 2016. Disponível em: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09>.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso Sobre a Economia Política e do Contrato Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**: conferências Reith de 1993. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Zumbi**. 2 ed. São Paulo: Global, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H. et al. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, p.15-33, 1996.

SANTOS, Simone Magalhães. Dinâmicas para a escolarização da criança negra em Salvador. **A Experiência Da Escola Criativa Olodum – Eco**. Dissertação Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, UNEB. Salvador - Bahia, 2015.

SANTOS, Sandro Ribeiro dos (org.). **O diferencial da favela: poesias quebradas de quebradas**. Vitória da Conquista, BA: Galinha Pulando, 2014.

SANTOS, Taíse; SILVA, Edmundo; NETO, José; MACHADO, Veridiana; COSTA, Janine. **Formação de lideranças afrodescendentes**, 1ª edição. Salvador- Bahia. Associação Carnavalesca Olodum, 2013.

SANTOS. Ubiraci Gonçalves dos. **Livros didáticos: contribuição para aplicação no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em instituições de ensino públicos e particulares**. Juris way, 2010.

SANTOS, Ana Carla Silva dos. **A importância da formação do professor para a efetivação da Lei 10.639/03 na escola Municipal Agnelo de Brito**. Projeto de pesquisa. Universidade do Estado Da Bahia (UNEB), Departamento de Educação. Salvador, 2010.

SANTOS, Ivan e Lenine. Do it. **In Cité**. (2004). Disponível em: <<http://www.youtube.com>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SEPPPIR, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2005.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D` África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador, BA: Edufba, 2001, 93p.

SILVA, Cidinha. Deixem Neymar chorar em paz. **Baú de Miudezas, Sol e Chuva: crônicas**. Belo Horizonte: Maza edições, 2014.

SISS, A. **Afro-brasileiras, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartel; Niterói: PENESB, 2003.

SOBRAL, Cristiane. Espelhos Negros. **Espelhos, Miradouros, Dialéticas da percepção**. Brasília (DF): Editora Dulcina, 2011.

SODRÉ, Jaime. **Uma historinha africana: Doúm, Alabá e Elegbara, a verdade sempre tem dois lados**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2009.

SOUSA, Noémia de. Súplica. **Sangue Negro**. Maputo, Moçambique: Associação dos Escritores Moçambicanos, 2001.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Leitores, Leitura e Círculos: Uma Perspectiva Metodológica. **Revista Ponto de Acesso**. Salvador, V.6, n.1, p. 92-107, abr. 2012. Disponível em: www.pontodeacesso.ici.ufba.br.

STONE, Joshua David. **Psicologia da Alma**. Rio de janeiro: Niterói. Editora Pensamento, 2006.

TAVARES. Luiz Henrique Dias. **Sedição intentada na Bahia em 1798**. Salvador: EDUFBA, 2016.

_____. **Aspectos do 2 de Julho**. Salvador. Secretaria Estadual de Educação e Cultura, 1973.

TELLEGEN, Therese Amelie. **Gestalt e Grupos: uma perspectiva sistêmica**. São Paulo: Summus editorial, 1984.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de Pedras**. São Paulo: Global, 2013.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Homicídios e juventude no Brasil**. Mapa da violência 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. In: **Leitura: teoria & prática**, nº. 33. Porto Alegre: Mercado Aberto; Campinas: ALB, 1999.

ZERBO, J. Ki. A tradição viva. IN: **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/ Paris: UNESCO, 1982, p 181-219.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

ZINKER, Joseph. **Processo criativo em Gestalt terapia**. São Paulo: Summus, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

10 CENTAVOS. Direção: César Fernando de Oliveira. Produção: Santo Forte. Roteiro: Reynof Duarte. Direção de Arte: Miniusina de Criação. Som: Richard Meyer. Direção de produção: Maira Cristina. Produção Executiva: Amadeu Alban. Fotografia: Matheus Rocha. Música: P.I. Tchaikovsky, Richard Meyer. Elenco: Fernando Fulco, Frank Magalhães, Jorge Júnior, Narcival Rubens, Paulo Prazeres, Stela Voutta. Duração: 19 min. Brasil, 2007.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para coordenadora pedagógica

Nome:

Profissão:

Cargo:

1. Quando e como começou a Escola Olodum?
2. No que consistiu o projeto Rufar dos Tambores?
3. Qual a relação do bando de teatro Olodum com a Escola Olodum?
4. O que consideram educação não formal?
5. No que consiste a Arte educação na visão da Escola Olodum?
6. Qual a proposta pedagógica da Escola Olodum?
7. Como se chegou ao elenco dos cursos ofertados na Escola Olodum?
8. Neste item gostaria que falasse e exemplificasse algumas práticas educativas da Escola que considera relevantes.
9. Como se estruturou a condução para o curso de formação de Lideranças Afrodescendentes?
10. Quando (ano) se iniciou o projeto para construção da Revista Revolta dos Búzios? Quais pessoas e/ou instituições estiveram envolvidas neste projeto?
11. Qual participação da coordenação pedagógica na construção da Revista Revolta dos Búzios?
12. A Revista dos Búzios fala do Olodum Griô, sendo ela a primeira produção desta série. Como se configura e funciona o Olodum Griô?
13. Neste item gostaria que falasse das relações existentes entre práticas pedagógicas da Escola e a história de Búzios.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para o vice-presidente Olodum

Nome:

Profissão:

Cargo:

1. Como se estabelecia a parceria do Olodum/Escola com a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)?
2. Qual o papel do Olodum/ Escola perante as Ações Afirmativas?
3. Poderia exemplificar e descrever práticas de Ações Afirmativas na Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum, destacando as da Escola Olodum?
4. Quais são as instituições internacionais que a Escola Olodum faz intercâmbio?
5. Na sua concepção, quais são as contribuições que as revistas produzidas pela Escola, principalmente a de Búzios, proporcionam aos jovens e comunidades negras?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para Zulu Araújo

Nome:

Profissão:

Instituição que atua:

1. Como se estabelecia a parceria do Olodum/Escola com a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)?
2. Qual o papel do Olodum/ Escola perante as Ações Afirmativas?
3. Poderia exemplificar e descrever práticas de Ações Afirmativas na Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum, destacando as da Escola Olodum?
4. Como se desenvolveu o processo para a concretização da Lei Federal de número 12.391, sancionada no dia 04 de março de 2011, com a inscrição no Livro dos Heróis da Pátria dos heróis da Revolta dos Búzios?

APÊNDICE D- Roteiro de perguntas utilizado na pesquisa de campo -Encontro I

Nome:

Idade:

Telefone:

E-mail:

Onde mora:

Com quem mora:

Quem provém o sustento da família?

Recebe algum benefício do governo?

Que visão tem do bairro onde mora?

Onde estuda?

Qual série?

Qual significado da escola para você?

Quando entrou na Escola Olodum?

Quanto tempo estuda/ ou estudou nela?

Você lembra como entrou na Escola?

Porque escolheu ou se inscreveu na Escola Olodum?

Para você o que mudou de quando entrou para hoje?

Você se lembra de algum assunto dado na formação de lideranças que te marcou?

Você já compartilhou na família ou comunidade algumas das suas leituras realizadas/
aprendizados adquiridos em sala?

Poderia exemplificar?

Para você fez/faz alguma diferença estudar na Escola Olodum? Por que?

Deseja registrar algo mais, uma lembrança, uma mensagem, relacionado as contribuições da Escola na sua vida?

APÊNDICE E - Roteiro de perguntas utilizado na pesquisa de campo -Encontro II

Nome:
Idade:
Telefone:
E-mail

Como você se percebe como jovem?

A leitura faz diferença na sua vida?

O que você achou dos assuntos que a Revista abordou?

Tem alguma parte da Revista que você gostou mais?

Qual/ Quais?

O que acha dos heróis/heroínas da Revolta?

Qual relação pode fazer desta luta de emancipação dos Búzios com os dias de hoje?

Como você acha que pode contribuir para mudanças da nossa sociedade?

ANEXO A- Música Ponto de Partida

Autores: Adailton Poesia e Valter Faria, ano 2006.

O mar sereno
É o ponto de partida
Para um nobre romance
Se firmar.
E a partir daí
A coisa fluir sem dia ou hora,
Numa doideira
Que nos faz delirar.
Abre os braços para o mundo,
Vê que a vida é uma beleza,
O amor é a esperança
Em manter a chama acesa.
Vem realizar o sonho
No azul do amanhecer
A vida é feita
Pra se amar e se viver.
Bate na palma da mão,
Abre o teu coração
Que o Olodum chegou.
É o amor demais pro meu amor.
Vê que a própria natureza
Já moldou as nossas vidas,
Um para o outro
Numa paixão mais que varrida
A terra gira.
Formamos um só ser
É relaxar
Por ordem expressa do prazer.

ANEXO B- Música Evangelização

Autor Gibi, ano 1994.

A gente fala fala fala
E não resolve nada não
A gente reivindica
E nada é nada

Eles nem se sensibilizam
Não nos estabilizam

E dizem que não podem
Fazer nada não
A gente precisa viver
o mal tem que morrer
O bem tem que reinar aqui
Pra exterminar a dor da atmosfera
ô ná ná ná ná

Diz o que é preciso Olodum
Para ser feliz?
Diz o que é preciso Olodum
Para renascer o amor?

Não vê o que é preciso
converter o inconsciente
Abrindo o coração Olodum

De toda essa gente
Para renascer o amor
ô ná ná ná ná

ANEXO C - Leis 10.639/03 e 11.645/08**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO D - Música Boa Esperança

Por mais que você corra irmão
 Pra sua guerra vão nem se lixar
 Esse é o xis da questão
 Já viu eles chorar pela cor do orixá?
 E os camburão o que são?
 Negreiros a retraficar
 Favela ainda é senzala jão
 Bomba relógio prestes a estourar

Aí
 O tempero do mar foi lágrima de preto
 Papo reto, como esqueletos, de outro dialeto
 Só desafeto, vida de inseto, imundo
 Indenização? Fama de vagabundo
 Nação sem teto, Angola, keto, congo, soweto
 A cor de Eto'o, maioria nos gueto
 Monstro sequestro, capta três, rapta
 Violência se adapta, um dia ela volta pu cêis
 Tipo campos de concentração, prantos em vão
 Quis vida digna, estigma, indignação
 O trabalho liberta, ou não
 Com essa frase quase que os nazi, varre os judeu? extinção
 Depressão no convés
 Há quanto tempo nóiz se fode e tem que rir depois
 Pique jack-ass, mistério tipo lago ness, sério és
 Tema da faculdade em que não pode por os pés
 Vocês sabem, eu sei
 Que até bin laden é made in usa
 Tempo doido onde a K K K, veste obey (é quente memo)
 Pode olhar num falei?

Aí
 Nessa equação, chata, policia mata? Plow!
 Médico salva? Não! Por que? Cor de ladrão
 Desacato invenção, maldosa intenção
 Cabulosa inversão, jornal distorção
 Meu sangue na mão dos radical cristão
 Transcendental questão, não choca opinião
 Silêncio e cara no chão, conhece?
 Perseguição se esquece? Tanta agressão enlouquece
 Vence o Datena, com luto e audiência
 Cura baixa escolaridade com auto de resistência
 Pois na era cyber, ceis vai ler
 Os livro que roubou nosso passado igual alzheimer, e vai ver
 Que eu faço igual burkina faso
 Nóiz quer ser dono do circo
 Cansamos da vida de palhaço

É tipo moisés e os hebreus, pés no breu
Onde o inimigo é quem decide quando ofendeu
(cê é loco meu)
No veneno igual água e sódio
Vai vendo sem custódio
Aguarde cenas do próximo episódio
Cês diz que nosso pau é grande
Espera até ver nosso ódio

Por mais que você corra irmão
Pra sua guerra vão nem se lixar
Esse é o xis da questão
Já viu eles chorar pela cor do orixá?
E os camburão o que são?
Negreiros a retrafficar
Favela ainda é senzala jão
Bomba relógio prestes a estourar

Emicida e Nave

ANEXO E- Poema A Perifa

Onde eu moro o som de bomba
Causa a mesma reação que o som de tiro.
Tensão. Susto. Conflito.
No mesmo instante correria, choro, grito.
Gente tentando colocar seus pensamentos em ordem
E pedindo para Deus que não seja mais nenhuma morte
Mas logo o silêncio vem e leva-nos para tranquilidade
Por mais alguns segundos até estarmos de frente com a realidade
Porque segurança na quebrada meu amigo, é coisa rara.
Quem deveria nos proteger na verdade é quem nos mata.
Enquanto na cadeia só tem vaga pra mim, porque sou “rasta”,
Os maiores ladrões continuam circulando de terno e gravata
É sempre o mesmo assunto eu sei,
Mas de cada 5 mortos no final de semana
Os pretos são ao menos três.
Vivemos diariamente uma guerra não declarada, contra quem?
O governo ou a polícia mal preparada?
Ou melhor, alienada! Alinhada como porcos em ordem de batalha
Postura de quem não sabe se protege ou te caça!
Não pense e não haverá conflito.
Pois, enquanto eles roubam,
Nós é que ainda levamos a fama de bandido
Mais uma vez eu lhe digo, meu amigo:
- quer ser perigoso?
Vá ler um livro!

Sandro Sussuarana

ANEXO F- Música Nossa Gente

Autores: Jajai e Dico, ano de 2002.

NOSSA GENTE

Da mente de Jorge nasceu
A história que hoje contamos
De um povo valente, guerreiro,
De forte miscigenação.

Exalta a Bahia cantada
Ao mundo em prosa e verso,
Maciel, Pelourinho, Olodum,
Salvador, sua população.

Um palco de massacre, histórias e glórias
De gente de fé e tradição
Que luta pela união
E não deixa o passado se apagar.

Berimbau, capoeira,
Candomblé e ijexá,
Do poeta Pedro Arcanjo
E da negra Rosa de Oxalá.

Do toque do tambor
Do Apô Afonjá,
Dos mistérios das águas
Do presente de Iemanjá.

A Angola está no sangue
Está na força cultural,
A nova tenda dos milagres
O Olodum vem mostrar no carnaval.

ANEXO G- Música Mensagem

Autor: Dude Santiago, ano 1984.

Ô, ô, ô, ô, Olodum,
Ô, ô, ô, ô, Olodum,
Palavra africana, sentindo supremo,
Olodum, olha teus filhos na terra sofrendo
Chicotes simbólicos, olha que dói..
Se faço um canto que fala a verdade
Infelicidade, opressor.
Ô, ô, ô, ô, Olodum..
Ainda há canto que fala:
O passado passou
Alienados, leigos à cultura,
Não sabem viver sem senhor.
Ô, ô, ô, ô, Olodum
Vem dizer para os negros
Que lembrar o passado
Ajuda a viver sem senhor
E aí reinará, Olodum,
Reinará o negão.

ANEXO H – Música Escola de Vida

Autores: Keiler Rego e Marcelo Gentil.

Talabá, baquetá tambores
Entrelaçando os compassos do rum
Diamantes da cidadania
Sendo lapidados na Escola Olodum
Igualdade diversidade,
ensinamentos do dia a dia
Resgatam a identidade,
minha negritude auto estima e etnia.

É assim que eu vou,
Por isso eu vou
Sempre levo mais um,
Não é qualquer um
Ecoando meu canto Escola de Vida Olodum.

Tu que pensas tocar e dançar,
Minha escola convida, vem cá
Descobrir teus direitos, discutir meu dever,
Transformando o poder.

É assim que eu vou,
Por isso eu vou
Sempre levo mais um,
Não é qualquer um
Encantando com dança Escola de Vida Olodum.

Não aceitem ser mais um ser virtual,
Tu Escola Olodum
Daí-nos sina e ensina o que é ser cidadão

É assim que eu vou,
Por isso eu vou
Sempre levo mais um,
Não é qualquer um
Um teclado p'ra vida, Escola de Vida Olodum

MARCELO GENTIL E KEILER REGO

ANEXO I – Música Nave da Libertação

Autores: Jamoliva e Davizinha, ano 2006.

Não há Brasil sem Angola não,
Não há Bahia sem o Olodum.
É bom demais, é tão maravilhoso
Estar contigo nessa, nesse zum-zum-zum
Um zum-zum-zum daqui
Um zum-tum-tum de lá
Um zum-zum-zum da África
Pra gente se balançar.
Eu já rompi barreiras,
Já atravessei o deserto do Saara,
Andei em Angola, até naveguei
De navio negreiro pelo mundo afora
Voei na nave da libertação,
A raça humana faz revolução,
A libertação pede igualdade
Na reparação.

ANEXO J – Música Olodum Veste Letras

Autores: Jucka Maneiro, Sandoval e Roberto Cruz, ano de 2011.

No começo dos tempos
Da história,
Se elabora a escrita
Na mesopotâmia antiga..

Membranofones ecoam no som
A expressão de palavras faladas..
A sabedoria da ideia, é memorizada
Ragab descobre o papiro
E espalha no nilo
Na ilha faraônica..
Mais uma grande invenção
Da humanidade...

Papiro se transforma em papel,
Onde escrevo minha canção..

Inspiração, melodia musical..
Começa a tocar os tambores,
Sacode pra cima o astral..
Porque todo mundo aqui,
Quer fazer carnaval..
Olodum se veste de letras...
Tá na ponta da caneta...
Twitter comunicação,
Na história da escrita
Musicado em verso e prosa
A galera se agita

Olodum se veste de letras...
Tá na ponta da caneta...
Twitter comunicação,
Na história da escrita

Manifesto de luz
A cultura egípcia
Tá escrito no livro
A verdade da vida
É contagiante de ver

A magia do corpo
Num balanço só
Na voz o balé das palavras
Ecoa um canto em tom maior

Aêêô...
Aêaêêô...
No compasso do olodumaré
O povo todo se agita
Aêaêêô...
Chama todo mundo pra ver
Olodum na história da escrita

A magia do corpo
Num balanço só
Na voz o balé das palavras
Ecoa um canto em tom maior

Aêêô...
Aêaêêô...
No compasso do olodumaré
O povo todo se agita
Aêaêêô...
Chama todo mundo pra ver
Olodum na história da escrita

Musicado em verso e prosa
A galera se agita

ANEXO K – Música Berimbau

Autores: Pierre Onassis, Germano Meneghel e Marquinhos, ano 1992.

Oh berimbau
pedaço de arame, pedaço de pau
juntou com a cabaça virou berimbau
berimbau sim
berimbau não
berimbaberimba
berimbau sim
berimbau sim
berimbau não

berimbaberimba berimbau
Oh berimbau
Sacode a poeira Madalena
Espante a tristeza e cante
eu sou Olodum, quem tu és? (2x)

Vem meu amor
Com o Olodum nessa melodia
Vem meu amor
Deixa fluir essa alegria

Aguce a sua consciência/ negra cor
negra coooooor
Extirpar o mal que nos rodeia
se defender
a arma é musical

Cantando reggae

Cantando reggae ou cantando jazz/ cantando blues
eu louvo a Jah
E digo já chegou Olodum (2x)

ANEXO L – Poemas Sarau da Onça

Minha Existência

A emoção se faz presente
 Com a conquista do irreal.
 Eu!
 Em você!
 Em mim!
 Assim sobrevivo,
 Na esperança das palavras.
 Desenho círculos sobre o arco-íris da minha existência.
 E eu?
 Fico aqui,
 À procura de um lugar onde o sol me aqueça.
 E a Poesia,
 Ao som de meus batimentos,
 Permite-me existir, enquanto dure.
 Sobre as gotas do meu eu a noite cai.
 Eu!
 Simplesmente vivo.

Sil Kaiala

76

As minhas heroínas

As minhas heroínas verdadeiras não têm nos livros
 Não vêm na história, não tem nos monumentos e nem nas praças seus
 nomes ou seu busto.
 Muito menos tem dias festivos a lembrar-lhe seus nomes.
 São heroínas dos dias úteis da semana:
 Levantam-se antes do sol nascer e recolhem-se apenas quando a noite
 se fecha nos seus olhos cansados e seu corpo arrebatado.
 Cuidam da casa de outras "Marias" e quando chega em casa tem que cui-
 dar também de marido, filhos e ainda tem mais trabalho a lhe esperar...
 Sobem ladeiras, pegam uma, duas, três e até quatro conduções.
 Descem escadas e comem entre dois apitos convulsivos do tempo e
 Deixam escapar um caldo de lágrimas antigas colhendo a virgindade
 pudica da vida.
 São elas, nossas mulheres guerreiras do cotidiano,
 Num país aonde ainda reina a força do capitalismo, machismo, se-
 xismo e racismo.
 Como se todos os heróis fossem masculinos, brancos e ricos.
 E há ainda quem chame essas heroínas de sexo frágil. Frágil, eu! Ou
 serás frágil tu...

Silvana Oliveira

21

Queremos paz para buscar a paz

Queremos paz, mas fazemos guerra
Insistimos em fazer guerra para buscar a paz
Este país está consumido
Os meninos estão cansados
Estes meninos estão mal
Queremos paz para estas crianças
Que vivem na violência
E que não aprenderam a amar de verdade
Acumulando em seus peitos a dor
E a sede de vingança
Queremos paz, mas semeamos o ódio e o terror
Vingança forçada que destrói o amor
Vamos lutar contra esta sina
De não saber o que se passa
E aniquilar toda essa dor
Não há tempo pra lamentar
Nosso futuro é pra cima
Com o poder que de Deus emana
A nossa luta começou
Não é hora de se entregar
Queremos paz, mas fazemos guerra
Nós não precisamos desta para buscar a paz

Cristiano Sousa

Democracia Racial

catalogaram-me numa raça
deram cor a minha pele
alisaram meu cabelo
exterminaram meu passado

jogaram-me numa favela
marginalizaram meus sonhos
esquartejaram minha cidadania
venderam meus antepassados

silenciaram meu banzo
chamaram de Santa Bárbara minha Iansã
demonizaram minha fé
nomearam-me de José

perdi minha identidade.

Alan Felix

ANEXO M – Música Reclames

Autor: Bida, ano 1998.

Dos direitos humanos, um plano de vida,
Da vida, a dádiva da voz,
Da comunicação, o dom da verdade,
A realidade desata os nós.
Desamarre minhas asas,
Solte minha língua,
Liberte a poesia para o dia brilhar,
Dê esperança a uma criança
Que ela alcance o horizonte
Que você não foi capaz de conquistar
Sou, sou o reggae da Banda Olodum,
O sonho não vai acabar.
Sou, sou o reggae, a minha voz é o meu guia,
Meus reclames, a palavra do povo
Minhas armas, poesias e melodia,
A justiça que queima como fogo,
Sou, sou reggae da Banda Olodum
O sonho não vai acabar.
Sou, sou o reggae,
A esperança não vai acabar.

ANEXO N – Música Imagem Resplandecente

Autores: Adailton Poesia e Valter Farias, ano de 1998.

Introduzidamente esta imagem
Tão resplandecente
Do nosso Rei Zumbi
Que está gravada
Na mente da gente.
Como diz o ditado,
O homem morre
Mas sua fama fica.
Eu me chamo Olodum,
Negro mais forte,
O povo acredita.
Deus dos deuses, dos deuses,
Eu me chamo Olodum.
Deus dos deuses, dos deuses,
A verdadeira imagem
Do negro comum.
Esta linda semente
Tão encantada
Que daqui brotou!
Regada pelas lágrimas
De um povo negro
Que foi sofredor.
Negro vem revelar
Sua beleza com muita emoção
Esquecendo o passado
Que deixou marcas no seu coração.

ANEXO O - Música Consciência da Conquista

Autora: Telma Góes, ano 2003.

CONSCIÊNCIA DA CONQUISTA

Telma Vieira Góes

Odô Iyá, ajeje lodô, ajeje milê!
Odô Iyá, ajeje lodô, ajeje milê!

Eu naveguei pelos sete mares,
Nunca pensei em chegar aqui,
Eu tinha medo do Oceano Atlântico
Que os marinheiros não queriam vir.

Eu sou a força do planeta Terra,
Eu vivo na explosão do mar,
Eu vim com a força do vento.
Salve a deusa Yemanjá!

Foi pelo mar que naveguei,
Esse tesouro eu explorei,
Senti o ronco do tambor,
Foi o Olodum quem me chamou.

Olodum vem, Olodum vai,
Olodum com o seu canto é demais.
Olodum vai, Olodum vem,
Olodum é encanto também.

Eu sou filho do mar,
Eu sou filho do mar,
Eu vim do além,
Eu vim do mundo que não existia ainda
E explorei o mar na consciência da conquista
Pra ver o Olodum passar.

Olodum vem, Olodum vai,
Olodum com o seu canto é demais.

ANEXO P- Revista *Revolta dos Búzios*

