



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC (CAMPUS I)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

MANOEL ALVES DE ARAUJO NETO

**HIP-HOP NO RECÔNCAVO DA BAHIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO
DECOLONIAL**

SALVADOR - BA

2024

MANOEL ALVES DE ARAUJO NETO

**HIP-HOP NO RECÔNCAVO DA BAHIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO
DECOLONIAL**

Tese de Doutorado vinculada ao Programa em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus I, na Linha de Pesquisa 1 – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Grupo de pesquisa: Pensamento e Contemporaneidade (UNEB-PPGEduC).

Orientador: Prof.º Dr. Luciano Costa Santos

SALVADOR - BA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I
Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

A663h Araújo Neto, Manoel Alves de
Hip-hop no Recôncavo da Bahia: contribuições para uma educação decolonial /
Manoel Alves de Araújo Neto .- Salvador, 2024.
336 f.: il.

Orientador: Luciano Costa Santos.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade –
PPGEDUC, Campus I. 2024.

Contém referências, apêndice e anexos.

1. Hip-Hop (Cultura popular) – Cachoeira (BA). 2. Dança de rua – Aspectos sociais – Cachoeira (BA). 3. Educação popular – Cachoeira (BA). 4. Jovens negros – Identidade racial – Cachoeira (BA). 5. Association of B-Boys and B-Girls to the World – Cachoeira Bahia – Prática de ensino. 6. Jovens negros – Cachoeira (BA) – Educação multicultural. 7. Negros – Educação popular – Recôncavo (BA). I. Santos, Luciano Costa. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 305.896098142

FOLHA DE APROVAÇÃO

HIP-HOP NO RECÔNCAVO DA BAHIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

MANOEL ALVES DE ARAUJO NETO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, em 19 de agosto de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Luciano Costa Santos

Prof. Dr. Luciano Costa Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Filosofia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

Emmanuel Luis Roque Soares

Prof. Dr. Emmanuel Luis Roque Soares
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil

Jose Eduardo Ferreira Santos

Prof. Dr. Jose Eduardo Ferreira Santos
Universidade Católica do Salvador - UCSAL
Doutorado em Saúde Coletiva
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Jorge Hilton de Assis Miranda

Prof. Dr. Jorge Hilton de Assis Miranda
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil

Raphael Rodrigues Vieira Filho

Prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em História do Brasil
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

SALVES, CONEXÕES E AGRADECIMENTOS...

A gratidão tem sido um sentimento que me acompanhou durante todo o período do doutorado. Sempre tive uma sensação de que esse título já fazia parte de mim. Desde que entrei no Hip-Hop percebia que tinha algo reservado para além de escrever uns versos e cantá-los nos palcos. Nesse momento, um misto de pensamentos, emoções e ideias ocupam minha existência, e como bom rimador, peço licença para agradecer a pessoas e experiências que estiveram presentes me auxiliando na construção deste trabalho.

Primeiramente agradeço a Deus e a todos os seres de luz pelo dom da vida. Nos momentos de felicidade, sorrisos, abundância, incerteza, tristeza, cansaço, dúvidas nunca me sentir sozinho, vocês sempre me fortaleceram.

Gratidão aos meus/minhas ancestrais por permitirem que fizesse parte da família. Tantas inspirações, carinhos e conexões cotidianas me fizeram despertar a divindade, amo vocês!

Reverencio minha família e a todos(as) os meus/minhas familiares por direta ou indiretamente me acompanharem nessa jornada em prol do conhecimento, valeu pelo companheirismo. Olha Netinho onde está chegando!

A mainha, dona Maria das Graças, por me dado a oportunidade de vim a este mundo como seu filho. Mesmo não entendendo o sentido do porquê estudo e viajo tanto, esse trabalho só foi possível graças a senhora.

Gratidão a meu pai, Amaro Alves de Araujo, pelas imensas conexões e sorrisos. O senhor não teve a oportunidade de acessar espaços e promover o que venho fazendo, mas do seu modo, sempre ficou feliz pelas minhas conquistas. Deus cuide tu onde estiver!

Saúdo a minha Ialorixá, Dona Marinalva da Silva e a minha comunidade de axé. Agradecido pelo amor, por ter me aceito como um de seus filhos e terem me respeitado como irmãos, e do modo mais delicado e atencioso me ensinaram meus primeiros passos na vida espiritual, que Lembá abençoe seus caminhos abertos.

Gratidão Prof. Dr. Luciano Costa Santos pela parceria! Essa vida é recheada de caminhos conectivos, e nesse ciclo acadêmico foi uma honra estudar contigo, máximo respeito!

Agradeço a todos os professores que participaram das bancas. Vocês foram essenciais para que pudesse pensar no desenvolvimento, estrutura e perspectiva do trabalho, apontando vários caminhos possíveis na construção da pesquisa. Aqui, vai um salve especial aos Profs. Drs. Marcos Luciano Lopes Messeder e Raphael Rodrigues Viera Filho que desde a qualificação, se colocaram à disposição para contribuir reflexiva e conceitualmente com o trabalho, máximo respeito.

Gratidão ao prof. Dr. Emanuel Roque Soares, que como um griot africano, cuidou de minha caminhada acadêmica desde a graduação na filosofia, e que durante esse ciclo se colocou de forma tão presente e atuante, fortalecendo os caminhos.

Gratidão ao prof. Dr. José Eduardo Ferreira Santos (Dinho) que carinhosamente aceitou o convite em participar da banca, e com toda elegância, maestria e sensibilidade traduziu a pesquisa apontando inúmeras belezas e sentidos.

Gratidão ao meu irmão e amigo, prof. Dr. Jorge Hilton de Assis Miranda pela importância significativa em minha vida, pelas inúmeras contribuições na pesquisa e nos estudos sobre o Hip-Hop da Bahia. Máximo respeito mestrão, Deus abençoe sua caminhada.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade de ser bolsista, e pelo belíssimo trabalho que vem desempenhando nas pesquisas científicas na área da educação na Bahia.

Aos funcionários e professores(as) da PPGEduC, em especial a Sônia Lima, Aline Araujo, Fernando Santos Pereira pelo carinho, respeito, profissionalismo e cordialidade.

Gratidão a todos(as) colegas da turma do doutorado do PPGEduC 2020.1 em especial Dionísio Freitas, Alfons Altmicks pelas imensas conexões e aprendizados.

Gratidão à *Association of B-Boys and B-Girls to the World* (ABW) pelo carinho respeito e fortalecimento da pesquisa. Vocês têm vivido, difundido e ensinado um tipo de Hip-Hop essencial para formação educativa das pessoas negras do Recôncavo. Desejo muita luz, felicidades e caminhos abertos, máximo respeito!

Aos amigos e amigas, em especial, à Marcelo dos Anjos (Capoeira SND), Hildebrando Senna, Assaggi Piá, Alisson Franscico (Nego All), Vanessa Aragão, Denise Bastos, Thaís Uboc, Patrícia Rosas Porto, prof.^a Joyce Lopes, Gledson Cruz (Ketu Camisetas), prof. Djalma Melo, prof.^a Dr.^a Naurelice Melo, Tiago dos Santos (Totó), Aldevane Araujo, Natanael Conceição, Priscila Andrade, Kalypsa Brito, Lucineide Vieira, Catherine Exaltação, Amanda Silveira, Tatiane Pereira, Maria Aline Rodrigues, Leonardo Fraga, Prof. Dr. Elizeu Silva, Giselli Oliveira, Gean Almeida e Rodrigo Araujo (Coletivo Mart), gratidão pelas conexões, vocês são únicos(as).

Um salve ao pessoal do Hip-Hop pelo incentivo e fortalecimento, em especial: MC Deneshi, UBart Griot (Conceito Articulado), Ernany RVM, Nesyta Lopes, Jorge Hilton, DJ Hokkai, DJ Duende, Marina Castro (Rosas do Guetto), Igi Em, Rogério Saguin, Rosane Fonseca (Nenem), Glauber Elias, Welynton Ferreira (Biju), Paulo Henrique (PH).

Gratidão as pessoas encantadas que tive a oportunidade de ser agraciado pelo amor e benções: Neiva Santos e Dona Maria (São José).

Gratidão a todos(as) os(as) educadores(as) e professores(as) pelos ensinamentos e cuidados ao longo dessa trajetória, amo vocês!

*Este trabalho é para NUNCA mais “vocês” mexerem com um de **nós!**”*

Manoel Alves de Araujo Neto (Uh! Neto)

RESUMO

A presente pesquisa visa compreender o Hip-Hop em face de suas contribuições formativas e pedagógicas. Este estudo se fundamenta em torno da *práxis* e das experiências nos entrelaces da diversidade social e racial, que circunda a ontologia das pessoas negras. O objetivo do estudo é compreender como se dá as contribuições do Hip-Hop para *práxis* educativa-decolonial. Esta pesquisa de doutorado dá continuidade aos estudos iniciados no mestrado (2019) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nessa atual oportunidade, a delimitação se constitui a partir da cultura Hip-Hop. O Hip-Hop é um movimento sociocultural (Miranda, 2014), e tem a juventude negra como público principal e organizador de suas atividades (Souza, 2011); (Hill, 2014). Por essa perspectiva, é percebido aqui como um instrumento educacional, identitário, decolonizador e de sociabilidade. A partir disso, tem-se observado, enquanto elemento de análise-didática, que a experiência da pessoa negra se entrelaça ao cotidiano e as práticas do Hip-Hop como um gerador de mobilizações de biografias, insurgentes e criações de outras narrativas, podendo ser um fio condutor para quebrar paradigmas, enfrentar o racismo (Kilomba, 2019) e propor ações educativas (Gomes, 2001; Walsh, 2013). A cidade de Cachoeira foi o *lócus* do estudo. Esta cidade está situada no Recôncavo da Bahia. Foram observadas e analisadas as atividades socioeducativas da *Association of B-Boys and B-Girls to the World* (ABW). Por essas delimitações, as análises convergiram para o estudo fenomenológico (Husserl, 2006), como meio de compreender e descrever o Hip-Hop fenômeno da pesquisa. A metodologia proposta é ordem qualitativa (Bauer; Gaskell, 2002), e conforme percepção do contexto empírico, se foi criando estratégias de interação com os sujeitos da pesquisa, bem como, o entendimento de como o fenômeno se apresenta. Enquanto recurso didático para descrição do fenômeno, foram realizadas entrevistas de forma presencial. Elas foram feitas individualmente com duas pessoas, de ambos os gêneros, que fazem parte da ABW. Os instrumentos de coleta de dados foram: questionários semiestruturados, gravador e bloco de anotação. Como recurso de análise, buscou-se observar o conteúdo do discurso como forma de apreensão do conhecimento e elaboração dos dados. Compreendeu-se que os discursos e as práticas são habilitados por um conjunto de fatores sociais, históricos e ideológicos que passam a fornecer sentido ao âmbito individual e coletivo quando entrelaçado o Hip-Hop ao contexto da vida cotidiana. Ocupando esse lugar, constatou-se que o Hip-Hop tem sido uma forma de aglutinar saberes, aprimorar os laços comunitários e possibilitar a continuidade do enfrentamento para minimizar os impactos da realidade desigual. Foi identificado que as formações socioeducativas possuem referenciais calcados por questões identitárias, as quais são reproduzidas ao longo tempo por diversas gerações como vínculo comunitário para manter pedagogicamente vivo os princípios ancestrais. Assim, diante do legado de formação e ocupação sociocultural pela ABW, se percebe que iniciativas de ação popular podem auxiliar no desenvolvimento da organização coletiva, cognitivo, epistêmico e de experiências positivas, e ao mesmo tempo, promover no âmbito de pesquisas acadêmicas outros caminhos para se pensar a educação decolonial.

Palavras-chave: educação decolonial; formação; hip-hop; ABW; Recôncavo da Bahia.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender el Hip-Hop a la luz de sus aportes formativos y pedagógicos. Este estudio se basa en la praxis y experiencias en el entrelazamiento de la diversidad social y racial, que rodea la ontología de los negros. El objetivo del estudio es comprender cómo el Hip-Hop contribuye a la praxis educativo-descolonial. Esta investigación doctoral continúa los estudios iniciados en la maestría (2019) del Programa de Posgrado en Educación y Estudios Contemporáneos (PPGEduC), de la Universidad Estadual de Bahía (UNEB). En esta oportunidad actual, la delimitación se basa en la cultura Hip-Hop. El Hip-Hop es un movimiento sociocultural (Miranda, 2014), y tiene a la juventud negra como principal público y organizador de sus actividades (Souza, 2011); (Colina, 2014). Desde esta perspectiva, se percibe aquí como un instrumento educativo, identitario, descolonizador y de sociabilidad. A partir de esto, se ha observado, como elemento de análisis didáctico, que la experiencia de las personas negras se entrelaza con la vida cotidiana y las prácticas del Hip-Hop como generador de movilizaciones de biografías, insurgentes y creaciones de otras narrativas, que pueden ser un hilo conductor para romper paradigmas, enfrentar el racismo (Kilomba, 2019) y proponer acciones educativas (Gomes, 2001; Walsh, 2013). La ciudad de Cachoeira fue el lugar del estudio. Esta ciudad está ubicada en Recôncavo da Bahia. Se observaron y analizaron las actividades socioeducativas de la Asociación de B-Boys y B-Girls to the World (ABW). Debido a estas delimitaciones, los análisis convergieron en el estudio fenomenológico (Husserl, 2006), como medio para comprender y describir el fenómeno de investigación del Hip-Hop. La metodología propuesta es cualitativa (Bauer; Gaskell, 2002), y de acuerdo a la percepción del contexto empírico se crearon estrategias de interacción con los sujetos de investigación, así como la comprensión de cómo se presenta el fenómeno. Como recurso didáctico para describir el fenómeno, se realizaron entrevistas de forma presencial. Se realizaron de forma individual con dos personas, de ambos sexos, que forman parte de ABW. Los instrumentos de recolección de datos fueron: cuestionarios semiestructurados, grabadora y libreta. Como recurso de análisis se buscó observar el contenido del discurso como forma de captar conocimiento y preparar datos. Se entendió que los discursos y las prácticas son habilitados por un conjunto de factores sociales, históricos e ideológicos que comienzan a brindar significado a nivel individual y colectivo cuando el Hip-Hop se entrelaza con el contexto de la vida cotidiana. Al ocupar este lugar, se constató que el Hip-Hop ha sido una forma de acercar conocimientos, mejorar los vínculos comunitarios y posibilitar la continuidad del afrontamiento para minimizar los impactos de la realidad desigual. Se identificó que las formaciones socioeducativas tienen referentes basados en cuestiones identitarias, las cuales son reproducidas en el tiempo por varias generaciones como un vínculo comunitario para mantener vivos pedagógicamente los principios ancestrales. Así, dado el legado de formación y ocupación sociocultural por parte de ABW, es claro que las iniciativas de acción popular pueden ayudar en el desarrollo de organización colectiva, cognitiva, epistémica y de experiencias positivas, y al mismo tiempo, promover otros caminos dentro del pensamiento investigativo académico. sobre la educación descolonial.

Palabras clave: educación decolonial; capacitación; hip-hop; ABW; Recôncavo da Bahia.

ABSTRACT

This research aims to understand Hip-Hop considering its formative and pedagogical contributions. This study is based on the praxis and experiences in the intertwining of social and racial diversity, which surrounds the ontology of black people. The objective of the study is to understand how Hip-Hop contributes to educational-decolonial praxis. This doctoral research continues the studies initiated in the master's degree (2019) of the Postgraduate Program in Education and Contemporaneity (PPGEduC), at the State University of Bahia (UNEB). In this current opportunity, the delimitation is constituted from the Hip-Hop culture. Hip-Hop is a sociocultural movement (Miranda, 2014) and has black youth as its main audience and organizer of its activities (Souza, 2011); (Hill, 2014). From this perspective, it is perceived here as an educational, identity-building, decolonizing and sociability instrument. From this, it has been observed, as an element of didactic analysis, that the experience of the black person is intertwined with the daily life and practices of Hip-Hop as a generator of mobilizations of biographies, insurgents and creations of other narratives, and can be a guiding thread to break paradigms, confront racism (Kilomba, 2019) and propose educational actions (Gomes, 2001; Walsh, 2013). The city of Cachoeira was the locus of the study. This city is in the Recôncavo region of Bahia. The socio-educational activities of the Association of B-Boys and B-Girls to the World (ABW) were observed and analyzed. Due to these delimitations, the analyses converged to phenomenological study (Husserl, 2006), as a means of understanding and describing Hip-Hop, the phenomenon of the research. The proposed methodology is qualitative (Bauer; Gaskell, 2002), and according to the perception of the empirical context, strategies for interaction with the research subjects were created, as well as the understanding of how the phenomenon presents itself. As a didactic resource for describing the phenomenon, face-to-face interviews were conducted. They were conducted individually with two people, of both genders, who are members of the ABW. The data collection instruments were: semi-structured questionnaires, a recorder and a notebook. As an analysis resource, we sought to observe the content of the discourse as a way of understanding knowledge and preparing data. We understand that discourses and practices are enabled by a set of social, historical and ideological factors that begin to provide meaning to the individual and collective sphere when Hip-Hop is intertwined with the context of everyday life. Occupying this place, we found that Hip-Hop has been a way of bringing together knowledge, improving community ties and enabling the continuity of confrontation to minimize the impacts of unequal reality. In addition, we identified that socio-educational training has references based on identity issues, which are reproduced over time by several generations as a community bond to keep ancestral principles alive pedagogically. Thus, given the legacy of training and sociocultural occupation by ABW, popular action initiatives can help in the development of collective, cognitive, epistemic organization and positive experiences, and at the same time, promote other ways of thinking about decolonial education within academic research.

Keywords: decolonial education; training; hip-hop; ABW; Recôncavo da Bahia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>ABW Crew</i>	28
Figura 2: <i>RAP NA RUA</i>	29
Figura 3: 4º Encontro de Hip-Hop em Poções – BA (Grupo Elo).....	30
Figura 4: 1º Encontro de Hip-Hop em Nazaré – BA	30
Figura 5: 1º Encontro Hip-Hop Recôncavo (Oficina de grafite).....	31
Figura 6: Apresentando o Hip-Hop no Colégio Estadual Nelson Mandela	31
Figura 7: Apresentação da dissertação no PPGEduc/UNEB	32
Figura 8: Oficina de rima - Centro de Educação Alberto Torres (Cruz das Almas).....	32
Figura 9: Mapa do Recôncavo da Bahia - 1899	48
Figura 10: Cartograma: Divisão político-administrativa do Território de Identidade Recôncavo.....	49
Figura 11: Entrada da estação ferroviária em Cachoeira.....	50
Figura 12: Mapa de rotas da escravidão	52
Figura 13: Comemorações em homenagem a Nossa Senhora da Boa Morte.....	57
Figura 14: Samba de roda (Cachoeira – BA)	57
Figura 15: Grupo de Capoeira Raízes (Cachoeira – BA).....	58
Figura 16: Entrada da Ponte D. Pedro II a partir de Cachoeira.....	60
Figura 17: Ponte D. Pedro II e Rio Paraguaçu	60
Figura 18: Rio Paraguaçu	61
Figura 19: Categoria de análise	85
Figura 20: Descrição das categorias de análise	87
Figura 21: <i>Block parties</i>	171
Figura 22: DJ Nahraujo	174
Figura 23: MC Jayne	175
Figura 24: B. girl Terrorista	176
Figura 25: Projeto: Graffiti delas.....	177
Figura 26: Velka MC	178
Figura 27: Diagrama: Sobre decolonizar.....	224
Figura 28: Performance da <i>ABW Crew</i>	245
Figura 29: Performance da <i>ABW Crew</i>	245
Figura 30: Performance da <i>ABW Crew</i>	246

Figura 31: Performance da ABW Crew.....	246
Figura 32: Performance da ABW Crew.....	255
Figura 33: Performance da ABW Crew.....	256
Figura 34: Sede da ABW	260
Figura 35: Oficina de dança de rua no contexto escolar	277
Figura 36: Oficina de Hip-Hop infantil	293
Figura 37: Oficina de grafitti.....	294
Figura 38: Oficina de RAP.....	295
Figura 39: Colonialidade e o eu-comunitário	304

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABW	<i>Association of B-Boys and B-Girls to the World</i>
DJ	<i>Disc Jockey</i>
DUDH	Direitos Universais dos Direitos Humanos
H2	HIP-HOP
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Km ²	Quilometro quadrado
MEC	Ministério da Educação
MC	Mestre(a) de Cerimônia
MH2	Movimento Hip-Hop
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
RAP	<i>Rhythm and Poetry</i>
RH	Recursos humanos
SEI	Superintendência de estudos econômicos e sociais da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento de Livre Esclarecido
TI	Território de Identidade
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

À GUIA DE INTRODUÇÃO	- 15 -
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO	- 47 -
2.1 CACHOEIRA	- 47 -
2.1.1 À beira do rio Paraguaçu	- 53 -
3 O VIR A SER DA PESQUISA	- 65 -
3.1 NO RITMO DO PESQUISAR PELA ARTE DA METODOLOGIA	- 65 -
3.2 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: DIÁLOGOS COM O FENÔMENO	- 69 -
3.2.1 Caracterização dos instrumentos e procedimentos da pesquisa campo	- 74 -
3.2.2 Perfil socioeconômico	- 77 -
3.2.3 Delimitação da área de estudo e sujeitos da pesquisa	- 78 -
3.2.4 Estratégias utilizadas, “riscos”, situações encontradas e entendimentos	- 78 -
3.2.5 Referente ao tratamento dos dados	- 84 -
4 ÓTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO SER: EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO DECOLONIAL	- 88 -
4.1 AS DINÂMICAS DE SOBREVIVÊNCIA DO SER DA EXPERIÊNCIA	- 88 -
4.1.1 Elaboraões conceituais sobre a experiência	- 93 -
4.1.2 O que compreendemos por educação?	- 110 -
4.1.2 Descolonial e decolonial: descrições conceituais	- 121 -
4.1.3 Educação decolonial pela ótica comunitária	- 133 -
4.1.4 Perspectivas epistêmicas sobre a educação decolonial	- 149 -
5 HIP-HOP: CAMINHOS INSURGENTES PELA EDUCAÇÃO	- 164 -
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A CULTURA HIP-HOP	- 167 -
5.2 O HIP-HOP COMO INSTRUMENTO DE DESMARGINALIZAÇÃO	- 180 -
5.2.1 O Hip-Hop e suas formas de ser coletivo	- 181 -
5.2.2 Dinâmicas de sobrevivência do ser marginal	- 194 -
5.2.3 Identidade e crises do ser marginalizado	- 202 -
6 CONTRIBUIÇÕES DO HIP-HOP PARA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	- 233 -
6.1 POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAÇÃO PELO HIP-HOP	- 233 -
6.1.1 A comunidade como ponto de partida	- 239 -
6.1.3 Práticas pedagógicas na ABW	- 289 -
6.1.4 Proposições acerca do fenômeno	- 302 -
O VIR A SER DE UMA CONCLUSÃO... ..	- 309 -
REFERÊNCIAS	- 315 -
ANEXOS	- 331 -
Apêndice	- 333 -

À GUIA DE INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutorado se apresenta como uma forma de reconhecimento e valorização de ações sócio-históricas realizadas por pessoas negras situadas na região do Recôncavo da Bahia. A delimitação deste estudo se dá a partir da cultura Hip-Hop (H2)¹. Na perspectiva da educação decolonial, observamos o H2 como fenômeno diaspórico que, advindo de múltiplos processos interculturais, se baseia em diálogos com a *práxis*² cotidiana como forma de auxiliar o desenvolvimento das pessoas.

No horizonte de percepções empíricas, se constatou na referida região, mais especificamente no município de Cachoeira, nas atividades desenvolvidas pela *Association of B-Boys and B-Girls to the World* (ABW)³, que o H2 tem a juventude negra como principal público, protagonista, participante e organizadora de suas ações. Sendo apresentado pelo viés artístico, de entretenimento, político, e enquanto ferramenta pedagógica, tem-se

¹ H2 é a abreviatura para a palavra “Hip-Hop”. A palavra *hip*, sendo traduzida para o português, significa: “quadril”, e *hop*, “saltar”. Na época do surgimento da cultura Hip-Hop, essa palavra era uma gíria juvenil, e possuía uma conotação de afirmação positiva sobre algo ou alguém que esteja vestido com estilo, tenha boas atitudes e/ou produza algo com características cordiais. Com a popularização da palavra no contexto periférico norte-americano, por influências dos *sound system* (sistema de som) e dos *block parties* (festas de bloco) (Chang, 2005), temos a seguinte junção ao traduzir a palavra Hip-Hop: “pular remexendo os quadris”. A palavra também remete aos movimentos corporais feitos pelos(as) dançarinos(as) sincronizando passos coreografados nas pistas de dança com os *beats* (batidas) tocados pelos(as) DJ’s (Miranda, 2014). Ao longo do texto, será utilizada a sigla H2 para mencionar e/ou demarcar algo sobre a cultura. No entanto, quando houver citações ou diálogo com referenciais, utilizaremos a palavra Hip-Hop como forma de não confundir o(a) leitor(a) não habituado(a) a essa descrição.

² A *práxis* é a ação reflexiva do ser no mundo. Ser, para a fenomenologia, é existência (Heidegger, 2015) como “tarefa de ser” ou “apropriação de si mesmo”, e as existências delimitadas neste estudo são de pessoas negras que experienciam atividades socioeducativas com o Hip-Hop na cidade de Cachoeira, a partir do grupo ABW. Toda *práxis* para Vázquez (1967, p. 446), “é um processo de formação, mais precisamente, de transformação de uma matéria.”. Nossa investigação parte da concepção de *práxis* como a atividade prática de intervenção no contexto social através da autenticidade da experiência. Dialogar por essa perspectiva é inserir na narrativa conceitual o cotidiano como possibilidade de aprendizagem e transformação. Nesse sentido, para Freire (1987, p. 38), é a “*práxis* que implica na ação e reflexão [...] sobre o mundo para transformá-lo”. No nosso caso, intencionamos a *práxis* pelos aspectos mencionados acima, como forma de mobilizar a educação insurgente e decolonial, demarcando os conhecimentos apreendidos nas ruas e fundidos ao Hip-Hop como instrumento de libertação, aglutinador de conhecimentos e de experiências positivas.

³ Sendo traduzida para o português, obtemos o nome de “Associação de B. Boys e B. Girls para o Mundo”. Inicialmente, a ABW se apresentava publicamente como grupo artístico, focado especificamente nas danças urbanas ou dança de rua (*street dance*), as quais são constituídas por alguns seguintes seguimentos, dentre eles destacamos: *breaking locking e popping*. Conforme os fundamentos do H2, podemos compreender que a ABW pode ser configurada como uma *crew* (grupo, equipe de dança) por estar circunscrita aos aspectos artísticos. A ABW foi fundada no ano de 2006, sendo que, no ano de 2020, passa a ser uma Associação de Hip-Hop que, além de exercer a parte artística, se entrelaça a um perfil de formação socioeducativa. Mais abaixo, trataremos mais sobre o assunto.

compreendido que o H2 auxilia nas interpretações do cotidiano e na aglutinação de referenciais positivos. No plano pessoal, isto possibilita o desenvolvimento de alternativas complementares na conquista de equilíbrio, versatilidade e adaptabilidade às dinâmicas sociais, ao agregar sentidos existenciais no agir em prol da organização coletiva em busca de direitos, e no exercício pleno do que harmoniza a vida comunitária e cidadã.

Com a ampliação desses aspectos, as vivências práticas fomentadas pela ABW têm aproximado repertórios culturais e identitários, possibilitando a ascensão social pela compreensão de temas ligados às questões étnico-raciais, as quais fomentam debates, atuações e sensibilização para a interação com a equidade de gênero, valorização da estética, formação crítica e percepção de si pelo amor-próprio.

Diante do conjunto de elementos sócio-históricos inseridos, e atrelados às condições de vida, os(as) jovens encontram no ABW e no H2 um meio para reivindicar seus direitos, obter reconhecimento social, respeito, sociabilidade, entretenimento e acessibilidade. À medida em que avançam, naturalmente vai se criando autoconfiança pelas linguagens socioculturais assimiladas, e, concomitantemente, a confiança no(a) outro(a). Este outro(a) surge como parceiro(a) de atuação, sendo uma autoimagem referenciada. Independentemente da localização espaço-temporal ou do conhecimento da existência desse referencial, esse(a) parceiro(a) de atuação traz um vínculo positivo pela assimilação da sua identidade reconhecida e projetada no que tange às ações validadas e autorizadas pelo eu. O eu e o outro tecem uma relação ontológica em torno do cotidiano e do H2 como dimensões originárias que os(as) conectam por vínculos ancestrais (Oliveira, 2005). Por este ângulo, foi observada essa relação na pesquisa como base de formação educativa pelo H2 dentro da ABW. As interações entre os sujeitos se dão a partir de experiências que fazem sentido no âmbito pessoal, e que, sendo validadas socialmente por intersubjetividades viventes do mesmo contexto social excludente, podem promover a sustentabilidade do ser no agir e viver rente às sobrevivências, pela conquista do respeito a si próprio e construção de uma autoimagem positiva.

Esse conjunto de identificações é um meio pelo qual os posicionamentos políticos, reforços ideológicos e organização coletiva geram validações cotidianas pelas interpretações dos – e respostas aos – fatores que afligem esses sujeitos no decurso histórico. Essas leituras favorecem, conforme a autoconsciência das existências negadas e/ou violentadas, a ligação cognitiva-emocional aos conteúdos explicitados pelos (ou implícitos nos) discursos, posturas, signos, imagens e expressões, são formas de estar com o outro e canalizar revoltas, medos, anseios, inseguranças, afetividades etc. para produzir estruturas de confiança e unidades de respeito pela simbiose com as artes. Por essa via identitária simbólica, as subjetividades

comunicam caminhos de autoconhecimento pelo equilíbrio espiritual e emocional em torno do amor, ascensão, luta, liberdade e sobrevivência.

A experiência na atividade nos fez perceber o H2 como fenômeno que incentiva o exercício da liberdade do ser. Foi identificado que a formação parte dos laços constituídos ao longo de cada biografia, e, portanto, reforça os sentidos de ser e se apresentar ao mundo da forma como se é. Nesse sentido, pensar as diversas formas de contribuição do H2 no fomento da educação decolonial é, antes de tudo, compreender que a essência do ser é livre. Porém, diante da imposição do controle social, o H2 recria um cenário alternativo pelas formas do educar como prática de ressignificar o papel de estar com o outro e de incentivar as próprias potencialidades a partir do que cada um(a) possui.

Pensar num projeto de sociedade pela desconstrução e/ou transmutação de padrões inculcados no inconsciente e organizados estrategicamente durante séculos, é um desafio cotidiano. A responsabilidade social e educativa se mostra como potencial instrumento dialógico reivindicatório que almeje criar outras estratégias de interação com o contexto prático, favorecendo o despertar da compreensão de que a “decolonialidade do poder é essencial, mas para isso é preciso decolonizar o conhecimento, decolonizar o ser e decolonizar o viver” (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 33, tradução nossa). A educação decolonial exprime um movimento minucioso, paciente, o qual visa fissurar o sistema dominante de modo a possibilitar outras formas de olhar para si e de estar com o(a) outro(a). Nesse sentido, dialogamos com a perspectiva de Frantz Fanon (2008, p. 26), segundo a qual intencionamos “liberar o homem de cor de si próprio”. Conforme os ensinamentos decoloniais, o desenvolvimento do ser, e abertura de novas possibilidades de produção do conhecimento devem partir do lugar de se observar dentro da experiência como movimento identitário daquilo que aprisiona.

No entanto, diante dos fluxos coloniais, é difícil acreditar nos potenciais e trabalhos desenvolvidos. E esse desafio, já se encontra ao olhar para si. A sobrevivência se faz como ensinamento ancestral em meio as condições ofertadas, pois a subtração do ser é alimentada pelo desfazer em todos os aspectos que o projetem para além do foi demarcado. Esse ponto de referência é o periférico, e conforme a aceitação desse lugar, o afastado de si se configura como uma ação originária da reprodução dos ensinamentos desse lugar. Por isso também, é cansativo manter as criações e produções de projetos socioculturais, e talvez, a chave dessa problemática esteja na presença de paradigmas descoloniais já apontados por Fanon, e interpretados por Ocaña; Arias; Conedo (2018, p. 35) na seguinte descrição: “é mais difícil descolonizar a nossa geografia, uma vez que o colonizador está dentro do colonizado e lhe é

imane. O caminho da descolonização/emancipação é sempre um caminho, nunca é um destino”.

Na ontologia do ser negro, a “educação como prática da liberdade” (Hooks, 2013) se faz como instrumento necessário para restituir as bases ancestrais que propiciem os sentidos de ser quem se é, bem como desperta o entendimento sobre os conhecimentos e histórias subjugadas. Nessa perspectiva, a conquista da autonomia (Freire, 1996) passa pelo reconhecimento da própria cultura, na contramão da subalternação ao processo social hegemônico, como “uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 38), por uma *práxis* que forneça significados na vida cotidiana (Hooks, 2013).

Descolonizar-se a partir do H2 é compreender-se fluido com experiência, e, concomitantemente, a uma epistemologia insurgente, por outras tecnologias e apreensões contemporâneas que descortinam outros trajetos ao viabilizar a abertura de novos caminhos. A apropriação desse lugar demarca o potencial de inovação interpretativa para obtenção estratégica de resultados que se contraponham às configurações do racismo diante da formação de novos sujeitos do saber. É necessário identificar as violências e negações estruturais. Além disso, ter sensibilidade, diante desse contexto, para saber como agir e como educar uma pessoa negra de forma sincera e responsável, tornando a educação um instrumento de interesse e pertencimento coletivo. Dito isso, entendemos que a experiência do existir deve ser interpretada como ato político por seguir ligada a formas de identificação e empoderamento, com suas respectivas características físicas, intelectuais, metafísicas e culturais. Por conta de interferências exógenas, o cotidiano reproduz condicionantes que determinam um padrão dominante e alienante de ser. O papel direcionado ao H2 é o de interpretar essas condições, e, ao socializar mecanismos de interação artísticos, demonstrar a existência de outras formas de viver, pensar e interagir que não se baseiem necessariamente em referenciais eurocêtricos.

À medida que o H2 se populariza no globo, os diálogos com a juventude perdem o sentido educativo, possuem pouca preocupação em fomentar questões de cunho social-crítico ou fortalecimento de uma consciência comunitária que demarque um lugar contra-hegemônico ressoante dos princípios ancestrais. Desde quando venho realizando pesquisas no interior da Bahia, e mais especificamente na região do Recôncavo, foi identificado como a presença do H2, gestado por bases socialmente educativas, se constitui como ruptura dos mencionados padrões dominantes do modo de ser, tanto na arte como na formação cidadã, proporcionando a consciência de responsabilidade cultural e comunitária. Acredita-se que essa característica do H2 tem influência da própria conjuntura territorial. Ao conviver com as

diversas violências raciais, a necessidade de sobreviver e expressar suas percepções sobre a vida através da cultura, impulsiona a construção de outros significados, os quais têm motivado expectativas e a projeção de uma condição melhor de vida nos contextos comunitários. Nesses lugares, os(as) agentes comunitários utilizam a cultura H2 como instrumento de formação, e, ao mesmo tempo, conseguem agregar diversas pessoas em atividades por redes de colaboração. Estas permitem compreender que o papel de transformação histórica pode se exercer por meio de trabalhos responsáveis e em diálogos com as pessoas, demonstrando que existem inúmeras possibilidades de convivência comunitária, e o H2 tem sido conduzido para orientar novos sentidos de uma pessoa negra na contemporaneidade.

EM DIÁLOGO COM O FENÔMENO: COMO A PESQUISA FOI PENSADA?

Após esta breve introdução, contextualizo que o objetivo da pesquisa é compreender a contribuição do Hip-Hop para uma *práxis* educativa-decolonial. A delimitação deste estudo se desenha a partir do horizonte sociocultural e histórico do Recôncavo da Bahia. O lócus da pesquisa se situa na cidade de Cachoeira, sendo delimitado a partir das atividades socioeducativas realizadas pela ABW. A intenção é identificar como o H2 contribui, enquanto ferramenta pedagógica, no contexto diaspórico, como agente do saber. Suas formas de expressão artísticas e organização política tem protagonizado aprendizagens na contemporaneidade, ao ponto que as interações epistêmicas e um conjunto de experiências práticas são vivenciados como possibilidades de formação para produzir espaços de saber e a formação de pessoas pela autonomia. Assim, para realização desta pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar como o Hip-Hop pode ser um instrumento educacional; 2) analisar o Hip-Hop como cultura que dialoga com a juventude negra na contemporaneidade; e 3) compreender o sentido da construção de um espaço de saber a partir do Hip-Hop.

Tais objetivos servirão como elementos norteadores no vir a ser da pesquisa, a qual pretende responder a seguinte questão: como o Hip-Hop contribui para uma *práxis* educativa-decolonial? Antecipadamente, situo os desafios de descrever o H2 em torno do viés educativo. É possível observar suas múltiplas contribuições no campo da educação formal e informal, e as interações artísticas se apresentam como conjunto adicional a todo um amparo dialógico, pedagógico e no entretenimento. Porém, é necessário que faça um exercício de “saída” do

lugar de artista para conseguir observar e dialogar com o fenômeno da forma como se apresenta, e, de forma analítica, a partir do lugar de pesquisador, descrever o fenômeno.

É de suma importância observar a relevância do H2 pelo viés educacional. Sua ação é desenhada na prática como ferramenta pedagógica, principalmente por ter o potencial de dialogar, aproximar e aprimorar outros sentidos de ser da juventude negra inserida em convivências e espaços complexos. Ao apontar o H2 nesse âmbito, necessariamente o lugar da ancestralidade negra e das múltiplas antropofagias culturais se põe na contemporaneidade como função de conectar o H2 às suas raízes históricas. Ao reconhecer que o H2 contribui para educação, reforçamos a necessidade do lugar da rebeldia, da juventude, de ações coletivas, da organização popular comunitária, e, de forma sincera, olhamos para os(as) diversos(as) protagonistas e afirmamos que seus esforços têm alcançado outros espaços para formar e reeducar gerações. Entrelaçado ao desafio do educar, como forma de validação da eficácia da pedagogia do H2, identificar seu potencial de formação na contemporaneidade é reforçar sua ação contra-hegemônica, principalmente diante do fato do H2 ser uma cultura historicamente marginalizada. Ao demarcar seu lugar epistêmico, assume o direcionamento político de suas características decoloniais para desvelar a abertura de possibilidades no que tange ao aprendizado, interação e construção de outras significações. Este lugar se forma como fator de mudança social pela transformação do ser das pessoas por outros elementos, ritmo que vem sendo acompanhado pela criticidade, diversidade e pesquisas na perspectiva racial, que demarcam os aspectos da autonomia e responsabilidade do que é necessário para o desenvolvimento do ser contemporâneo.

Para entender o funcionamento disso, foi delimitada a pesquisa a partir das atividades desenvolvidas pela ABW como forma de descrever a essência do fenômeno (Husserl, 2006; Bicudo, 2000) que se apresenta no cotidiano da formação educativa. No entanto, as práticas educativas decoloniais emergem necessariamente da realidade prática, e, ao falarmos do cotidiano educativo gestado pela ABW, é necessário entender que há influências no cotidiano do território que circunda a todos(as) participantes deste grupo. Sendo guiado pelo aporte teórico e pelos diálogos com os(as) agentes culturais, a compreensão obtida inicialmente é que o H2 se renova a cada interação, se adaptando a outras formas e percepções, e, de forma pedagógica, envolve a todos(as) a se perceberem como parte necessária do funcionamento da ação prática. As vivências no espaço cultural da ABW e na cidade de Cachoeira demonstraram como a *práxis* tem sido vivenciada no cotidiano explicitamente preenchido por uma atmosfera que influencia o desenvolvimento e ascensão do povo negro. A dimensão dessa consciência pertence, conforme Vázquez (1977, p. 9), a “um ser social e histórico; [...]

encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico”, o qual dialoga com, e exige o pertencimento étnico-racial dentro do contexto prático em que ser uma pessoa negra é sinônimo de luta e resistência. Ao delimitar o *lócus* do estudo, verificam-se complexidades expressamente contidas no modo de ser negro no cotidiano, pois, conforme a organização da estrutura da geopolítica territorial, os aparelhos hegemônicos (Gramsci, 1968) são direcionados para exercer poder pela negação existencial envolvendo sutilmente a cor da pele. Francimária Ribeiro Gomes (2017), em sua investigação em Cachoeira, atesta que há explicitamente resquícios de passado na atualidade que demarcam a violência racial cotidianamente. E a música, protagonizada por mulheres negras, tem sido uma prática de comunicação com vistas a construir e manter a organização popular desenhada pela interpretação cotidiana e repassada coletivamente por narrativas insurgentes, percebendo-se que “heranças do período escravocrata permeiam as relações cotidianas até hoje, tendo no racismo seu principal elemento de dominação entre os povos” (Gomes, 2017, p. 37).

Há registros desse contexto complexo desde o século XVI, onde já se tem a presença no território das primeiras expedições portuguesas em torno da agricultura e indústria (Reis, 1986; Bahia, 2009). A fim de dialogar com os contrapontos e estabelecer outras formas de argumentação para que possamos desvelar os sentidos do H2 enquanto ferramenta pedagógica em torno da decolonização, é importante situar que o modo de ser colonial não se extinguiu com o fim da abolição da escravidão, tendo em vista a forma como a estrutura geográfica do poder (Raffestin, 1993) foi arquitetada. Assim, pensar o H2 dentro de um determinado contexto, é simplesmente interpretá-lo a partir do seu lugar de atuação, pois o movimento do ser na *práxis* faz parte da consciência do próprio ser. Nesse sentido, ações insurgentes que educam pela arte reduzem efeitos ocasionados para determinar o lugar periférico da forma de ser de povos subalternizados, e os(as) agentes culturais, ao visualizarem a importância da cultura popular como elemento de construção de outro ser e transformação social, conseguem olhar para si e interpretar que “o colonizador desconsidera o imaginário do colonizado, nega-o, subordina-o e torna-o invisível, reavivando simultaneamente o seu próprio imaginário, supostamente o único válido” (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 30, tradução nossa).

Ao observar fenomenologicamente o funcionamento dessa *práxis* educativa, dentro dos interesses atuais da pesquisa, entendemos que, ao acessar o contexto territorial em que o H2 é inserido e encarado como mais um instrumento de libertação, formação e de luta contra-hegemônica, se apresentam possibilidades de criar e manter um cotidiano harmonicamente positivo. Com efeito, agir em prol de outra realidade é uma postura e atitude incentivada pelo

H2. E a rebeldia simboliza o significado desse sentimento de mudança, ao demarcar e reforçar o posicionamento contra aquilo que mantém a continuidade de experiências reprodutivas de vivências de aprisionamento que afligem e degradam. As experiências que obtive durante a pesquisa me apresentaram outra Cachoeira, na qual percebi um compromisso de semear ações coletivas em prol do bem-estar comunitário. Em que o(a) filho(a) de uma pessoa, ao sair de sua residência, tem, de forma simbólica, imediatamente diversas mães e pais durante seu trajeto para algum lugar. E essa naturalidade do cuidado com o outro é inserida nas atividades da ABW, exemplificando a forma como a vida acontece no vir a ser do que se apresenta ao estar com o outro. O H2 traduz o significado dessas práticas, quando colocado para ser um elemento de mediação entre as famílias, vivenciado na participação de mães, pais e filhos(as), no comprometimento de não só exercer a arte e movimentar seus corpos, mentes, mas de ser H2. Ao realizarem o movimento de estar com o outro, naturalmente realizam a ação de inserir suas ancestralidades nas práticas do H2 para vivenciarem o cuidado comunitário. É a partir desse fenômeno que o movimento do pesquisar foi sendo formado, construído, pensado, e, com todo cuidado e respeito, colocou-o à disposição da comunidade.

Partindo dessa descrição, enquanto recurso de análise metodológico, “nossa preocupação é permanecer no movimento do pensar fenomenológico” (Bicudo, 2000, p. 71). Movimento esse que nos coloca diante de nós mesmos e do que se apresenta enquanto ação intencional para apreender a fluidez sensível da autenticidade contínua. Navegamos sob essa perspectiva-guia, e, como meio de criação da pesquisa, um aspecto se constitui primeiramente, a saber: colocarmos “entre parênteses” (Husserl, 2006) tudo aquilo que já existe e/ou supomos saber, não negando suas importâncias, necessidades e sentidos, mas seguindo a orientação do próprio movimento natural das coisas como recomendação para “deixar de lado” nossas convicções, preconceitos e percepções pré-concebidas como forma de “ir-à-coisa-mesma tal como ela se manifesta, prescindindo de pressupostos teóricos e de um método de investigação que, por si, conduza à verdade” (Bicudo, 2000, p. 71).

Se, em Husserl (2006), “toda consciência é consciência de algo”, podemos interpretar que, em toda pessoa, de forma inata, há uma certa inclinação a intencionalizar sua ação prática por esse algo já ocupar sua consciência. Tal fundamento é próprio da condição humana, e corresponde a tudo aquilo que reforça o ser diante de sua biografia. Ao adentrarmos as narrativas do RAP⁴ do Recôncavo, encontramos nos versos de AlendaSz (2019), descrições aproximadas da perspectiva do fenômeno que estamos investigando. Ao refletir

⁴ Sigla para rhythm and poetry (ritmo e poesia). O RAP é um gênero musical da cultura H2, porém sua origem advém de Kingston, capital da Jamaica, em meados da década de 1960.

complexidades epistêmicas, este MC denuncia a forma de subsistência rente ao racismo no contexto diaspórico, ao dizer: “a Favela é mundo, e os fundos da terra conhecem de perto o sangue da nossa cor, ser favela é a arte da vida na qual o tempero é bem mais que a dor, ó senhor, abaixe o vidro e perceba o gatilho que cobra a fatura do seu preconceito” (Alendasz, 2019)⁵. Esta narrativa defende um lugar específico, no qual, diante das circunstâncias da vida cotidiana, AlendaSz se coloca como protagonista da experiência e intelectual refletindo sua condição de existir. A emergência deste canto falado aproxima a transcrição deste “algo” que ocupa a “consciência” para ser produto intencional de interação com outras pessoas. Seguindo a interpretação da consciência apontada por Husserl, no RAP é necessário que o conteúdo desse algo faça algum sentido para que esteja em ressonância dialógica. Nesse caso, a narrativa de AlendaSz aproxima o sujeito da consciência de algo ao apontar os estereótipos do corpo negro como conteúdo artístico-musical, e ao mesmo tempo, dentro do contexto social, um elemento a ser superado. Ao ponto que, no que tange a experiência, essas questões se apresentam como uma condição que faz parte da consciência por ser vinculada ao cotidiano. O RAP é entendido aqui, como um instrumento que auxilia na percepção crítica da realidade e na potencialidade de estratégias de sobrevivência. A linguagem do RAP converte as interpretações da realidade como meio de vincular outros subsídios que despertem o ser para dialogar de forma autônoma com esse algo que se faz contido na consciência. A narrativa busca transmitir os fenômenos presentes na consciência do ser como modo de apresentar um ponto de vista sobre a realidade, e promover intencionalmente a criação de laços comunitários que percebem e sobrevivem mediante as situações de racismo.

Ao me lançar no estudo sobre o H2, encontro-me em dois desafios: ser negro e parte do H2. Ambos fazem parte do meu ser, e, a partir dessas dimensões, trago opiniões, experiências e conhecimentos. Ao adentrar o campo de pesquisa com a fenomenologia, imediatamente, os fenômenos do campo surgem de forma natural: “a realidade se expõe por si, de modo independente daquele que a percebe” (Bicudo, 2010, p. 72). Desde quando comecei a sair do plano teórico, diversas indagações e crenças ocuparam meu horizonte perceptivo e reflexivo, impedindo que observasse e captasse o fenômeno se manifestando e interagindo pela sua naturalidade de ser. Exploramos a análise por esse horizonte. Diante do que objetivamos construir na pesquisa, nos deparamos com múltiplas formas de perceber o H2, a educação e como as questões étnico-raciais são encaradas. Em alguma medida, para que

⁵ Este trecho faz parte da composição musical “Favelamundo” escrita e interpretada por AlendaSz e Mc Tico, sendo produzida por Larápio. Para maiores experimentações, este trabalho pode ser encontrado em todas as plataformas digitais do artista.

podéssemos chegar à essência do que buscamos compreender, necessitamos deixar essas nossas projeções, expectativas e preconceitos de lado, como meio de estar de frente ao conteúdo em si, e, num diálogo autêntico, poder descrever impressões interpretativas acerca de sua existência e contribuição no mundo.

Husserl (2006) denomina essa forma de ser como “vividos intencionais”, os quais fazem parte da forma como o sujeito interage conforme o que faz parte de seu mundo. Essas interações perpassam a forma perceptiva dos sentidos, e ocupam a consciência, como forma de naturalmente sermos predispostos a decodificar o que a nós é similar por já estar contido no conjunto de possibilidades de interações e representações do que segue disposto no ato da experiência.

Dando seguimento a esse raciocínio, ao adentrar na cidade de Cachoeira me deparei com um conjunto de imagens, experiências e características que carregam a própria diversidade empírica da vida, e com essas passo a dialogar, conviver, e, ao mesmo tempo, quase de modo imperceptível, objetivo, e não distante da realidade, transito para o lado do pesquisador. Essas oscilações percorreram por boa parte da pesquisa de campo, e creio ter feito o possível para não permitir que minhas dimensões constitutivas (artista, negro, educador e pesquisador), percepções anteriores a essa experiência se sobressaíssem com graus diferenciados dos(as) demais ou que interferissem indevidamente na minha forma de observar o fenômeno. Mesmo entendendo que sou um ser ontologicamente formado por esses lugares-dimensões, tive que buscar o equilíbrio, em certo momento, até algum “afastamento” no âmbito emocional, pois “os vividos que têm [...] consciência de algo, eles são ditos ‘intencionalmente referidos’ a esse algo” (Husserl, 2006, p. 89). Nesse caso, em específico, tais “vividos” perpassam atividades desempenhadas ao longo de experiências biográficas que possuem um destaque demasiadamente importante na minha formação enquanto pessoa e consciência.

Por isso, também, realizar esse estudo na perspectiva da fenomenologia demanda um certo esforço de abstrair, em certa medida, pressuposições para apreender o fenômeno estudado como forma de descrever sua naturalidade (Husserl, 2006; Bicudo, 2010). Tendo como ponto de partida a problemática da questão de pesquisa, a referida metodologia fenomenológica tem o papel de auxiliar a descrição do fenômeno experienciado.

De forma sistemática, ao visualizar as ações da ABW em Cachoeira, foi observado um panorama de interações intimamente relacionadas ao modo como essas pessoas são e à forma como a cidade foi organizada historicamente. Ao tempo que, foi percebido que somente descrever apresentaria certa superficialidade ou poderia estacionar em meras opiniões

personais, pois a investigação fenomenológica, conforme Bicudo (2010, p. 75), “[...] trabalha com os dados fornecidos pela descrição e vai além, analisando-os e interpretando-os”. Diante desses enunciados, e em diálogo com o objetivo da pesquisa, o Hip-Hop é fenômeno a ser investigado. Tal investigação se deu no próprio campo empírico: ao imergir nas atividades socioeducativas da ABW, percebemos o H2 como um elemento catalizador e dialógico, que, ao ser disseminado pedagogicamente por entrelaces ancestrais, fez aproximar, ao longo do tempo, diversas gerações a defenderem a cultura como elo de fortalecimento comunitário e ascensão social. Por meio do H2 produzido e disseminado pelas atividades da ABW, foi presenciada a transversalidade de uma extensa, diversa e complexa rede de colaboração, que, fundida em laços de reciprocidade e companheirismo, mostra a importância do papel da cultura como um instrumento de educação decolonial, a qual, agindo de forma orgânica, responsável e contínua, tem o poder de transformar realidades.

Diante dos desafios que circundam a compreensão do fenômeno, intencionamos dialogar com a educação decolonial, principalmente, para reforçar os sentidos de ser pelos referenciais que dignificam e restituem o poder já existente em cada pessoa, tornando-as autônomas. Esse papel da autonomia traduz e aproxima a cultura popular do H2 para ser um agente auxiliar no desenvolvimento humano. O H2 tem sido em Cachoeira uma ferramenta de unificação diante da temporalidade da vida, atuando, reciclando e nos educando a perceber os diversos fluxos, entraves e modos de ser delimitados pela forma de apreensão da realidade. Este estudo intenta apontar que o H2 é um agente de transformação da realidade, ao constataremos diversos comprometimentos na forma como o encaram e conduzem como mais uma ferramenta comunitária de autodefesa e educação diante dos processos de colonização. Além disso, existem características pedagógicas e epistêmicas que inovam na forma como o H2 é direcionado na ABW. Se percebe preocupações com as novas gerações ao intencionar a alteridade por ações socioeducativas de caráter estético e artístico, e tal posicionamento viabiliza e revela uma relação dialógica com a realidade ao compreender as condições sociais nas quais estão inseridos(as) os(as) sujeitos(as), minimizando com isso os impactos do contexto social por meio da cultura.

Conforme essa percepção, a cultura H2, nas palavras de Hill (2014, p. 178):

[...] é marcada por uma preocupação profunda com o passado recente e distante. Tais práticas não só refletem, mas também moldam as formas em que a cultura Hip-Hop nos posiciona para “lembrar” do mundo social. Enquanto ato de lembrar é muitas vezes concebido como um único processo psicológico pessoal, através do qual um indivíduo recupera informações sobre o passado.

COMO CONHECI A ABW?

Conforme o andamento da pesquisa, me deparei com uma das questões fundamentais do trabalho: como conheci a ABW? Dentre o conjunto de reflexões e análises, percebi que não conseguia respondê-la com única palavra. Então, na busca por compreender a formação do fenômeno, o campo da experiência me conduzia a descrever como se constitui a formação pedagógica da ABW para além de um conteúdo epistêmico. Ao mesmo tempo, no panorama dedutivo, o sentido do pesquisar este grupo segue atrelado de dois modos: 1º por reconhecer seu trabalho como instrumento insurgente, pedagógico e dialógico com a comunidade negra; e 2º pela minha formação, ter acesso ao H2 no âmbito educacional é um ato revolucionário.

Nessa experiência atual, percebi que o fundamento da ABW é elaborado diante a dinâmica da vida e pela formação artística-pedagógica com o H2 para auxiliar as pessoas na condição de existir. Mas, meu interesse em estudar o grupo não se deu por isso, muito menos, por fazer parte do H2 do Recôncavo. A chave para essa questão se encontra em meio ao sentido do fazer H2 como mecanismo de zelar pelo “estado de criança”. Essa percepção veio com o tempo, e simplesmente por constatar a sutileza da felicidade expressa no modo como as pessoas do grupo se comportavam e como conduziam o H2. Nesse sentido, retomo a algumas memórias, como caminho descritivo de como conheci o grupo e visualizo esse aspecto existencial.

No primeiro semestre de 2014, Cruz das Almas sediava o 1º Encontro que demarcava o lugar de política-cultural orgânica do H2 no Recôncavo. Dentre as inúmeras atividades realizadas no evento, houve as batalhas de dança de rua, nas modalidades de *breaking* e *popping*. E em meio as performances e apresentações dos(as) dançarinos(as), houve um equívoco por parte da produção, que causou uma situação delicada com um dos participantes. Este competidor, não identificou seu nome quando o mestre de cerimônia das batalhas o anunciou no momento de sua apresentação. Como o evento tinha diversas atividades, o tempo se fazia limitado em alguns momentos, e após anunciar diversas vezes o nome do dançarino não obtendo resposta, ele foi desclassificado por ausência. Algum tempo depois, um dos competidores percebeu que foi o único a não dançar, e percebeu que o nome chamado era o dele. No entanto, a questão se fez pelo fato da produção ter inserido na lista do mestre de cerimônia o nome de batismo, não o artístico do dançarino. Todas as atividades do evento foram gratuitas, e havia premiação em dinheiro e troféu para os(as) competidores(as), o único quesito exigido pela comissão do evento era que realizasse a inscrição por uma ficha previamente cedida nas mídias digitais. Porém, por conta da enorme quantidade de pessoas e

atividades sendo administradas, o nome de batismo ficou no lugar do artístico na ficha dos competidores, gerando uma situação indesejada. E aqui começa a história com a ABW!

Fui proponente, e um dos idealizadores do evento. Ao perceber que essa situação gerou desconforto e uma sensação de injustiça, acabei interferindo como forma de contornar. De forma objetiva analisei o caso, e entendi que se tratava de algo simples, e peguei o microfone para explicar ao público, e, informar ao participante que sua apresentação iria acontecer. Após a solução desse caso, um dos competidores da batalha se apresentou para mim, dizendo ser de Cachoeira, e que estava com sua irmã batalhando no evento. Inicialmente, criamos um vínculo artístico por conta das ideias e de não ter conhecimento da dança de rua em sua cidade. Com o passar do tempo, os entrosamentos se desenham em parcerias e na formação de amizade.

Já sabia que em Cachoeira existia um movimento forte em quase todos os elementos do H2, mas até o momento do evento, desconhecia da existência de um grupo de dança de rua. Esse grupo é o ABW, que na época se denominava como uma *crew*⁶, e de forma profissional, realizava atividades artísticas, e de formação pedagógica com jovens de Cachoeira. De modo pontual, assisti diversas apresentações da *crew* em espaços públicos, participei como apreciador de oficinas de dança, e pela continuidade nos diálogos e admiração pelos trabalhos desenvolvidos por cada um(a), a criação de conexões e o respeito foi uma questão de tempo.

Mediante essas interações, percebi um elemento que remetia a uma sensação de felicidade quando estava com os membros do grupo, questão que automaticamente me criou reconhecimento por identificar isso como uma forma de ser H2. Artisticamente, a dança é uma das bases do grupo. E conforme os movimentos coreografados e estéticas juvenis, os sorrisos, as brincadeiras e a expressão de liberdade se misturavam a postura e o discernimento. Essas formas de ser, se faziam presentes nos comportamentos e durante os diálogos com as pessoas do grupo.

⁶ O termo *crew* pode ser traduzido por: grupo, coletivo ou equipe. No H2, geralmente as *crew* representam um elemento específico, o qual mantém e difunde a filosofia que aquele conjunto de pessoas acreditam e querem expressar por meios de suas atividades, organização e postura. Diferentemente de uma posse, a *crew* exerce a função artística no H2. Porém, não existe uma regra ou objetividade na forma como se deve realizar suas ações (se somente artísticas, pedagógicas e/ou políticas), podendo variar conforme os interesses dos(as) participantes.

Figura 1 - ABW Crew



Fonte: ABW (2023)

Identificar esses elementos no grupo me remetia ao estado de ser criança. Quando estamos nessa fase, a percepção do mundo é condicionada a experiência do sentir, do perceber e viver o momento presente. E todas as vezes que visualizo esses(as) jovens realizando seus trabalhos, é nítida a dedicação em transmitir felicidade por viver pela/com a dança. Esse encantamento, na minha impressão, permite que consigamos enxergar que aquelas pessoas estão criando vínculos afetivos, e o corpo enquanto espaço-território (Miranda, 2020) rompe, transmuta com os paradigmas morais, e se torna um veículo de transmissão de liberdade, encontro e interação. E dentro desses aspectos, o grupo fomenta pela dança o despertar perceptivo para que cada pessoa sinta e viva sua criança interior.

Ao conhecer o grupo, tive a oportunidade de perceber o quanto o H2 é importante para a comunidade negra. E conforme esses ensinamentos, observar as diversas gerações conectadas e envolvidas em desenvolver funções múltiplas no grupo, certos aspectos ancestrais se apresentam como fenômeno de continuidade de um legado, transmutação de crises assimiladas no decorrer do racismo e a apresentação de novas alternativas de viver. A forma como o H2 tem sido cuidado e organizado é um reflexo desse laço que une os sujeitos. A cultura vem sendo um ponto de interseção para que possamos olhar para ancestralidade sendo jovens, mas com um olhar de uma criança. Aqui, a sabedoria (ancestralidade) se solidifica como centramento e identidade com a fonte primária (África) para que a liberdade, indignação e a rebeldia (jovem) possa se apresentar com suas leituras de mundo para

transcender as categorias limitantes do seu tempo com lutas e suas necessidades de existir por caminhos cruzados pelo amor com aquilo que sente na sua essência, a criança.

PARA CAMINHAR É NECESSÁRIO DAR O PRIMEIRO PASSO

Este estudo dá continuidade a um trabalho realizado de forma autodidata desde o ano de 2011. Se caracteriza por minha imersão empírica em eventos, atividades artístico-culturais, oficinas de formação educativa, intercâmbios culturais, diálogos com mobilizadores(as) culturais, negociação com o poder público e mobilização com: coletivos de H2, movimento negro, educadores(as) e em espaços educacionais (formais e não-formais). Entrelaçado a essas experiências, identifiquei no H2, de forma existencial, a organização e educação norteadas pela ética, respeito, entretenimento e amor. Essas bases foram essencialmente apreendidas por observações, comunicações, leituras, questionamentos e análises, a partir do que realizamos nas periferias, nos espaços educacionais e culturais, enquanto atividade de diversão e informação.

Figura 2 – RAP na rua (Muritiba – BA)



Fonte: Autoria própria (2009)

Figura 3 - Encontro de Hip-Hop em Poções – BA (Grupo Elo)



Fonte: Autoria própria (2011)

Figura 4 – 1º Encontro de Hip-Hop em Nazaré – BA



Fonte: Autoria própria (2012)

Figura 5 – 1º Encontro Hip-Hop Recôncavo (Oficina de grafite)



Fonte: Autoria própria (2014)

Figura 6 – Apresentando o Hip-Hop no Colégio Estadual Nelson Mandela



Fonte: Autoria própria (2017)

Figura 7 – Apresentação da dissertação no PPGEduc/UNEB



Fonte: Autoria própria (2019)

Figura 8 - Oficina de rima - Centro de Educação Alberto Torres (Cruz das Almas)



Fonte: Autoria própria (2022)

Minhas experiências práticas no H2 saíram desses lugares, e se estenderam para os estudos teóricos. Este panorama permitiu que a narrativa musical insurgente adentrasse outro

campo de possibilidade, a reflexividade sobre a ação. A minha percepção sobre o H2, com o tempo, auxiliou na forma como passei a enxergar a mim mesmo. De tal modo que, diante das técnicas de oralidade e organização das emoções, passei a empreender atividades socioeducativas, e o que antes eram somente expressões artísticas limitadas a relatos e revoltas, foram se transformando em instrumentos epistêmicos e pedagógicos pela elaboração de projetos culturais, estratégias orgânicas de sobrevivência comunitária, fusão de conceitos e metodologias filosóficas em diálogos, mediante oficinas de formação educacional utilizando o RAP como canal de condução do aprendizado dentro e fora do ambiente acadêmico. Necessariamente, estou falando de iniciativas individuais, em que, pela curiosidade e atitude, circulei por entre os espaços criados coletivamente pela juventude negra em algumas cidades do Brasil, principalmente, para perceber as peculiaridades e fortalecer o que é produzido no Recôncavo.

Desde o ano de 2005, faço parte da Cultura H2. Me reconheço e me apresento como MC⁷. Com o tempo, passei a desenvolver outras ações como produtor artístico-cultural, arte-educador e pesquisador. A consciência que obtive com as experiências, é que ser parte do H2 é saber desenhar um caminho em meio aos desafios cotidianos. Um misto de informações contraditórias se apresenta quando você dá o primeiro passo em direção ao viver de arte, e, por aprendizados, para se manter nesse lugar é necessário equilíbrio e disposição. Ao conviver com o H2, você se aproxima de pessoas, ações e sentimentos variados, assim como das disposições apresentadas em cada contato prático que lhe ensinam e o fazem se projetar para além das determinações sociais.

Sou oriundo de Cruz das Almas. Esta cidade está situada na região do Recôncavo da Bahia. Me recordo que, quando iniciei a cantar RAP, um mundo de possibilidades se apresentou para mim, o que me fez produzir outra forma de pensar, de ser e viver. Refletindo sobre esse lugar, percebo que as palavras sempre estiveram presentes em minha vida. Aos 10 anos de idade, o meu propósito divino se desvelou. Uma das minhas brincadeiras prediletas quando criança era dar aulas para a garotada do bairro. Não consigo identificar o motivo pelo qual o exercício do educar me encantou desde o primeiro momento, mas os contextos de formação na convivência social trouxeram rupturas biográficas entre o que estava sendo e o que poderia ser.

⁷ Sigla para Mestre de Cerimônia. Este termo pode ser pronunciado como “emici”. A compreensão da sigla MC é ampla, mas, de acordo com os princípios do Hip-Hop, a pessoa que desempenha essa função se comunica por meio das palavras sendo oradora, artista ou manifesta ideias através do RAP ou por discursos (Araújo Neto, 2019).

Cresci convivendo com narrativas que demarcam a limitação e a inutilidade masculina para a sociedade. Era difícil ouvir e não ter argumentos para se defender de afirmações como: “o homem não presta”, “os meninos da sua comunidade são criminosos”, “não é pra andar com molecada da rua” etc. Ao conviver com essas e outras afirmações, queria ser tudo, menos um homem negro. Como complemento disso, meus referenciais em torno do homem negro eram demarcados por insucessos, violências e negligências, e, de forma objetiva, potencialmente entrei em crises, simplesmente por estar envolvido numa dinâmica de rejeição do que era. Duas coisas que me apresentavam desconfiança, medo e afastamento, era ser homem e negro, mas aí, como negar algo que eu próprio era? EU SOU HOMEM e NEGRO! Como assim, não querer ser eu? Por que negar o que é para além do âmbito da corporeidade? É isso: me tornei uma pessoa que negava o lugar de sua negritude, e, adicionado a isso, o de gênero.

Com o passar do tempo, fui obtendo outros referenciais que me fizeram refletir, compreender e transmutar o sentido de ambas as negações, e, além disso, consegui enxergar o ser do homem negro como divino, amoroso, protetor, abundante, produtor de diversas formas de ser e viver que são totalmente positivas nesse mundo.

Passei a estudar sobre as questões ligadas a ancestralidade negra, focando especificamente no masculino. Há uma tendência a disseminar e manter um conteúdo ligando o homem a violência, maltrato, desprezo, abandono, esquecimento, negligência. E, conforme as gerações vão surgindo, dois caminhos se apresentam como base reprodutiva dessa realidade: o 1º mantem os padrões dentro do campo fenomênico familiar, repetindo-os por serem vínculos de ensinamentos incutidos inconscientemente; 2º emerge do panorama da incredulidade e do desamor pela criticidade, julgamentos e crises, que faz fortalecer e demarcar a rejeição do papel do homem. Ambos os lugares são produtos do sistema, o qual tem gerado múltiplas tensões e crenças visivelmente sentidas, expressas e vividas pelas assimilações dessas condições.

Após alguns anos de meditação, pesquisa, percepção cotidiana, bem como, diálogos com homens e mulheres me fizeram entender que nessa lógica há um reflexo. Em suma, ao olharmos no espelho captamos a projeção de uma imagem, de uma realidade, e por meio dessas constatações incluímos essa impressão como conteúdo de nossa consciência. Esse reflexo quando somatizado por experiências ao longo da vida cria uma realidade, que por mais seja verdadeira, se não houver experiências por outra ótica, se determina como verdade única.

Com isso também, tive acesso a compreensão do divino sagrado. Este, ocupa a existência de todos os seres vivos, os quais são distribuídos em dois polos: o masculino e o feminino. Delimitando a partir da espécie humana, ambos os polos fazem parte de todas as pessoas. Essas energias são naturais, e são um estado de ser. Independente de nossa aceitação ou entendimento, elas constituem aquilo que viemos a produzir, viver, sentir.

De forma geral, diante dos processos de colonização, o homem negro tem seu lugar de existência violentado. Pela normativa do conhecimento Europeu, se interpreta que o homem é expressão da humanidade. Então, na maioria das literaturas, narrativas, ilustrações e exemplos a palavra “homem” segue como representação da humanidade. Atribuindo o “homem” ao “homo” do *sapiens* como definidor da espécie humana, não a ser ocupante do gênero masculino, que assim como a mulher são animais bípedes pertencentes a ordem dos primatas. Com isso, o homo *sapiens* será interpretado por “homem sábio”. No entanto, diante das ciências – antropologia e paleontologia – o “homo” é um gênero fundamentado na taxonomia pela atribuição de características comuns a todos os membros de uma espécie, nesse caso, o homo *sapiens* pode ser compreendido como humano sábio, pessoa sábia, o qual possui laços ancestrais com outras espécies da família *Hominídeos* (Harari, 2015).

Dito isso, a colonização colocou o homem no lugar emblemático para ocupar a representação macro, “superior” da espécie. Este lugar atribuído é o da dominação. De forma sistemática, passamos a entender, vivenciar, reproduzir este lugar como condição natural, assim como, seus efeitos. Um deles tem sido a percepção de que há uma necessidade em manter pelo lugar do homem a negação do masculino, além disso, essa ruptura propaga a narrativa do total desconhecimento de que há um sagrado masculino. Pensando em questões raciais, para o homem negro, sua existência segue atrelada a ruptura com a ancestralidade por reproduzir um lugar de não reconhecimento e identificação com toda uma condição sócio-histórica que foi submetido, inclusive com o sagrado.

Ao refletir sobre esses e outros conteúdos, passei a transmutar por meio do perdão a masculinidade negra. Além disso, aceitar que em minha existência há dos dois polos, e de forma harmônica com ambos, mantenho laços amorosos e comunitários pelo equilíbrio energético. De forma natural, passei a disseminar esse conteúdo para outros homens, e juntamente com eles, criamos outras formas de compreensão do sentido de ser homem a partir dos ensinamentos e cuidados ancestrais.

Mas, o que essas questões têm a ver com o H2? Tudo! Quando surgem os primeiros *Block Party* no bairro do Bronx em Nova Iorque, a maioria das pessoas protagonistas das ações eram jovens e homens negros. Convivendo com os contextos de marginalidade,

sobreviver era uma questão prioritária, mas, quais eram os recursos disponíveis, diante da estrutura social, que não incentivavam a afirmação e desabrochar dos potenciais sucessos? As realidades diaspóricas influenciaram a criação de coletivos e gangues pautados em tentativas singulares de autodefesa, e assim, como forma de se resguardarem, obter algum tipo de poder e reconhecimento social, essas organizações orientaram o modo de ser e pensar juvenil, tornando-os visíveis diante da invisibilidade estrutural. Reféns de negações durante o decurso de reprodução sócio-histórica, pessoas organizadas com a cultura e empoderadas de consciência de si, desencadearam ações insurgentes na tentativa de negar o que as negava, e lutar por meio das artes contra formulações no inconsciente popular da existência do sujeito mau, agressivo e/ou potencialmente criminoso. Esse lugar foi reservado à pessoa negra estereotipada dentro da corporeidade masculina, que tem como referencial de sucesso o homem branco.

Parte de minha formação vem desse lugar. No entanto, foi diante da retomada do meu poder pessoal que fui rompendo com as interações sociais que fragmentavam meu ser, pois sempre foi nítido o efeito resultante de cada ocupação dos espaços sociais e das atividades que desenvolvia. A conclusão que obtive é a seguinte: uma coisa é cantar RAP sendo semianalfabeto, outra coisa, é ser um acadêmico que canta RAP. Os graus de aceitação, respeito e credibilidade são regulados pela legitimidade atribuída ao quanto há de proximidade de um arquétipo da moralidade perfeita, da cultura escolarizada, da cultura branca, e o quão distante está do seu contexto de origem. Os ensinamentos do H2, da Filosofia, as ações educativas na esfera escolar e do cotidiano foram necessárias para me trazer equilíbrio e um posicionamento político diante do que percebia, e, ao mesmo tempo, escolhi, como contrapartida, apresentar interações e diálogos não violentos diante do que interpretava. Com o tempo, o conjunto de revoltas e negações foram dando lugar a outro tipo de consciência, e, de forma estratégica, assim como intuitiva, tive a oportunidade de compreender por que sou um homem negro, e que, a partir de minha existência, potencializo outras formas de educação e diálogos dinamicamente entrelaçados à responsabilidade do educar.

Quando cheguei à fase de adolescente, passei a perceber um misto de proibição e negação num ritmo cada vez mais intenso, caso que só fui compreender de forma mais nítida quando adentrei o H2. Essas questões se faziam presentes, e a regulação do meu modo de ser e me expressar era pauta dos incômodos dos demais. Ao perceber que não havia aceitações, passei a me isolar e ser mais fechado, ao mesmo tempo, tinha encontrado no H2 uma forma de canalizar certa rebeldia transcrita no estilo, nas vestimentas, dialetos e nos comportamentos

cotidianos. O centramento se deu por conta dos ensinamentos das letras de RAP e ao observar os exemplos próximos.

Andava com jovens baderneiros, e era quase certo que, nas idas às festas ou rolês em algum espaço, haveria algum tipo de atrito com alguém. As ruas eram nossos espaços “prediletos”, e, por mais que não entrasse nas confusões, sempre estava próximo, pois acreditava que essas pessoas eram as certas para se andar, por terem me “aceito no grupo”. Por incrível que pareça, quando passei a estudar psicologia e sociologia, compreendi que buscávamos nos autossabotar constantemente, criando aquilo que achávamos que era a sensação de liberdade e de respeito, “punindo” por meio de violência física e/ou verbal outros jovens negros que também estavam envolvidos nos mesmos contextos de violência e rejeição.

Nessas situações, por mais próximas que fossem, não me sentia bem, mesmo assim continuava a conviver nos mesmos espaços. O contexto em que morei em Cruz das Almas se fazia propício para que nada de “bom” surgisse dali. A cultura letrada a que tínhamos acesso era a da escola. E, assim como eu, vários outros jovens negros frequentavam suas dependências apenas para reproduzir aquilo que vivenciávamos nas nossas comunidades, acreditando naquilo que era o mais próximo do “sucesso”, mas sabendo que havia um conjunto de negações, sendo roteiro de autossabotagem ir para escola como forma de comer, brigar, jogar futebol, namorar e jogar conversa fora. A expectativa de vida estava limitada ao que era experimentado através de uma ótica segmentada às próprias limitações territoriais e ao que para nós era comum. As rotulações dos(as) mais velhos(as) sobre os(as) mais jovens, principalmente, os(as) de formação cristã, se faziam presentes. Dentro dos contextos familiares, os controles e vigilâncias eram tão extremos, que nem podíamos pensar em chegar em casa com olho vermelho, ou em passar do horário; o menor sinal de fofoca já era motivo para alguém ouvir sermões ou apanhar da mãe. Nossas mães tinham e exerciam o poder inquestionável, e, ao observar que seus filhos poderiam ser mais um a adentrar os contextos de drogas ou ser violentados pela polícia, faziam de tudo para nos afastar de uma possível experiência negativa. Tínhamos plena consciência de que não poderíamos dar brechas para que algo pudesse interromper um fluxo positivo e harmonioso da família, pois já tínhamos uma consciência crítica fundamentada, a partir da convivência com as ausências, escassez e situações de condenações morais presentes a todo momento. A compreensão obtida é que a experiência de ser pessoa preta, principalmente numa comunidade, jamais será algo individual, isolado e sem influência sobre os demais. O filho de uma mãe solo que se envolve com algo ilícito, condena toda sua família à “vergonha social” pelo fracasso no projeto de

educação mal-sucedido, e com isso implanta ainda mais pressão e culpabilidade em um ser, a mãe.

Então, por vários motivos éramos ensinados a andar sozinhos, a não nos misturar. Obviamente que essa é uma estratégia do racismo: “dividir para conquistar” se fazia presente em nossas reproduções de comportamento e sobrevivência diária. Nesse contexto, o RAP se tornou um grande aliado, pois, mesmo que me fosse posta a rotulação do “estar com o outro”, através das músicas me encontrava socialmente inserido em experiências próximas às minhas. Aquilo que os(as) MC’s falavam era uma “verdade inquestionável”, porque aquela música produzida tinha modificado a minha forma de pensar e sentir sobre minha condição de ser no mundo. Ao longo do tempo, comecei a conquistar respeito por onde passava, e, por incrível que pareça, isto não foi gerado por atos de violência ou imposição do medo, mas a partir do autorrespeito e de manter a integridade.

Dentro dos contextos de extrema vigilância, em que quase tudo que você faz gera algum tipo de desconfiança, passamos a desenvolver uma forma de ser para nos blindarmos das possíveis negatividades, e, nesse caso, a arte do Hip-Hop foi uma válvula de escape e reencontro comigo. Ouvir RAP era um ritual sagrado, não porque a música seja um veículo de conexão divino, mas pela prodigiosa resposta que ela propiciava ao nível de marginalização gratuitamente imposto pela sociedade, ao mesmo tempo, proporcionando um tipo de aventura próprio da juventude, que era a desobediência ao que era dito. Recordo que a sensação de que estávamos fazendo algo errado, proibido, incerto, passou depois que comecei a morar sozinho, isso após anos cantando RAP e no contexto acadêmico. A narrativa da “música de ladrão” estava explícita, o sentimento de ser atravessado pelo olhar julgador era tão forte que buscávamos não dar motivo para sermos chamados e tratados como “marginal”, então, o saber se cuidar e manter uma postura educada e centrada passou a ser um elemento utilizado pela maioria dos(as) jovens negros(as) da cultura.

A primeira vez que cantei RAP foi em Cruz das Almas, no Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida. Uma professora de português foi essencial nessa etapa. Saí do lugar de invisível para popular em alguns minutos, cantando um RAP composto por mim. O sentimento era que iria transformar o mundo a partir da palavra, e que aquela ferramenta musical estava sendo um horizonte de expectativas para um estudante sem expectativas de vida. Em meados de 2006, com a contribuição de outros jovens, montei meu primeiro grupo de RAP, o Clã BA. Éramos jovens unidos por motivações diversas, e todas as problemáticas que possuíamos silenciavam quando começávamos a nos apresentar. Nas ruas, dentro dos estereótipos sociais, éramos jovens negros; nos palcos, éramos jovens que tinham algo a mais

a dizer, e com toda a criatividade da arte da palavra, o lugar de liberdade se fazia presente em cada ação que realizávamos.

Em 2008, seguia carreira solo, e já criava os primeiros eventos culturais na comunidade e em outros espaços da cidade. Esse período foi muito importante na minha vida, sendo a primeira vez em que me senti “excluído” dentro dos excluídos. Houve diversos conflitos entre os grupos de RAP da cidade. Nos momentos em que me permiti refletir sobre os motivos, a “conclusão” que obtive é que o amor-próprio se torna um instrumento necessário para nosso desenvolvimento, simbolizando um lugar de percepção entre o que é você e o que é o outro. Minha autoestima era baixa, e o menor movimento contra o que estava fazendo era motivo para sabotar o que vinha construindo ou para me isolar do grupo. Em diversos momentos, me sentia vazio e intruso nos espaços de H2, e, de proativo, fui me tornando expectador calado e inerte. Quando passei a vir a Salvador para visitar meu pai, passei a ir nas festas de RAP, e isso foi me animando a construir eventos e pensar numa longevidade da carreira artística. Assim, fui adentrando outras cidades do Recôncavo e do interior da Bahia para conhecer suas formas de fazer H2, e fui me percebendo para além de MC e produtor, despertando para a necessidade de formação educativa a partir dos elementos do H2.

Em 2010, adentrei o ambiente universitário pelo curso de licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e, nos intervalos entre as aulas e pesquisas, dava continuidade aos trabalhos artístico-culturais realizados antes desta ocupação. Ao perceber que os estudos filosóficos me conduziam a um outro lugar, o H2 passou a ficar em segundo plano diante da vivência acadêmica. Até que, certo dia, questionei uma docente ao perceber que o conteúdo filosófico lecionado tinha a ver com os argumentos apontados por MC's no RAP. Automaticamente, houve uma rejeição a minha interpelação, e, entre a sensação de ter ouvido aquele conteúdo no RAP e certa “indignação” pelo diálogo não “aceito”, comecei a direcionar outra perspectiva de trabalhar a filosofia pelo RAP.

Estar na universidade sempre foi um movimento de conviver com medo do fracasso, e minha formação e autossabotagens reforçam que deveria desistir ou estudar sempre a mais que os outros. Desistir nunca fez parte do meu vocabulário, então mergulhei de cabeça nos estudos. E aqui está a complexidade dessa experiência, pois basicamente o curso de filosofia é constituído por muita leitura, escrita e fala. Quando adentrei o curso, era analfabeto funcional, então lia e não compreendia uma única linha. A maioria dos colegas e professores(as) falavam que era normal ler um texto filosófico e não o compreender de primeira, mas comigo era ler diversas vezes, e ainda assim não entender nada. Geralmente, estudávamos em grupos, e, em

meio às leituras e debates, era perceptível que tinha um déficit de leitura. A cada parágrafo, me sentia envergonhado por tantas paradas e gaguejos em meio aos trechos. Ao observar isso, um dos colegas me convidou para estudar com ele, e, sem dizer uma única palavra sobre esse déficit, me pedia para ler os textos das aulas, enquanto preparava uma refeição ou estava simplesmente sentado na cadeira ao lado. Com o passar dos semestres, fui melhorando a leitura e interpretação dos textos, e o posicionamento na universidade. Passei a ser convidado para participar de grupos de pesquisa, participei de – e realizei – diversos eventos acadêmicos, publicava artigos, e comecei a ocupar um lugar de prestígio no âmbito institucional, ao ponto que me tornei um dos melhores estudantes da turma.

Com o tempo, comecei a observar o H2 primeiramente como instrumento educacional. Como convivia com muitos(as) jovens, eram perceptíveis suas íntimas mudanças e modos de encarar a vida. Ao mesmo tempo, essa abertura perceptiva me trouxe a confirmação de que a cor da pele desses(as) jovens estava presente nos contextos sociais violentos, obrigando-os(as) a manterem posturas e dialéticas estrategicamente elaboradas conforme a necessidade de sobrevivência no cotidiano. Naturalmente, fui observando como se constituíam os laços de formação moral-ética, a afetividade, os signos de respeito, e como o H2 contribuía para organização emocional, pragmática, e até mesmo, fornecia subsídios políticos, evidenciados em ações coletivas em comunidades periféricas. Posteriormente, comecei a compreender o H2 como fenômeno sociocultural emergido das experiências ontológicas de pessoas negras. E que, em suas existências, utilizavam a cultura para contestar e aprimorar suas formas de ser, sentir, pensar e se relacionar.

A vida veio me formando pesquisador. Desenvolvi uma sensibilidade para detectar o fenômeno sem reduzi-lo a um juízo prévio de valor, e, com atenção e disciplina, vou me colocando à disposição para compreendê-lo. O exercício de fazer parte do H2 me coloca à disposição da experiência de abundância e escassez, já que fomos ensinados a não olhar para nós e enxergar o potencial que possuímos, e passamos a negar tudo aquilo que podemos ser, apoiando-nos nas falácias de um sistema que existe pela negação de nossa existência.

O H2 me educou para que pudesse dar passos para além do que tinha sido determinado por outrem, e, num movimento natural, tenho escrito um caminho que descreve o percurso ancestral a partir da perspectiva da juventude. Conforme esse movimento se apresenta, tenho intencionalmente criado um ritmo de vida e pensamento que promove uma abertura de possibilidades de ser, e isso tem sido possível pela autonomia. Para mim, ser rebelde e acessar lugares, bem como pessoas, é o próprio ritmo concedido de um eterno aprendiz, totalmente empolgado para descobrir algo novo. Incansavelmente, sigo motivado a construir experiências

positivas para que o povo negro, principalmente as novas gerações, possam ter acesso ao conhecimento sagrado do Hip-Hop.

Esses acúmulos de experiências me fizeram observar a intelectualidade dos(as) jovens que fazem RAP na região do Recôncavo. A partir das interações cotidianas, direta e “indiretamente”, amigos(as) e parceiros(as) contribuíram com o amadurecimento dessas ideias, ao ponto que, a partir dessa delimitação, pude observar o quanto os(as) MC’s não se percebem como MC’s, e, mais ainda, como produtores(as) de saber, educadores(as), intelectuais e/ou, até mesmo, que, pela sua condição existencial de serem negros(as), devem estar socialmente preparados(as) para o que está por vir, assim permanecendo no “modo defesa”. Intuitivamente, comecei a pesquisar e ler sobre o que é o elemento MC no H2. Foquei basicamente nos aspectos ligados à história, constituição, sentido, linguagem, postura, além disso, porque falavam coisas complexas através de suas artes e discussões, e, de forma contraditória, tinham falas que negavam suas qualidades como protagonistas de seus pensamentos e de se reconhecerem no lugar de intelectual.

Me compreendo como um pensador contemporâneo por refletir sobre as questões e demandas do tempo-presente. Pelas experiências adquiridas pela ocupação nos ambientes do H2 e acadêmico, venho elaborando instrumentos insurgentes por compreender a necessidade de descrever rumos para os sujeitos do agora e para as próximas gerações.

Um caminho epistêmico/metodológico vem sendo dinamizar a construção textual por diagnósticos analíticos extraídos do mundo da vida, o qual por entrelaces com as ferramentas teórico-prática concedidas por estes ambientes, me coloco a disposição para descrever o fenômeno do H2. As áreas da antropologia e biologia nos ensinam que exercemos nossas formas de ser e produzimos algo pela ocupação territorial. Conforme as formações, essa ocupação se constitui de modo diferente, e para nós da América latina, a interpretação que ficou é que o ser europeu teve sua expansão e poder a partir da colonização de povos. De forma inversa, essa ocupação territorial possui significados fundamentais durante a elaboração de minhas concepções de mundo. Meu desenvolvimento cognitivo e social é oriundo de um lugar específico, e de forma atenta, curiosa e cuidadosa busco descrever percepções que dão sentido para um funcionamento do pensar e ser por lógicas que não sejam somente a racional.

Sou formado como cientista social por perceber que poderia ir além, ser útil para minha comunidade e minhas raízes ancestrais de outra forma. Essa atitude fez sentido quando comecei a compreender a dinâmica estrutural. A herança colonial nos condicionou à servidão, e tudo declinava para que fosse “mais um” dentre tantos(as) que falam e pensam a partir do “outro”. Este “outro” não é o eu, mas tem mais importância que o eu. Então, pensar e

descrever meu processo formativo observo aspectos de silenciamento. Por outras palavras, a decolonialidade tem ensinado a ser autônomo, e observar a vida por essa interação exógena é transmitir para o ser a contradição de se relacionar, educa e se formar somente pela ótica do fora.

O poder do outro é simbólico. Quando assimilado, a sensação permanente é que se trata do “outro”. Pela ótica filosófica e educacional, buscamos refletir os paradigmas da genealogia desse lugar, e o H2 tem nos auxiliado a compreender essa dinâmica para além dos traços epistêmicos. Problematicar esse lugar inicialmente pode sinalizar um certo preconceito, mas também compreendo que nossas interpretações são formadas por concepções coloniais, e diante do que fomos orientados(as) a ser e entender o como deve se relacionar com o “outro”, a salvação é exógena, e o eu, faz parte da mesma apreensão do que é consumido popularmente.

É importante situar que a filosofia e educação descrita nessa produção intelectual é insurgente. Isso, porque é originária do H2, do Recôncavo e da ancestralidade negra. Desses lugares, passamos observar a autonomia do ser como um poder necessário para o desenvolvimento do que somos e que viemos fazer no mundo. Entender e dialogar por esse ponto de vista é difundir a emergência de epistemologias que traduzem as experiências e percepções de outros(as) sujeitos do pensar e do fazer.

Como forma de direcionamento prático aos estudos, adentro no ano de 2017 o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). No PPGEduC, realizei um trabalho dedicado a compreender a intelectualidade de pessoas negras que desenvolvem atividades com o Ritmo e Poesia (RAP) em cidades do Recôncavo⁸. Na pesquisa, foram identificadas as experiências biográficas dos(as) MC's como fenômeno para compreender a formação de suas intelectualidades. Diante dessa questão, foram analisadas as experiências nos seguintes aspectos: discurso e atividades socioeducativas ligadas à formação biográfica, percepção étnico-racial, relação com o RAP e interação comunitária.

Após a “conclusão” desse ciclo, como forma de dar continuidade à minha formação intelectual e à pesquisa, fui convidado a participar do processo seletivo do doutorado em Educação e Contemporaneidade no PPGEduC. Como forma de celebração e posicionamento político, sinalizo que, durante a banca de defesa do mestrado, os(as) docentes avaliadores(as) perceberam um potencial do trabalho, indicando o pesquisador e pesquisa para obterem

⁸ O trabalho dissertativo foi denominado como “Experiências e educação: percepções acerca da formação intelectual de MC's negros/as do Recôncavo da Bahia”, e pode ser encontrado no Repositório do PPGEduC.

reconhecimento em nível de doutorado. Assim, segue uma breve descrição extraída da “certidão de ata” produzida durante a sessão de avaliação da pesquisa, a qual diz o seguinte: “diante do reconhecimento da qualidade teórica e metodológica da pesquisa e da densidade analítica do texto, a banca compreendeu que se trata de um trabalho com qualidade de uma tese de Doutorado, indicando, dessa forma, que se tomem as medidas cabíveis e regimentais para esse reconhecimento enquanto Tese doutoral”. Porém, mesmo diante dessa narrativa que reconhece publicamente a importância do pesquisador e trabalho realizado, na prática o contexto foi diferente.

Muito por conta da forma como adentrei o doutorado, esta pesquisa tinha sido organizada e pensada para obter outro formato. Inicialmente, fui informado da não necessidade de construção textual, já que a dissertação do mestrado iria ser o produto a ser entregue no doutorado. Nesse caso, minha função seria realizar os créditos do doutorado, e, com isso, estaria apto a receber o título de doutor. Com a conclusão dessa etapa, recebi uma nova informação sobre o produto a ser entregue: solicitaram que entregasse um novo texto, o qual aprofundasse um tema não explorado na dissertação. Sem questionar a decisão, me coloquei à disposição de um novo pesquisar, agora sem saber ao certo qual seria o rumo a seguir. Como estávamos no contexto pandêmico, as aulas e “orientações” foram feitas de modo virtual, então senti diversos impactos com a questão do isolamento, não ter diálogos presenciais e não poder pesquisar a partir de livros físicos. Ao me permitir realizar a pesquisa nesse formato sugerido, segui pelo caminho possível diante do contexto, então o trabalho foi pensado por mim para que fosse totalmente teórico. Com o passar do tempo, houve diversas negligências por parte da orientação, as quais findaram com o abandono por parte da docente próximo ao período da segunda qualificação, e quase com meu desligamento do Programa. Após diversos diálogos, acordos e conflitos, houve a substituição da orientação, e, juntamente com isso, se dá início à pesquisa que vem sendo apresentada aqui.

Há necessidade de se pontuar esse trecho acima como forma de contextualizar como foi pensada inicialmente a pesquisa, e quais caminhos me foram apresentados após essas intervenções. Além disso, politicamente serve como instrumento de análise a respeito das formas como pesquisas na perspectiva decolonial sobre a temática da negritude vêm sendo administradas nas universidades públicas.

Sob a orientação do professor doutor Luciano Costa Santos, estrategicamente traçamos um caminho que pudéssemos pensar, a partir do que já tinha sido produzido, combinando as novas leituras e compreensão sobre a temática. As orientações nesse contexto foram essenciais para que pudesse visualizar a pesquisa em outra configuração, além disso,

redesenhar a necessidade de aprofundamento epistêmico do H2, por um lugar que ainda não havia explorado, como um instrumento aglutinador de conhecimento que contribui com a educação decolonial.

Como reflexo desse contexto, passei a observar a atividade que desempenho para além do viés de responsabilidade, como propósito de vida. Ela dá continuação ao legado familiar e da minha região de origem, em torno da educação, luta antirracista e emancipação pelo cotidiano. A partir desse lugar, tenho buscado mobilizar e ocupar as existências através de conexões estratégicas para fazer circular seus modos de ser nas ruas das comunidades, e em espaços de poder social, com a intenção de promover outras percepções positivas na construção de caminhos valorativos, reconhecimento de outros saberes e de outras subjetividades.

O QUE OS CAPÍTULOS DA TESE NOS CONTAM?

Como modo de organizar o conteúdo deste trabalho, e apresentar estruturalmente a tese, foram elaborados seis (06) capítulos. Cada um desses, busca refletir acerca da temática e objetivo traçados, e, ao final, responder à questão proposta de estudo. De forma sistemática, trazemos em cada tópico contextualizações discursivas do tema central, o qual traz nos debates a dimensão das questões raciais, sociais e da cultura, em entrelaçamentos epistêmico e empírico com a cultura Hip-Hop.

Os debates dos capítulos foram criteriosamente selecionados, de modo sistemático. Respeitando as epistemologias do âmbito acadêmico e do movimento cultural do estudo, se busca, por meio da *práxis*, elaborar diálogos que contemplem ambos espaços e linguagens.

Conforme o entrelaçamento de ideias e conteúdo do trabalho, o primeiro capítulo consiste na apresentação da organização estrutural do texto. Será abordado a questão-problema, objetivos, metodologia, percursos analíticos, principais referenciais, delimitação do trabalho e o grupo estudado.

O segundo capítulo corresponde a delimitação do *lócus*. Foi realizada uma breve contextualização histórica da cidade de Cachoeira. Essa produção se ateve a formulação de dados pelo estudo bibliográfico. Se intencionou com isso compreender os fenômenos sócio-históricos que influenciam na dinâmica da realidade empírica contemporânea. Essa metodologia advém das observações do campo e dos fundamentos que fazem parte do H2. Ao entrelaçamos a perspectiva decolonial pela experiência dos sujeitos, se percebeu que o fenômeno estudado tem ressonância formativa e construção de significado a partir do

contexto da cidade, o qual influencia na caracterização do modo de ser das pessoas e nas práticas socioeducativas.

O terceiro capítulo se propõe apresentar a metodologia do trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, no viés da fenomenologia. Se buscou compreender o fenômeno do H2 produzido no campo da experiência vivente. A partir das observações e entrevistas com pessoas da ABW foi traçado entendimentos sobre as práticas socioeducativas e produções artística-culturais. Nesse sentido, a fenomenologia nos auxiliou entender que os entrelaces comunitários demarcam o processo formativo e identitário, e o H2 preenchido pelo ambiente sociocultural é utilizado como um instrumento prático-teórico no viés da educação decolonial.

O quarto capítulo está situado no debate teórico pela dimensão da experiência. Foi delimitado a partir das questões raciais e do Recôncavo. Enquanto percurso analítico, caracterizou-se que a biografia e percepção de si é formada nos âmbitos comunitários, no aspecto das representações, pela identidade e na ação social. Estas pontuações, se fazem como elementos constitutivos da experiência, e estão intimamente relacionadas a ordem sociopolítica e histórica. Nesse sentido, a experiência se apresenta como mecanismo prático pelos fundamentos que nos fez compreender a dimensão fenomênica do H2, assim como, influenciará nas percepções, nos comportamentos, nas tomadas de decisões, nas concepções políticas e narrativas de cada pessoa na esfera social. Ao ser aliado a *práxis* cotidiana, como resposta aos condicionantes sociais, o debate encontrou a educação decolonial como proposta reflexiva e interventiva nos processos formativos do ser da experiência. Pela caracterização dos elementos identitários e incutidos no cotidiano, indicamos que a educação na perspectiva decolonial tem sido realizada por meio ação comunitária, com vista a romper e transmutar condicionantes oriundos do crivo da colonialidade.

O quinto capítulo é fundamentado em torno da cultura H2. Essa elaboração discursiva está situada na caracterização conceitual, histórica e epistêmica do H2. Busca-se entendê-lo como um agente de transformação social e um auxiliador do desenvolvimento subjetivo. Conforme os condicionantes sociais e históricos, as descrições intencionam a percebê-lo como um mecanismo educativo, comunitário e aglutinador de conhecimento para auxiliar na desmarginalização das pessoas negras. Além disso, contrapondo os efeitos da colonialidade, indica-se propostas de inserção do H2 como agente alternativo no contexto da educação formal e informal.

O sexto, e último capítulo, é destinado a apresentar as interpretações e análises dos dados pela descrição do fenômeno. Buscou-se pela delimitação de categorias, situar como o H2 é relacionado ao aspecto da subjetividade, e, conforme inserção no contexto prático,

influenciou no desenvolvimento das pessoas nos aspectos raciais, de gênero, articulação social, política e trabalho coletivo. Acerca disso, pelas constatações do campo empírico e pelo percurso analítico, o movimento educativo criado pelo H2 emerge das interpretações dos condicionantes subjetivos e sociais. Baseado nisso, os enunciados foram caracterizados pela dimensão prática-teórica para compreender como a ABW realiza práticas educativas que contribuem com a educação na perspectiva decolonial.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

Este capítulo se propõe situar a área correspondente ao estudo empreendido. A intenção é, a partir de apontamentos históricos, contextualizar caminhos reflexivos e norteadores para o decorrer da construção epistêmica. Seguindo por fundamentos fenomenológicos, partimos do contexto prático como âmbito de socialização e demarcação teórica, e, conforme descrição do conteúdo proposto, situaremos em qual cenário o H2 emerge para se tornar um ator socioeducativo. É válido compreender que a descrição do *lócus* a seguir, não se trata somente de análise bibliográfica, mas de interpretações empíricas dos elementos contidos no cotidiano atual, os quais são de suma importância para fundamentar a dialógica do trabalho.

2.1 CACHOEIRA

A cidade de Cachoeira está situada no estado da Bahia, especificamente, na região do Recôncavo da Bahia⁹, Brasil. Pode-se descrever o Recôncavo pela expressão geométrica “como um retângulo de aproximadamente 10 mil quilômetros quadrados [...]. É uma área de topografia baixa até os limites de Cruz das Almas, com predominância dos solos de massapê e clima tropical úmido” (Bahia, 2009, p. 24).

Para Milton Santos (1998, p. 60), o “Recôncavo foi sempre mais um conceito histórico”, isso poque, diante dos adventos históricos, considerando as noções que se pode obter em meio às intervenções coloniais, rebeliões, independência da Bahia, manifestações culturais, interculturalidade, organização política e econômica, se torna complexo adotar critérios analíticos para definir por um horizonte científico, o que foi/é esse território de identidade. O que podemos descrever, tendo em vista experiências e interpretações textuais, é que, face aos traços diaspóricos, há, no interior baiano, um espaço que desde seu início foi/é

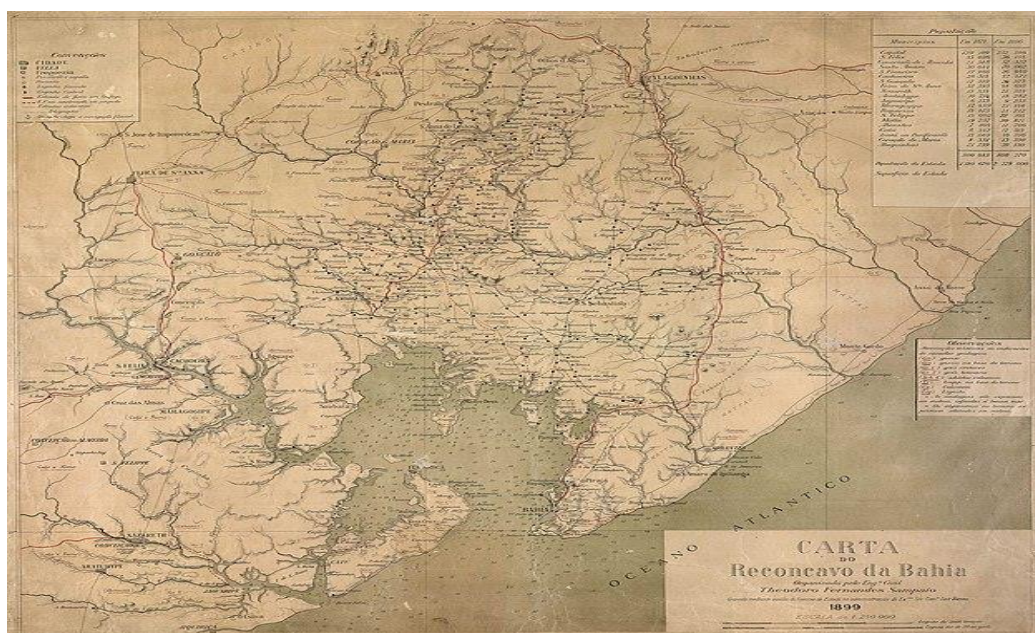
⁹ “O Recôncavo histórico e cultural [...] está contido, na face litorânea da Zona da Mata, entre o Sauípe e o Jequiçá, com um limite a sudoeste ao longo do Rio da Dona, formando uma faixa em semicírculo de cerca de 50 a 70 km de largura, em torno da Baía de Todos os Santos. Vem daí sua designação como Recôncavo da Bahia ou simplesmente Recôncavo, e não Recôncavo Baiano, como o vêm denominando os documentos oficiais. Essa é a delimitação com que o Recôncavo chega ao século XX e assim permanece nas estatísticas e cartografia oficiais até o final da década de 1970, sem mencionar grande parte da produção técnica que, ainda nos anos 1980, toma a região segundo aqueles limites. Trata-se de uma unidade marcada, desde o período colonial, por grandes diferenças sub-regionais, mas também por intensa complementaridade econômica e inter-relação social.” (Brandão, 2007, p. 24).

um ambiente de luta e resistência entrelaçadas à necessidade de sobreviver aos ditames sociais.

Nessa dinâmica discursiva, o Recôncavo da Bahia, para Pêpe (2015, p. 35), “é uma região cuja formação social decorreu da confluência de diversas matrizes culturais, europeias e negro-africanas”, assim como indígena. Diante de tantas nuances, foi formada, pela naturalidade da vida, uma “importância sócio-cultural inquestionável para o desenvolvimento daquilo que [...] convencionou chamar de *baianidade*” (Bahia, 2009 p. 13), a qual fez desenhar um roteiro, dentro do ambiente “de dominação e resistência, de rupturas e alianças, de concorrência simbólica, muitas manifestações culturais envolvendo as mais diversas linguagens [...], enquanto se desenvolvia uma forte religiosidade” (Pêpe, 2015, p. 35).

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a distância de Cachoeira em relação à capital Salvador, é de aproximadamente 118 Km. Sua população atual possui um quantitativo em torno de 29.250 mil pessoas¹⁰, com a densidade demográfica de 74,07 habitantes por quilômetro quadrado (km²). Além disso, sua extensão territorial corresponde a cerca de 395.894 km².

Figura 9 - Mapa: Recôncavo da Bahia - 1899



Fonte: Flickr (2009)

¹⁰ A cidade está organizada em subdivisões territoriais, classificadas em distritos e povoados. Há três distritos ao longo de sua expansão territorial, sendo eles: Belém da Cachoeira, Santiago do Iguape e Cachoeira (Sede). Enquanto os povoados são assim nomeados: Capoeiruçu, Pinguela, Santo Antônio de Tibiri, Saco, Tupim, Alecrim, Calolé, São Francisco do Paraguaçu, Formiga, povoado do Ponto Certo, Murutuba, Terra Vermelha, Boa Vista, Tupim, Caonge, Opalma, Padre Inácio e Tabuleiros da Vitória.

Figura 10 – Cartograma: Divisão político-administrativa do Território



Fonte: SEI (2015)

Há registros das primeiras expedições em Cachoeira datadas do ano de 1531. Essas investidas foram orquestradas pelo império português na invasão ao país. Ao adentrarem o Recôncavo, ocuparam o território almejando organizar as primeiras construções de civilizações baseadas no perfil europeu. Constata-se, a partir de Azevedo (2011), que, até o final do século XVII, já existe a predominância de diversas vilas alimentadas por múltiplas organizações estruturadas próximo aos rios, os quais “tiveram uma importância relativa como canais de fluxo nesse imenso território, já que eram navegáveis” (Azevedo, 2011, p. 209).

O processo de urbanização do Recôncavo obedeceu em um primeiro momento a critérios defensivos e administrativos. De alguma forma ele reproduz a própria fundação de Salvador, em 1549, como cidade-porto e cidadela. [...] Não é sem razão que Jaquaripe, situada na entrada da “barra falsa” da Baía de Todos os Santos e foz de um rio navegável, foi a primeira povoação, depois de Salvador, a ser transformada em vila, em 1697, seguida por Cachoeira, no limite de navegação do Paraguaçu, e São Francisco do Conde, no ano seguinte (Azevedo, 2011, p. 219).

Um dos recursos principais para manutenção e organização dessas ocupações foi, sobretudo, o estudo da geografia e o domínio da ecologia local. O acesso a um solo fértil, bem como a um clima diverso propiciou o desenvolvimento da sociedade a partir da agricultura, e,

posteriormente, com os adventos do petróleo, ferrovia¹¹ e da indústria. Conforme essa descrição, para Laranjeira (2019, p. 82), “em Cachoeira podemos notar com intensidade a ‘unificação de técnicas’ durante os dois primeiros períodos de globalização: o ‘período do comércio em grande escala’ e o ‘período de manufatura’ ”, o que, dentro do sistema desenhado em torno das redes (Santos, 1988), corresponde à formação de circuitos estrategicamente montados para atender aos interesses hegemônicos, como forma de controlar, conectar e expandir a circulação dos bens e serviços. No Recôncavo, sobretudo em Cachoeira, conforme as análises de Bahia (2009, p. 31), há uma diversidade de “fluxos de exploração econômica, [...] foi desenhado um perfil de exploração agrícola [...] as plantações de fumo e mandioca, [...] demandando um grande contingente de mão-de-obra escrava, que daria os contornos para a formação da identidade cultural”.

Figura 11 - Entrada da estação ferroviária em Cachoeira



Fonte: Autoria própria (2024)

Construída às margens do Rio Paraguaçu, Cachoeira foi estrategicamente desenvolvida a partir dos interesses da época por sua localização ser “considerada como prioritária para a penetração colonial dos sertões ao norte de Salvador, visto que, na segunda metade do século XVI, a colonização se dirigia para o norte em direção ao rio Real” (Neves, 2008, p. 17). No entanto, este território invadido pelos europeus estava sendo ocupado por

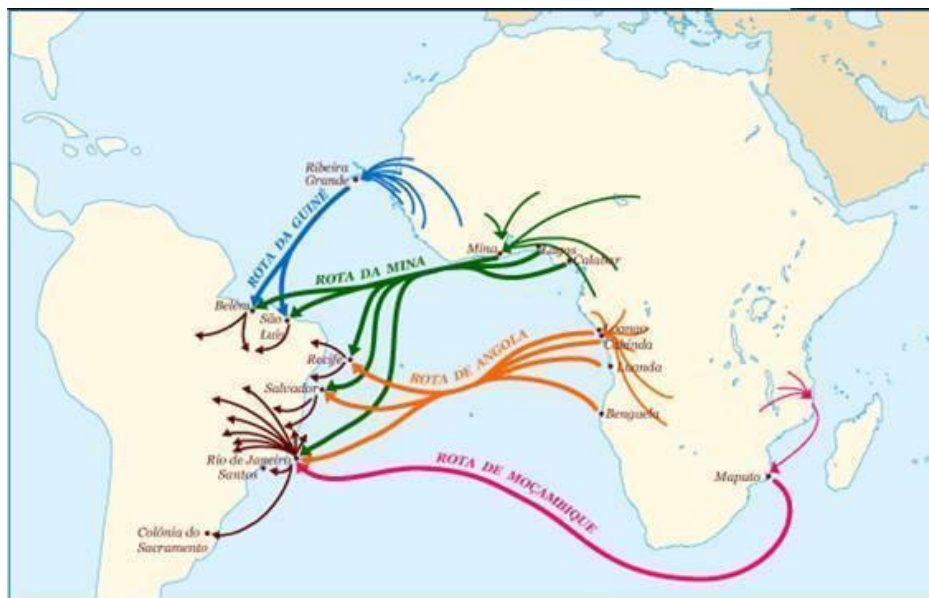
¹¹ Dentre as redes instaladas no Recôncavo, a ferroviária demarca um ponto importante na consolidação e fortalecimento da economia. A partir do ano de 1860, se tem a presença da ferrovia transitando por entre Cachoeira e São Félix, dando-lhes outro perfil urbanístico, sendo que, “em 1875, uma estrada de ferro de 48 quilômetros estabeleceu a ligação entre Cachoeira e Feira de Santana” (Bahia, 2009, p. 35).

diversos “povos indígenas que foram dizimados na região” (Lomanto Neto, 2007, p. 154), nomeadamente, segundo Bahia (2009, p. 24), por “índios tupis, mais especificamente pelos tupinambás e os tupiniquins, que há cerca de 200 anos migraram do alto Xingu, expulsando para o interior as tribos jês (tapuias) que a ocupavam até então”. Em 1560, “existiam 47 aldeias de índios no Recôncavo que foram rapidamente dizimadas” (Bonfim, 2006, p. 31). Por conta das diversas intervenções dos colonos, visando criar uma cadeia produtiva ideal que pudesse suprir as necessidades da época por meio da agricultura, a ocupação, não aceitação da escravidão e contra-ataques dos povos indígenas impediam que tivessem um sucesso tranquilo em suas investidas para utilizarem a terra também como plantio do “algodão, mandioca e sobretudo, cana-de-açúcar” (Bonfim, 2006, p. 31).

Em 1693 foi criada a Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira¹². A cidade, para Vasconcelos (1994, p. 71), é “vista como *locus* principal da acumulação do capital e da contradição entre capital e trabalho e entre sociedade e Estado”. Conforme a ótica da realidade vivente da época, ações contra-hegemônicas vestidas de contra-ataques rebeldes, impulsionadas ao longo da história do Recôncavo pelos povos indígenas e negros, pressionaram os governantes que tomassem iniciativas para que não perdessem o controle, tanto que algumas cidades do Recôncavo foram “erguidas semelhantes a Salvador, fortificada, como é o caso de Santiago do Iguape, São Francisco do Conde, Cairu e Jaguaripe” (Bonfim, 2006, p. 31).

¹² A cidade de Cachoeira tem sua origem ancestral com os povos indígenas. Seu nome vem da descrição do que a natureza apresentava enquanto elemento de abundância sagrada, a água. Como parte de sua faixa territorial é envolta às margens do rio Paraguaçu, o nome Cachoeira vem termo “mar grande”. Este termo foi utilizado por esses povos como forma de caracterizar a quantidade de água e largura do rio como “símbolo” deste lugar. Apesar que a cidade de Cachoeira seja tombada como Patrimônio Histórico e Cultural, contata-se a ausência de informações sobre esse nome originário dos povos nativos. Conforme dados de literaturas e órgão públicos, as informações são apresentadas a partir das intervenções coloniais, dificultando, de certo modo, um maior aprofundamento no conteúdo e ampliação do sentido epistemológico do nome da cidade.

Figura 12 - Rotas da escravidão



Fonte: Geledés (2009)

Mesmo sendo difícil quantificar de forma precisa quantos(as) africanos(as) foram trazidos(as) ao longo de três séculos do período escravocrata, nota-se que houve quatro rotas principais percorridas pelos navios: Guiné, Mina, Angola e Moçambique (Alencastro, 2000). Entre os séculos XVI e XIX, conforme os ciclos da escravidão, foram traficadas e subdivididas diversas pessoas negras oriundas do continente africano para a Bahia, “provenientes da África Central e da Ocidental” (Pêpe, 2015, p. 36), as quais, drasticamente, foram obrigadas a trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar e nos engenhos. No ano de 1575, o Recôncavo se solidifica por essa prática, ao ponto que já possuía “oito casas de cozer mel, 36 engenhos em funcionamento e quatro em construção, além de várias fazendas de cana-de-açúcar” (Azevedo, 2009, p. 29).

Para Reis (1986), é demasiadamente simplista analisar a sociedade e a conjuntura econômica colonial reduzidas “apenas aos senhores de engenho e de escravos, de um lado (e em cima), e de outro (e embaixo) os próprios escravos” (Reis, 1986, p. 13). De fato, há outras relações e circunstâncias que não negam essas questões demarcadas acima, mas que possuem uma íntima importância para compreendermos as condições sociais emergentes que permitem, no contexto da diáspora, haver ações contra-hegemônicas de enfrentamento da estrutura vigente. Sendo a base da estrutura, as “relações senhor/escravo constituíam a matriz estruturadora da sociedade e da economia” (Reis, 1986, p. 13), o que influencia as novas configurações do ser negro em Cachoeira. Baseado nos estragos à formação e continuidade no

contexto diaspórico, Alencastro (2000) identifica que há uma dessocialização nas pessoas negras capturadas e tornadas escravizadas. Esse termo liga o ser ao desenraizamento de sua cultura e realidade, e à consequente despersonalização, possibilitando uma perda de sua identidade, e readaptação a crises perpassadas nos âmbitos psicológico, material e social.

Dado fundamental do sistema escravista, a *dessocialização*, processo em que o indivíduo é capturado e apartado de sua comunidade nativa, se completa com a *despersonalização*, na qual o cativo é convertido em mercadoria na sequência da reificação, da coisificação, levada a efeito nas sociedades escravistas (Alencastro, 2000, p. 144).

Em certa medida, ambos os processos tendem a levar a pessoa escravizada a obter outra experiência de si, pressionando-a a subsistir nas oscilações e esforços entre o negar e afirmar os elementos identitários que a constituem. Diante disso, as manifestações culturais têm o papel de ressignificar essa realidade e, ao mesmo tempo, aproximar outros sentidos de ser negro no contexto diaspórico. Sendo expressas por infinitas linguagens e estéticas, demonstram “que os séculos de escravidão e colonização não foram capazes de apagar o legado da civilização africana” (Falcón, 2009, p. 19), e que, diante dos resquícios coloniais ainda vigentes, a reconstrução do ser emergido de sua própria autonomia é uma forma de atuar pela descolonização.

2.1.1 À beira do rio Paraguai

Ao realizar a descrição do *lôcus* em que se faz presente o fenômeno aqui pesquisado, o que se apresenta inicialmente é que estudar sobre o H2 no/do Recôncavo necessita de um olhar para si. Esse recurso metodológico se tornou uma delimitação inicial para traçar um caminho analítico. Essa ótica me colocou diante dos objetivos elencados, e, de forma responsável e coesa, demarcou intencionalmente a responsabilidade que envolve toda a esfera do pesquisar, mas, ao mesmo tempo, esse ambiente apresentou a tranquilidade de pôr os pés no chão, e seguir conforme os ensinamentos do H2.

A interpretação do fenômeno se dará a partir da percepção do outro e de si no contato com o cotidiano dos sujeitos pesquisados. Este último, diverso por sua natureza empírica, é um produto de intervenção humana no decorrer do processo do seu desenvolvimento histórico. Aqui, compreende-se que a formação e consciência do ser partem de interações práticas. Essa intencionalidade (Husserl, 2006) é da própria condição da consciência, que,

preenchida por múltiplas formas, elementos e circunstâncias, constitui, ao longo da biografia do sujeito, os nexos que permitem a compreensão de que a “relação com meu ambiente é minha consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 35). Este fundamento é sumariamente utilizado também no H2 como base de sustentação das ideias, criação artística e interpretação crítica do mundo, sendo caracterizado como um meio de compreender o cotidiano pelo comprometimento com a educação não-formal e com princípios éticos “por ações coletivas bem definidas de conscientização política e exercício da cidadania” (Magro, 2002, p. 68-69).

As interlocuções expressas no H2 partem de incomodações e necessidades oriundas da própria singularidade de cada pessoa. Esse vínculo se apresenta como mecanismo verdadeiro advindo das experiências e percepções acumuladas ao longo da vida. Nesse sentido, ao encontrar um meio de atrelar sua forma de ser a interpretações de si e do cotidiano, o H2 é potencialmente inserido como mecanismo social de sobrevivência. O H2, para boa parte das pessoas negras, é visto como uma ferramenta insurgente, e, portanto, dentro de contextos violentos, simboliza uma “estratégia de sobrevivência”, principalmente para resguardar os interesses e transmutar experiências traumáticas de racismo em resposta às intervenções que não dialogam, nem garantem a confiabilidade por se apoiarem em pontos de vista excludentes e ensinamentos coloniais (Hooks, 2013).

Por mais emblemático que seja, o H2 possibilita que a pessoa negra reflita sobre sua experiência racial, e, portanto, atua como elemento essencial à sua existência. É habitual que a reflexividade desses traumas raciais parta do princípio da negação de seu ser como veículo de propulsão e identificação de suas reais potencialidades. A autodestruição dos membros da comunidade se torna uma realidade muito próxima, e o vínculo de identificação com a possibilidade “de ser o próximo” a ocupar este lugar se faz desde as desestruturas das bases de formação familiar, vivências comunitárias e ensinamentos escolares. A transgressão da cultura popular consistiu em possibilitar que as pessoas pudessem refletir e questionar sobre sua condição de existir, permitindo-lhes enfrentar e superar os prejuízos do racismo. Uma das estratégias utilizadas, no que tange à organização sistemática para manter o controle pelo padrão social, é a de implantar no cotidiano de grupos subalternizados “limites”, os quais se performam na gestão geográfica dos espaços, na forma dos corpos, nos comportamentos, pensamentos e ensinamentos. Para Grada Kilomba (2019, p. 65), uma “ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador”, como ação validada pelas circunstâncias sócio-históricas, sendo internalizadas e massivamente reforçadas no cotidiano de forma teórica e prática.

A insurgência desse lugar surge pela própria experiência (Larossa, 2011). Diante do tecido social, quando relacionado à pessoa negra, a percepção nos aproxima da compreensão de que “a experiência do/a preto/a é o próprio preto/a” (Araujo Neto, 2019, p. 63). A assertiva dessa premissa se constitui pelo desvelamento do que é ser uma pessoa negra no contexto do Recôncavo da Bahia, e, concomitante a isso, no âmbito da pesquisa, o que se apreende é que o fenômeno do H2, enquanto ferramenta educativa, se situa pelos entrelaçamentos socioculturais historicamente desenhados no campo prático para apresentar ferramentas mobilizadoras de outras formas de ser nas convivências com os moldes sociais. Por isso, também, se percebe que é impossível separar pedagogicamente o H2 da experiência de ser uma pessoa negra. H2 foi formado a partir de experiências violentas, racistas e de negação. Os próprios adventos da diáspora revelam o quanto a conjuntura social obrigou as pessoas a adotarem um perfil enrijecido e desconfiado, o qual, a princípio, foi desencadeado por tantos tratamentos desiguais e abandonos. Em contrapartida, as transcrições de vidas persistentes e envolvidas em sonhos e incomodações, simbolizam a essência da missão ancestral retomada por tantos(as) jovens, que, organicamente, interpretam sinais deixados pelas narrativas que indicam quais são os caminhos para a libertação das colonizações do pensamento, ao percorrer em direção à África existente em cada um(a).

A cultura no Brasil no contexto diaspórico se deu pela ocupação de espaços territoriais que, por serem frequentados por pessoas negras, foram criminalizados e potencialmente violentados pela própria estrutura que oprimia e condenava a juventude à permanecer somente em espaços e funções determinados pelos ditames sociais: “a São Bento logo virou o ponto de encontro dos adeptos do hip-hop, [...] vindos de diferentes partes da cidade e trazendo reflexões sobre a realidade presenciada em seus respectivos bairros” (Gomes, 2012, p. 33). A necessidade de sobreviver e encontrar outros(as) jovens viventes das mesmas experiências raciais e sociais os(as) impulsionava a se encontrar, pelo simples fato de estar em comunidade e participar de espaços de sociabilidade culturalmente negra.

Diante dessa leitura, dinamicamente tencionado pela estrutura diaspórica, o H2 se apresenta como instrumento alternativo para auxiliar pessoas negras a se perceberem e a conviverem em meio às dinâmicas de sobrevivência rente às determinações objetivadas pela ótica social. Com vistas a alcançar outro horizonte, agentes culturais estrategicamente problematizam as armadilhas colocadas nos lugares historicamente impostos aos sujeitos marginalizados. As novas gerações, envolvidas nos limites existenciais, se deparam com discursos e práticas que os(as) educam e incentivam a enfrentar, bem como romper os ditames coloniais. Ao longo do tempo, tais contribuições se tornaram necessárias para desenvolver

outros estágios de formação de consciência, por reflexividades, diálogos, organizações coletivas e atuação prática em prol da manutenção do existir e ascensão social.

Ao adentrar a região do Recôncavo, me coloco à disposição da experiência do pesquisar trazendo a condição de ser um homem negro. A minha corporeidade negra caminha comigo pelas ruas da cidade de Cachoeira. Aqui, não me percebo como corpo negro estranho, muito pelo contrário, a cor da minha pele ressoa na de outras pessoas que convivem no espaço. De início, face às demarcações explícitas a partir do lugar que ocupo, percebo que o H2 me coloca diante de mim mesmo, e esse fato já desenha a possibilidade de estar com o outro. Vivenciar a experiência de ser negro e a da cultura H2 me aproximam do lugar comunitário, e, portanto, da própria ancestralidade. Tal forma de compreender me envolve na consciência de que sempre serei uma pessoa negra, e essa vivência cotidiana é alimentada pelas diversas experiências sociais que demarcam meu lugar no mundo. No entanto, ao fazer parte do H2, percebo também que sou um ser que pensa sua existência para além da condição racial. KRS One nos ensina que o “Hip Hop é algo que vivemos” (2009, p. 58, tradução nossa), e essa tomada de consciência me coloca diante da responsabilidade humana de refletir sobre minha condição de ser para aperfeiçoar, validar e aproximar outras compreensões, experiências, percepções e práticas que tornam e formam o ser como o que ele é.

Ser uma pessoa negra que faz parte do H2 me coloca na necessidade de ocupar o lugar do protagonismo da ação, por simplesmente me deslocar da minha condição existencial e de expressão, para compreender meu lugar de origem, a organização e atuação educativa por meio de uma cultura. Entre tantos elementos intrínsecos a essas afirmações iniciais, percebo que pesquisar o H2 dentro de um território sagrado como o Recôncavo, me coloca diante da incerteza de compreender o fenômeno por vias da racionalidade reflexiva e analítica. Além disso, esses lugares nos quais me predisponho a estar são o sumo de minha experiência por fazerem parte de uma comunidade potencialmente abundante em formas de ser, pensar e criar.

Figura 13 - Comemorações em homenagem a Nossa Senhora da Boa Morte



Fonte: newsba (2018)

Figura 14 - Samba de roda (Cachoeira – BA)



Fonte: Culturamente Versados (2021)

Figura 15 - Grupo de Capoeira Raízes (Cachoeira – BA)



Fonte: Samba de Dona Dalva (2015)

O H2 é uma cultura que propicia o desvelar da sabedoria no tempo histórico, e que se retroalimenta nas tentativas de sobrevivência de gerações que redirecionam estágios de luta e revolta como forma de conquistar o direito à vida. No contexto do Recôncavo, o H2 se apresenta como mais uma ferramenta da comunidade negra para aprimorar suas qualidades e enfrentar o que a aflige. Inicialmente, as impressões obtidas no lócus da pesquisa é que existem princípios comunitários gestados pela consciência e autocuidado de ser uma pessoa negra. Tal constatação etnográfica reforça a ideia de pertencimento étnico-racial explícita e implícita nas diversas simbologias presentes em Cachoeira, que demarcam a existência de um elo ancestral imbuído de identidade, memória e etnicidade, subjacente ao modo de ser negro(a). Diante de tantas movimentações ocorridas no contexto social, é importante situar que o fenômeno do H2 em Cachoeira é um reflexo da atmosfera da vida cultural, descrita por Falcón (2009, p. 59) a partir da “influência da tríade África, Europa e América, mas desde sempre houve uma forte presença negra em toda sorte de manifestações populares, mesmo em meio à repressão ou à ‘liberdade vigiada’”.

A experiência de ser negro(a) está entrelaçada a sua ontologia moldada no longo processo sócio-histórico, por isso, mesmo vinculando-se remotamente a imagem de pessoas negras a realidades, organizações sociais, econômicas, políticas e sistêmicas, a profissões de grande importância social, o racismo demarca pontos fundamentais na formação deste ser. A experiência sócio-histórica de ser negro(a) é atrelada a condições que limitam as

possibilidades de emancipação coletiva. Sendo assim, como desenvolver argumentos teóricos se o contexto prático determina de que forma se deve ser? A experiência de ser uma pessoa negra se mostra no próprio ato de “aprender a ser negro(a)”. Através do H2, os(as) jovens têm interpretado essas condições violentas, e as convertido em possibilidades de formação e percepção positiva da realidade, e, pelo fato de que os esforços e sacrifícios têm se tornado realidade, comunitariamente o fazer artístico e o pertencimento étnico se elevam como um ponto referencial a ser seguido e apoiado. Por isso, para Gomes (2001, p. 43), “Ser negro, no Brasil, [...] é uma postura política, [...] ser negro é tornar-se negro”. Este vir a ser, convertido em autopercepção pela ótica e tecnologias contemporâneas, possibilita a construção de outros modos e jeitos de ser negro(a), que, em alguns casos, enfatiza a estética no lugar do discurso, propiciando processos e posturas e de desmarginalização.

Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (Sousa, 1983, p. 77).

Segundo Sousa (1983), assumir-se pessoa negra é tencionar a condição imposta, e essa contra violência potencialmente causa ações indesejáveis. Em consciência, ninguém nasce negro(a), o aprendizado de ser negro(a) constitui-se na experiência prática do cotidiano, com suas formas de pensar, se organizar e ser. Já que a condição de ser negro(a) no mundo perpassa a existência cotidiana, essas mesmas condições impedem que haja reconhecimento e luta pelo direito de existir, então, como contraponto da balança, ações contra-hegemônicas, como as da música do RAP, acabam sendo um elemento de fundamental importância na mudança de consciência e transformação social.

A condição perceptiva de ser negro(a) e demonstrar suas características intelectuais, habita o ambiente de negação. O lugar de autossabotagem e o não reconhecimento desse lugar remetem à funcionalidade eficaz do racismo e a mecanismos de subalternização inconsciente atuantes no contexto de Cachoeira, em meio a ações antirracistas e organizações de espaços comunitários pelas quais as pessoas negras reivindicam respeito a si e aos seus direitos.

Para compreender certos comportamentos e expressões do grupo estudado, o tempo foi um grande aliado. Quinzenalmente, no primeiro semestre de 2024, me deslocava de Salvador para Cachoeira, e, no percurso paisagístico e cultural, algo me conduzia a ficar próximo ao

Rio Paraguaçu. Me sentava em frente ao Rio, e, volta e meia, me pegava refletindo sobre sensações e experiências intrínsecas à travessia por este pedaço do Brasil. Tais reflexões não são próprias de agora, há um tempo surgem como forma talvez de preencher as lacunas do tempo, e esse desejo de entender o presente me faz realizar as “regressões” a um passado vivo nas minhas andanças por Cachoeira.

Figura 16 – Entrada da Ponte D. Pedro II a partir de Cachoeira



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 17 - Ponte D. Pedro II e rio Paraguaçu



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 18 - Rio Paraguaçu



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Em vários momentos, as águas do rio Paraguaçu me inspiraram. Contemplar o vai e vem das ondas, o fluxo da maré, a brisa dos ventos, a biodiversidade, as estruturas ao longo da orla, as construções, pescadores, embarcações, o trânsito, as linhas ferroviárias, a ponte¹³, pessoas ritmadas em seus cotidianos rotineiros, sempre me conduziu a um lugar diferente daquele em que estava antes de sair de casa. Por mais que admire a natureza e todo o enredo estético, tinha algo a mais que me fazia me deslocar durante as manhãs e tardes para ficar sentado em frente ao rio. Em todas as vezes que estive por lá, a sensação foi a mesma: essas águas contam histórias, e o sagrado, presente no silêncio do momento, de forma atenta e calma foi me apresentando o caminho a seguir a fim de apreender o fenômeno.

O rio Paraguaçu, um elemento do ambiente físico, foi decisivo na forma de ocupação do Recôncavo, tendo desempenhado um papel fundamental na configuração das relações que se estabeleceram sobre esse espaço, transformando-o num território. No outro sentido, esse elemento do ambiente físico, por sua vez, sofreu diferentes alterações, sejam reais ou em termos de representação e significado, para atender a diferentes objetivos das práticas sociais de diferentes grupos (Bittencourt, 2011, p. 91).

A vida estava acontecendo nitidamente ante meus olhos, e atentamente, me colocava à disposição, sem julgar, ou impor alguma conjunção de palavras que limitasse a apreensão do que se passava ali. Sempre soube que essa experiência estava acontecendo naquele instante, e,

¹³ A ponte Dom Pedro II está localizada entre os municípios de Cachoeira e São Félix. Fundada no ano de 1885, foi a primeira ponte construída em localidades baianas (Bahia, 2009), o que facilitou desde essa época o transporte que até então era feito por vias marítimas. A ponte está ativa, e é utilizada para o deslocamento de pessoas, bem como para o transporte automotivo e ferroviário.

a cada dia que fui para a beirada do rio, um novo conjunto de ações transcorria, que aguçava ainda mais a minha curiosidade. A cada rosto observado, algo me fazia perceber que há uma extensa e viva morada ancestral em cada pessoa, demonstrando para mim que “esse rosto já vi em algum momento”. E cada um, com seu formato e jeito, aparentava uma vida continuada. À beira do rio, tive a constatação de que cada pessoa do presente é uma pessoa passada, não com as mesmas experiências, mas com um vasto campo de conhecimentos e informações que perpassam os movimentos dos corpos e as palavras e ideias oralizadas. À beira do rio, ia traduzindo um cotidiano contemporâneo que, de certo modo, reproduzia experiências passadas. Estava à beira do rio de uma das cidades-porto¹⁴ que, há séculos passados, no Recôncavo, atracava corpos negros sequestrados do continente africano. A todo momento, sentia necessidade de estar em silêncio, o ambiente me ensinava tudo aquilo que era preciso saber para que pudesse conduzir um pouco de aprendizado para outras pessoas.

Em cada caminho percorrido, a possibilidade de encontrar algo novo me vinha como algo inevitável. Sem me limitar na entrega ao inusitado de cada contato, fui percebendo que o ato de pesquisa tem muito mais a ver com dedicação e intensidade no envolvimento com o que se estuda, do que com a busca de se tornar um mero reprodutor do que já foi escrito. Atravessava diante de mim algo que não nasceu ali, mas que ali, com o tempo, se fez morada. A vida se coloca e transmite o que traz sentido a cada momento. No fluxo contínuo, as águas seguem rotas calculadas matematicamente, mas incompreendidas em sua essência. Quem adentra seu caminho, como nos ensina Heráclito, não é mais o(a) mesmo(a). Mas, depois que nossa ancestralidade foi forçada a navegar pelas águas do Atlântico, quem foi mais o(a) mesmo(a)? O sentido de estar se faz pelo corpo do sentir. Todo sentir conduz o corpo a perceber que o deslocar é o movimento natural que dá sentido à vida. A vida, quando interpretada nas linhas racionais desenhadas pelas ciências tradicionais, traduz-se por perspectivas fracionadas que nos decodificam para fins objetivos. No entanto, na vida que nos constitui não há objetividade. E, no lugar do sentido prático, se situa aquilo que envolve a

¹⁴ Conforme análise de Andrade (2010), sobre as redes de vilas-porto no Recôncavo, Azevedo (2011) descreve a existência de uma organização estratégica de controle advinda da “política da Coroa de exercer o domínio sobre redes urbanas preexistentes” (Azevedo, 2011, p. 219). Tal empreendimento dependeu necessariamente da concentração do poder sobre a geografia (Raffestin, 1993), possibilitando que houvesse, no Recôncavo, ocupações por vias marítimas que desempenhassem um papel na elevação econômica. Desde os “três primeiros séculos de colonização, ou seja, até meados do século XIX, a atividade agrícola foi a maior responsável pela localização e desenvolvimento de povoações no Recôncavo” (Azevedo, 2009, p. 24). Para saber mais o assunto, vide o trabalho de: Santos, 1998; Andrade, 2010; Azevedo, 2010. Por outro lado, a criação das cidades-porto, conforme as intervenções contra-hegemônicas dos povos sobreviventes das mazelas desse processo econômico, pode ter influenciado no desenvolvimento da formação de redes de colaboração, as quais, observadas a partir da ótica da cultura H2, como fenômeno resultante das exclusões históricas, têm se constituído, também, como redes de interações.

todos(as) nós, e que, de forma tranquila, nos conduz a observar a nós mesmos como parte de um todo, o tempo.

Quando estive na beira do rio Paraguaçu, avistei a possibilidade de existir como centramento contínuo da vida. O tempo, a todo momento, estava e se fazia a favor do que pude calmamente presenciar, e, ao sair da ótica subjetiva, ampliei a percepção para observar o todo, ao mesmo tempo em que, analiticamente, refleti sobre a *práxis* e os sujeitos da pesquisa a serem formados diante do fenômeno da experiência.

À beira do rio presenciei a existência do H2. O fato é que, na maioria das vezes em que estive diante dessa preciosidade da natureza, não visualizei nenhum dos elementos artísticos performando, mas o H2 se fazia presente nos mínimos detalhes, delicadamente se envolvendo nas fissuras do concreto, se colocando diante das expressões de sorriso, nas vestimentas, nas atitudes, no movimento dos corpos, nos cuidados com o outro, na disposição do ouvir, na sensibilidade do amar, nas gesticulações dos caminhos. Constatei que as experiências biográficas das pessoas que fazem parte da ABW as aproximam do H2. Este envolvimento se dá por visualizarem o H2 como instrumento confiável para compartilharem seus sentimentos, bem como, por possibilitar a reflexividade, a coletividade, o entretenimento e a autonomia. Mas, também, concomitante a isso, pelo modo como o H2 consegue despertar protagonismos emergidos de unicidades, há um fluxo de apropriação das condições sócio-históricas redesenhadas nas configurações contemporâneas que têm mobilizado a juventude a se agregar a outras gerações para coletivizar as lutas. Nesse caso, a sede da ABW, por meio do H2, tem funcionado como um espaço de saber que exerce o papel de agregar pessoas a desempenharem ações práticas e teóricas que deem continuidade à ascensão e à história vitoriosa do povo negro em Cachoeira.

Diante das análises realizadas, constatou-se que a ABW tem se empenhado para produzir um tipo de narrativa artístico-cultural e organização dialógica que utiliza estrategicamente experiências e vivências comunitárias como ação prática interventiva na realidade, como instrumento de formação educativa para ocupação territorial. O caminho tecido na pesquisa percorre o debate e direcionamento epistêmico pela apreensão do fenômeno do H2 identificado no contato empírico com a ABW. Este posicionamento é próprio do método de análise, que visa descrever o fenômeno a partir do modo como este se apresenta, mas também há, nessa atitude, características da forma independente ensinada pelo H2. Se busca compreender o fenômeno por suas múltiplas ações e interações com o mundo, não só pelo arcabouço teórico. Então, ao intencionarmos apreender e defender o H2 como

ferramenta educacional, partimos de sua experiência no cotidiano para entender e descrever seu movimento do ensinar.

3 O VIR A SER DA PESQUISA

A proposta deste capítulo é apresentar a metodologia e os caminhos do pesquisar. Se trata de uma pesquisa qualitativa, no viés da fenomenologia. Busca considerar a experiência do sentido a partir do mundo da vida. Conforme a apreensão do fenômeno, a descrição é situada como recurso fundamental para dialogar com o que faz sentido para o sujeito no campo da subjetividade vivente. A intenção do estudo é descrever o H2 produzido pela ABW. Sendo estruturado pela ótica sócio-histórica, serão evidenciados os entrelaces comunitários e ancestrais como movimentos contributivos para se experienciar o H2 como um instrumento de formação no viés da educação decolonial. Como dinâmica de contextualização, serão detalhadas as etapas como meio de articulação de nexos entre os objetivos e questão de pesquisa para situar o vir a ser do trabalho e a compreensão dos resultados obtidos.

3.1 NO RITMO DO PESQUISAR PELA ARTE DA METODOLOGIA

Desenhar um caminho metodológico é um desafio de apontar os passos a serem dados com vistas à compreensão do fenômeno encontrado. Nesta pesquisa acadêmica, o trabalho deve se elaborar como aproximação dos sentidos do fenômeno estudado. Esse caminho, por mais árduo e sistemático que possa parecer, é um meio de identificação do que o conteúdo apresenta, e, à luz dos paradigmas-guia, a pesquisa se forma por tecidos de encontros e desencontros enlaçados no cotidiano do pesquisar.

O desafio é apresentar como o pensamento foi sendo desenvolvido, e, a partir dos aportes teóricos, articular ideias diretrizes com vistas ao que será concretizado ao final do estudo. O ritmo do trabalho vai sendo cadenciado conforme o(a) pesquisador(a) se coloca à disposição para vivenciar o que a experiência do conhecimento revela. Suas intencionalidades, diante do que se propõe estudar, se apresentam como interligação do(a) pesquisador(a) com o fenômeno pesquisado. A pesquisa se forma pela incomodação, pela atitude interessada no movimento, no arremessar-se em direção à essência do que não se pode apreender objetivamente, e, face a tensões e harmonias, o ato de pesquisar se coloca como meio de compreender o que não se sabe por experiências anteriores.

No nosso caso, esse desafio já começa na própria experiência do ser pesquisador, e se reflete nos sentidos e porquês da escolha do tema, assim como nas circunstâncias da vida que afetam

o campo subjetivo, criando ressonância com o que se apresenta. Academicamente, a formação do(a) pesquisador(a) se constitui no processo científico, pedagógico e técnico, e a importância desse lugar traz consigo a exigência do devido cuidado ético na criação e aprimoramento de epistemologias, fomentando e reconhecendo novos saberes nos centros de formação do saber, como forma de desenvolvimento da humanidade. No entanto, no meu caso, a minha formação como pesquisador se dá de outro modo. Sempre tive uma inclinação natural para perceber e descrever aquilo que está presente na minha realidade. Sem técnicas ou instruções metodológicas formais, pelo ritmo da sobrevivência diária, ser pesquisador foi-se apresentando em tudo aquilo que estava realizando, neste caso, perceber, analisar, decodificar e descrever me situava enquanto pessoa negra rente aos adventos sociais. Essa base de formação empírica me possibilitou transpor o que estava facilmente impresso nas estéticas e narrativas cotidianas, e trazer minhas próprias convicções para propor uma forma original e autêntica de ser.

Com o tempo, fui qualificando essa sensibilidade a partir das experiências de vida e dos instrumentos acadêmicos, equilibrando os aspectos emocionais e da razão, como meio de elaborar uma epistemologia a partir do que já estava em meu campo existencial. Quando tive a oportunidade de conhecer o H2 de outros municípios da Bahia, já conseguia detectar, pelos diálogos e formas de ser das pessoas, suas distinções, organizações, dificuldades, conflitos, e, de forma coesa, encontrava pontos em comum para auxiliar no desenvolvimento do que estava sendo produzido. Quando passei a estudar filosofia na academia, fui me iniciando nas técnicas e teorias acerca da organização do pensamento, e, com o passar do tempo, aproximei as epistemologias filosóficas das que já são trabalhadas no H2.

Esta forma de ser pode parecer diferente diante da dinâmica social determinada por princípios normativos, a qual Santos (2009) interpreta e descreve como um sistema enrijecido de controle para o não reconhecimento e eliminação do conhecimento que esteja fora dos ditames paradigmáticos desenhado por este viés. Tal sistema vem sendo decisivo na construção de fronteiras/barreiras para a sustentação de epistemologias abissais, [as quais são] assumidamente reprodutivas dos aspectos de natureza colonial.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência [...]. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas. Já que a validade universal da verdade científica sempre é reconhecidamente muito relativa pois só pode ser estabelecida em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos, de que modo ela se

relaciona com outras verdades possíveis que até podem reclamar um estatuto superior mas que não podem ser estabelecidas conforme o método científico, como é o caso da razão como verdade filosófica e da fé como verdade religiosa? [...] Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso (Santos, 2009, p. 25).

Devemos dimensionar os impactos incomensuráveis dessa sistematização epistemológica cientificista sobre os conhecimentos de origem popular. O H2 tem um histórico de reivindicação de justiça e equidade, pautando o reconhecimento de sujeitos marginalizados ao longo da história, colocados nas periferias de suas próprias existências e afastados(as) da sociedade por narrativas e ações de violência cotidianas. Esses sujeitos passam a refletir e contestar organicamente, de modo que o que era “invisível” se torna incomodativo para a sociedade, orquestrada para a negação do que ameaça suas estruturas produtoras de exclusão.

Esses(as) protagonistas, por suas narrativas e instrumentos, saem de suas condições de objeto e se deslocam das periferias para refletir sobre suas existências e lutar por reconhecimento e respeito aos grupos dos quais são originários. A propósito do não reconhecimento estrutural de suas existências, Santos (2009) chama de “epistemícidio” ao policiamento e extermínio do conhecimento popular. Os conhecimentos produzidos nessa esfera trazem, em sua essência, a consciência advinda de sua *práxis*, ou seja, o conhecimento popular atua em prol do lugar no qual se situa, servindo aos interesses subjacentes às experiências intrínsecas a sua forma de ser, por isso, diante das condições sociais impostas, são conhecimentos com o intuito de libertar e criar formas de ascensão coletiva (Gramsci, 1968).

Como consequência, o epistemícidio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, essas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor (Santos, 2009, p. 52).

Oriundos de espaços diversos afastados das cidades, mas imersos nas problemáticas dos centros do poder e da centralização do conhecimento, na contemporaneidade brasileira

vêm surgindo novos sujeitos carregados de narrativas e epistemologias insurgentes, com responsabilidades e consciência comunitária, por estarem entrelaçados(as) a percepções de mundo e pertencimentos ancestrais que inspiram pedagogias libertárias. Esses(as) sujeitos(as) são formados(as) a partir do tecido social e racial, e, como protagonistas de outro lugar, assumem, em suas existências, desafios de expressar a experiência sensível e redesenhar intelectualmente novos trajetos em busca de constituir outros sentidos como possibilidade de caminhos abertos para outros(as).

São intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências. Para tal, configuram-se como um coletivo, organizam-se e criam associações científicas a fim de mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento. É aqui que se localizam os intelectuais negros (Gomes, 2009, p. 421).

Nesse contexto, para produzir e compreender esta pesquisa, primeiramente deve se pensar no lugar de quem protagoniza a proposta intelectual e partir dessa leitura de mundo, interpretando os sentidos do fenômeno encontrado. Conforme isso, diante da própria condição ontológica, o ser pensante envolvido nas dinâmicas diaspóricas tem um difícil papel de compreender o que se propõe estudar, e, como elemento adicional, se perceber e formar como pesquisador(a) no ato de experienciar o que estuda.

Nessa perspectiva, a pesquisa deve possibilitar diálogos com o que se produz, como indicação de caminhos ou resolução de uma dada problemática. Essa ação se forma ciclicamente, pois, na constituição e amadurecimento do pensamento, o ato de pesquisar o fenômeno do H2 se apresenta como algo sempre presente pelo contato com o mundo.

A cada novo estágio de pesquisa, abrem-se outras possibilidades de compreender o fenômeno. O(a) pesquisador(a), ao se colocar à disposição do que busca analisar e compreender, deve se permitir “sair” de tudo aquilo que bloqueia suas possibilidades perceptivas. A fenomenologia nos ensina que o ato de interagir com algo no mundo é um processo contínuo de autoconhecimento. Sendo assim, podemos perceber que esta pesquisa, bem como o perfil do estudo, pelo viés fenomenológico, se forma como uma possibilidade de saída das limitações paradigmáticas carregadas de preconceitos e afirmações com/sem experiência. Mesmo limitado por suas percepções, o(a) pesquisador(a) se coloca à disposição do caminhar para descrever o fenômeno.

O estudo que defendemos advém de lugares subalternizados. O desafio consiste em perceber de que forma o fenômeno se mostra, e com qual técnica, abordagem e estratégia podemos melhor compreendê-lo. Por isso, também, é um trabalho arduamente complexo, cansativo e delicado, pois, ao buscar a essência de algo, faz-se necessário interagir, também, com o que envolve. Na pesquisa, perceber as minúcias intrínsecas ao que se propõe estudar é um redescobrir-se a cada estágio. Pensando nisso, me coloco à disposição para caminhar ao encontro do fenômeno atual, e, diante da nova questão de pesquisa, me oriento a produzir outras narrativas amadurecidas a partir das experiências anteriores.

3.2 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: DIÁLOGOS COM O FENÔMENO

Esta pesquisa tem como base experiências empíricas e epistêmicas com a Cultura Hip-Hop (H2) na região do Recôncavo da Bahia. A delimitação analítica foca no fenômeno H2 percebido nas dinâmicas socioeducativas da *Association of B-Boys and B-Girls to the World* (ABW). O *lôcus* da pesquisa é a cidade de Cachoeira, estado da Bahia, local de atuação da ABW. O público-alvo da ABW são pessoas negras, LGBTQIAPN+ e com deficiência, oriundas de escolas públicas e de comunidades, com faixa etária entre 07 e 29 anos. Identificamos a fenomenologia como via metodológica apropriada para analisar o conteúdo das entrevistas e dar conta de problemáticas encontradas na inserção no contexto prático.

A ABW é uma instituição sem fins lucrativos. Atua especificamente no município de Cachoeira desde o ano de 2006. Sendo idealizada por duas pessoas¹⁵, tem como principal objetivo “disseminar os pilares da cultura hip-hop e promover a inclusão dos jovens em situação de vulnerabilidade social nas atividades artísticas, socioeducativas e profissionais para que estes se tornem futuras lideranças” (ABW, 2023). Conforme descrição do site do grupo, suas ações já contemplaram mais de 300 crianças e adolescentes. O grupo atua de forma artística-cultural e através da Associação em espaços comunitários, culturais e educativos, e além de realizar atividades em sua sede própria.

¹⁵ A ABW foi formada pela iniciativa de duas pessoas do mesmo vínculo familiar – irmão e irmã – com a colaboração de outras pessoas. Por conta dos critérios éticos adotados em pesquisas científicas, o Conselho Nacional de Saúde, que trata de questões relacionadas a ética em pesquisa com seres humanos, por meio da resolução de nº 466/12, informa que nessa pesquisa devamos garantir o sigilo da identidade dos(a) participantes, então, não poderemos citar os nomes de batismo ou artístico como modo de zelar pela integridade dos(as) participantes.

A partir do objetivo indicado, para que pudéssemos compreender o fenômeno em sua essência, foi “necessário irmos ao sujeito que percebe e perguntarmos o que faz sentido para ele, tendo como meta a compreensão do fenômeno investigado” (Bicudo, 2010, p. 74). Com base nessas orientações fenomenológicas, a metodologia foi operando ao adentrarmos a dinâmica da *práxis*, apreendendo os fenômenos produzidos na ABW enquanto ação educativa decolonial. Conforme aponta Bicudo (2010, p. 74), a investigação fenomenológica trabalha com o “[...] percebido e manifesto pela linguagem; e trabalha também com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto” empírico. Nesse sentido, é necessário enfatizar que, ao observarmos como o ABW produz o H2 em seu ambiente natural, constata-se a experiência artística e educativa entrelaçada à experiência de vida. A partir da coleta de informações, constatou-se que o sentido de ser integrante do grupo está intimamente envolvido no significado de ser H2. Este, por sua vez, relacionado às interpretações e modos de ser no contexto prático, imprime sentidos, orientação e reconhecimento existencial a aspectos ligados ao pertencimento étnico-racial e de gênero, correspondendo à necessidade de vivenciar a experiência de ser a partir do próprio mundo da vida.

A partir desses entrelaces insurgentes, o estudo visa desenhar caminhos para outras possibilidades de educação decolonial. Em sua caracterização de cunho qualitativo, a pesquisa busca descrever o fenômeno como meio de compreender aquilo que se mostra, se manifesta e que faz sentido no campo subjetivo. Na pesquisa qualitativa, “vemos como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 30), e, ao mesmo tempo, tornando patente “a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (Bardin, 2011, p. 21).

Enquanto o método quantitativo de pesquisa preocupa-se com a medição dos dados, o método qualitativo não emprega a teoria estatística para medir ou enumerar os fatos estudados. Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados. O método qualitativo de pesquisa não é empregado quando o pesquisador quer saber quantas pessoas têm preferência por um produto, portanto, não é projetado para coletar resultados quantificáveis (Zanella, 2006, p. 99).

No método fenomenológico, trata-se de descrever, interpretar e compreender o fenômeno à luz da essência, a partir da experiência do que se apresenta no mundo¹⁶ vivido. Independente de nossa construção retórica, antes de elaborar reflexões ou opiniões, Husserl (2006) compreende que, para chegar à essência do fenômeno, devemos realizar a “redução eidética”, a qual visa aproximar a verdade da própria experiência tecida no contato com o mundo: “nos diferentes modos da percepção sensível, as coisas corpóreas se encontram *simplesmente aí para mim* [...] ‘à disposição’ quer eu esteja, quer não, [...] observando, pensando, sentindo, querendo” (Husserl, 2006, p. 73). Ter consciência da essência, para Merleau-Ponty (2011), é vivenciar o reencontro consigo na linguagem, pela experiência de existir na relação com o mundo. O papel da redução eidética é descrever a percepção do mundo, e aproximar-se da naturalidade da percepção e experiência, sem distorções, sendo “a resolução de fazer o mundo aparecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência” (Merleau-Ponty, 2011, p. 13).

Os(as) participantes do H2 elaboram suas ações a partir de experiências no mundo, como meio de fundamentar a verdade no que se vivencia. A intencionalidade, que converte a realidade em arte ou ação prática, consiste em intensas percepções desenvolvidas ao longo de experiências captadas conforme a biografia do sujeito. Essas percepções, quando transcritas e apresentadas ao público, levam o fenômeno captado ao campo da experiência artística com outras pessoas; ou seja, o H2 é uma forma que a juventude negra tem encontrado para exercer sua consciência como agente insurgente, dialógico e didático em espaços sociais, de modo a promover reflexividades, diversão, formações e percepções vida.

Ora, se esta quer ser mesmo uma ciência *no âmbito da mera intuição imediata*, uma ciência eidética puramente “*descritiva*”, a generalidade de seu procedimento está previamente dada como por si mesma. Ela tem de pôr diante dos olhos, exemplarmente, puros eventos da consciência, tem de trazê-los à clareza mais completa, para, dentro dessa clareza, analisá-los e apreender intuitivamente a sua essência, tem de perseguir os nexos eidéticos evidentes, formular o intuído em expressões conceituais fiéis, cujo sentido só pode ser prescrito puramente por aquilo que foi intuído ou foi visto com evidência em sua generalidade. Se esse procedimento, corroborado ingenuamente, serve de início apenas para tomar conhecimento do novo

¹⁶ Ao descrever a razão conforme a compreensão fenomenológica de Husserl, Chauí (2000, p. 102) aponta que o “mundo ou a realidade é um conjunto de significações ou de sentidos que são produzidos pela consciência ou pela razão. A razão é ‘doadora do sentido’ e ela ‘constitui a realidade’ enquanto sistemas de significações que dependem da estrutura da própria consciência”. Sendo assim, a consciência é preenchida pelos fenômenos que fazem parte do que está contido no mundo de cada pessoa; é baseado nas relações estabelecidas com o mundo que se cria um “conjunto de significações ou de sentidos que são produzidos pela consciência ou pela razão” (Chauí, 2000, p. 102).

domínio, para nele exercitar em geral a visão, a apreensão e a análise, e se familiarizar um pouco com seus dados, agora a reflexão científica sobre a essência do próprio procedimento, sobre a essência dos modos de doação nele atuantes, sobre essência, alcance e condições da clareza e evidência mais completas, bem como de expressões conceituais completamente fiéis e firmemente estabelecidas — e assim por diante — assume a função de uma fundação geral e logicamente rigorosa do método (Husserl, 2006, p. 146).

Direcionamo-nos à apreensão do fenômeno como forma de descrever sua existência a partir do que é. Para Husserl (2006), “toda consciência é consciência de algo” pela intencionalidade empreendida em torno do que a constitui, o mundo. A fenomenologia se articula, pois, como descrição do fenômeno, ou seja, no âmbito da vida cotidiana, este estudo tem a intenção de *ir-à-coisa-mesma* como meio de descrever os sentidos que emergem na consciência. Ao descrever nossas intencionalidades, temos em mente desvelar o ser dos fenômenos ligados às vivências (*erlebnisse*) dinamizadas no cotidiano. Introduzido como agente pendular entre o mundo e as pessoas, o H2 possibilita acessar conteúdos empíricos e teóricos. Com radical pertencimento ao mundo da vida, suas narrativas contam e fazem emergir aquilo que os sujeitos são. Nessa perspectiva fenomenológica, somos conduzidos por intencionalidades éticas ao lidar com a consciência das pessoas em sua inserção no mundo. A essência do fenômeno é a verdade contida no conteúdo da própria consciência, e a fenomenologia é um meio de auxiliar na apreensão e caracterização do que se apresenta no campo perceptível, de modo a “ir ao encontro das coisas em si mesmas” (Husserl, 2008, p. 17). Conforme Chauí (2000, p. 130), o fenômeno é a “própria consciência. Conhecer os fenômenos e conhecer a estrutura e o funcionamento necessário da consciência são uma só e mesma coisa, pois é a própria consciência que constitui os fenômenos”.

O fenômeno estudado nessa pesquisa é o Hip-Hop produzido na ABW. Ao percebermos que há sentidos e conhecimentos implícitos e explícitos na forma como as pessoas são no mundo, o H2 se configura como um meio de manifestar verdades advindas de experiências nas ações e práticas da vida cotidiana. Partindo da experiência de pessoas negras, o H2 tem sido utilizado pedagogicamente na ABW como performance artística, ação política e de forma educativa. Em ambos os casos, a ABW atua pelo acúmulo de experiências ontológicas, que, em diálogo com o contexto de Cachoeira, envolvem aspectos sociais, históricos, étnico-raciais, equidade de gênero, respeito a diversidade, espiritualidade e reconhecimento ancestral, por trabalhos que pautam a formação crítica, dignidade e cidadania através do H2. O H2 pode ser observado, nesse contexto, como um agente que auxilia na “tomada de consciência” por linguagens socialmente produzidas em prol da autonomia de

pessoas que, em redes colaborativas, têm mobilizado a comunidade com o intuito de criar conexões recíprocas e ações positivas em resposta a um cotidiano que desafia suas existências. Nesse horizonte, interpretar os sujeitos no contexto da *práxis* pode ser um caminho que dê subsídios epistêmicos para compreender como o H2, no grupo estudado, contribui para a educação decolonial.

A fenomenologia de Merleau-Ponty (2011) nos ensina que a consciência constitui aquilo que somos. Dela partimos para investigar, a partir das relações intersubjetivas e culturais, a recriação de um mundo pela aquisição da linguagem que dê conta de codificar, traduzir e expressar o que está contido em cada pessoa. Nesse caso, o H2, por ser um operador de linguagem, se apropria das condições socialmente postas no cotidiano como meio de expressar a consciência, de tal forma que cada pessoa, ao interagir com o(s) elemento(s) de sua aptidão, possa conhecer mais e melhor sobre si. A interação com o(s) elemento(s) do H2 sensivelmente representa uma extensão da interação que a pessoa tem consigo. Sua experiência biográfica é o ponto inicial para expressar seus sentimentos e pensamentos sobre o mundo, sendo por esse movimento que “nós temos a experiência de nós mesmos, dessa consciência que somos, e é a partir dessa experiência que se medem todas as significações da linguagem” (Merleau-Ponty, 2011, p. 13).

Em suma, o H2 propicia a abertura de possibilidades para que pessoas negras, inseridas em qualquer contexto, tenham equilíbrio emocional e discernimento sobre quem são, de modo a responder a padrões sociais opressivos e excludentes. A consciência de si é percepção autônoma e ampliada da própria experiência, que se entrelaça ao mundo cotidiano. Articulado a consciência, experiência e cotidiano, o H2 constitui-se em agente que promove sentidos de formação e construção de nexos entre o ser e suas percepções de mundo. Como toda consciência surge de experiências socioculturais, a fenomenologia pode auxiliar na compreensão do que se apresenta no âmbito da experiência prática no que tange às ações pedagógicas e aos sujeitos que fazem parte do H2.

Para compreender a *práxis* do H2 no contexto educacional da ABW, nossa investigação parte das experiências biográficas de artistas, educadores(as), educandos(as) e produtores(as) culturais que atuam na ABW como meio de descrever o fenômeno enquanto veículo formativo e educativo. Pela pesquisa fenomenológica, mobilizamos um conjunto de diálogos baseados nas experiências práticas, a fim de apresentar o H2 como agente educativo, de formação, reflexivo, de organização coletiva e de entendimento da realidade.

Conforme nossa forma de trabalhar, percebemos a necessidade de compreender o fenômeno manifestado nas experiências práticas desenvolvidas na ABW. Buscamos, com

isso, pela visualização do campo empírico, melhor focar os aspectos administrativos em jogo, as formas de conflito, as resoluções de problemas, as interferências externas no modo de ser de cada pessoa, bem como, traçar um paralelo entre o que foi observado e o que vem sendo expresso nas narrativas dos sujeitos à luz de sua própria *práxis*.

3.2.1 Caracterização dos instrumentos e procedimentos da pesquisa campo

Esta investigação vem sendo desenhada para preencher as lacunas dos resultados já encontrados durante a pesquisa de mestrado, desenvolvida para continuar os estudos sobre o H2 no/do Recôncavo também no contexto acadêmico.

Na primeira etapa delineamos os caminhos investigativos e epistêmicos, pelo levantamento bibliográfico, através de: livros, artigos, dissertações, teses, documentários e jornais de Cachoeira. Para Gil (2007, p. 44), a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para estabelecimento do estado da arte, se buscou selecionar os materiais de leitura pelas questões relacionadas à pesquisa, tais como: fenomenologia, educação, educação decolonial, filosofia, relações étnico-raciais, juventude e cultura H2.

Seguindo as recomendações de Gil (2007), como o recurso inicial de análise foi delimitado por textos, a organização sistemática desse material perpassa boa parte da extensão do trabalho. Elaboramos um “plano de assunto” que serviu, desde o momento inicial da leitura e produção textual, de auxílio ao pesquisador e leitores(as), para que pudessem identificar, de forma objetiva, as ideias diretrizes deste trabalho, assim como ilustrar o percurso de análise já com os materiais apreendidos durante a coleta de dados. Essa organização sistemática foi composta para apresentar estrategicamente os fundamentos que norteiam o plano, no sentido de que se deve “definir a estrutura lógica do trabalho, de forma que as partes estejam sistematicamente vinculadas entre si e ordenadas em função da unidade de conjunto” (Gil, 2007, p. 63). Para o autor, este plano é mutável, e “constitui, portanto, apenas a primeira etapa. O plano definitivo só poderá ser elaborado ao fim da coleta de dados” (Gil, 2007, p. 63). Ou seja, este plano acaba sendo um recurso auxiliador da pesquisa para que não se esquive do objetivo traçado, além disso, serviu para mostrar as etapas de discussão de cada capítulo.

A nossa intenção com a metodologia, após os desdobramentos de articulação teórico-prática, seria definir quais seriam os procedimentos posteriores. Por já estar dando

continuidade aos debates produzidos durante o mestrado, ao demarcar os novos interesses de pesquisa, já tinha ciência que o ABW seria o grupo a ser estudado. Nesse sentido, a segunda etapa foi realizada de maneira processual, e consistiu na apresentação do interesse para construção da pesquisa, sendo feito aos/às participantes o convite informal para participação na pesquisa, através das redes sociais (Instagram e WhatsApp). Após o aceite, foi enviado um convite formal (segue modelo em apêndice) para os representantes do grupo, apresentando de modo geral a pesquisa e seus objetivos de estudo. Devido a outras experiências com o H2, já havia certo entrosamento com algumas pessoas da ABW, e isso facilitou o acesso às dependências do grupo e às condições materiais necessárias para produção da pesquisa.

Com a organização sistemática deste recurso teórico-metodológico, a terceira etapa da pesquisa consistiu em realizar visitas ao campo – a cidade de Cachoeira –, buscando-se entender o funcionamento da ABW, e como o ambiente externo dialoga com suas atividades.

A primeira fase dessa etapa do trabalho de campo se deu de forma despretensiosa, mas intencional: no âmbito administrativo do município, foquei em coletar informações que poderiam me auxiliar no entendimento do contexto social; também realizei visitas à biblioteca do município, ao arquivo público, à sede de jornais, à UFRB e tive diálogos com os(as) moradores(as) locais. A intenção dessa estratégia era coletar o máximo de informações possível sobre o mesmo assunto ou eventos similares, que pudessem auxiliar na iniciação ao fenômeno a ser estudado. Além disso, essa base de informação e material inicial de análise foi se constituindo processualmente pelo contato com o contexto empírico. Na dinâmica cotidiana, pesquisar na cidade de Cachoeira me ofertou diálogos e aglutinação de outros sentidos, demarcados pelas interpretações de mundo dos sujeitos da pesquisa sensivelmente preocupados(as) com a transformação social. Em outros casos, foi-me apresentada uma percepção de vida pela ótica do sucesso, trazendo pontos de vista divergentes do que penso sobre o H2.

A segunda fase dessa etapa do trabalho de campo, imersiva, se mostrou como meio de compreender a vivência cotidiana do grupo cultural que trabalha o H2 de forma educativa. Essa ação foi de suma importância para trazer à luz os sentidos da educação decolonial pelo H2 e demonstrar que já existem iniciativas culturais que abordam perspectivas educativas por esse viés no contexto prático. Com a ABW, buscou-se entender como se dá a organização do ambiente de formação, como funcionam suas ações educativas, qual o público-alvo e quais os objetivos de trabalhar o H2 pelo viés educativo. Com essas múltiplas abordagens, a intenção da pesquisa é analisar o H2 como fenômeno educativo, percebendo-o como agente auxiliar no desenvolvimento cognitivo, epistêmico e de experiências positivas.

Conforme foram se dando as experiências, e fui entendendo o contexto, automaticamente, a quarta etapa do trabalho de campo consistiu em criar estratégias de diálogo e definir quais instrumentos seriam necessários para coleta de dados. Um caminho escolhido para apreensão do fenômeno, antes da “captação” de áudio e/ou imagem para o processo de geração de dados, perpassou aprendizados nas ruas e nos eventos de H2, a partir do diálogo. Ser apresentado, e se colocar no lugar de pesquisador, distancia da realidade da maioria das pessoas negras, e não era minha intenção criar distanciamentos ou um padrão distinto das demais pessoas. Evitar esse padrão foi totalmente necessário para criar um percurso didático-pedagógico que favorecesse certo clima de confiabilidade entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Esse lugar me colocou em outra perspectiva de visão do fenômeno, pois a aproximação do grupo e das pessoas criou um caminho natural de reconhecimento, respeito e solidariedade recíproca, ao ponto que fui observando que o H2 se situa no lugar de interação com o outro, como parte de si, da comunidade e do todo.

A quinta etapa do trabalho de campo foi a apresentação dos roteiros de questões (segue em apêndice). Esse recurso foi totalmente adaptado ao contexto e flexível ao experimento sociocultural, tendo em vista os interesses de estudo e o público que estávamos estudando. Sendo assim, conforme as necessidades e variações percebidas nas primeiras impressões de campo, o roteiro foi elaborado e reestruturado de acordo com os desdobramentos perceptíveis nos diálogos com os sujeitos.

Foram elaborados três roteiros de questões, os quais buscaram obter panoramas gerais e específicos a partir da relação com os(as) participantes(as) da pesquisa. O primeiro roteiro foi focado em criar um perfil socioeconômico; o segundo foi elaborado com questões ligadas ao H2; e o terceiro delimita especificamente as experiências com o H2 na ABW, direcionando para os aspectos da educação.

Por fim, a sexta etapa se destinou à geração de dados. Foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas e aparelho celular. Este último teve duas funções: 1ª) captação dos áudios das entrevistas; 2ª) filmagens e fotografias. É válido mencionar que, zelando pela integridade ética da pesquisa, os registros que contém imagens de menores foram minimamente desfocados para evitar eventuais prejuízos às pessoas envolvidas ou a pesquisa. Nesse sentido, a fim de manter o rigor da investigação, no processo de captação de dados, focamos o fenômeno a partir de análises das narrativas extraídas das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, de forma presencial nas dependências da ABW. Optou-se pelo caráter exploratório por meio de um questionário previamente elaborado, contendo um roteiro de perguntas semiestruturadas. Além disso,

enquanto instrumentos de coleta de dados, foram utilizados caneta e caderno para anotação, o qual serviu como diário de campo, além de suporte reflexivo e intuitivo para sistematizar o fenômeno apreendido.

3.2.2 Perfil socioeconômico

Para sistematização dos(as) participantes(as) da pesquisa, realizamos um breve perfil socioeconômico, o qual traça um panorama geral a serviço da demarcação do respectivo contexto de cada pessoa. Focamos especificamente nas seguintes informações: gênero, cor de pele, idade, cidade, religião, vínculo empregatício, escolaridade.

Sábio – enquanto identidade racial e de gênero, se reconhece, respectivamente, como homem preto e cis gênero. Tem 29 anos de idade. É brasileiro, natural de Cachoeira, Bahia. Reside na zona periférica da cidade. Não tem deficiência. Quanto a religião, professa o Candomblé. Tem ensino “superior” completo. Sua profissão é professor, mas sem vínculo empregatício. Sua principal fonte de renda é realizar atividades como microempreendedor. Tem dois filhos(as), e seu estado civil é de união estável.

Borboleta – enquanto identidade racial e de gênero, se reconhece, respectivamente, como mulher preta e cis gênero. Tem 18 anos de idade. É brasileira, natural de Cachoeira, Bahia. Reside na zona periférica da cidade. Não tem deficiência, e, sobre religião, é iniciada no Candomblé. Tem 1º grau completo. É dançarina de profissão, mas sem vínculo empregatício. Sua principal fonte de renda é ser monitora da ABW. Não tem filhos(as), e seu estado civil é solteira.

É válido destacar que, seguindo critério ético em Pesquisa com Seres Humanos, utilizamos nomes fictícios para situar as pessoas entrevistadas, em atenção às resoluções de nº 510/16 e nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, as quais, como forma de honrar o compromisso de preservar a privacidade e a identidade das pessoas da pesquisa, vedam a referência a nomes ou informações que possam expor suas identidades reais. Sendo assim, será citado somente o nome do grupo estudado. Conforme diálogos e acordos com o Comitê de Ética, entendemos que este estudo se limita a coletar dados referentes a atividades socioculturais e pedagógicas vinculadas ao H2. Mesmo não havendo a intenção de analisar os conteúdos ligados à vida e/ou experiências de ordem pessoal dos(as) participantes(as) da pesquisa, constitui ação antiética qualquer referência a seu nome pessoal e/ou artístico que leve à exposição de sua identidade.

3.2.3 Delimitação da área de estudo e sujeitos da pesquisa

Seguindo a metodologia para geração de dados, a pesquisa de campo foi iniciada no período de novembro de 2023 a julho de 2024. Este período abrange os diálogos com membros do grupo, apreciação e participação nas atividades do grupo e idas ao campo. As entrevistas foram realizadas de modo presencial no período de abril a maio de 2024. Os(as) participantes da pesquisa são artistas e educadores(as) da Cultura Hip-Hop produzida na *Association of B-Boys and B-Girls to the World* (ABW). Além disso, são residentes na cidade de Cachoeira, cidade localizada na região do Recôncavo da Bahia.

A ABW se organiza e atua de duas formas: a primeira, como grupo de dança de rua com o ABW Crew, o qual possui o total de quinze (15) dançarinos(as); e a segunda, através da Associação. Atualmente, sua comissão conta com sete (07) membros, que trabalham semanalmente de forma voluntária. Além disso, a ABW atende nas ações formativas oferecidas acerca de 300 pessoas, entre crianças, adolescentes e adultos negros(as), com faixa-etária entre 07 e 29 anos.

Desse quantitativo, foram selecionados(as) com o auxílio de membros do grupo duas (02) pessoas, sendo uma (01) do gênero masculino e outra do gênero feminino. As entrevistas tiveram um tempo médio de uma hora e trinta minutos (01:30) a duas (02:00) horas de duração. A escolha deste quantitativo levou em conta uma série de fatores, dentre os quais: o tempo de execução da pesquisa, conhecimentos prévios sobre o H2 e tempo de ocupação no grupo.

3.2.4 Estratégias utilizadas, “riscos”, situações encontradas e entendimentos

Realizar uma pesquisa de cunho acadêmico é ter ciência que pode haver situações de “riscos”, e no meu caso, trânsito entre outros universos sociais – artístico e educador – que tornam ainda mais a experiência do pesquisar um exercício de respeito a autonomia e de responsabilidade. Mesmo sabendo que há instrumentos normativos que resguardam a pesquisa, o pesquisador e as instituições participantes, o diálogo transparente, negociações e a intuição perceptiva são elementos totalmente necessários no cuidado com o outro para “reduzir os riscos”.

“Redução de risco” é o termo utilizado na mediação de pesquisas acadêmicas com seres humanos. A ação de conduzir os instrumentos de coletas de dados e a abordagem da pesquisa, pode criar situações que deixe o(a) entrevistado(a) inibido(a), nervoso(a) e/ou constrangido(a) durante e/ou após a coleta ser efetuada. Por isso, como forma de “redução dos riscos” as perguntas foram direcionadas aos aspectos do trabalho no âmbito sociocultural que envolve a pesquisa, não direcionando questões de ordem pessoal. E mesmo assim, em alguns momentos, os sujeitos da pesquisa compartilharam experiências pessoais, houve citação de nome e percepções de ordem política, o que de forma respeitosa foram interagidas no momento, e mesmo com o recurso de “ocultar a identidade”, nenhum desses trechos foram inseridos como instrumento de análise.

De forma natural, realizar entrevistas pessoais, nos coloca diante do outro e de nós mesmos. Por essas percepções, detectamos reconhecimentos semelhantes, e que ao compartilharem as histórias envolvidas pelas narrativas de resistência e experiência formidáveis permite a existência de um momento único, singular e totalmente de aprendizado. Entre as emoções e a razão misturadas no espaço-tempo, meu objetivo me conduzia a seguir o caminho do meio, e produzir a partir do outro descrições que pudessem traduzir suas experiências. Por essa perspectiva, me permitir ser conduzido pela experiência de ser H2 para pesquisar e sentir o H2.

Ao ponto que ao estabelecermos dinâmicas naturalmente amigáveis, percebi que não deveria seguir os ensinamentos acadêmicos, na verdade, iriam me afastar de entender o fenômeno em sua essência, então de forma intuitiva, seguir pelos ensinamentos da própria vida. Então, de forma precisa expliquei os procedimentos da pesquisa, expliquei suas intenções, e, após a leitura e entrega do TCLE, os(as) convidei a falar sobre o H2 e o que ABW representava, norteado pelo roteiro de questões. Como estávamos trabalhando com o H2, tratei de deixar as questões simplificadas e retirei as palavras complexas, deixando-as didaticamente acessíveis para que o ambiente fosse envolvido por um bate-papo. Essa ação, fez retirar os possíveis estresses e cansaços pela extensão do tempo das entrevistas. Isso foi perceptível em alguns momentos, pois ao utilizar o mesmo roteiro, o que ocorreu foi que a interpretação para cada sujeito da pesquisa foi de um mesmo modo diferente. Isso é totalmente aceitável, já que são pessoas que possuem percepções, tempos de vida e experiências totalmente diferentes, sendo assim, é impossível enquadrar um só modo de interação e obter a resposta conforme a “minha vontade”. Ao perceber que o conteúdo de algumas questões não foi compreendido, alterava a forma de condução ao retirar algumas palavras, mas permanecendo com o conteúdo. A minha intenção era seguir conforme o

planejamento do que foi elaborado, no entanto, estamos lidando com pessoas que percebem e interpretam a vida dos seus modos, e isso, deve ser respeitado para que possamos ter relações recíprocas e pesquisas respeitadas.

Como forma de resguardar a imagem, e reduzir má interpretações de ordem ética, durante a pesquisa não fotografei os(as) participantes. Em alguns momentos, fotografei algumas atividades que estavam acontecendo no espaço, mas em nenhum momento, fica evidente o rosto dessas pessoas, zelando suas identidades. Essas imagens seguem descritas na legenda como “arquivo pessoal”.

Uma estratégia utilizada para não identificação foi durante a captação dos áudios. Conforme os diálogos foram acontecendo, em vários momentos, os(as) participantes citaram nomes de pessoas próximas. Quando isso ocorreu, associei termos como: primo, prima, irmão, irmã, tio, tia, mãe, pai, avó. Em relação aos nomes artísticos utilizei um critério de citação. Só foram citados os nomes artísticos a partir da interação com o fenômeno e como forma divulgação, porém quando esses nomes artísticos continham certo parentesco, e poderia comprometer a identidade do(a) participante, utilizei outros termos como demarcador.

Como o estudo de campo foi feito numa cidade diferente que estava situado no momento da pesquisa, precisava utilizar o máximo de recursos possíveis para analisar os conteúdos que estavam explícitos e implícitos. Para além dos instrumentos tecnológicos e o caderno de anotação, tenho uma boa memória, mas a quantidade de informações percebidas, leituras dos livros e viagens poderiam confundir o que o campo estava dizendo. Baseado nisso, como alternativa estratégica utilizei a captação das informações pelo campo visual e auditivo. Quando estava na sala fazendo a entrevista com os(as) participantes, estava atento também as conversas e movimentações externas a sala. E quando não estava pesquisando, utilizava o tempo para estar entre os(as) jovens dentro e fora do espaço da ABW como modo de me envolver com o ritmo natural daquele universo. Esses, foram meios que encontrei para ter as minhas noções e entender minimamente o funcionamento do espaço. Entender como as pessoas funcionam dentro do seu contexto traz percepções de como o fenômeno se manifesta, assim como, a forma delas viverem traduzem o modo como pensam e sentem. Como são várias pessoas transitando em momentos diversos na ABW, seguir pelo exercício do conversar, ouvir e ver como forma de me orientar por um caminho não analítico, mas sim, de seguir conforme os fluxos do cotidiano.

Ao iniciar as entrevistas, percebia que não poderia permanecer em “silêncio”, e só interagir com o(a) entrevistado(a) por expressões faciais ou balançando a cabeça com sinais de positivo ou negativo. Não estávamos num consultório psicológico, estávamos produzindo

Hip-Hop, e aprendemos nas ruas a interagir olhando nos olhos e conversando. Então, em vários momentos, as entrevistas variavam os assuntos, e quase sempre, estávamos rindo de algo. Isso foi totalmente interessante, pois “saímos” dos lugares pré-definidos pela experiência do pesquisar.

Diante disso, percorri conforme a percepção, e interagia por falas quando necessário ou com a solicitação do(a) entrevistado(a). Mas, em muitos momentos minhas palavras foram: “véi”, “oxe”, “colé pivete”, “que viagem”, “hum hum”, “sim”, “entendi”, “massa”, “tá ligado”. Ao mesmo tempo, as aberturas naturalmente foram surgindo, que dentro das questões conduzidas, percebia que o(a) entrevistado(a) iria concluir sua fala, e para estender um pouco mais o conteúdo, trazia palavras-chave ditas no decorrer de sua narrativa para “induzir” o que a pessoa estava pensando sobre o conteúdo, e assim, explorar um pouco mais daquele momento.

Em alguns trechos das narrativas essas palavras sinalizadas acima estarão destacadas em **negrito**. Além disso, nas questões que propiciaram a abertura para o diálogo seguem também destacadas em **negrito**. Buscou-se deixar dessa formar para sinalizar que houve “intervenção” e/ou interação com o pesquisador.

Tenho um hábito de admirar e elogiar pessoas inteligentes. E, em vários momentos, os(as) entrevistados(as) me fizeram pensar certas questões sobre o Hip-Hop, que pôr está situado no meu universo interpretativo, não tinha percebido. E, de forma natural, interagiam positivamente expressavam felicidade por sorrisos e risos, além disso, se permitam a falar mais sobre o assunto. Com isso, fui percebendo que essa ação-participativa foi procedimento interventivo eficaz por qualificar o conteúdo da narrativa, a extensão sobre o assunto e criar um vínculo de interação positiva. Daí, fui percebendo que os(as) entrevistados(as) ao contar algo, narravam trazendo uma outra pessoa que estava no campo da experiência daquele fato. Isso, foi totalmente positivo para entender a essência do trabalho comunitário para além da ação prática. Pela intensidade da oralidade, a sensação era de ter entrado na experiência ao perceber o sentido do que estava sendo dito.

Durante o processo de preparação e transcrição do material coletado, que por sinal foram momentos exaustivos, tensos, preenchidos de incertezas, e, amorosos, divertidos e cheios de aprendizados, tive uma outra noção do fenômeno. Essa, foi diferente da que obtive ao estar diante da experiência de campo. A percepção analítica se fez presente. As emoções e sentimentos ficaram como intermediação das lembranças, e como fluxo multável, me descoquei para um lugar que passei a entender o sentido do que estava estudando, e

posteriormente, com a conclusão das análises, surgiu o peso da representatividade e responsabilidade do trabalho.

Deixei de lado o que “sabia sobre o Hip-Hop”, e de forma totalmente paciente, fui ouvindo os áudios das entrevistas, e como se fosse uma segunda entrevista realizada, simulava uma conversa com os(as) entrevistados(as). Pedagogicamente, esse experimento foi totalmente eficaz, já que tinham algumas sensações que retomaram ao ouvi-los(as) novamente, e com isso, ampliei ainda mais os entendimentos dos “porquês” surgidos à medida que fui anotando os pontos conflitantes, convergentes e contraditórios, “revivi a experiência”, e como um mantra, fui vivendo o momento presente com as entrevistas.

Utilizei o recurso tecnológico para transcrever os áudios, mas, mesmo assim, a escolha não me transmitiu confiabilidade, então transcrevi por meio de um processador de textos todas as entrevistas. Conforme fui ouvindo novamente, parava em trechos importantes para escrevê-los no caderno de anotações o que aquele conteúdo poderia indicar, e de forma natural, iniciava um processo de “pré-seleção” do que mais tarde se tornaram as “categorias de análise”. Essas, foram necessárias para entender os caminhos percorridos durante a pesquisa, delimitar os debates do estudo, distribuir as discussões, saber quem seriam os referenciais teóricos, além disso, ter uma noção prévia do fenômeno ao analisar o conteúdo das palavras. A análise de conteúdo para Bardin (1977, p. 43) “é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem”, e no nosso caso, a linguagem dos sujeitos está atrelada à experiência da vida, que por conseguinte, tem ressonância com o H2 e a comunidade. Em ambos os universos, a palavra é o sentido do viver, e em muitos momentos, se torna a própria vida. Então, a análise inicialmente percorreu por associar o conteúdo das narrativas (a palavra) ao contexto sócio-histórico – o que me fez também não se limitar ao conteúdo informado – para entender como o fenômeno do H2 confere sentido e significado para a experiência do ser (Bardin, 1977).

Conforme Bardin (1977, p. 38) “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. No nosso caso, diante da fenomenologia, buscou-se perceber pela linguagem e seus significados socioculturais como as experiências artísticas e educativas promovem formas de ser e viver. Delimitado a partir dos interesses da pesquisa, o campo demonstrou que mesmo intencionando a análise de conteúdo por “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)” (Bardin, 1977, p. 42) o fenômeno é totalmente natural, e que analisar a experiência a partir somente de demarcações objetivas ou pré-reflexivas poderia afastar o sentido do fenômeno, sendo assim,

conforme fui entendendo o cenário que estava situado, tive noções sobre a variabilidade de afirmações precisas.

Compreender a abrangência e minúcias do fenômeno, para o Tombolato & Santos (2020, p. 294) o “evento ou situação deriva da exploração da totalidade da situação. Por isso, o recorte a ser feito no estudo necessariamente tem de ser bem delimitado”. A delimitação foi acerca no fenômeno do H2. Partimos do aspecto da experiência para investigar como tem-se elaborado práticas formativas e contra-hegemônicas que contribuem com o desenvolvimento da educação decolonial. Nosso horizonte investigativo foi o ABW. Este grupo produz o H2 em perspectivas socioeducativas e artísticas atuando por múltiplas colaborações para criar e manter relações recíprocas e sustentáveis com o universo comunitário.

Mesmo com experiências pré-concebidas, a pesquisa estava diante de paradigmas científicos, sociais e da própria cultura, os quais diante das interações epistêmicas e empíricas, me fizeram refletir os sentidos do H2 enquanto fenômeno que é construído socialmente à medida em que o ser é interculturalmente histórico. Diante das formulações de ideias e percepções, foram surgindo objeções e concordâncias com as experiências anteriores ao campo prático, e se desvelaram para além do papel do investigador fenomenológico caracterizado por descrever a partir do horizonte perceptível e analítico do conteúdo. Com isso, foi observado duas noções emergidas na experiência de campo, e posteriormente, se fizeram totalmente importantes: 1) precisava traçar um perfil da pesquisa, e que, 2) mesmo, me situando enquanto investigador, não estava imune aos efeitos do campo. Estava diante de questões identitárias elaboradas pelas interações de raça, gênero, culturais, políticas, territoriais, religiosas. Essas questões nos fizeram pensar problemáticas, conflitos e harmonias emergidas no contexto, o qual influencia e forma as pessoas, bem como o H2, e ao mesmo, interagem comigo. Esses elementos foram complementos fundamentais no que diz respeito a análise, já que estavam presentes no cotidiano e nas narrativas dos sujeitos, e que de certo modo, a partir do ponto de vista político, foi envolvido por um aprofundamento reflexivo e teórico no trabalho.

A partir disso, a “*análise fenomenológica interpretativa (IPA)*” (Smith; Osborn, 2017) indica a necessidade de validar as percepções e experiências do(a) pesquisador e do(a) participante na experiência com a pesquisa. Diante desse movimento, o caminho proposto é o de combinar uma “hermenêutica empática com uma hermenêutica questionadora”, pois observam que no campo houve duas formas de interpretação, em que os(as) “participantes estão tentando dar sentido ao seu mundo; o pesquisador está tentando dar sentido aos participantes, tentando dar sentido ao seu mundo” (Smith; Osborn, 2017, p. 53), sem perder a

característica fundamental do estudo, interpretar, analisar e descrever o ponto de vista dos(as) participantes.

Nosso procedimento foi realizar entrevistas individuais, o que possibilitou percepções e descrições a partir do lugar onde essas experiências emergiram, da esfera subjetiva. Mesmo essas pessoas serem envolvidas por concepções comunitárias, suas narrativas têm um viés individual, o que me fez entender que o fenômeno do H2 se apresenta para cada pessoa de uma forma diferente, e, portanto, é baseado nessas múltiplas interações individuais, que o H2 tem sido promovido. Suas características pertencem a um ambiente coletivo essencialmente formulado por colaborações individuais, que se percebem como comunitárias a partir de um conjunto de noções identitárias, históricas e regional, e que o H2 tem sido um instrumento utilizado para que as subjetividades se percebem e se interajam como comunitárias.

3.2.5 Referente ao tratamento dos dados

A investigação é um processo dinâmico, e totalmente processual, o que pode corresponder a oscilações sobre as certezas de como o fenômeno será entendido do início ao “final” do estudo. Sendo assim, a forma de organizar os dados presidiu de maneiras diferentes, em que o procedimento analítico foi desenvolvido percorrendo os seguintes estágios: “pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 1977, p. 95). Como exposição disso, utilizou-se da categorização dos elementos encontrados no campo empírico, e em momentos específicos, se buscou fazer interações com o campo teórico.

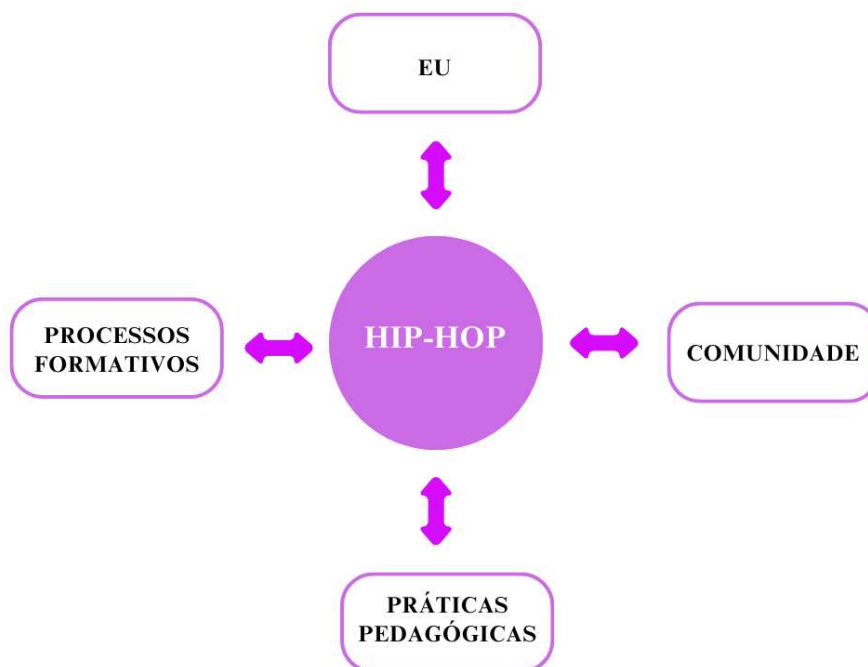
A categorização emergiu das análises dos conteúdos das experiências dos(as) participantes, e à medida que as narrativas apresentavam algum sentido no que tange os aspectos da classificação do que foi detectado, se realizou a organização dos conjuntos por elementos caracterizados pela interjeição, similaridade e diferenciação do conteúdo. Posteriormente, foi iniciado o processo de “reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p. 117) pelas observações de campo, associadas as reflexões e referenciais.

A partir dos dados coletados, foram criadas “pastas” no computador que tiveram uma função específica: armazenar as discussões, imagens e os resultados. Com a apreciação dos dados, para auxiliar nas análises cada pasta foi separada com um conteúdo correspondente aos elementos comuns, os quais seguem descritos dessa forma: Comunidade, processos

formativos e práticas pedagógicas. Observou-se que cada uma dessas categorias dialoga diretamente com o fenômeno do Hip-Hop, e sobre a perspectiva da experiência, visualizamos que o EU se faz protagonista de sua forma de ser ao interagir intencionalmente com o outro no espaço-tempo para criar vínculos socioculturais que validam o produto de ação consciente.

Abaixo segue uma figura ilustrativa que elucida as disposições de cada uma das categorias que serviram como caminho analítico. Cada nomeação desse gráfico representa uma categoria específica. Através dessas categorias, foram identificadas as existências de conceitos que auxiliaram nas reflexões e compreensões do fenômeno em sua plenitude. Se compreende que esses conceitos são variantes do estado de ser de cada uma das categorias, sendo os meios como se apresentam para o sujeito, e que traduzem suas existências e seu modo de ser, pensar e viver. Por sinal, essas categorias, representam parte da linguagem constitutiva daquilo que o ser se compromete a desenvolver no campo pessoal, profissional, artístico, nas relações interpessoais e pedagógicas.

Figura 19 - Categoria de análise



Segue ilustrado na figura acima uma relação extraída das análises dos dados. O Hip-Hop segue elencado como elemento central, ao tempo que se torna o ponto de ligação com as categorias. As categorias analisadas foram: *comunidade*, *processos formativos* e *práticas*

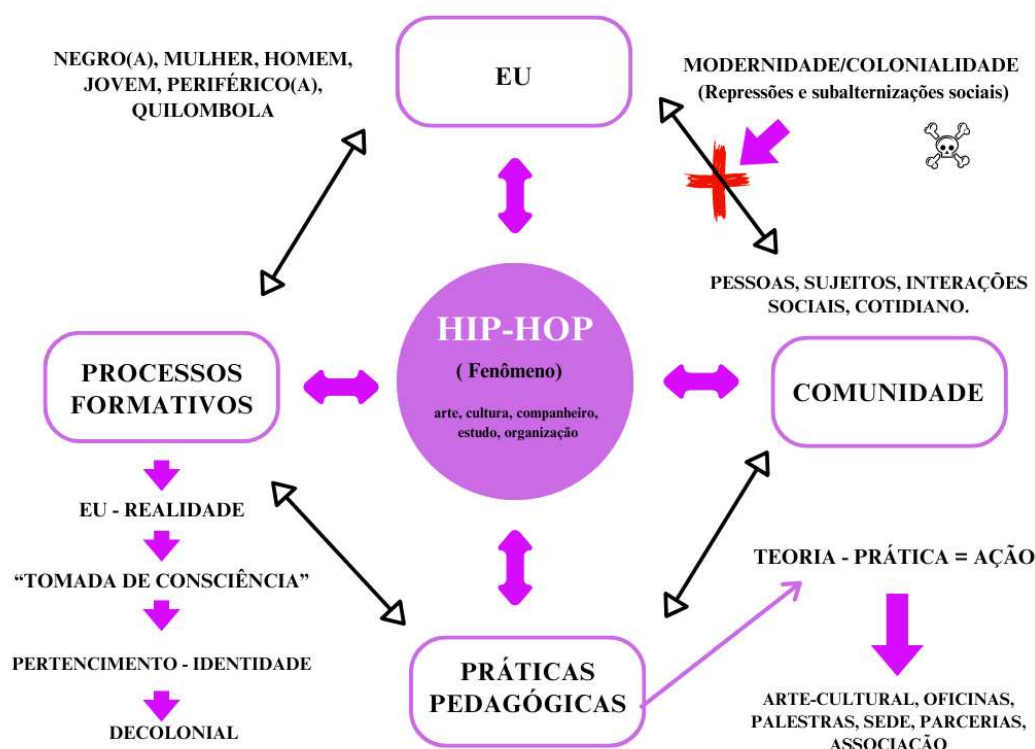
pedagógicas. Ambas, constituem o EU e/ou derivam de sua ação. O EU possui múltiplas relações com as categorias, sendo fundamentada a partir do lugar subjetivo no mundo. Conforme seu desenvolvimento biográfico, pelo contato perceptivo, interações e experiências, o EU é formado pelo que compõe sua realidade e sua consciência.

Essas categorias pertencem as configurações práticas, teóricas e da ação. As quais, são organizadas à medida que fazem sentido e se cria nexos entre o EU e a realidade. Nesse caso, o Hip-Hop se apresenta como ponto de referência e de representação dos conteúdos que fazem parte da consciência, experiência e da realidade do EU, porém necessita que haja interação entre a comunidade e os processos formativos para que desperte o sentido do Hip-Hop como ferramenta que vincula interpretações decoloniais, percepções críticas e aglutine conhecimentos sobre o próprio EU, a comunidade, a realidade e os processos formativos.

Esse movimento é totalmente sustentável, e deriva da própria necessidade do EU ao se redescobrir por sua autonomia, naquilo que confere veracidade e sustente os subsídios identitários. Nesse caso, a comunidade se apresenta como vínculo ancestral por estar atrelada a diversas relações sócio-históricas na condição territorial, e ao fundamentar por diversas linguagens e ações práticas, dão o sentido existencial ao EU quando estabelece relação com o outro. O EU e o outro fazem parte do mesmo espaço, e ao se identificarem por múltiplas características, experiências e linguagens, assimilam que há uma unidade representativa que os conectam a ancestralidade, que nesse caso, se apresenta como comunidade. O EU e o outro formulam as bases e os sentidos para serem comunitários, e ao difundirem essa perspectiva pela cultura, é criado um conjunto de formas de ser comunitário que atravessam o espaço de atuação prática. Conforme as interações coletivas, os sujeitos elaboram processos formativos que tem o papel de alimentar e conservar o sentido comunitário. Essa relação foi elaborada pela interação prática-teórica, e que diante das diversas intervenções coloniais, as práticas pedagógicas simbolizam uma ruptura com essas intervenções, e ao mesmo tempo, se configura como ação insurgente e decolonial, ao ressignificar o sentido de ser comunitário através de ações coletivas pelo H2 no viés educativo e artístico-cultural.

De forma descritiva, a ilustração abaixo tem a intenção de apresentar os elementos contidos nas categorias. Esse panorama advém dos conceitos gerais para os específicos, os quais seguem descritos para demonstrar como cada um interage, compõe e dialoga com as categorias.

Figura 20 - Descrição das categorias de análise



Esse esquema ilustrado emerge como instrumento demonstrativo para situar como as categorias foram organizadas à medida que as análises foram feitas. Percebemos, que categorias são representações orgânicas do que vem sendo situado como atuação prática contra a colonialidade. Nessa ilustração, o “x” representa a ação exógena e sistemática. Do ponto de vista decolonial, essa intervenção representa problemáticas na relação amigável e recíproca entre o EU e a comunidade. Essas intervenções ao longo do tempo romperam com fluxo de formação comunitária por uma ecologia envolvida por saberes ancestrais calcados pelas relações sociais e culturais totalmente autônomas. Esse fluxo tem sido criado e conservado como alternativa de sobreviver no contexto diaspórico, em que o EU tem sido historicamente servido como negação de sua própria existência, como também, tudo aquilo que o constitui.

4 ÓTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO SER: EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Neste capítulo, nossa investigação adentra o debate central do que nos propomos entender, e a experiência se apresenta como elemento chave para compreensão fenomênica do H2 como agente de organização comunitária e educacional em perspectiva decolonial. Percorreremos o caminho da *práxis* para reforçar, no campo epistêmico, que há formas, percepções e metodologias de educação socialmente geradas pelo intercruzamento de ser, comunidade, representações e experiências de vida. Esses aspectos se tornam pontos importantes de análise, no que diz respeito aos estágios de aprendizagem, formação e criação de sentido a partir de referenciais congruentes com as identidades diaspóricas e narrativas insurgentes. Aqui, a educação decolonial se mostra como proposta interventiva baseada em outras formas e cenários de formação do ser. Tais ações respondem à necessidade de conservar diálogos coletivos, e retomar, por uma ótica inclusiva, princípios comunitários como meio de dar continuidade aos sentidos da educação na contemporaneidade, diante das lutas e sobrevivências diárias.

4.1 AS DINÂMICAS DE SOBREVIVÊNCIA DO SER DA EXPERIÊNCIA

Com vistas a desenvolver a pesquisa em consonância com os objetivos traçados, nossa investigação parte da relação do ser com seu contexto empírico. A delimitação se dá a partir da ontologia¹⁷ de pessoas negras. Tendo em vista o horizonte descritivo deste estudo, o fenômeno nos provoca em seu contexto empírico, destacando-se a forte influência do *lócus*¹⁸

¹⁷ A palavra “ontologia” deriva do grego, e é apresentada na metafísica de Aristóteles como o “estudo do ser enquanto ser”. A intenção é compreender o ser em sua essência. O ser, para Chauí (2000, p. 266), “é o que é realmente e se opõe ao que parece ser, à aparência. Assim, ontologia significa: estudo ou conhecimento do Ser, dos entes ou das coisas tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente”. No nosso caso, a ontologia visa compreender o ser das pessoas negras pelo fenômeno da experiência. Como atributo epistêmico, nosso estudo delimita as múltiplas formas de ser e interagir pelo Hip-Hop. Nessa dinâmica, a *práxis* se apresenta como um meio para descrevermos o fenômeno estudado.

¹⁸ Oriundo do latim, *lócus* significa “local”, “lugar”. Este termo aqui demarca características étnicas como papel fundamental de reconhecimento dos sujeitos e da memória pertencente à ocupação do espaço territorial. No caso específico de Cachoeira, ser parte desse lugar representa a continuidade de um legado ancestral, e, como tal, mobiliza as pessoas a um pertencimento existencial que restaura a dignidade e a interconexão com o continente africano.

nas biografias e formas de interação com o H2 das pessoas participantes da pesquisa. Dentre as cidades do Recôncavo em que há alguma movimentação com o H2¹⁹, Cachoeira, em especial, nos mostra que, considerada em suas características ontológicas, a pessoa negra não pode ser dissociada do seu lugar de origem e cultural.

Nessa perspectiva fenomenológica sobre o ser²⁰, a existência da pessoa negra está intimamente entrelaçada a sua experiência de vida e às relações constituídas no seio do tempo histórico. Para Grada Kilomba (2019), a formação do ser, diante dos ditames coloniais, se apresenta primeiramente pela percepção de si enquanto sujeito, deslocando-se da ótica e atitude objetiva determinada por outrem. A experiência do(a) negro(a), nesse caso, se forma pelo “tornar-se”, como uma possibilidade de redescoberta do poder pessoal e retomada da atividade ancestral em si. O tornar-se se fundamenta como ato político, e, ao redirecionar a esfera da consciência para atitude de mudança prática, rompe com uma aculturação e negação do ser. “Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita” (Kilomba, 2019, p. 27-28). A experiência de ser negro(a) está envolvida na ação prática de se perceber autônomo(a) diante do outro, e esta percepção é mobilizada com o desenvolvimento de interações múltiplas para negar o ser que foi condicionado, destinado a si.

¹⁹ Uma das funções desta pesquisa é dar continuidade ao estudo realizado no mestrado (Araujo Neto, 2019). Catalogar a presença do H2 nas cidades do Recôncavo tem se tornado um compromisso com o 5º elemento da cultura. Conforme a delimitação cartográfica da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), referente ao quantitativo de municípios do Território de Identidade (TI) da Bahia, o Recôncavo da Bahia possui dezenove (19) municípios (2016). Em 2019, constatou-se que, na região, somente onze (11) municípios têm alguma atividade com elemento do H2, sendo eles: Cachoeira, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré das Farinhas, Santo Amaro da Purificação, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, Varzedo. Atualmente, esse quantitativo cresceu para quinze (15) municípios, nos quais podem ser incluídos também: Mangabeira, Maragogipe, São Félix e Sapeaçu. Esse quantitativo é relativo, podendo oscilar para mais ou para menos, sendo que os motivos para manutenção ou aumento do público protagonista e/ou simpatizante são variados, mas, conforme temos observado, dependem de estratégias de manutenção da arte e de como as pessoas se organizam artisticamente. No entanto, para fins pedagógicos da pesquisa e de demarcação do H2 territorialmente, esse quantitativo demonstra o crescimento de adeptos, além disso, constitui outras identidades e formatos do fazer artístico.

²⁰ O ser, na fenomenologia, é indissociável de sua relação com o mundo. Enquanto essência, o ser existe porque é, conferindo sentido e identidade à existência. Conforme Abbagnano (2007, p. 887), “a análise fenomenológica é uma análise em termos de possibilidade; vale dizer: a possibilidade é o significado primário que ela atribui ao ser”. Ser indica continuidade dinâmica, a qual, conforme o gerúndio na gramática, traduz-se como ser-sendo. O ser é o vir-a-ser, é a própria experiência de não estar definido, nem acabar em si, mas estar no processo de formação contínua, do ser-sendo que, ao longo da história biográfica, dá lugar a distintos modos de interpretação de si e de relação com o contexto vivente. Donald Schüler (2007), em diálogo com as ideias sobre a mutabilidade do ser em Heráclito, descreve que “Nosso contato com o rio não é meramente epidérmico [...] Somos rio com o rio. O que define o nome registrado em cartório? [...] Os nomes são móveis como os rios que nos atravessam. Somos mais que pele e ossos” (Schüler, 2007, p. 136). Como forma de dinamizar o debate em torno do ser e sua mutabilidade, na filosofia *Ubuntu* o ser está envolvido em dinâmicas comunitárias, sendo a extensão não só identitária, mas existencial, por haver um conjunto de fatores e intersubjetividades que o entrelaça, definindo seu modo de ser no mundo. Dessa forma, na filosofia Ubuntu a “ideia de tornar-se, Ser (*be-ing*) e ser como manifestações do movimento, como princípio do Ser(*be-ing*) – com os verbos egípcios antigos, wnn(unen) ‘existir’, d d (djed) ‘ser estável’, ‘durável’ e hpr (kheper) ‘tornar-se’” (Obenga, 2004, 37-39 *apud* Ramose, 2011, p. 17).

O tornar-se é o próprio sendo se desvelando como movimento ao encontro de memórias, identidade e afirmação de universo de possibilidades que aproximam o sujeito de si mesmo, aspectos envolvidos na percepção advinda de suas próprias óticas.

A experiência é influenciada por múltiplas relações e formas de sociabilidade. Está envolvida em entrecruzamentos ancestrais e históricos, os quais são cotidianamente trazidos, independente de permissão, do lugar que se ocupe socialmente ou do letramento racial. A “primeira conclusão” que emerge nesse contato prático, é que as questões raciais surgem para confirmar, situar politicamente o lugar ou o não-lugar da pessoa negra no mundo. A constatação é que o cotidiano popular não permite que uma pessoa negra não seja negra, mesmo que, devido às múltiplas intervenções externas que desencadeiam processos de negação identitária, ser uma pessoa negra nos remeta a uma questão prioritária para qualquer existência dentro de contextos contemporâneos de vigilância e punição: a questão da sobrevivência.

Devido a rompimentos em decorrência de rebeliões com a estrutura colonial, pensar a experiência de ser negro(a) associa-se a rejeições ocorridas ao longo do tempo. Tampouco houve comprometimento do Estado com os(as) escravizados(as) recém “libertos”, muito menos políticas de reparação aos danos históricos contra essa população. Para Abdias do Nascimento (1978), a sobrevivência da pessoa negra ficou sob sua própria responsabilidade: sem posse dos recursos materiais e/ou subsídios que garantissem a longevidade de sua existência, bem como de sua família, e com a estrutura favorecendo o seu extermínio, a liberdade dentro de sociedades racistas sempre será uma experiência de luta e estratégia coletiva.

Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o estado, e a Igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem. “Africanos livres” se tornavam também aqueles escravos utilizados como soldados para fazer as guerras de destruição dos dirigentes brancos. Obtinham soldados prometendo a liberdade para os escravos que se alistassem no serviço militar. Para se tornarem, mesmo precariamente livres, muitos se inscreveram: buscaram a liberdade de morrer nas guerras dos colonizadores escravocratas (Nascimento, 1978, p. 65).

A cidade de Cachoeira é permeada de histórias trágicas, de perdas e lutas do povo negro. A cidade foi/é um espaço estratégico de organização popular no Recôncavo contra a estrutura hegemônica desde o período colonial. Isso, a partir do fomento de crises, divergências e conflitos diante do regime social imposto, o que influenciou ações insurgentes

em cada período para tomada do poder. Gislaine Barbosa Calumbi da Silva (2020) demonstra que, na cidade, nos “jornais da época, dentre anúncios, propagandas e notícias do cotidiano, é comum encontrar noticiários sobre as manifestações populares em prol de diversas questões” (Silva, 2020, p. 46). Devido à pluralidade de características que surgem a partir de contextos socioculturais e históricos, as pessoas negras utilizam modos de ser originários do seu *ethos* para perceber e interpretar as realidades que as circundam. Interagir com o contexto do Recôncavo é, simplesmente, ser atravessado por múltiplos conteúdos e preenchido por um repertório enriquecido de vida, ao ponto que é inevitável perceber, no cotidiano das comunidades, que a sobrevivência neste espaço territorial surge como parâmetro para definir e separar quem é quem na sociedade.

João José Reis (1986) aponta diversas análises do modelo de estratificação social da Bahia até o século XIX, baseadas nos critérios de “prestígio social, níveis de renda e poder político”, quase sempre ligados à questão racial como fator determinante.

[...] essa flexibilidade da estrutura social não nos deve fazer esquecer que a Bahia permanecia uma sociedade escravista, que milhares de seus habitantes permaneciam propriedade legal de outros homens e mulheres, e o racismo e a intolerância étnico-cultural desempenhavam um papel importante na definição de quem devia obedecer e quem dar ordens. Os africanos, por exemplo, podiam muito bem desfrutar algum sucesso no mundo material, mas ao preço de alianças sociais que geralmente significavam o sacrifício de boa parte de sua independência, dignidade e identidade (Reis, 1986, p. 21).

No entorno da multiplicidade aflorada neste solo sagrado, os comportamentos são induzidos a reproduzir ideologias morais que condicionam os corpos a ser e agir conforme os bons costumes ou princípios alimentados por tradições culturais, religiosas e familiares hegemônicas. Essa questão é demasiadamente importante e influencia a todos(as), pois a forma como a pessoa direciona seu modo de ser será o meio como o contexto social se fará impor. Como as cidades do Recôncavo não são tão vastas em extensão como as grandes metrópoles, e por conta do quantitativo de pessoas residindo próximas umas às outras, a vida individual passa a ser pública, e, conforme os costumes reforçados historicamente, cada ação e postura será um atributo julgado e qualificado por outrem. O contexto social gera, portanto, diversas influências, e resquícios do passado são utilizados para nortear, aprisionar e/ou controlar o desenvolvimento da vida em seu entorno.

Essa trajetória que segue desde a ocupação do solo cachoeirano [...] as relações trabalhistas baseadas na escravidão, a mescla e sobreposição de jeitos e modos, o convívio conflituoso e por vezes contraditório, e outros

tantos quesitos que compõem a formação daquele lugar, são testemunhados pela cultura material e imaterial existente nos dias atuais, e pelos quais é possível a aproximação e construção de uma consciência coletiva (Silva, 2020, p. 46).

O conjunto de narrativas protagonizadas ao longo dos séculos XIX e XX, é identificado por José Péricles Diniz Bahia (2009) como de perfil burguês liberal, com referenciais calcados no pensamento europeu. A partir da análise de Bahia (2009) sobre as ações da imprensa registradas nos jornais e documentos da época em Cachoeira, observamos que há uma manutenção de costumes socialmente controlados, o que certamente influencia no comportamento das pessoas negras na contemporaneidade. O fato é que há uma histórica opressão política, social e econômica, a partir da qual se disseminam narrativas no âmbito social intencionadas a demarcar o lugar dos sujeitos. Com o controle e intervenção do Estado e da religião, a assimilação do conteúdo por parte da população se fazia natural, ocasionando limitações nas condições de vida ao longo do tempo. Nesse contexto, para Bahia (2009, p. 203), deu-se a “construção de uma série de estigmas e estratégias narrativas que têm como objetivo principal estabelecer, designar e legitimar uma pretensa *ordem natural e universal das coisas*, [...] demarcando inclusive o que é e como deve se comportar”.

Na tessitura da vida cotidiana, a decolonialidade nos permite olhar para essa realidade de forma crítica, e sensivelmente mobilizar a construção de outras formas de ser pautadas por organizações coletivas e narrativas transgressoras do moralmente aceitável a partir da ótica bicromática. A partir das rupturas dessas condições pela tomada de consciência e organização popular, é necessário pensar na ressignificação de uma etnogênese²¹ (Andrade, 2008) capaz de dar continuidade à tradição do povo, e, ao mesmo tempo, dar conta das demandas e necessidades dos(as) descendentes.

Nessa dinâmica de ser negro(a) na contemporaneidade, a noção de territorialidade nos remete ao que se faz concreto. As experiências relativas ao corpo permitem que a tomada de consciência sobre a própria existência responda às estereotipações cotidianas, e, conforme a disposição para demarcar posicionamentos críticos, crie formas de luta e resistência para a

²¹ “Etnogênese” é um termo cunhado pela antropologia. Conforme a etimologia, *etno* diz respeito a um grupo de pessoas, coletivo ou uma nação que possui características, costumes comuns. E “gênese” está relacionado a origem, nascimento. Nesse sentido, esse estudo se propõe observar a necessidade ou aparecimento de novas configurações identitárias de um determinado povo. Pensar nas novas configurações de ser negro(a) no Recôncavo, como manter as bases ancestrais e, ao mesmo tempo, abrir-se ao fluxo das novas demandas da contemporaneidade. O território do Recôncavo exige que os sujeitos demarquem suas convicções e modos de ser socio-politicamente. Por outro lado, suas formações lhes apresentaram outras formas de ser negro(a), em que a estética se sobressai muito mais que o discurso e postura. Assim, o H2 pode ser um caminho alternativo para dialogar com a juventude, apresentando contextualizações por experiências práticas e teóricas para enfrentar os condicionamentos e zelar pelas memórias ancestrais.

juventude. Em diálogo com Bahia (2009), identificamos que as narrativas racistas são disseminadas por instrumentos implantados ao longo do tempo, os quais possuem um papel fundamental de desmobilização popular e enfraquecimento do pertencimento étnico-racial, com vistas a criar uma identidade única, fidedigna aos desígnios do que é ofertado pela estrutura hegemônica.

[...] o mulato pachola, a morena sedutora e o preto preguiçoso, estereotipados nas páginas da imprensa regional cachoeirana. [...] De fato, produzidas pelos redatores de jornais cachoeiranos desde as primeiras décadas do século XIX, estão recorrentes e eloquentes ideias de Bahia e de ser baiano. Ou seja, noções construídas e legitimadas de como deve ser e se comportar o indivíduo do Recôncavo, como sementes daquilo que mais tarde seria definido como *baianidade* (Bahia, 2009, p. 209).

Em contrapartida a essa estereotipação social do sujeito, a percepção e apropriação autêntica de si enseja uma formação intelectual, sensível e crítica, a qual, defendida pela cultura H2, pode ser um meio de enfretamento das estereotipações cotidianas em prol da emancipação a partir de experiências conflituosas com o real. Para Semeraro (2006), as pessoas oriundas das classes populares ressignificam seu eu para elaborar ferramentas libertárias como modo de se conectarem a outras expectativas de vida, que politicamente possam estruturar ações contra-hegemônicas em seus respectivos contextos viventes.

Ao longo do trabalho, focamos o ser na perspectiva da experiência, indicando que já há um caminho formativo e contra-hegemônico pelo H2. Abordamos a educação decolonial como articulação e organização popular que protagoniza perspectivas de letramento e deslocamento do ser para perceber e repensar sua condição de vida, e, a partir desse lugar, promover sua ascensão social. Este capítulo intenciona elaborar um caminho conceitual que nos dê condições de compreender como a *práxis* cotidiana nos concede subsídios epistêmicos para perceber o ser enquanto essência, e, diante do que o constitui, dialogar com os fatores que socialmente o condicionam.

4.1.1 Elaboraões conceituais sobre a experiência

Desde a modernidade, a experiência é abordada a partir da relação sujeito-mundo, como desencadeadora de formação do sujeito em torno do conhecimento de si e do mundo. A experiência, nessa perspectiva, refere-se à relação perceptiva/prática com o que se apresenta a cada sujeito, articulada a processos de aprendizagem. A experiência é um fenômeno próprio

do existir. O ser só existe enquanto suscitado e constituído por um conjunto de experiências. A existência é tecida por entrelaces biográficos repetidos ao longo do tempo, sendo formada por e com aquilo que apreende. O ser é experiência – atributo essencial de sua formação. Já ao nível de seu funcionamento biológico, o sujeito necessita de experiência para sobreviver rente aos elementos que o atravessam, os quais formam parte do conteúdo de sua consciência.

Segundo a etimologia da palavra, “experiência” vem do latim *experientia* (Faria, 1962; Nascentes, 1966). Ao separar a palavra “*ex-peri-entia*” por três partículas, significa o seguinte: o “*ex*” “indica ponto de partida [...]”. Do interior de, de (com ideia de movimento de dentro para fora). Com verbos que significam sair, expulsar, tirar, como: *exire* (sair de), *deducere* (levar, retirar), *aufere* (retirar)” (Faria, 1962, p. 363). Seu prefixo “*peri*” é oriundo da palavra grega *περί*, a qual pode ser traduzida por: ao redor de, sobre, nas proximidades. Enquanto o sufixo “*entia*” é de origem latina e está relacionado a qualidade, efeito ou estado. Assim, podemos entender que a palavra “experiência” significa o ato de aprender para além do que está posto.

Segundo o Dicionário Filosófico, “este termo tem dois significados fundamentais” (Abbagnano, 2007, p. 406). No primeiro caso, diz respeito a “participação pessoal em situações repetíveis” (Abbagnano, 2007, p. 406), e, no segundo caso, está relacionado com o “recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem” (Abbagnano, 2007, p. 406). Ainda conforme Abbagnano, experiência remete a singularidade, verificação científica ou resultado de algo. Em sua primeira acepção, experiência segue descrita como “caráter pessoal, e não há experiência onde falta a participação da pessoa que fala nas situações de que se fala” (Abbagnano, 2007, p. 406). Por outro lado, o segundo significado traz um “caráter objetivo ou impessoal” (Abbagnano, 2007, p. 406). No entanto, em ambos os significados há uma característica fundamental, de que experiência “é a possibilidade de repetir as situações” (Abbagnano, 2007, p. 406).

Segundo Agamben (2005, p. 25), a “experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento”. Mesmo Kant direcionando o conhecimento por um viés lógico, aponta que “nenhum conhecimento em nós precede a experiência, e tudo começa com ela” (Kant, 2005, p. 53). Assim também, pode ser encontrado em Agamben (2005, p. 26) que, “até o nascimento da ciência moderna, experiência e ciência possuíam cada um o seu lugar próprio”. Porém, noutra perspectiva, observamos nas ciências do mundo de Husserl (2006, p. 33) que o “conhecimento natural começa pela experiência e permanece na experiência”; já em Merleau-Ponty (2011, p. 3), “o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, [...] precisamos primeiramente

despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda”. Na perspectiva deste trabalho, a experiência, articulada ao mundo da vida, ajuda a compreender a pulsante autenticidade do fenômeno do H2 gestado nesse tempo-histórico. Face à necessidade de sobrevivência, o H2 abre múltiplas possibilidades de educar, e a experiência se faz um meio de compreender o que faz parte do contexto prático.

Intuição empírica, e, em especial, experiência, é consciência de um objeto individual e, como consciência intuitiva, “é ela que traz o objeto à doação”: como percepção, ela o traz à doação originária, à consciência que apreende “originariamente” o objeto em sua ipseidade “de carne e osso”. Exatamente da mesma maneira, a intuição de essência é consciência de algo, de um “objeto”, de um algo para o qual o olhar se dirige, e que nela é “dado” como sendo “ele mesmo”; mas também é consciência daquilo que então pode ser “representado” em outros atos, pode ser pensado de maneira vaga ou distinta, pode tornar-se sujeito de predicções verdadeiras ou falsas – justamente como todo e qualquer “objeto” no sentido necessariamente amplo da lógica formal (Husserl, 2006, p. 37).

Evitaremos, aqui, adentrar os debates sobre a distinção entre *ehrfarung* (experiência) e *erlebnis* (vivência) oriundas da língua germânica (Viesenteiner, 2013), pois a exploração desse campo poderia nos desviar dos objetivos centrais do debate. No entanto, apenas à guisa de breve aproximação dos termos, a experiência é caracterizada como um estágio da vivência, já que “*Erlebnis* significa tudo o que propriamente se vivenciou (sentiu, presenciou, pensou, quis, fez ou permitiu). Tais vivências, pois, são as condições da própria experiência” (Cramer, 1972, p. 705 *apud* Viesenteiner, 2013, p. 145). A vivência compõe um conjunto de elementos percebidos no decorrer do que se vive, os quais podem ter um caráter totalmente emocional; ao passo que, na experiência, há uma reflexão sobre o acontecido, um aprendizado acumulado pelo ser na passagem de um estágio a outro. Para Viesenteiner (2013, p. 145), “*Erlebnis* consiste nas condições para toda *Erfahrung*, na medida em que esta última é constituída por uma mediação especificamente lógica [...] *Erlebnis* tem significado estético-individual, enquanto *Erfahrung* prático-moral”.

Nesse sentido, *Erlebnis*, para Cramer (1972, p. 703 *apud* Viesenteiner, 2013, p. 145), corresponde a “estar ainda presente na vida quando algo acontece”. A palavra “acontece” origina-se do latim *contingescere* e está ligada ao fenômeno do atingir, afetar, tocar, estar-com, referindo-se ao estágio da vivência como elemento contingenciado para formar a experiência, pois, conforme Larrosa (2018, p. 18), “experiência é tudo aquilo que nos passa, o que nos acontece”. Estar em consonância com tudo aquilo que acontece é necessário para se situar, centrar e equilibrar na vida, de modo a possibilitar a compreensão e percepção

autônoma de si pela experiência, nos tempos de antes, agora e depois, com vistas ao movimento de aprendizagem de dentro para fora.

Nesse sentido, o H2, movendo-se de modo pendular entre consciência reflexiva e intervenção prática, resulta de vivências acumuladas durante o decurso biográfico de cada pessoa. Por isso mesmo, a categoria de experiência se apresenta como fundamental para a leitura do fenômeno aqui investigado. Segundo Larossa, a experiência resulta de um fenômeno individual, sendo um “princípio de subjetividade” (2011, p. 7), já que “o lugar da experiência é o sujeito ou, [...] a experiência é sempre subjetiva”. De fato, no horizonte do sentir, perceber e dialogar, podemos entendê-la pelo aspecto subjetivo. De acordo com o “princípio de subjetividade”, Larrosa (2011, p. 7) diz que “a experiência é, para cada um, a sua, cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio”.

No entanto, quando, no campo da corporeidade, no viés do pensar e do sentir, o(a) negro(a) é violentado(a) a partir de uma demarcação estereotipada na narrativa hegemônica, diante disso, como pensar a experiência de ser negro(a) em perspectiva de afirmação coletiva? A corporeidade das pessoas negras é, portanto, um espaço territorial invadido e em disputa.

A experiência cotidiana hegemônica se caracteriza pela assimilação de representações sociais falaciosas difundidas ao longo do tempo. No entanto, pelos próprios aprendizados categorizados no imaginário popular, e enraizados no empírico, é importante demarcar a compreensão de que há em cada um(a) de nós elementos que nos unificam, não somente no aspecto da dor. Como sabiamente pontua Gomes (2009, p. 421), “não há como hierarquizar desigualdades. [...] toda e qualquer forma de desigualdade precisa ser superada”. Atuando como instância formativa nos eventos históricos, o corpo se faz espaço de luta, resistência, movimento e libertação. Por meio do entendimento empírico, o corpo é um canal de mobilização e transformação política; além de “território da experiência, o corpo é o território da cultura. É nele que se movimenta o tempo da ancestralidade” (Oliveira, 2005, p. 318), que perpassa os(as) descendentes, despertando outras configurações e ensinamentos calcados em seus próprios referenciais. Para isso, faz-se necessário cotidianamente o reconhecimento de que a sociedade está organizada para reproduzir as escravizações nas pessoas negras. É de suma importância, também, que se rompa com a semiótica de poder dessas narrativas, pois, de acordo com Oliveira (2005, p. 233), “o colonizado introjeta o colonizador, o que faz com que a façanha da colonização ganhe seus píncaros de eficiência”. É importante pontuar que a experiência da pessoa negra não pode ser um fenômeno baseado no já normatizado, a experiência deve ser sentida e estrategicamente pensada como um movimento de libertação.

O corpo é território da beleza, condição da ética e solo da ontologia. Não há leveza sem corpo, pois leveza e densidade se diz a respeito de corpos. Não há ética sem corpo, pois é o corpo que interpela para a liberdade. Não há ontologia sem corpo, pois a ontologia é a terra do ser. O corpo é o ser (Oliveira, 2005, p. 124).

A partir do controle da libido pelo viés religioso e de sua objetificação pela ciência, o corpo foi colocado em condição de aprisionamento. No H2, o corpo é visto como agente de libertação de normatividades, psicopatias e violências, assim como de associações animais ao trabalho braçal e a práticas sexuais desumanizantes. Tornar o lugar de libertação possível é estratégico para as narrativas difundidas nas artes, principalmente, nas quais o corpo negro passou a representar o que estava/está presente em cada realidade, atuando como canal de comunicação e rupturas com uma consciência que há tempos se forma pelo massacre de sua existência. No contexto do Recôncavo, descrever a experiência de pessoas negras formadas pelo H2 é evidenciar a reflexividade do corpo pela *práxis* política da insurgência rebelde e autônoma, desvelando-se que “a existência é corporal” (Le Breton, 2012, p. 7), e mostrando o corpo negro como catalizador consciente de libertação dos aprisionamentos históricos.

Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros. Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão (Le Breton, 2012, p. 8).

A experiência encarnada produz memória, e, baseada nas formações singulares de cada biografia, cria sentidos e significados que podem tornar o ser um receptáculo de sensações negativas ou um caminho de transmutação do que foi vivido. A partir do conjunto de assimilações e identificações dos fenômenos da experiência, a consciência situa e conduz o sujeito no mundo.

As narrativas contidas entre os elementos artísticos do H2 afirmam a experiência como uma expressão de um lugar singular ou coletiva. A partir de múltiplas observações, sensações e reflexividades, o H2 expressa de forma crítica, irônica ou caricaturada para conduzir a estética de seu conteúdo. Sendo um elemento de aproximação com o(a) espectador(a), o H2 acontece no diálogo, em que a linguagem vibra na intensidade e criatividade próprias da

experiência artística. Como tantas formas de expressão do povo negro, no H2 o canto, a voz, a musicalidade, os rituais, os gestos, as estéticas, as atitudes, as ocupações territoriais, a escrita, a dança, o salto, as pinturas, os movimentos corporais traduzem a linguagem de um mundo, como signo fidedigno da temporalidade ancestral. No H2, o corpo tem sido utilizado como meio de visibilizar o invisível, demarcar separações, expor os níveis de contradições, informar, denunciar, mas também criar gestos de amor, de coletividade, de reciprocidade e ternura. Corpo e H2 são canais de um movimento baseado nas malandragens inventivas concebidas em condições de luta pela sobrevivência, as quais promovem o autoconhecimento e a libertação das reproduções de padrões da consciência colonizada.

Assim como em todas as expressões populares oriundas do povo negro, que têm o círculo como fundamento de formação e conhecimento, é importante sinalizar, a partir de Oliveira (2005, p. 204), que a “ginga é, sobretudo, um princípio. Ela é a síntese da visão de mundo africana presente na movimentação do corpo [...] é a expressão da forma cultural negro-africana no movimento do corpo. [...] é o princípio do movimento corporal e social.” O movimento do corpo no H2 carrega verdade, pertencimento e atitude, ao se colocar diante do outro que vivencia as mesmas condições cotidianas. Nessa cosmovisão, o corpo que se move é o que se coloca à disposição da experiência do viver, é o que se esquia por seus reflexos do perigo e promove o encontro com tudo aquilo que se faz presente nos rituais de celebração cultural, abrindo-se à percepção do outro. Ao interpretar e difundir as tecnologias ancestrais, o H2 as transpõe em linguagens contemporâneas, na perspectiva da luta e resistência. As pessoas negras são mediadas pelos elementos culturais do H2 para se verem de frente, enlaçadas pelo movimento natural gestado pela vontade do viver coletivo.

Os condicionantes sociais são formados e conservados por múltiplas intenções, dentre as quais, a ótica preconceituosa estabelece um padrão de ser regulado pela cor da pele e identidade de hegemônicas. Nessa perspectiva, o negro busca pensar a partir de um viés politicamente apto a abrir fissuras na ontologia racial vigente, de modo que essa intelectualidade que emerge da sobrevivência se constitui como elemento estratégico de organização coletiva, levando à superação da culpabilização que o indivíduo negro é historicamente induzido a cometer contra si.

Retomando a reflexão sobre a experiência, no ser-sendo desta o sujeito faz passagem do próprio lugar à outra margem, saindo de si ao outro de si. A experiência é transe, mudança, tempo de possibilidade, ruptura entre o que se era e o que se pode ser. Larrosa (2011) denomina o fenômeno da experiência como “*isso que se passa*”. Na experiência, nada permanece imóvel, passando-se conscientemente ao “desconhecido”: “A experiência supõe,

em primeiro lugar, um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu” (Larrosa, 2011, p. 4). Ao sinalizar essa passagem do sujeito para algo além de si, Larrosa mostra que, na experiência, há uma dimensão intrínseca ao próprio fenômeno da vida.

Na descrição do fenômeno da experiência, este “algo que não sou eu” significa, também:

[...] algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (Larrosa, 2011, p. 5).

Se evidencia nessa descrição da experiência uma identidade distinta da do observador. O sujeito da experiência, ao identificar “algo que não sou eu”, percebe que esse “algo” faz parte de sua consciência, embora a dívida entre o antes e o agora. Esta observação refere-se à apresentação do fenômeno na experiência, marcada por um atravessamento sentido no âmbito corporal, indescritível por palavras. Na reflexão sobre o “Mestre ignorante” (Rancière, 2002), Larrosa descreve algo similar à compreensão de experiência, questionando a ideia de autonomia diante da produção de algo. A ação e a percepção da ação correspondem a estágios de crescimento do ser, em que o ato da experiência “libera-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo” (Larrosa, 2002, p. 5). No decorrer da formação biográfica, o ser é condicionado para executar diversos ensinamentos que o foram destinados. Tais ensinamentos se fundamentam, ao longo da vida, em princípios conservados no seu âmbito sociocultural. Diante dessa descrição de Larrosa, as experiências são formas de criar rupturas com determinações, crenças e valores socialmente vigentes. Por isso, também, as experiências propiciam a descoberta de um novo ser, assim como redescobertas de novas perspectivas e ações em prol da reconfiguração da autonomia do ser.

Para Merleau-Ponty (2011), a experiência é constituída no âmbito da presença. Não existe outra forma de constituir experiência sem uma interação perceptiva e consciente com o mundo. Nossa “existência está presa ao mundo de maneira demasiado estreita para conhecer-se enquanto tal” (Merleau-Ponty, 2011, p. 12), pois a consciência é formada por um conjunto de linguagens a partir de interpretações individuais no entrelace com o externo. Entender essa descrição da experiência é perceber como o corpo atua, e que a aquisição da linguagem dá

sentido ao ser em suas interações, já que “nós temos a experiência de nós mesmos, dessa consciência que somos, e é a partir dessa experiência que se medem todas as significações da linguagem” (Merleau-Ponty, 2011, p. 12).

Na dinâmica dialógica em torno da categoria de experiência, Merleau-Ponty (2011) aponta críticas à objetividade analítica e impessoal da ciência na relação com o corpo e o sujeito. O corpo, para Merleau-Ponty (2011, p. 122), “é o veículo do ser no mundo”, constituído pela relação de aprendizagem e experiência com o mundo. Conforme aponta Merleau-Ponty (2011, p. 139), essa relação é “assaltada pela física e pela biologia [...]”, nas quais “a experiência do corpo se degradava em ‘representação’ do corpo, não era um fenômeno, era um fato psíquico”, sendo retirado o potencial de percepção de si. Administradas em escala científica, as “experiências alheias vinham apagar a estrutura da sua, e reciprocamente, tendo perdido contato consigo mesmo, ele se tornava cego ao comportamento do outro” (Merleau-Ponty, 2011, p. 140).

Antes de ser um fato objetivo, a união entre a alma e o corpo devia ser então uma possibilidade da própria consciência, e colocava-se a questão de saber o que é o sujeito que percebe se ele deve poder sentir um corpo como seu. Ali não havia mais fato ao qual nos submetemos, mas um fato assumido. Ser uma consciência, ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles (Merleau-Ponty, 2011, p. 140).

A autonomia da experiência é o que garante a liberdade do sujeito que experiência diante do que lhe acontece. Na modernidade, o saber sobre o corpo é determinado por análises de fora pra dentro, no entanto, na experiência, trata-se muito mais de uma observação de dentro para fora, e é por esse movimento que o ser se situa diante de si e do que lhe atravessa e comunica algum aprendizado.

A fim de ampliar o campo dessa discussão, passemos a uma breve abordagem histórica. Levando em conta a gênese de seu desenvolvimento, emancipação e formação cultural, os humanos, para Harari (2015, p. 10), “surgiram na África Oriental há cerca de 2,5 milhões de anos”. Segundo Harari, o *homo sapiens* foi condicionado, ao longo dos últimos 10 mil anos, a se distinguir de outras espécies, sendo considerado “[...] a única espécie humana a existir. Porém, o verdadeiro significado da palavra humano é ‘animal pertencente ao gênero Homo’, e antes havia várias outras espécies desse gênero” (Harari, 2015, p. 10). Com o advento da cultura, o potencial cognitivo permitiu a evolução da espécie, e, como efeito das

interpretações de si e das condições naturais, foram implementados ajuntamentos coletivos que modificaram a interação consigo e com a natureza.

A imensa diversidade de realidades imaginadas que os sapiens inventaram e a diversidade resultante de padrões de comportamento são os principais componentes do que chamamos “culturas”. Desde que apareceram, as culturas nunca cessaram de se transformar e se desenvolver, e essas alterações irrefreáveis são o que denominamos “história”. A Revolução Cognitiva é, portanto, o ponto em que a história declarou independência da biologia. Até a Revolução Cognitiva, os feitos de todas as espécies humanas pertenciam ao reino da biologia, [...] A partir da Revolução Cognitiva, as narrativas históricas substituem as narrativas biológicas como nosso principal meio de explicar o desenvolvimento do Homo sapiens. Para entender a ascensão do cristianismo ou a Revolução Francesa, não basta compreender a interação entre genes, hormônios e organismos. É necessário, também, levar em consideração a interação entre ideias, imagens e fantasias (Harari, 2015, p. 43-44).

O processamento da memória cognitiva se torna um meio de dar sentido à experiência. Com o acúmulo de ações práticas e interventivas no mundo, ocorre a formação de signos e códigos que possibilitam a representação simbólica da vida cotidiana. A cultura passa a traduzir a experiência a partir de ações dotadas de significados, as quais reproduzem a realidade pela linguagem como atributo de constituição perceptiva, cognitiva e relacional, permitindo o desenvolvimento das bases associativas, adaptações aos contextos e a gestão do que faz parte do horizonte formativo-identitário.

Retomemos o fio de nossa meada teórico-prática. A partir desse transfundo histórico, a experiência do fenômeno do H2 se apresenta para nós como movimento de encontro, abertura e ressurgimento de um novo ser, o qual se faz e se remodela pela compreensão de si vestido de uma nova roupagem, como meio de reescrever caminhos para que os descendentes possam ter acesso a novas leituras e histórias contadas por protagonismos libertos.

Em Kibomba (2019), encontramos que o trauma do povo negro está enraizado no racismo, descrito por Ford (1999, p. 29) como aspecto “assustador” do “passado afro-descendente”. Tal elemento é necessário para nos colocarmos no momento presente e refletir, diante do tempo: quem somos? Por que somos o que somos? Quem passou por nós para nos tornarmos o que somos? Tais questões podem ser respondidas pela própria filosofia africana, ao conceber a ideia de que o corpo é coletivo, e nossa existência está entrelaçada ao ser com o outro, numa continuidade infinita de formação e aprendizagem; e ao entendemos, a partir da língua bambara, “*maa ka maaya ka ca a yere kono*”, que “as pessoas da pessoa são múltiplas

na pessoa” (Bâ, 1981, p. 181), ou seja, que nossa experiência é refletida e é reflexo de outras pessoas, e, como tal, constitui fundamento do que seremos como existência comunitária.

Nessa perspectiva, vemos, em *O herói com rosto africano* (1999), descrições que nos fazem pensar nos sentidos desse trauma impresso na experiência da pessoa negra:

A enormidade desse trauma foge ao meu alcance. Em lugar dela, preferi debater-me com uma única questão: se a experiência dos afrodescendentes pudesse ser reduzida a uma só personagem, como seria a vida dela? Trágica, sofrida, triste, singular, arriscada, queixosa, triunfante? Tudo isso estaria correto em épocas diferentes. Porém, vem a todo momento, como o insistente movimento das ondas, a palavra *heroína*. A princípio me parece estranha, porque sinto nossa história em grande parte como uma tragédia imensurável. Mas, ao refletir sobre a sobrevivência da minha personagem à Travessia, vem à mente, “uma viagem por um oceano negro”; e, ao pensar na sobrevivência ao sofrimento durante a escravidão, “a noite escura da alma”; e não é que ela entrou nas “entranhas da fera” para lutar por liberdade, justiça e igualdade na América? (Ford, 1999, p. 30).

A narrativa de Ford intencionalmente relata a “experiência afro-descendente pela mitologia”, com intuito de ativar em nós a sabedoria do sagrado e a força emanada pelo sentido de ser. Durante a jornada da heroína narrada pelo autor com auxílio de metáforas, apresenta-se o *acontecimento* (Larrosa, 2018; 2011) como ritual de passagem de um estágio a outro, como movimento de conversão, de transmutar e criar possibilidades de existir. A experiência se faz no enredo de histórias que remontam ao trágico e traumático do fenômeno de ser uma pessoa negra.

Os desafios de ser herói encontram-se na própria experiência de seguir, de vivenciar um novo estágio, sem a garantia de que, ao passar pela dimensão traumática, se chegará a um outro ambiente acolhedor.

Os desafios do herói são nossos, as inevitáveis transições que cada um de nós enfrenta na vida: nascimento, amadurecimento, entraves, conquistas, dor, prazer, casamento, envelhecimento e morte. Assim, a coragem, a sagacidade, a sabedoria, a força, a determinação, a fé, o amor, a compaixão e muitos outros traços que o herói demonstra para responder aos desafios da jornada simbolizam aqueles recursos pessoais a que todos nós devemos recorrer para enfrentar os desafios da vida. [...] a busca do herói não se dá num caminho isolado, mas naquele percorrido por toda humanidade (Ford, 1999, p. 31).

Os aspectos apontados por Ford nos remetem à ideia de que, no ser, existe a força para aprimorar tudo aquilo que dá sentido à vida, à experiência, a partir da vontade de viver a criação de outra realidade.

[...] a experiência afro-descendente me faz defrontar com questões como morte e vida, bem e mal, dor e sofrimento, triunfo e tragédia, trauma e cura, servidão e liberdade, desigualdade e injustiça – não apenas questões abstratas associadas há muito tempo com meus antepassados, mas como inquietações atuais relativas à minha vida e à viagem do “herói dentro de mim” (Ford, 1999, p. 31).

Essa travessia do herói afrodescendente descreve um movimento de libertação como meio de se deslocar a outro aspecto da vida. O trauma, vivido como ruptura, dá lugar à cura, que também é encontro de outro estágio. Este último é visto, na perspectiva de Ford, como reencontro, em plena diáspora, de um caminho ancestral no campo da consciência e corporeidade.

A cura significa a ruptura com e transmutação dos aprisionamentos traumáticos inculcados no mistério do viver. O mito, para Ford (1999, p. 32), “tem sido tradicionalmente um meio de tornar saudável o indivíduo e a sociedade [...]. É exatamente esse tipo de cura que se pode obter ao abordar a experiência dos afro-descendentes”, pois o mito “aponta variados elementos do cotidiano que se resolvem como valores para nortear as ações dos africanos e seus descendentes espalhados no mundo pela diáspora” (Oliveira, 2005, p. 163-164).

No H2, tais movimentos acima apontados se fortalecem no encontro do ser com a arte. As artes servem como representação de atributos da realidade ou imaginados, e são aliadas de projetos de transformação social enquanto intérpretes do cotidiano. De fato, é necessário que as pessoas acreditem que o H2 possa apontar o caminho da cura, mesmo que se esteja na vivência prática de espaços hostis, e, ao mesmo tempo, promover outros sentidos de viver, mediante organização, educação, afetividade, reciprocidade e lutas sociais. O H2 atua para restaurar o poder dos sujeitos com base em reconhecimento e autoestima, entrelaçando seus modos de se perceber e perceber o mundo à volta, a partir da valorização de sentimentos solidários que servem como meio de conservar suas vidas, zelar pelas memórias, pelas culturas, pela ancestralidade, além de os proteger contra situações de violência e desrespeito.

Pensar o H2 no contexto de Cachoeira é interpretá-lo como protagonista de um pertencimento existencial que abrange os aspectos étnico-racial e de gênero, enquanto coletivo periférico, quilombola, interiorano, pesqueiro etc. No H2, o corpo é tido como espaço sagrado, se (trans)forma ao longo do tempo pela experiência em suas múltiplas dimensões, inclusive a dimensão política e de sentido. A estrutura da experiência é o próprio corpo coletivo e individualizado rente às texturas do ser. O H2 é corpo. Para Gomes (2003, p. 174), “uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação”. Antes de qualquer ação expressa pelo sujeito, o corpo se torna público como

lugar a ser decodificado. O corpo é o lugar do mistério, em si traz e leva o segredo da vida, e sabe-se que, em cada corpo contemporâneo, habita a presença ancestral. Pensando nisso, quando jovens se encontram em praças, palcos, intervenções artísticas em comunidades, espaços culturais e educacionais, se faz presente um corpo único, um elemento que unifica e concilia todos os sentidos, razões, desavenças, para que esses jovens atuem em prol da continuidade de um legado. O mesmo sentimento que os(as) conduz a esses espaços, a participarem e realizarem essas atividades, é a base ancestral que os(as) faz pertencentes a este lugar.

Em Oliveira (2005), identificamos a possibilidade de pensar que os elementos do H2 são constituídos por finalidades que os alinham como partes de um todo. Esse todo, descreveremos como um corpo que, em suas partes (membros e órgãos), somatiza aquilo que compõe a atmosfera cultural. No H2 há cinco elementos, quatro artísticos e um teórico-político²². São independentes, e cada um desempenha uma função única. No entanto, ao longo das vivências com o H2, se percebe que os elementos fazem parte de um conjunto de ações circunscritas numa antropofagia sociocultural que o torna tão diverso e complexo. Por envolver essencialmente a experiência do sentir, a racionalidade se encontra na dinâmica do encontro e organização dessas partes dentro do todo. Ao dizer isso, de forma pedagógica, iremos pensar não a dimensão estética do H2, mas como, em sua estrutura, ele constitui um corpo-espaco coletivo de experiência de encontro com a ancestralidade. Essa consciência em torno do todo influencia no modo de atuação prática dos sujeitos, ao ponto que, se estiverem cantando RAP, dançando *breaking*, grafitando nos muros ou fazendo *scratch* nos toca-discos, a afirmação é quase universal: “estamos fazendo Hip-Hop”. Para além do discurso e prática artística, o H2 se torna a experiência de viver pela dedicação em prol do todo. Assim, por mais individual que seja a ação do participante de H2, ela está preenchida de uma semiótica decolonizada justamente por não admitir a superioridade de qualquer elemento do H2 sobre os demais. Sendo assim, umas das razões para que possamos compreender esse corpo no H2, é interpretá-lo à luz dos sentidos que a cultura traz para cada um(a).

A cultura H2, para Souza (2011, p. 16), “chama a atenção pela capacidade de aglutinar um grande número de jovens em suas atividades”, já que, conforme Alves (2008, p. 23), “tornou-se [...] um meio fecundo de mobilização e conscientização” dos “afro-americanos e da população pobre, os quais foram influenciados por todo o contexto histórico da diáspora africana e da luta pelos direitos civis” (Dias, 2019, p. 139). Ao perceberem que suas

²² No quinto capítulo deste trabalho, será designado aos debates e aprofundamento teórico acerca do Hip-Hop e seus elementos.

existências estavam envolvidas numa condição identitária comum de exclusão e de repressão histórica, sentimento de indignação, resistência, luta e amor implantaram inconscientemente nesses jovens afrodescendentes o desejo e a necessidade de serem parte da experiência uns dos(as) outros(as). Esse lugar intersubjetivo do H2 é que traz à tona o sentido de ser parte do todo, como compromisso de zelar pelos fundamentos e princípios de ações artístico-políticas vinculadas a técnicas, recursos e memórias ancestrais de um povo. Em suma, o H2 é coletivo.

Escrever essa memória coletiva, ou seja, colocar as memórias em palavras e ensinamentos que vêm da tradição oral para uso “em casa dentro” e também “casa fora”, tem sido um componente chave na pedagogização afro-decolonial [...]. Isso comparado ao atual momento de distanciamento das novas gerações, das vozes docentes, da aprendizagem dos avós e avôs, bem como a necessidade cada vez mais urgente de tornar visível a diferença afro-ancestral e a sua luta ontológico-existencial face às políticas públicas urbanas de inclusão voltadas para o problema do racismo e da discriminação e da inclusão (Walsh, 2013, p. 64-65, tradução nossa).

Nesse sentido, encontramos nos escritos de Oliveira (2005, p. 125) a seguinte afirmação: “o corpo é diverso desde sua constituição biológica quanto em seus múltiplos significados culturais. É integração posto que é a condição de qualquer relação; é a base da iteração dos seres e da interação entre eles. É ancestral, pois o corpo é uma anterioridade”. O H2 é tido como um corpo, para que outros corpos se façam H2. Interpretando suas possibilidades de ser, o corpo é visto como caminho de educação, pois é pelo corpo que se educa a alma. O corpo não é aprisionamento da alma, é um modo de conexão ancestral. O corpo é princípio divino de liberdade e encontro com a essência. Ao ponto que, para pensar, descrever o H2 contemporâneo, é impossível não remeter à sua genealogia, e a toda conjuntura sócio-histórica que envolve os(as) protagonistas, como também às condições estruturais-tecnológicas ligadas à experiência artística. Pensar pedagogicamente o corpo, trazer à tona outras compreensões do que a realidade empírica apresenta, pode desencadear significados múltiplos da forma como o H2 se faz como corpo ancestral.

A educação do ser é a disciplina do corpo. Nesta se funda a regulação do que irá trazer benefícios ao sujeito. Pensar no corpo que se move é identificá-lo para além das normativas que o colocam como inerte, perdendo os nexos por não se redescobrir diante do nascimento de si a cada nova experiência. O corpo precisa projetar para fora de si aquilo que retém em si, e, nesse caso, é importante pensar o H2 como corpo. Um corpo que educa corpos a se educarem transmite segurança, equilíbrio e longevidade. O H2 é um corpo que educa por movimentar todas as esferas do existir, o qual é percebido como lugar de ser. Este lugar, é o

da autenticidade de cada existente na experiência aprimorada por cada coisa que vivencia no entrelace com o mundo.

Os ensinamentos do H2 são fundamentos para educação da vida, e advém de processos conflituosos e experiências perceptivas entrelaçados a espaços e pessoas do contexto diaspórico. Com base em vivências reais, os(as) *hiphoppers*²³ se servem de instrumentos, sensibilidades e compreensões para mobilizar respostas ao que aflige suas existências, e essa mudança de atitude só é possível pela percepção dos efeitos negativos do contexto colonial em seus próprios corpos. Cada *hiphopper* age em prol de uma organização e disciplina, que naturalmente influenciará outra pessoa. O DJ, MC, as danças de rua, o grafite e o conhecimento são os elementos que integram o H2. Cada função exercerá sua influência no H2. Assim como as atividades neurais e do coração determinam o agir dos outros órgãos e membros do corpo, no H2 se constitui a mesma configuração. Aqui, a parte influencia no todo, e o todo é o que dá sentido norteador para as partes. Sem o todo, as partes ficam soltas, caolhas, desmembradas, ao tempo que, sem as partes, o todo não cria aglomeração, coletividade e expansão.

A cultura H2 é ligada à juventude, por esta ser a etapa existencial de rebeldia aos ensinamentos estabelecidos, como preparação para as próximas etapas da vida. A criança traz, de forma inata, a ingenuidade, espontaneidade, o equilíbrio e alegria. Com o passar do tempo e as influências externas, como já assinalaram os contratualistas, há corrupções desse lugar inato, permitindo que ações de trocas, ganhos e perdas se façam como elemento necessário à sobrevivência. Na fase da adolescência, as contestações se fazem presentes, e é aí que o H2 tem maior impacto e cria sentido. Podemos compreender que a adolescência, com os ensinamentos do H2, se torna um retorno, ressignificação, resgate da criança que se foi um dia, pois há demarcações da ética da liberdade reconhecidas e valorizadas na ação cultural do H2. Essa liberdade é o princípio de encontro com a essência do ser, e o H2 se entrelaça à experiência de cada pessoa em busca de si mesma, de sua essência. Esse lugar, individual enquanto experiência, é o de encontro também com o todo, ou seja, a parte só é parte, tendo consciência do todo. Esse todo, entendemos a partir da filosofia africana como a ancestralidade, a qual desempenha o papel de religar todas as partes a si, permitindo que essas

²³ Termo utilizado para toda pessoa que busca conservar e difundir os princípios da cultura Hip-Hop. Ser um(a) *hiphopper* está relacionado com a função prática-teórica e o compromisso ético derivados de sua formação, atividade e organização pessoal na cultura Hip-Hop. Conforme KRS One (2009), ser um(a) *hiphopper* não está relacionado a fazer parte ou praticar um dos elementos do H2. A função está para além da estética, pois envolve um conjunto de ações empenhadas na autenticidade, elevação espiritual e de consciência de cada pessoa. “Somos chamados de *Hiphoppers* e não de *Hip Hoppers* ou *hip-hoppers* porque na verdade praticamos Hip-Hop, que para nós é a vivência espiritual do Hip Hop” (Krs One, 2009, p. 59, tradução nossa).

partes se vejam à luz do todo, portanto, que a criança, o(a) adolescente e o(a) adulto(a) se percebam como sujeitos protagonistas de ações individuais preenchidas e alimentadas por um corpo único.

A construção de um corpo ancestral é uma máxima pedagógica [...]. A história dos ancestrais africanos permanece inscrita nos corpos dos afrodescendentes. É preciso ler o texto do corpo para vislumbrar nele a cosmovisão que dá sentido à história dos africanos e afrodescendentes espalhados no planeta. Como o corpo é um texto dinâmico e a tradição de matriz africana um dinâmico movimento, é no movimento do corpo que vislumbro a possibilidade de uma leitura do mundo a partir da matriz africana, o que implica em decodificar uma filosofia que se movimenta no corpo e um corpo que se movimenta como cultura (Oliveira, 2005, p. 125-126).

Conectado às histórias dos(as) nossos(as) antepassados(as), o H2 tem sido uma ferramenta sociocultural que possibilita elaborar experiências positivas entre os(as) descendentes. Esse lugar é muito necessário, já que as estéticas e linguagens são recursos que, ao longo do tempo, têm educado os corpos a se valorizarem a partir de sua cultura e realidade. Observamos as experiências da ancestralidade como recurso orientador e estratégico para manutenção da vida. A sagacidade diária é uma virtude conquistada no cotidiano, que ajuda a discernir o que é origem negra e o que se faz contra a cultura negra. Com base numa pedagogia do autocuidado e de continuidade do legado africano, diversas gerações de jovens têm encontrado no H2 um ambiente propício a autopercepções libertadoras e experiências de sobrevivência rentes às armadilhas do cotidiano, focadas no seu protagonismo intersubjetivamente comunitário, que impulsiona a transformação social e ressignifica o ser negro(a).

A visão libertadora, fundamentada na compreensão de um passado catastrófico e de experiências contemporâneas, é o que proporciona aos povos autonomia para conduzir o seu destino, repensando o seu contexto sócio-histórico em perspectiva crítica. A tomada de consciência se dá, aqui, à medida que o sujeito se coloca como protagonista na elaboração do seu mundo. Interpretar o mundo é promover possibilidades para uma mudança e equilíbrio em nível pessoal, social, espiritual, econômico, pois a experiência gera conhecimento na relação prática com sua realidade.

Diante dessas questões, Jurandir Freire Costa, no prefácio do *Tornar-se Negro* (1983), reflete sobre as relações hegemonicamente estabelecidas com o corpo negro, enfatizando que a imagem autodepreciativa e experiências conflituosas são efeitos de desvalorização sistemática, ao afirmar que:

[...] o traço da violência racista, não duvidamos, é o de estabelecer, por meio do preconceito de cor, uma relação persecutória entre o sujeito negro e seu corpo. O corpo ou a imagem corporal eroticamente investida é um dos componentes fundamentais na construção da identidade do indivíduo. A identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo. A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer ou desprazer que o corpo obriga-lhe a sentir (Costa, 1983, p. 6).

A sociedade racista exerce um papel importante na consolidação dos modelos culturais padronizadores que tendem, através das relações de produção material e de desigualdade em função da cor da pele, a condicionar os sujeitos ao processo de representação e reprodução dos valores e conceitos dominantes. As forças produtivas materiais da sociedade condicionam as relações de produção existentes, que, por sua vez, influem no modo de produção do pensamento, da estética, da linguagem. Nos contornos desta contradição, a saída encontrada para sobreviver foi, primeiramente, repensar e dialogar sobre as divergências, partindo de princípios ancestrais que ligam os nexos de sentido como forma de reivindicar uma identidade e reconhecimento.

Para Santos (2017), as experiências das pessoas negras, sobretudo os homens no contexto norte-americano, são potencialmente vividas a partir do crime. Esta narrativa se faz também presente nos escritos de Oliveira (2018), o qual aponta a influência intelectual e social do grupo de RAP Racionais MC's nas periferias brasileiras, ao denunciar que existe um “projeto de gerenciamento da miséria por meio da violência” (Oliveira, 2018, p. 20); além disso, mostra que o RAP desse grupo proporcionou a “compreensão aprofundada dessas tragédias” (Oliveira, 2018, p. 20), constituindo-se como ator social insurgente e pedagógico.

[...] relação das masculinidades gangsta com a morte integra uma experiência histórica compartilhada com outros inúmeros homens negros do passado, especialmente o passado atormentado pelos fantasmas do terror colonial. Desafiar a morte faz parte de uma tradição masculina negra, pois o medo da morte é o que induz o homem negro a se perder nos caminhos que conduzem ao reino da liberdade. O homem negro escravizado a todo momento dialoga e negocia com os deuses da morte, pois é íntimo deles (Santos, 2017, p. 40).

Interpretando as narrativas da estrutura racista, a experiência do homem negro é determinada por outrem. Sendo ou não o homem negro concretamente envolvido com o crime, seu estereótipo é propositalmente referido a essa condição. De forma simbólica, essa sistematização propicia a limitação da experiência a partir de extensas e intensas negociações

internas e externas sobre uma possível negação de si, para não se ter mais a sensação de ser excluído da sociedade. Nessa ótica, o corpo negro é socialmente um alvo, e, com o tempo, sua modelação se apresenta como adequação para ser menos percebido, menos aceito como negro. Sendo assim, o corte do cabelo, o gingado, a fala, as gesticulações das mãos, as vestimentas se tornam elementos que o ligam muito mais a uma cultura e realidade branca como condição de longevidade, de sobrevivência (Costa, 1983).

Tais elementos de negação fazem parte da experiência de ser negro(a), e, quando reelaborados através da cultura H2, simbolizam elementos constituintes na construção de um novo ser, valendo ressaltar que o corpo negro é um dos primeiros pontos a sofrer intervenção limitadora sob o padrão colonial. Se, antes do contato com o H2, a estética era um elemento depreciado, vergonhoso e de exclusão, no H2 se torna valorizado, incluído e elevado, sendo aproximado do modo de ser ancestral; ou seja, se o cabelo era mantido alisado, cortado, chamado de “ruim” e “duro”, agora será convertido e difundido para o conceito de crespo, e, a partir desse lugar, terá respeito, afirmará pertencimento e ganhará volume pelas tranças, penteados e adereços. Essa inversão da violência colonizadora é o papel que o H2 assumiu para lutar contra as injustiças, e restaurar, de forma pedagógica, a dignidade em cada pessoa negra.

Ao impor-se diante da conjuntura, o H2 intenciona desconstruir o que foi instituído como realidade, percepção do ser e única opção a ser vivida, a partir de um lugar de objetificação ligado a uma ordem pré-estabelecida. Atuando como ferramenta contra-hegemônica, o H2 se faz pedagógico ao traduzir a realidade, difundindo, por meio das artes, formas de dialogar com as problemáticas e necessidades comuns.

A atitude insurgente do H2 contribui para visibilizar os potenciais de seus atores, assim como para transformar as condições impostas em possibilidades de sobrevivência, ao construir-se nexos entre as linguagens presentes. Nessa perspectiva, vemos a possibilidade de pensar o H2 como colaborador da pedagogia decolonial por trazer razão, sentido político, interação social, formação cultural e propósito existencial. Paralelo a isso, à luz da epistemologia do H2, o que inicialmente se forma como meio de entretenimento nos guetos entre os(as) jovens, se torna prática insurgente e pedagógica, ao organizar e mobilizar os sujeitos a partir de suas ontologias. Naturalmente, descontentamentos, violências de gangues e esvaziamentos emocionais são revertidos e convertidos por movimentos de consciência política, de modo que as rebeldias, estéticas, linguagens e narrativas se transformam em organização e lutas coletivas para combater e transgredir as imposições da estrutura. Nessa dinâmica, ao refletirem sobre a realidade, os(as) jovens identificam essas violências como

culturalmente normatizadas e visíveis, as quais emblematicamente alteraram os cursos de suas vidas por demarcações da cor da pele, segmentando experiências, espaços e condições vida.

O H2 forma o sujeito para ser parte da comunidade, numa pedagogia ciclicamente atrelada ao outro. O H2 desperta o propósito de resgatar, aprimorar e elevar os sujeitos invisibilizados ao longo da história, e esse lugar foi/é aprendido com a ancestralidade e suas “pedagogias – de luta, rebelião, abandono, insurgência, organização e ação” (Walsh, 2013, p. 25, tradução nossa), como preocupação em “transgredir e subverter a dominação, permanecer, sentir, fazer, pensar e viver – decolonialmente – apesar do poder colonial” (Walsh, 2013, p. 25, tradução nossa).

A partir dessa descrição, podemos observar, em Catherine Walsh (2013), a pedagogia decolonial de duas formas:

[...] como metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões de conceitos e práticas impostas e herdadas. E, por outro lado, como componente central e constitutivo do próprio decolonial, seu motor; o que cede e impulsiona os processos de desengajamento e distanciamento, e o que leva a situações de descolonização (Walsh, 2013, p. 64, tradução nossa).

Movimentos culturais como o H2, diante das expectativas e anseios juvenis, atuam de forma direta e coesa como geradores de confiança, fundadas em princípios libertários. O H2 passa a ser um referencial alternativo de autopercepção, organização coletiva e formação educacional, por se relacionar de forma transparente com cada pessoa e contrapor-se às condições estruturais. Ao identificar os efeitos da condição histórica, abre novos horizontes em prol da descentralização do conhecimento e do aprendizado elaborado por convicções autônomas.

4.1.2 O que compreendemos por educação?

A educação é o princípio originário do ato de educar. A palavra “educar” vem do latim *educare*, e traz o prefixo ex (fora) + *ducere* (conduzir). Em sua etimologia, “educar” se refere a “conduzir, direcionar” alguém para “fora de si” como forma de prepará-lo para o conhecimento e relação com o mundo. Educar é um descortinar como possibilidade de aprender, como processo interativo do despertar, de aperfeiçoamento. O educar se exerce por processos sensivelmente criados por redes intencionais, objetivadas a um determinado fim, e,

por meio disso, supre carências, preenche códigos neurais, aglutina afetividades, levanta hipóteses, e, cognitivamente, promove o envolvimento com os conteúdos que se apresentam.

Para além da incidência do verbo educar, a educação se constitui como ação formativa por ter a capacidade de trabalhar cognitiva, moral e culturalmente as pessoas. Educação envolve adquirir conhecimentos, gentileza, formação política, competência, preparação, qualificação e cultura. Cada um desses termos delimita uma zona de interesse epistêmico e de formação, ao se considerar o que é necessário obter a partir da educação.

Ainda com referência ao termo educação, encontramos duas definições nos dicionários: filosófico e de pedagogia, que podem auxiliar nessa caracterização inicial. No dicionário de Filosofia, a palavra é assim definida:

[...] com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura (v. CULTURA, 2), uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação (Abbagnano 2007, 305-306).

Já no *Dicionário Breve de Pedagogia*, Ramiro Marques (2000) afirma que o termo:

[...] designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança. Também designa o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações. Na lei de bases do sistema educativo português, estão previstos vários tipos e vários níveis de educação (Marques, 2000, p. 36).

Cada uma dessas definições está pautada a partir de suas delimitações de interesse no campo teórico. Mesmo havendo diversificação de abordagens sobre o conceito, há pontos de confluência sobre a educação, por exemplo, como instrução de pessoas por meio da cultura. Essas concepções situam que a educação é um princípio de aprendizagem sócio-histórico atrelado a interações e mediações a partir do que está presente nos contextos práticos, sendo produzida e reproduzida conforme os costumes e o modos de ser de cada lugar. Cada modo de interação com a realidade prática torna a cultura e as pessoas distintas umas das outras, pois o modo de ser atua diretamente no fazer, e, por conseguinte, reflete como foram interpretadas as ferramentas e as circunstâncias sociais e subjetivas.

Partindo disso, dentre tantas formas de discorrer sobre o significado do termo cultura, há uma de Hall (2016) que nos chamou a atenção, ajudando-nos a situar o conceito de educação.

A cultura [...] está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós [...], mas que carregam sentido e valores para nós, que precisam ser *significativamente interpretas* por outros, ou que *dependem do sentido* para seu efetivo funcionamento. A cultura permeia toda a sociedade. Ela é o que diferencia o elemento “humano” da vida social daquilo que é biologicamente direcionado. Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio *simbólico* no centro da vida em sociedade (Hall, 2016, p. 21).

Caminhando nesse sentido, Romanelli (1986) aproxima a cultura do processo de formação em espaços educativos, ao detectar que o movimento de educação escolar é um processo de formação cultural, e por conseguinte, de humanização das pessoas.

A forma como se origina e evolui uma cultura define bem a evolução do processo educativo. É por nos convenceremos disso que nos aventuramos a tecer considerações sobre o conceito de cultura e sobre o processo de formação da cultura brasileira. E os choques inevitáveis entre a tradição e as novas exigências educacionais da sociedade foram as características das várias crises por que passou o sistema escolar brasileiro nas últimas décadas (Romanelli, 1986, p. 19-20).

Acreditamos que a educação é um princípio de humanização, vínculo comunitário e de desenvolvimento pessoal-coletivo por meio da cultura. No trato com as dinâmicas sócio-empíricas e cognitivo-perceptivas, a educação interage com o mundo ao criar e recriar ferramentas de elevação do pensar e do sentir como possibilidades de ascensão ao humano. Reforçamos que existem formas de educar, e cada qual segue direcionada pela própria intenção e interesses ao dialogar com o público e suas formas de se relacionar com o mundo. Visualizamos a educação como movimento interativo, contínuo, coletivo e de abertura de possibilidades. Entendemos que a educação funciona e pode ser elaborada a partir das ferramentas, espaços e sujeitos disponíveis, e, em sua versão não-formal, ela “existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (Brandão, 1981, p. 6). Conforme o próprio modo como a *práxis* prepara e forma o ser para a vida, a compreensão é que não existe um único modelo pronto, e objetivamente concluído, para se educar as pessoas de forma democrática e igualitária. Os

modelos são métodos que, ao serem aceitos pelo paradigma hegemônico de sociedades capitalistas, passam a ser introduzidos como padrão de educação, e como tais, reverberam na condição técnica de ensino-aprendizagem, e, posteriormente, na transferência em forma de ação prática e em produtos na sociedade.

As pessoas são condicionadas a reproduzir aquilo que a educação lhes indica. As interpretações e o modo de ser partem necessariamente do que é próprio do cotidiano, e cada ser social reflete o processo de formação ligado às ferramentas e linguagens da sua realidade. A educação é fruto do processo histórico, e, por múltiplas interferências, está constituída por convergências e divergências advindas da condição de transformação contínua do ser social. O ser é “social e histórico; ou seja, está imerso em uma rede de relações sociais, e enraizado em um determinado solo histórico” (Vázquez, 1967, p. 32, tradução nossa) pela condição prática do reconhecimento de um outro. As relações são estabelecidas no *lócus* preenchido de valores e princípios coletivamente elaborados na temporalidade vivente. A ação prática e teórica, que está de acordo com o desenvolvimento coletivo, tende a ser replicada em forma de ensinamentos aos demais como vínculo de identificação e reforço do que se deve viver e perpetuar.

Cada contexto produz ferramentas e ações com base em resquícios de épocas anteriores, mas, necessariamente, também propicia interações práticas que geram sentidos a partir de experiências contemporâneas. Baseado nisso, o ser necessita estar imerso em polos socioculturais para se desenvolver, e, “no interior de todos os contextos sociais coletivos de formação [...]”, permanece ligado ao “processo de aquisição pessoal de saber-crença-e-hábito de uma cultura, que funciona sobre educandos como uma situação pedagógica total” (Brandão, 1981, p. 10).

A *práxis* se constitui como uma pedagogia cotidiana, mediante ações e transformações do sujeito em relação com seu contexto social. Aí se situa o compromisso essencial da educação com a autonomia do sujeito, a qual se consolida na experiência de seu movimento prático no mundo (Vázquez, 1967). Brandão (1981) pensa essa interação educativa na perspectiva da endoculturação. Esta concepção entende o ser em construção contínua no contato cultural intersubjetivo que funde sentidos e nexos, e no aprendizado com fenômenos do mundo a sua volta. O “envolvimento direto do corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relação com a natureza e de trocas entre os homens, é parte do processo pessoal de ‘tornar-se pessoa’” (Brandão, 1981, p. 10). Noutras palavras, o ser social está situado historicamente (Vázquez, 1967) por ser um agente de modificação de si no entrelaçamento com a natureza e na sua condição de se formar no contato intersubjetivo. A

educação é um meio de elevação e de continuidade dessa modificação no espaço-tempo, pois, quando os sujeitos estão mediatizados por experiências, instrumentos e concepções, transgridem as normativas ao lutarem contra as condições impostas, vistas como impróprias e de desvantagem ao coletivo, o que permite a elaboração insurgente de movimentos que servem como organizadores e construtores de outras realidades.

Esta demarcação inicial se apresenta como reflexo de novas percepções sobre os paradigmas limitantes. A partir de outras possibilidades de educar, encontramos caminhos que indicam o aprimoramento da subjetividade, colaboração coletiva e reformulação dos saberes já existentes, mediante ferramentas pedagógicas dialogáveis com os sujeitos contemporâneos em sua relação com a realidade. As próprias condições materiais têm obrigado os sujeitos a perceber suas existências e a educação por lógicas de sobrevivência. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que o lugar sócio-histórico pode ensejar estranhamento existencial, quando nele se produzem situações adversas, a exemplo da violência racial, que afetam negativamente a autoimagem do sujeito.

Tais fenômenos, articulados em torno do racismo, têm tencionado as pessoas negras a produzirem outras formas de ser, e, no campo socioeducativo, a protagonizarem ações prático-teóricas como estratégia de enfrentamento em seus espaços de ocupação, organização coletiva e representação polinizadora de outras formulações de consciência e resistência, que tenham como conteúdo seus modos de contestação às situações negativas como meio de defesa de valores e princípios. É próprio da formação a partir da realidade influenciar a consciência do ser, cuja ação prática interage com o mundo e parte necessariamente do seu modo de ser condicionada. A “vida cotidiana é histórica e socialmente condicionada, e o mesmo pode-se dizer da [...] sua própria atividade prática. Sua consciência também é alimentada por [...] ideias, valores, julgamentos e preconceitos, etc” (Vázquez, 1967, p. 32, tradução nossa).

A possibilidade de refletir e se organizar coletivamente em condições sociais inóspitas pode ser um estágio de prepapação para mobilizar outras formas de libertação, ao responder a conteúdos da realidade com o auxílio de ferramentas pedagógicas. Identificar esse potencial é descobrir óticas para observar, com a percepção autônoma, aquilo que se faz presente no contexto da experiência. Com isso, queremos dizer que o processo de formação do sujeito não surge por sua inserção em espaços educacionalmente reconhecidos pelo Estado, muito pelo contrário, suas múltiplas apreensões e interações resultam de interpretações constituídas a partir de suas experiências biográficas e de seu processo sócio-histórico. O diálogo com esses campos permite que se crie no estágio de consciência e mobilização coletiva o que Gramsci

(1999) denomina “concepção de mundo²⁴”, e, baseado na forma como se interpreta e direciona as ações no mundo, as práticas insurgentes realizam a tradução do que o sujeito é, e o que a história lhe possibilitou ser. Pensar nisso é entender, com Freire (1996), que a “educação é um processo permanente”, e seu vínculo se faz como rede interativa por envolver as pessoas e tudo aquilo que as constitui.

A educação é parte integrante do envolvimento cultural com os fenômenos oriundos do contexto em que os sujeitos estão situados, e, diante das apreensões críticas do cotidiano, suas intervenções práticas são ressignificações e transformações simbólicas das condições sociais em forma de produtos sócio-culturais. A forma como essa ação prática atua no campo subjetivo cria significados únicos, os quais refletem a experiência biográfica para situar como cada pessoa interage com o conteúdo da ação apreendida. Para que a educação seja um instrumento real e dialógico, há necessidade de se compreender quem são os sujeitos da educação. Essa perspectiva deve ser sumariamente identificável no contexto comunitário e escolar, antes de iniciar as práticas de ensino, pesquisas e debates teóricos. Saber para quem o conteúdo educativo se destina, é aproximar os sujeitos da educação dos princípios do educar, assegurando possibilidades de instrução ao constituir laços de formação de sentido e nexos de interação. Reforçar essa narrativa favorece um tipo de educação preocupada em dinamizar as culturas, e o espaço escolar é um dos fatores estratégicos para romper com paradigmas e percepções limitadas sobre as condições da vida.

Para melhor traduzir uma ação educativa, podemos pensá-la como fenômeno interativo, por agir, simultaneamente, nas partes que se colocam à disposição da experiência. De forma objetiva, essa descrição pode ser definida do seguinte modo: somos educados(as), à medida que educamos.

A contradição da formação no que se refere à centralização e manutenção do poder educativo por parte de quem representa o sujeito que “forma”, é apresentada na concepção de Freire (1987) sobre “educação bancária”. Tal concepção é fundamental para se pensar a instrumentalização do educar não pautado pelo desenvolvimento do ser do educando. Em contrapartida, na perspectiva freireana a educação é vista como uma ferramenta de luta e libertação, que, ao problematizar os construtos sócio-históricos contidos na *práxis*, impulsiona

²⁴ Segundo Gramsci, pela “própria concepção do mundo, pertencemos sempre a determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de [...] preconceitos de todas as fases históricas passadas, mesquinamente regionais, [...]. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido” (Gramsci, 1999, p. 94).

transformações significativas a partir da relação dialógica entre o(a) “educador(a)-educando(a)” e o “educando(a)-educador(a)”. Para Freire (1987), quando a estrutura é enrijecida em prol da de uma relação vertical centrada na autoridade “racional” do educador, rompem-se os nexos ou qualquer tipo de interação dialógica. O que se apresenta é a negação de um(a) para afirmação do(a) outro(a), pela inserção de conhecimentos exógenos validados a partir da perspectiva autocrática do(a) professor(a)²⁵. Nesse sentido, os(as) alunos(as), situados(as) na outra ponta do construto formativo, são tratados(as) como “recipientes vazios” pelo movimento hierárquico que desfaz as teias de conexão entre os conhecimentos prévios, as relações materiais e históricas, as influências comunitárias, tornando o que se aprende no contexto institucional como primordial, afetando direta e negativamente a fundamentação da ação prática, a consciência existencial e a percepção de mundo do ser. Aqui, a educação “se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes” (Freire, 1987, p. 37). A “concepção bancária” é vista como instrumento de opressão, por estar sumariamente situada na função reprodutiva do sistema de poder desinteressado da formação emancipatória de educandos(as) no contexto educacional.

Em suma, o debate traz a necessidade de criar outras consciências pela formação de percepções de si conectadas ao mundo vivente, em que a educação se torna esse processo de (re)ligamento autônomo do ser ao mundo. Aqui, se apresentam duas figuras responsáveis por funções antagônicas no contexto educacional: o(a) professor(a) e o(a) educador(a). Objetivamente descrevendo, o papel do professor é dar aulas, pois, ao seguir os desígnios de sua formação profissional, o desenvolvimento cognitivo e inserção de conteúdo se constitui pelo que é racionalmente didático, proposto nos moldes institucionais. Já o segundo, tem as aulas como instrumento de possibilidade, elaborado em prol da formação que liberta das

²⁵ Intencionalmente, inserimos as palavras “aluno” e “aluna” ao invés de “educando”, “educanda” ou “estudante”. As palavras possuem concepções distintas, e definem o arranjo interpretativo, bem como o deslocamento de proposições registradas pelas intencionalidades e demarcações territoriais. Primeiramente, é necessário problematizar que a reprodução das palavras reloca simbolicamente o ser ao lugar de sujeito ou objeto do educar, ao mesmo tempo que tais ocupações refletem o tipo de ensino, as práticas de ensino e o que pode ser apropriado com seus conteúdos. Na etimologia da palavra “aluno”, que vem do latim *alumnus*, o prefixo “a” atribui um aspecto negativo, podendo ter a interpretação de ausência de luz (do latim *lux*). Nesta caracterização, a luz é ofertada pela transferência de outrem. No contexto educacional, caberia ao papel do(a) professor(a), mentor(a), promover essa ação de iluminar a “escuridão” da ignorância pelo conhecimento. Caso semelhante ocorre quando, em um jogo semântico, invertemos a palavra “aluna”, resultando na seguinte expressão – “anula”. Seu significado está ligado a cancelamento, frustração, rejeição de algo que não corresponde às expectativas. A substituição da palavra “aluno(a)” por educando(a) ou estudante não quer dizer que as ações de desvalorização do sujeito e demarcação do lugar de recepção do conhecimento mudarão, mas nossa tentativa é das intencionalidades da educação, que viabilizem a existência do que é relegado como “não-ser”. Pensar politicamente a educação é redesenhar outros entendimentos e interações, assim como redistribuir o conhecimento para que possa ser fomentada a autonomia do educando em contextos de subalternidade.

condições subalternas para estágios de desenvolvimento da autonomia, e, por isso, propõe, por meio de sua atividade, o movimento do educar e de ser educado(a).

Dito isso, o professor(a), conectado(a) às lícitudes conteudistas, restringe-se à narração e memorização como exercícios do ensinar, no entanto, não existe aí nenhum tipo de interação por trocas simultâneas, pois seu poder (conhecimento) é superior ao educando(a), que nesse caso é visto como aluno(a). Este tem seu conhecimento na aula transferido pelo(a) detentor(a), e assim, sente docilizada a sua criticidade e subjetividade pela epistemologia institucional. A não percepção de si e de seu conhecimento, direciona a força do poder ao outro, o(a) qual é visto como “superior” e castrador(a) de potencialidades transformadoras desta condição histórica. O(a) educador(a), ao manter o compromisso com a educação, simultaneamente, estabelece a responsabilidade com a formação do(a) educando(a), por compreender as consequências, no campo objetivo da didática, dos aspectos de desenvolvimento positivo da sociedade, comunidades e famílias. Ao estar conectado(a) a percepções dialógicas, a sensibilidade o(a) faz se deslocar para reconhecer quem está do outro lado da sala de aula, permitindo-lhe transitar para além do conteúdo didático e perceber as múltiplas possibilidades de distribuição democrática do conhecimento ao visualizar os sujeitos, seus conhecimentos e toda expressão coletiva inerente às suas existências. Perceber a atuação dessas múltiplas práticas de ensino é compreender politicamente os efeitos nas formas de aprendizagem.

Educar não significa padronizar, mas sim, diante da diversidade sociocultural, elaborar formas de construção e exercício do conhecimento a partir dos conteúdos e elementos presentes na realidade. Por isso, também, em prol de uma educação libertária, é necessário pensar a formação do lugar de aluno(a) e professor(a) dogmatizado(a), e, como contraponto, criar outras concepções e ações sobre os movimentos da realidade que os(as) circunda. Esses lugares – aluno(a) e professor(a) – são desenhados conforme a estrutura social, para serem mantidos como reprodução do padrão de veiculação do saber, e se refletem posteriormente na manutenção das posições dos sujeitos na sociedade e no mercado do trabalho. O lugar do “aluno(a)” é convertido(a) no lugar do trabalhador(a), e este, por sua vez, mantém as lógicas de obediência, reproduzindo as experiências de outrora, ao permanecer como reflexo dos efeitos que formam parte de sua consciência, identificando-se como oprimido(a) pelas condições de sobrevivência ao reforçar o lugar de negação de si. De fato, este lugar é de denegação estrutural, e, secularmente, se faz necessário na engrenagem do sistema capitalista para perpetuar o desequilíbrio social. A manutenção de práticas educativas não dialogáveis com o ser e suas realidades, propicia a fragmentação dos nexos, e, como tal, se reflete no

desinteresse e desistência dos(as) educandos(as), estudantes, ao ocupar o lugar do(a) aluno(a). Essa dinâmica de apatia se projeta, posteriormente, na manutenção do lugar do(a) trabalhador(a) oprimido(a). Por terem sido fragmentadas suas interpretações da realidade, as concepções de luta, compreensão de coletividade e organização popular, o(a) trabalhador(a) acomoda-se a uma existência nos limites da sobrevivência, frente às condições impostas pela estrutura social.

Conforme pontua Freire, a educação propriamente dita é aquela que transforma e movimenta, sendo útil para o desenvolvimento de sociedade justa e equilibrada, e como tal, pode modificar pela intencionalidade da interação prática, a organização do pensar-ação como modo de organização e libertação popular. Reaproximar os sujeitos discentes de si mesmos é uma ação insurgente entrelaçada ao campo didático por visualizar a escola como espaço de luta, pertencimento e fortalecimento da autonomia dos(as) protagonistas do saber.

A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que* se acham (Freire, 1987, p. 37).

Vinculada à compreensão do que é a educação e à identificação de quem são os sujeitos dela, a intencionalidade de proposições e posicionamentos validados pela prática se faz de fundamental importância durante a construção educativa. Pensando nisso, uma das exigências básicas do processo formativo, trazida por Theodor W. Adorno (1995) numa entrevista em rádio, é entender qual seria o foco central da educação. Tal indicação é sustentada pelo questionamento: “Educação — para quê?”. Esta questão abre espaço para pensarmos sobre o papel – e os interesses implícitos nas ações administrativas – dos(as) gestores(as) da educação. A partir de interações com o contexto prático, há descrições que buscam fundamentar o modelo de formação ideal “imposto a partir do exterior” (Adorno, 1995), o que permite a usurpação do conhecimento de origem popular em prol da manutenção de um poder centralizador e antidemocrático. Ao compreender o que é educação, seu sentido existencial e seu “para quê?”, abre-se o horizonte a partir do qual se pode visualizar quem são os sujeitos da educação, bem como, as ferramentas necessárias para o exercício do educar. Pensando nisso, e ao compreender analiticamente o que os contextos empíricos demonstram, a realidade contemporânea mostra que educar implica a possibilidade de diálogos democráticos e ações emancipadas dos sujeitos diante de suas respectivas realidades. “No

instante em que indagamos: “Educação — para quê?”, [...] este “para que” não é mais compreensível por si mesmo, [...] ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior” (Adorno, 1995, p. 140).

Nesse sentido, Adorno apresenta o caminho de sua concepção sobre a educação:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 1995, p. 141-142).

Remetendo aos princípios de formação de uma pessoa, a educação, na concepção de Adorno, consiste na ação prática que desvela os significados de ser autônomo. A educação deve ser um agente de formação que alinhe os sentidos de ser potencialmente responsável e autônomo diante da sociedade, fomentando ações libertárias organicamente ligadas ao coletivo, a partir de decisões e compreensões de sentido emancipador.

Dando continuidade ao debate acerca dos pressupostos conceituais da educação, percebemos que o modo de formação que as culturas populares protagonizam, com suas práticas educativas e sistema de valores, se legitima à medida que compreende as existências e os papéis desempenhados pelos sujeitos no âmbito comunitário.

Essa questão se apresenta com especial concretude na região do Recôncavo, pois, diante das articulações mantidas pela necessidade de sobreviver, os(as) intelectuais MC's e outros(as) agentes culturais transitam por condições de extrema violência e de negligência social, e se permitem realizar ações junto à juventude negra como modo de servir para além de uma alternativa frente às ausências e sabotagens. Em decorrência dessas insurgências, acaba sendo reforçada a atribuição do estigma negativo ao(à) negro(a). Ações como as protagonizadas pelo Hip-Hop são, portanto, bem-vistas apenas quando há a presença de lideranças de pele branca e/ou de origem social favorecida por bens culturais/materiais oriundos da classe dominante. As demarcações estereotipadas durante o percurso histórico têm sua intenção e propósito existencial. A origem social, o espaço geográfico, a escolaridade, os gêneros, a forma como se utiliza as palavras na comunicação verbal, os gestos e/ou expressões cotidianas, se mostram a nível social como rituais de classificação e identificação

estereotipada, demarcando a experiência divergente não pelo que ou como se produz, mas por quem produz.

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação. Os movimentos sociais se afirmam atores nessa tensa história pedagógica. Em sua diversidade de ações, lutas por humanização/emancipação se afirmam sujeitos centrais na afirmação/fortalecimento das pedagogias de libertação, logo sujeito de contestação/desestabilização das pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação (Arroyo, 2012, p. 29).

Promover formas de interação, interpretação e percepção libertária sobre a realidade cotidiana, a partir de pontos de vista contestatórios de pessoas negras, inverte os mecanismos educativos reprodutores de racismo. Em contrapartida, como o(a) educador(a) institucional deve possuir uma imagem e representação socialmente benéficas, as pessoas negras que fazem H2 constituiriam o lado negativo da projeção personificada do sujeito da educação, portanto, o lugar do descrédito, do anormal, e ao mesmo tempo, o H2 passa a ser estigmatizado como uma pedagogia inapropriada para espaços formais. Nessa perspectiva, a aparência e forma de ser dos(as) artistas do H2 são as “mesmas” do sujeito criminalizado, os quais passam a ser julgados(as) pelo crivo social, e não mais pela intervenção do ente que “garante a segurança”, o Estado. A validação dessa narrativa é o que atribui àquele conjunto de sujeitos um comportamento imoral em âmbito social. O suposto “consentimento popular” é alimentado por interferências exógenas, determinando como e quem pode exercer o papel de educador(a), e quais ferramentas e pedagogias são necessárias para o desenvolvimento cognitivo e social do(a) estudante.

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci nos ensina (Caldart *et al.*, 2012, p. 240).

O H2 é um movimento sociocultural articulador de interpretações cotidianas, e, como forma de lutar por respeito e reconhecimento, os diversos sujeitos envolvidos na construção de suas autonomias, declinaram ações estrategicamente violentas em prol de modos de luta organizados por pedagogias insurgentes. A educação se tornou um fator de cisão necessário

para demarcar, qualificar quem e o que está a favor de suas existências. Entender esse movimento é definir que a vida se constitui por práticas de alteridade, seja de caráter racial, social ou de gênero, as quais inspiram posicionamentos críticos contrapostos ao silenciamento histórico das resistências orgânicas.

Com isso, compreendemos por educação toda ação teórica e prática que atue na vida social de forma autêntica, ao objetivar diálogos democráticos com os acontecimentos do contexto histórico para conduzir o ser em prol da emancipação e formação cognitiva. Nesse sentido, frisamos que a educação é um processo de autoconhecimento e de desenvolvimento pessoal, constituído na relação dialógica com a alteridade com vistas ao aperfeiçoamento técnico-profissional, cognitivo, afetivo e psíquico do sujeito como ser comunitário e social. A educação que compreendemos tem lugar no mundo, e dialeticamente intenciona dialogar com os múltiplos sujeitos e realidades, por perceber sua importância no desenvolvimento de processos sócio-históricos e na realização do sentido existencial do educar. Essa concepção é politicamente demarcada a partir do reconhecimento dos verdadeiros sujeitos da educação, e como estes atuam no processo formativo.

Nessa perspectiva pedagógica popular, que dialoga com a pluralidade cultural nos centros e nas periferias urbanas, como também da zona rural, educar é um ato revolucionário voltado à criação de ambientes sociais emancipados, mediante ações justas, equilibradas e cidadãs.

4.1.2 Descolonial e decolonial: descrições conceituais

O debate sobre educação decolonial requer um esclarecimento sobre a distinção entre decolonialidade e descolonialidade, o que supõe a demarcação preliminar dos conceitos de colonialidade e colonialismo. Decolonial, conforme Santos (2018, p. 3), “pode ser compreendido como uma “contraposição à 'colonialidade'”, e “o descolonial seria uma contraposição ao ‘colonialismo’”. Nos estudos coloniais e pós-coloniais, encontram-se descrições de ambas as categorias que, sem a devida atenção, podem nos conduzir a má interpretação dos termos.

Colonialismo e colonialidade (Mignolo, 2007; Walsh, 2013) jogam papéis semânticos contra-hegemônicos para pensar em perspectiva crítica a história latino-americana, com importantes implicações no campo da educação.

Diante disso, independente da inserção ou retirada do “s”, é preciso situar que há um padrão colonial pré-estabelecido na origem da civilização moderna, que se expande em nível global. Estabelecido em âmbito geopolítico, esse poder colonial global classifica e subdivide em perspectiva eurocêntrica os sujeitos, assim como os modos de vida e formação. Para Quijano (1991, p. 12), essa “estrutura de poder colonial produziu discriminações que foram posteriormente codificadas como ‘raciais’, ‘étnicas’, ‘antropológicas’ ou ‘nacionais’”. Tal lógica de dominação estrutural, traduzida como ação hegemônica, define o que e quem fica do “lado de lá da linha abissal²⁶” (Santos, 2009).

Um ponto importante, como foi dito acima, para que possamos alinhar nossas argumentações em torno dos estudos pós-coloniais, decoloniais e/ou contra-coloniais, se refere à inserção ou não do “s” na palavra de(s)colonial. Conforme a gramática portuguesa, encontra-se o prefixo “des” como o significado de separação, negação ou ação contrária (Lima, 2011; Cunha, 2013).

Segundo Camila de Bona e Pablo Nunes Ribeiro (2018, p. 628), a continuidade do prefixo “des” na composição semântica do português brasileiro atual já não se faz necessário, tendo em vista que “sua entrada no léxico do português resulta de um período em que o prefixo des- com o sentido de negação era produtivo na língua.”

Segundo os(as) autores(as) acima, as primeiras ocorrências do “des” “datam do período entre o século XIII e o início do século XIX” (Bona; Ribeiro, 2018, p. 628). Os(as) autores(as) discutem o desuso do prefixo “des” no português atual, por exemplo, quanto ao emprego de alguns verbos. Diante disso, a conclusão obtida na hipótese dos(as) autores(as) é a seguinte:

[...] o significado de negação associado a esse prefixo não é mais produtivo no PB atual parece ter sido corroborada por meio da pesquisa diacrônica sobre a datação dos nomes não deverbiais prefixados com des-, assim como dos verbos estativos prefixados com des-, que denotam um sentido de negação língua (Bona; Ribeiro, 2018, p. 633).

²⁶ O pensamento abissal é uma forma de controle global a partir da ótica eurocêntrica. Sendo implantado como geopolítica do poder colonial, se caracteriza pela separação entre territórios, povos, culturas, modos de ser, pensar etc. semeando que há “impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (Santos, 2009, p. 24) convivendo no mesmo planeta. Diante disso, se cria e mantém uma estrutura de poder do colonizador sob quem deve manter esse legado pela subalternização, o(a) colonizado(a). A intenção do autor é demonstrar que há uma guerra declarada, e que um “lado da linha só prevalece na medida em esgota o campo da realidade” (Santos, 2009, p. 24) do outro. Sendo disseminado pela epistemologia e o direito, suas ações são estrategicamente montadas por subsistemas que atuam de forma independente, manipulando, monopolizando e determinando os sujeitos, saberes e que é ilegal.

Após um extenso debate investigativo pelo cruzamento semântico do prefixo “des” de origem latina, Alice Pereira Santos (2020), identifica que o “teria sido o resultado da junção entre as preposições “de” e “ex” ou da união desta e do prefixo “dis-”” (Santos, 2020, p. 170). Antes de sua transição para o português brasileiro, o prefixo “de-”, “designava [...] separação, afastamento, cessação, negação e intensidade” (Santos, 2020, p. 168), mas a suposição da autora é que o “de” ao ser “confirmado como preposição, seu uso como prefixo tenha perdido vitalidade. Assim, gradativamente, foi suplantado pela forma inovadora “des-” em formações no português” (Santos, 2020, p. 168). Mesmo assim, por diversas contribuições teóricas, a autora conclui que não encontrar subsídios que confirme com exatidão “os valores semânticos de “des-”, contrastando com as informações de datação, para averiguar de que forma e em que medida esses afixos contribuíram e influenciaram em seu desenvolvimento morfossemântico” (Santos, 2020, p. 183).

No caso, o prefixo “des” para palavra “descolonial” conforme demarcação acima, pode significar ação contrária, negação ou separação da colonialidade.

Diante dessa dualidade conceitual, Catherine Walsh, pensando o legado colonial na América Latina, apresenta em *Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo caminos* (2013), a seguinte proposição:

Excluir o “s” é minha opção. Não se está promovendo um anglicismo. Pelo contrário, pretende-se marcar uma distinção com o significado espanhol de “des” e o que pode ser entendido como um simples dismantelamento, desfazimento ou inversão do colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que os seus padrões e vestígios deixassem de existir. Com este jogo linguístico procuro mostrar que não existe um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que “lugares” de exterioridade e construções alternativas podem ser identificados, tornados visíveis e incentivados (Walsh, 2013, p. 25).

Este trabalho visa demonstrar como o H2 contribui para uma educação que possa transcender os limites da colonialidade, e, nesse sentido, vai ao encontro do conceito de decolonialidade. Diante desse debate, Sparemberger (2023, p. 30-31) aponta que “o termo decolonialidade, em inglês ‘*decoloniality*’, existe um consenso entre os autores vinculados a essa perspectiva de estudo. Já com relação à tradução para espanhol e português não há uma posição unânime”.

O posicionamento de Krenak na palestra feita no Seminário Perspectivas Anticoloniais, no ano de 2020, em São Paulo, mostra bem as limitações dos termos e

classificações teóricas no universo epistêmico. Ele defende a ideia de que o processo de colonização segue atual, por isso é necessário observar as problemáticas contemporâneas com uma ótica subversiva.

Nós costumamos debater a colonização numa perspectiva pós-colonial. A colonização é, é aqui e agora. Pensar que nós estamos discutindo as práticas coloniais como alguma coisa pretérita, que já foi e agora nós só estamos limpando, é uma brincadeira. A colonização, assim como dizia nosso querido mestre sobre o racismo, o prof. Kabenguele Munanga: que o racismo se oculta na epiderme, está debaixo da pele aparente. A colonialidade se despista de uma maneira tão incrível que parece que ela já foi. Assim como o racismo, a reprodução da prática colonial do vírus colonialista é resistente e está presente em tudo, no nosso cotidiano, na sala de aula, em qualquer relação. Então, quando nós temos a ilusão de que a gente vai abrir um fórum para debater descolonização ou decolonização ou anticolonialismo ou qualquer outro nome bonitinho pra isso, nós estamos de cara nos metendo numa espécie de labirinto conceitual. A gente não tá conseguindo nem abrir a porta do cemitério, quanto mais enfrentar os fantasmas (Krenak, 2020, entrevista).

Numa entrevista concedida ao grupo de pesquisa independente em Arquitetura “O ENTRE”, Ailton Krenak contextualiza que a América Latina é um produto colonial, pela presença da colonização na atmosfera deste ambiente. Ao colonizado cabe referenciar quem colonizou seus/suas antepassados(as), como um fenômeno de reconhecimento existencial contido na própria nomenclatura de nosso continente: “Chamar esse continente de América é fazer um elogio a um sujeito chamado Américo Vespúcio – o que é um signo, uma marca colonial. Esse nome traz uma marca profunda do pensamento colonialista [...], e resultaram na vinda de povos de todos os lugares do mundo” (Krenak, 2019, p. 21). Complementando o batismo do continente, a palavra “latina” origina-se do latim. Esta, é uma língua do povo latino do centro indo-europeu em Roma. O alfabeto do latim começou a ser elaborado por volta do século VII a.C., sendo convertido, posteriormente, para o cristianismo da Igreja Católica. Por todo lado, a presença da inserção europeia é um atributo de legitimação do poder colonial e organização sistemática para o apagamento dos diversos povos que aqui estavam, e dos que foram sequestrados, os quais passam a ser interpretados pela decolonialidade como vítimas litigiosas das violências orquestradas pelos interesses de riqueza que consequentemente influenciaram na aceleração do “antropoceno”²⁷ (Krenak, 2019).

²⁷ Termo difundido no âmbito científico para designar os impactos das intervenções humanas no ecossistema do planeta ao longo de sua existência. Krenak (2019, p. 72) descreve o antropoceno como uma espécie “de caos social, desgoverno geral, perda de qualidade no cotidiano, nas relações, e estamos todos jogados nesse abismo”. Pensando em formas alternativas para minimizar esses impactos, Krenak apresenta o “bem viver”, uma forma

De acordo com os registros históricos, a colonização da América Latina se dá pela expansão de impérios europeus, destacando-se: Portugal, Espanha, França e Inglaterra, como principais protagonistas no desbravamento de outros territórios no Ocidente. A colonização data do início do século XVI até meados do século XIX. Uma das principais características que fundamentam as relações coloniais consiste na dominação e exploração dos povos por práticas de escravização, aculturação e violências, as quais se estenderam para além do corpo físico e psíquê, sendo implantadas com a conquista de países ditos periféricos por países europeus (Dussel, 1977), que mantém o acúmulo de capital advindo das extrações dos recursos naturais e da mão-de-obra explorada.

Fato é que, segundo Enrique Dussel (1973, p. 198), “o crédito inicial ao capital imperial que agora nos explora” advém, sobretudo, das violências históricas realizadas contra a existência e cultura dos povos indígena e negro. Para Eduardo Galeano (2012, p. 5), tudo na América Latina, “Do descobrimento aos nossos dias, [...] se transformou em capital europeu [...] e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder”. Essas afirmações podem ser também percebidas na contextualização feita por Anthony Giddens (1991), ao entender que as transições dinâmicas do projeto de organização mundial emergem da e retornam para a Europa, e têm suas ações e efeitos deslocados para outras partes do mundo. A modernidade é um efeito da colonização (Galeano, 2012), enquanto projeto envolvido na ocupação do espaço e tempo (Giddens, 1991), que mantém a legitimidade do poder de um sistema alimentado pela produção e controle na esfera global, o qual tem a Europa como epicentro. Tal projeto moderno/colonial subsiste por sua fundamentação cultural e epistemológica.

No cenário colonial da América Latina, o controle do tempo-espaço torna-se elemento de organização social pautado pela racionalidade técnico-científica, a qual tem o intuito de regular a vida dos indivíduos.

O “esvaziamento do tempo” é em grande parte a pré-condição para o “esvaziamento do espaço” e tem assim prioridade causal sobre ele. [...] a coordenação através do tempo é a base do controle do espaço. O desenvolvimento de “espaço vazio” pode ser compreendido em termos da separação entre espaço e lugar. [...] “Lugar” é melhor conceitualizado por meio da idéia de localidade, que se refere ao cenário físico da atividade social como situado geograficamente. Nas sociedades pré-modernas, espaço e tempo coincidem amplamente, na medida em que as dimensões espaciais da vida social são, para a maioria da população, e para quase todos os

efeitos, dominadas pela “presença” — por atividades localizadas. O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais fantasmagórico: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles (Giddens, 1991, p. 22).

O controle do tempo-espaço é o controle do ser. As pessoas são constituídas por entrelaçamentos de tempo e espaço. Por isso, o controle de ambos leva à ruptura do ser consigo e seu mundo. O processo de colonização se tornou um sistema de apropriação do tempo e do espaço, juntamente com a subalternização do outro. Na colonização, a corporeidade e consciência do outro são apropriadas por quem domina o tempo e o espaço, o que leva à perda de sua essência e autonomia.

O colonialismo foi uma política realizada em determinados períodos históricos, que teve como função principal o domínio de povos e territórios, o leva à imposição de costumes e práticas (educacionais, culturais e religiosas), e a opressões sociais de classe, raça, cor e gênero.

Como efeito do colonialismo, a colonialidade se apresenta como uma ideologia da modernidade que opera como meio de manter a reprodução da estrutura de dominação nos níveis do poder, do saber e do ser.

Epistemologicamente, o termo “decolonial” emerge do pensamento pós-colonial. No entanto, ao longo do tempo surgiu a necessidade de pensar do ponto de vista do colonizado e dos impactos do sistema colonial no contexto da América Latina. O pensamento decolonial, para Mignolo (2007, p. 27), “difere da teoria pós-colonial ou dos estudos pós-coloniais porque a sua genealogia está localizada no pós-estruturalismo francês e não na densa história do pensamento planetário decolonial”.

Instituído como padrão global, o racismo é socialmente moldado pelo colonialismo histórico, sendo instrumentalizado pelo poder capitalista como meio de determinar a ordem das relações sociais pela demarcação étnica em todas as dimensões existenciais e materiais (Quijano, 2014). Para Quijano, é fundamental pensar a formação da colonialidade pela perspectiva racial, pois, no âmbito das relações sociais, o poder do ancestral colonizador branco não é transmitido ao descendente do colonizado negro ou indígena, mesmo após a abolição institucional da escravocrata. Muito pelo contrário, a posição dos sujeitos se mantém praticamente a mesma sob a vigência da colonialidade do poder.

A colonialidade é um conceito diferente, embora ligado ao conceito de colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação e exploração, onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população é detido por outra com uma identidade diferente, e cuja sede se encontra, além disso, noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações de poder racistas. O colonialismo é obviamente mais antigo, na medida em que a colonialidade provou, nos últimos quinhentos anos, ser mais profunda e duradoura do que o colonialismo. Mas sem dúvida foi gerada dentro dela e, mais ainda, sem ela não poderia ter sido imposta à intersubjetividade do mundo, de forma tão enraizada e prolongada (Quijano, 2014, p. 285, tradução nossa).

Conforme distinção apontada por Quijano, a colonialidade se fez como efeito do colonialismo, que se organiza a partir da dominação de um povo sobre outro(s), ramificando-se em eventos socioculturais. A colonialidade se torna a atualização das estratégias de dominação do colonialismo. Mantendo a Europa como ponto central, o que foi organizado territorialmente em espaços determinados se propagou, pelo capitalismo, como uma forma de controle na esfera mundial.

Quijano (2000a) estabelece claras diferenças e relações entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo constitui uma configuração de poder, exploração e dominação em que uma nação controla os recursos naturais e produção, trabalho e identidade de outra população que habita um território diferente, estabelecendo controle de autoridade política, mesmo sem a necessidade de configurar relações racistas. Em vez disso, a colonialidade é uma imposição sutil à intersubjetividade humana, mais prolongada, profundamente enraizada e penetrante. O colonialismo é mais antigo que a colonialidade, mas esta é mais profunda e duradoura, é forjada dentro dele e não pode surgir sem ele (Quijano, 2000b), embora já exista de forma autônoma e independente. Ou seja, a colonialidade surge do colonialismo, mas adquire maturidade, autonomia e independência próprias que permitem que exista sem ele. (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 19, tradução nossa).

Um ponto importante, nesse conjunto de ideias, é destacado por Castro-Gómez & Grosfoguel, (2007) ao indicarem que Quijano utiliza a colonialidade ao invés do colonialismo quando se trata de compreender a conjuntura de repressão contemporânea, por observar que há o atrelamento do ser à cultura, por duas razões principais:

[...] antes de tudo, chamar a atenção para as continuidades históricas entre os tempos coloniais e os chamados tempos “pós-coloniais”; e em segundo lugar, salientar que as relações de poder coloniais não se limitam apenas ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo dos centros sobre as periferias, mas também têm uma dimensão epistêmica, isto é, cultural (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 19, tradução nossa).

Observar a questão epistêmica por esse ângulo é identificar as conjunturas impositivas em que a cultura europeia se fez presente, regulando experiências e indicando os percursos da ordem global. A cultura é estabelecida e controlada pelo capitalismo. Pela marginalização e poder de desmobilização popular, essa cultura única passa a enfraquecer as criticidades, apagando sistematicamente pessoas, discursos e signos regionais. Ao tempo que encobre as discrepâncias econômicas, cria falácias estéticas que induzem ao consumo das novas tendências para que os(as) colonizados(as) aprendam “parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que seja útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa” (Quijano, 2005, p. 121). A cultura moderna se expande no contexto geopolítico global de centro-periferia. À luz dos estudos pós-coloniais, fica patente que os Estados-nação “desenvolveram estratégias ideológicas/simbólicas nos seus sistemas educativos e estruturas jurídicas, impondo um tipo de discurso ‘ocidental’ que privilegiava a cultura ocidental sobre todas as outras” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 19-20, tradução nossa).

Segundo Hall (2003), os estudos “pós-coloniais” emerge como uma alternativa contra-hegemônica para compreender as problemáticas vindas dos efeitos do colonialismo.

[...] o “pós-colonial” *não* sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra (Hall, 2003, p. 56).

Não se trata de compreender a questão colonial como um estágio ultrapassado dentro de um marco temporal. Se trata de observar a presença dos efeitos coloniais na colonialidade, entrelaçada aos interesses do sujeito contemporâneo. Segundo Hall (2003):

Obviamente, o rompimento com o colonialismo foi um processo longo, prolongado e diferenciado em que os movimentos recentes do pós-guerra pela descolonização figuram como um, e apenas um, “momento” distinto. Neste caso, a “colonização” sinaliza a ocupação e o controle colonial direto. Já a transição para o “pós-colonial” é caracterizada pela independência do controle colonial direto, pela formação de novos Estados-nação, por formas de desenvolvimento econômico dominadas pelo crescimento do capital local e suas relações de dependência neocolonial com o mundo desenvolvido capitalista, bem como pela política que advém da emergência de poderosas elites locais que administram os efeitos contraditórios do subdesenvolvimento (Hall, 2003, p. 109-110).

O significado da colonização se faz na contemporaneidade, segundo Hall (2003), sem dificuldades em identificar quem são os sujeitos que ocupam papéis de reprodução dos ditames estruturais. O horizonte formativo do mundo colonial fundamenta a posse da liberdade do outro, tal como se fazia com seus/suas antepassados(as), mas agora com nova roupagem.

Conforme esses apontamentos, a decolonialidade pode ser categorizada como um movimento contra-hegemônico à colonialidade, a qual mantém a metodologia de controle e exploração dos povos na sociedade capitalista global, promovendo “as exclusões causadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade implantadas pela modernidade” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13, tradução nossa). Atuando de forma contra-hegemônica aos modelos e perspectivas dominantes, o pensamento decolonial questiona a modernidade a partir de seus fundamentos. Na civilização global, colonialidade, modernidade e decolonialidade constituem dimensões indissociáveis, sendo que, na realidade da América Latina, a decolonialidade “propõe enfrentar as ideologias [...] com o fito de contribuir para desconstruir a América que foi forjada no sofrimento, na dor e no medo dos povos que foram vítimas da colonização europeia” (Silva, 2020, p. 182).

A decolonialidade, conforme Mignolo e Pinto (2015) *apud* Silva (2020, p. 183), “se manifesta [...] em duas direções [...] se refere ao movimento de transformação das ex-colônias europeias em Estados-nações soberanos; a outra, no esforço de desvinculação, direta ou indireta, [...] da civilização ocidentocêntrica”. Para Mignolo (2007), a partir da articulação modernidade/colonialidade, foram discutidas as teorias que fundamentam a episteme da decolonização. A decolonialidade constitui, portanto, uma categoria analítica fundamental para subsidiar o debate em torno do funcionamento das ações hegemônicas na realidade presente.

O argumento básico (quase um silogismo) é o seguinte: se a colonialidade é constitutiva da modernidade, uma vez que a retórica salvacionista da modernidade já pressupõe a lógica opressiva e condenatória da colonialidade (daí os malditos de Fanon), essa lógica A violência opressiva produz uma energia de descontentamento, desconfiança e distanciamento entre aqueles que reagem à violência imperial. Essa energia traduz-se em projetos descoloniais que, em última análise, são também constitutivos da modernidade. A modernidade é uma hidra de três cabeças, embora mostre apenas uma: a retórica da salvação e do progresso. A colonialidade, cuja faceta é a pobreza e a propagação da SIDA em África, não aparece na retórica da modernidade como a sua contrapartida necessária, mas como algo dissociado dela (Mignolo, 2007, p. 26, tradução nossa).

A decolonialidade atua para compreender a opressão e seus efeitos, sistematizando ações contra-hegemônicas na realidade prática. Assim como a “colonialidade é utilizada para chamar atenção sobre as continuidades históricas entre os tempos coloniais e o tempo presente” (Colaço; Damázio, 2012, p. 122), a decolonialidade sinaliza o enfrentamento epistêmico na tentativa de romper com os paradigmas que sustentam o poder colonial.

Diferenciando-o do pensamento pós-colonial, Mignolo (2007) assim analisa a singularidade epistêmica do pensamento decolonial a partir do contexto geopolítico dos povos do Sul:

A minha tese é a seguinte: o pensamento decolonial surgiu na própria fundação da modernidade/colonialidade como sua contrapartida. E isso aconteceu nas Américas, no pensamento indígena e no pensamento afro-caribenho; Posteriormente, continuou na Ásia e na África, não relacionado ao pensamento decolonial nas Américas, mas como contrapartida à reorganização da modernidade/colonialidade do Império Britânico e do colonialismo francês. [...] Neste sentido, o pensamento decolonial difere da teoria pós-colonial ou dos estudos pós-coloniais porque a sua genealogia está localizada no pós-estruturalismo francês e não na densa história do pensamento decolonial planetário (Mignolo, 2007, p. 27, tradução nossa).

Aqui, o autor sustenta que o pensamento decolonial se origina de contextos territoriais e de sujeitos subalternizados diante da imposição da matriz colonial. A decolonialidade emerge como modo de traduzir o sentido epistêmico da experiência empírica de quem está na condição da colonialidade, portanto, de quem sente os efeitos na pele desse estabelecimento do poder. Assim, essa realidade pode ser percebida na discriminação e repressão de um povo submetido a um poder alheio, em níveis econômico, político, científico e educacional, com decisivas implicações em relações de classe, raça, gênero e outras. Fato que pode ser assim atestado pela ótica decolonial:

No mesmo período em que se consolidou a dominação colonial europeia, estabeleceu-se o complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia, que se estabeleceu como paradigma universal de conhecimento e relacionamento entre a humanidade e o resto do mundo. Tal contemporaneidade entre a colonialidade e a elaboração da racionalidade/modernidade não foi de forma alguma acidental, como revela a própria forma como o paradigma europeu do conhecimento racional foi elaborado. Na realidade, teve implicações decisivas na constituição do paradigma, associadas ao processo de emergência das relações sociais urbanas e capitalistas, que, por sua vez, não puderam ser plenamente explicadas fora do colonialismo, em particular na América Latina (Quijano, 1991, p. 14, tradução nossa).

Intencionalmente, a modernidade se configura como um projeto estruturado a partir de um modelo definido para a humanidade. Segundo Giddens (1991, p. 153), porém, paradoxalmente essa modernidade em vias da “globalização — que é um processo de desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena — introduz novas formas de interdependência mundial, nas quais, mais uma vez, não há “outros””.

O conceito de "descolonialidade", [...] útil para transcender o pressuposto de certos discursos acadêmicos e políticos, segundo os quais, com o fim das administrações coloniais e a formação de Estados-nação na periferia, vivemos agora numa economia descolonizada e mundo pós-colonial. Partimos, no entanto, do pressuposto de que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, bem como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e a formação de estados-nação na periferia (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13, tradução nossa).

Nesse contexto, é importante assinalar que o pensamento decolonial é necessário, sobretudo, para entendermos que o capitalismo tem um sentido existencial, o qual é implementado por ferramentas cotidianas, e contribui para consolidar o controle de todas as relações e conflitos que daí emergem. Nesse sentido, a decolonialidade constitui a abertura contra-hegemônica para compreender os efeitos da colonialidade, ao tempo que, coletivamente, cria estratégias de enfrentamento das condições adversas de vida. Segundo Walsh (2013), a decolonialidade se propõe ser uma proposta de articulação empreendida pela memória e ação coletiva, ao transcrever outros roteiros definidos por suas perspectivas:

A memória coletiva, nesse sentido, é o que articula a continuidade de um compromisso descolonial, que pode ser entendido como essa vivência de luz e liberdade em meio às trevas. Não surpreende, portanto, a propensão dos agentes coloniais para apagarem a luz e, ao mesmo tempo, imporem e moldarem uma racionalidade baseada em binários dicotômicos - homem/natureza, mente/corpo, civilizado/bárbaro, etc. as ideias de “raça” e “gênero” como instrumentos de classificação hierárquica e padrões de poder. Algo que apesar dos esforços ao longo de mais de 500 anos – primeiro nas colônias e depois nas “repúblicas” – nunca conseguiram alcançar plenamente (Walsh, 2013, p. 26, tradução nossa).

Entender a dinâmica do funcionamento dessa episteme é perceber a existência de uma pluralidade que tem sido sufocada, ao tempo que a manifestação da decolonialidade só pode emergir dos lugares e sujeitos subalternizados como condição essencial para se reapropriar do seu próprio poder diante das esferas de dominação.

O que isto significa é que o pensamento descolonial pode ter elementos modernos ou pós-modernos, mas estes não são os únicos nem os mais centrais ou constantes. Por outro lado, devemos também reconhecer que algumas ideias na modernidade e na pós-modernidade podem referir-se a contribuições do pensamento descolonial, o que significa que existem elementos dentro delas para explorá-las numa direcção descolonizadora. Mas para fazer isto de forma verdadeiramente eficaz é preciso reconhecer as influências, observar as diferenças entre as diferentes ambiguidades e fontes destes pensamentos, determinar as prioridades e questioná-las com base nas dimensões decoloniais dentro delas e assumir o projecto de descolonização como seu; que pressupõe uma alteração fundamental das fontes e coordenadas do pensamento, e uma suspensão do privilégio concedido pelos discursos modernos e pós-modernos (Maldonado-Torres, 2007, p. 160, tradução nossa).

À luz das perspectivas indicadas acima, o H2 pode ser entendido como *práxis* insurgente, que atuando dialogicamente como agente auxiliador na aglutinação de saber e percepção crítica da realidade. O H2 se inscreve na necessidade de manutenção e desabrochar da vida, pela promoção de narrativas estéticas e políticas pedagogicamente formuladas por meio da arte-cultura como encaminhamento de superação dos silenciamentos e repressões cotidianas. Pensando nas contribuições para a educação decolonial, primeiramente descrevemos o H2 como horizonte epistêmico para o exercício da ação pedagógica em prol da autonomia do ser, da qual se encontra uma manifestação concreta na ABW como proposta de espaço de educação popular na contemporaneidade, por compreendermos que o movimento de sentidos se forma pelos adventos da percepção e experiência entrelaçados à vida na *práxis*.

A educação popular, como fator de mobilização expansiva desses sentidos insurgentes aqui considerados, é direccionada como materialização de lutas e organizações históricas de diversos(as) protagonistas da cultura e do movimento negro no Recôncavo, os quais identificaram que a libertação do sujeito se dá pela ruptura com grilhões do não-ser. Por visualizarmos essa ação revolucionária como algo possível, a prática do educar, organizada em espaços informais, reforça o entendimento da importância histórica e inovadora da ABW como dinamismo pedagógico que responde a demandas sociais em perspectiva contemporânea, ao dialogar com as temáticas práticas da culturalidade, juventude, relações étnico-raciais, relações de gênero, capacitação profissional e autoconhecimento. A autonomia, como exercício da liberdade do ser, é assim fomentada pela ação pedagógica orientada por perspectivas que dialogam com o modo de ser do sujeito e da cultura popular.

A partir disso, damos sequência aos debates sobre educação e decolonialidade, focando o H2 como cultura de subversão constitutiva de práticas integradoras e restauradoras

de possibilidades de vida frente aos desafios sócio-históricos da civilização (pós) moderna global.

4.1.3 Educação decolonial pela ótica comunitária

Dentro das concepções contra-hegemônicas dos estudos ligados a educação decolonial, identificamos por experiências empíricas nessa Cachoeira do século XXI, a existência de práticas educativas que tem movimentado pessoas a se perceberem como sujeitos autônomos. Deste lugar, empreendem possibilidades de organização coletiva em vista de conservar princípios ancestrais, históricos e éticos do povo negro. Pela própria condição material e adaptação aos moldes sociais, utilizam do H2 como instrumento dialógico para acessar as gerações a se identificarem por esses princípios, e, concomitante a essas experiências, reescrevem coletivamente outros percursos biográficos por incentivarem a auto-observação e a participação em práticas pedagógicas por um perfil comunitário.

A intenção desse tópico é descrever como a educação decolonial percebida ao longo da pesquisa segue atrelada ao papel do ser comunitário, o que no movimento de circularidade do ensino e aprendizagem, tem se formado por: papéis, funções e identidades construídas pela continuidade da interpretação subjetiva e trabalhos coletivos em ressonância com a realidade empírica. Em face do recurso metodológico da fenomenologia, nossa ênfase percorre pela descrição do fenômeno os resquícios que seguem naturalmente organizados a partir de existências compartilhadas em laços integrados por colaboração mútua. Dentro do pudemos apreender, a criação do sentido ontológico é constituída por um lugar pedagogicamente atrelado a vivências elaboradas no tecido social da vida cotidiana, a qual promove os sentidos do fazer e ser H2. Constatou-se que a ABW tem sua estrutura e prática baseadas em formações oriundas da comunidade por haver múltiplas influências emergidas do contato por interpretações e dinâmicas sócio-históricas. Baseado nesse recorte, inferimos pelas observações de campo, que para pensar as contribuições do H2 para a educação decolonial a ótica comunitária é um caminho possível para compreensão do fenômeno.

O contexto comunitário é um ambiente de aprendizado. É a partir dessas impressões que as pessoas constituem parte do que apreendem e interagem com o outro. As pessoas são socialmente comunitárias, e é no ambiente formulado por formas de ser, que se coagula as possibilidades de agir com respeito a si em prol do outro. A educação comunitária, *apriori* é o exercício cotidiano da prática comunitária. Num movimento naturalmente dialético, o

conjunto de repertórios se encontram no tecido social pela exteriorização do que compõe a consciência individual, a qual por existir dentro do contexto social, já possui traços de colaboração comunitária.

Nesse contexto, a ABW utiliza do H2 no campo da educação como mecanismo pedagógico, e ao elaborar as artes por práticas inclusivas, estimulam: distintas formas de ser, de participar, aprender e ensinar. Com isso, promovem a autopercepção cognitiva, desenvolvem a habilidade motora-corporal e a autoconfiança em crianças, jovens e adultos. Aqui, o H2 simboliza um meio de interligação das pessoas às possibilidades de ser. Conforme as práticas e interações no grupo fazem sentido subjetivo e na interpretação do cotidiano, no que tange as experiências: étnico-raciais, de gênero e classe, novos entendimentos são obtidos pelo repertório aglutinado. Com isso, incomodações advindas da percepção dessas experiências se colidem com as contradições sociais e raciais gerando inadequações diante do que cada pessoa foi forjada a ser, num movimento que cria rupturas com o que os(as) rejeita e desperta sentimentos de pertencimento pelos aprendizados acumulados com o H2.

E aqui, no campo dos conflitos e harmonias, encontra na tomada de consciência um vínculo afetivo entre a confiabilidade e respeito por si ao aproximar pelo papel desempenhado no grupo o comprometimento com a manutenção do H2. Este, é visto de dois modos: primeiro por ser um parâmetro de referencial positivo ao fornecer os subsídios artísticos, sociais, perceptivos e expectativas de vida. Cada destes aspectos, são lidos a nível pessoal como meio de estar e ser reconhecido pelo outro, e que ao ocuparem o mesmo espaço no H2, compartilham aquilo que lhes foi lido como positivo pela percepção pessoal. O segundo advém da própria demanda social em possuir representações e líderes para ocuparem espaços significativos na sociedade. Ao conviverem com diversas situações repressivas, intencionalmente as expressões artísticas são interpretadas pelos grupos subalternizados como instrumentos de organização e formação coletiva. Ao tempo que, quando se tem um grupo que ensina por práticas educativas essas expressões, se cria politicamente um espaço de impulsionamento estratégico pelas necessidades emergentes ao visualizarem potenciais emergidos deste lugar.

Em diálogo com essa concepção, percebemos que a pedagogia decolonial pensada por Walsh (2013) encontra confluência com a descrição acima ao apontar que:

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprender, desaprender, reaprender, reflexão e ação. Trata-se simplesmente de reconhecer que as ações que visam mudar a ordem do poder colonial partem frequentemente da identificação e do

reconhecimento de um problema, anunciando o desacordo e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o objectivo: colapsar a situação actual e tornar possível outra coisa. Tal processo de acção, tipicamente realizado colectivamente e não individualmente, suscita reflexões e lições sobre a própria situação/condição colonial e o projecto inacabado de descolonização ou descolonização, ao mesmo tempo que gera atenção aos aspectos políticos, epistémicos, experienciais e existenciais que lutam para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritos, controlados e subjugados. As pedagogias, neste sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência como na oposição, bem como na insurgência, na marronagem, na afirmação, na reexistência e na re-humanização (Walsh, 2013, p. 29, tradução nossa).

A comunidade é entendida como espaço de organização insurgente, que por meio do H2 se faz como possibilidade de construção de conhecimento e apreensão dos elementos de repressão cotidiana. E que, alinhados as práticas pedagógicas responsáveis partindo de lugares e sujeitos de reconhecimento identitário, se formula as bases de confiança dos estágios de alteridade e na formação independente de vínculos emocionais. Por essa ótica, visualizamos o H2 e a comunidade em diálogos simultâneos por serem formados pelas mesmas bases referenciais, sendo conforme o horizonte decolonial, um caminho para entendermos que as contribuições emergem de entrelaces com o contexto prático, organização coletiva, percepção do outro e a reflexividade.

Certamente, os resquícios simbólicos e os estragos históricos que formou a construção perceptiva do desafio ser negro e comunitário. A condição de se perceber como uma pessoa negra é/foi um movimento de “implicações histórico-políticas do racismo, mas isso não impede que ele seja afetado pelas marcas [...] inscritas em sua psique” (Nogueira, 1998, p. 16), que ao longo do processo da formação de sua consciência, tornar-se negra está simultaneamente atrelada a esfera da negação do ser. No contexto de segregação racial, Souza (1983) contextualiza que a pessoa negra construiu sua ascensão pela assimilação de padrões embranquecidos, em face da fragmentação de sua identidade sociocultural, como dinâmica de sobrevivência, foi “assemelhar-se ao branco - ainda que tendo que deixar de ser negro - que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se negro” (Souza, 1983, p. 23).

No entanto, é válido pensar que essa condição de voltar ao que sempre foi é um instrumento de negação formado pelos instrumentos coloniais. A conquista da liberdade da pessoa negra é um instrumento contraditório em si. Para se sentir livre, ao longo do processo de colonização, essa condição foi primeiramente retirada. Submetido(a) e forçado(a) ao lugar de submissão, a interpretação introjetada inconscientemente para os(as) descendentes era que

tinham que conquistar sua liberdade. Na relação entre o ser escravizado(a) e o “senhor”, a “coisa” se faz presente como propriedade da validade do movimento de ser livre perante a determinação de outro (Honneth, 2003). A luta pela liberdade foi um movimento de reconhecimento das condições imersas, ao mesmo tempo apropriação do sentimento de negação do que lhe foi apresentado como realidade. Essa ótica pode ser vista em Kilomba (2019) através do processo de negação do ato cometido pelo colonizador sob o(a) colonizado(a). A pessoa negra foi forçada a acreditar que não deveria ser negra, que há uma superioridade do branco sob sua existência e que o lugar de marginalidade se faz como uma condição existencial. Como forma de justificar suas ações, primeiramente a nível de *psique*, a pessoa branca se coloca no lugar de legitimidade da violência por se perceber fora da lógica de subalternidade. Qualquer reação do(a) negro é vista como movimento rebelde e contrário a existência do branco, já que “a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial [...]. o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano” (Kilomba, 2019, p. 34).

Interpretando essas narrativas, podemos entender que diante do conjunto de elementos forçados contra a existência e cultura negra, a estrutura foi formada para que a consciência e ação comunitária não se consolidassem como elementos agregadores e auxiliares na ascensão do negro(a), portanto, instrumentos estratégicos: na atividade decolonial e nos vínculos que constituem o ser negro(a). Se a condição estava impondo a negação subjetiva e assimilação do externo, a representação de tudo aquilo que remete ao lugar do ser negado condiciona-o ao lugar da negação, e por fim, estereotipa o seu vir a ser. Então, compreender a atividade de mobilização comunitária dentro de contextos em que o(a) negro(a) era ensinado(a) a não gostar de si, é uma categoria que encontra um território que possui as mesmas características da condição violenta.

Pensando no contexto de Cachoeira, em Francimária Ribeiro Gomes (2017), podemos ter uma noção formativa que os processos de resignificação têm para o povo negro, no que tange conservar as tradições e práticas culturais de origem. A autora, em diálogos com o que Hall (2003) denomina por “comunidades imaginadas”, descreve o seguinte enunciado:

Os fluxos migratórios ocasionados pelo êxodo de nativos para outras cidades do entorno de Cachoeira, principalmente para capital podem ser assimilados como importantes formas de influência nos trânsitos culturais que se formaram. As constantes idas e vindas que começaram ainda no período pós-abolição e que forçaram negras a migrarem para outras regiões do país em

busca de melhores condições de vida e emprego marca a formação da cultura afro-brasileira (Gomes, 2017, p. 79).

A necessidade de sobrevivência permitiu que as pessoas negras pudessem manter dentro de sua estrutura basilar princípios que conservasse a comunidade no vínculo com a matriz africana e do que se foi formado no território brasileiro. Para Oliveira (2005), uma pluralidade foi um instrumento necessário para ressignificar as condições violentas implantadas nesse solo sagrado. “Isso só foi possível aos africanos e seus descendentes que engendraram pequenas instituições e dezenas de formas de expressão cultural (dança, música, religião, jogos, etc.) que re-criaram a cosmovisão africana em território e condições brasileiras” (Oliveira, 2005, p. 194). Essa atividade simbolizou a separação pedagógica para identificar o que é da cultura negra, e ao mesmo tempo, não perder de vista os elos que constituem os polos de resistência dentro de territórios hostis.

Nesse quesito, a cultura tem uma enorme importância para restabelecer a propagação do legado do povo negro. O pertencimento étnico-racial se consolida como enraizamento formado pelas múltiplas adaptações dos povos sobreviventes na diáspora, e que dentro do foi possível, a comunidade se faz e se sustenta no agir coletivamente com o outro. E que, diante da condição social, se entrelaçar às negociações em face do hibridismo e multiculturalismo, não fez os(as) perder de vista o que é necessário para conservar a vida: a natureza, a memória e a ancestralidade. Ao demarcar politicamente essa perspectiva, a comunidade se situa dentro dos aspectos de organizações e migrações como um elemento de “identidade cultural [...] é irrevogavelmente uma questão histórica. Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas” (Hall, 2003, p. 30).

Reis (1986) aponta que entre os séculos XVIII e XIX o Recôncavo vivenciou um grande desenvolvimento social e na agricultura pela elevação da população escravizada do continente africano. Entre os anos de 1805 e 1835 a escravização dos grupos étnicos: nagôs, jejes, haussás, tapas, dentre outros, intensificaram a manutenção da identidade étnica, a mobilização e resistência da comunidade negra, mas por outro lado, gerou diversos conflitos nas “hierarquias sócio-culturais, estratégias de alianças e conflito interétnico, reorganização do espaço urbano de trabalho, etc. – como em termos de seu relacionamento com a classe senhorial e os habitantes nativos” (Reis, 1986, p.170). Diante desses resquícios ofertados pela multiculturalidade adentram ao Recôncavo contemporâneo como influência direta e indireta na sobremaneira da juventude negra. Ao perceber o trabalho desenvolvido pela ABW, a hermenêutica empírica nos conduz necessariamente a compreender uma realidade sócio-

histórica explícita nos diversos sistemas de construção de saberes transmitidos e assimilados no fazer prático originários de fundamentos entrelaçados nos espaços de Cachoeira.

Os estigmas e narrativas associados as pessoas negras pelas rebeliões, roubos, capoeira, samba de roda e o candomblé advindos das formas de sobrevivência desse contexto diaspórico, tem encontrado um terreno de reconhecimento com o surgimento de novos(as) protagonistas. Envolto(as) pela organização popular, ressignificam o passado, modelam seus comportamentos e constituem outros códigos linguísticos para demarcar a continuidade da resistência do povo pela ocupação estratégica do território. Nesse contexto, pensar a educação a partir da comunidade simboliza a percepção crítica das violências do colonialismo e da colonialidade que possuem a cor da pele como demarcador dos sujeitos dentro do espaço-tempo. A comunidade tem sido um lugar de manutenção desse legado, ao identificar e aproximar experiências conectadas por suas diversas descendências étnicas, que através de ações artístico-culturais a juventude tem estabelecido “diálogos com as culturas da África tradicional, contemporânea e com as de outras regiões da diáspora negra” (Pêpe, 2015, p. 164).

Nossa concepção de comunidade é fundamentada a partir de entrelaçamentos interpessoais, os quais, trazidos com as tradições africanas, norteiam os sentidos de ser parte de um contingente populacional que se autogere por suas bases de formação calcadas na alteridade e em conflitos. Para Kwame Gyekye (2002), os valores da comunidade são partes constitutivas dos indivíduos que as compõe, e conforme seus modos de ser, sua ação articulada ao coletivo lhe confere a percepção autônoma de ser autossuficiente. A comunidade influencia e incentiva que seus membros possam se realizar autonomamente como sujeitos livres, e por essa condição moral possibilita que as ações individuais sejam repartidas como fluxo beneficiário e rotativo para comunidade de origem.

Por conseguinte, vê a comunidade não como uma mera associação de pessoas individuais cujos interesses e fins são contingentemente congruentes, mas como um grupo de pessoas ligadas por laços interpessoais, biológicos e/ou não-biológicos, que se consideram principalmente como membros do grupo e que têm interesses, objetivos e valores comuns (Gyekye, 2002, p. 301).

As relações comunitárias não são baseadas estritamente por contratos firmados rente a legitimação do Estado, pelo contrário, a importância do bem-estar individual influencia na elaboração de vínculos e intimidades que se produz no caráter da fluidez comunitária. Cada pessoa se percebe pertencente ao lugar de origem por haver um aglomerado de fenômenos

significativos que lhes ligam e distribui seu ser existencial compartilhado entre os membros e ações coletivas. Por isso também, Gyekye (2002) afirma que uma característica da comunidade é possuir, rente a sua estrutura, possibilidades de realização dos sujeitos em meio aos seus modos de interação participativa mediante sua persona. Ser membro de uma comunidade fluente de desenvolvimentos múltiplos e carregados de sentidos, multiplica as possibilidades de ligação do estar para além de intelectual-organizativa, mas sim de valores que são peculiares na formação da significância do saber prático em torno da generosidade, da metafísica, do poder realizar afazeres colaborativos que estão diretamente ligados à construção identitária e biográfica.

Para pensar a educação partida de espaços comunitários, em vista de ser fundamento orientador no vir a ser do sujeito, buscaremos criar um caminho não tão convencional para as áreas das ciências educacionais e sociais. Este trajeto será em paralelo com as ciências biológicas, a qual possui interesses bem específicos da área, e sob os quais, não há necessidade de adentrar. Nossa intenção é perceber como suas técnicas de análise podem auxiliar a compreensão pelo viés de reprodução e mudança de crenças. Essas, possuem um papel fundamental na vida dos seres humanos, e, no nosso caso, estamos diante de pessoas negras do Recôncavo que produzem pelo H2 formas de aprendizagens educativas.

Para o geneticista Bruce H. Lipton (2007), o ser humano se forma em torno de crenças. Essas podem ser positivas ou negativas, sendo interpretadas ao longo de suas biografias pelos efeitos reproduzidos no campo prático. Pode-se compreender, de maneira muito objetiva, que uma comunidade é um ajuntamento de vários indivíduos singulares. Esses(as), por conseguinte, fazem parte da descendência direta de uma multiplicidade de conexões e outros indivíduos, sob os quais, em sua grande maioria as famílias negras, tem pouco ou quase nenhum conhecimento sobre sua ancestralidade. A compreensão que obtemos é que todas as famílias carregam em si peculiaridades que são reproduzidas por entrelaces de suas memórias e crenças transferidas por experiências. Os membros individuais acabam por carregar uma centelha desse conhecimento ancestral originário de sua família, e por esta apreensão obtida durante o processo de formação biográfica, disseminam seu eu na construção pessoal e nos espaços que ocupa. Esses conhecimentos são essenciais ao desenvolvimento cognitivo, e, por conseguinte, aproxima o ser de ser pertencente a um todo.

Por meio da cultura, o funcionamento da estrutura familiar e até mesmo da comunidade são influenciadores diretos dos comportamentos e da formação da consciência dos membros pertencentes deste aglomerado. Mas, as crenças em si são parte da manutenção de ensinamentos práticos, distribuídos sem uma dada objetividade no construto da experiência

singular. Existe toda uma formação que é intrínseca a cada sujeito, e sob essa ótica os laços afetivos e de identidade são construídos mediante as simbologias interpretadas ao longo do processo de captação das informações ofertadas pelos sujeitos, que possuem maior representatividade no âmbito familiar – mãe, pai, avô, avó, assim por diante. Por isso, a interação é de suma importância nesse processo, já que o reconhecimento identitário e pertencimento surgem através de interferências externas situadas no ambiente. O *lócus*, espaço de interlocução sociocultural, que aqui se apresenta como “comunidade”, tem um sentido formativo e essencialmente moral, que, diante de elementos de reconhecimento, a interação surge mediante aquilo que faz parte do ser, ou seja, cada pessoa se expressa com aquilo que já possui internamente em si, e diante de cada ensinamento oferecido e condição interpretada, sua formação vem fazendo parte do seu horizonte existencial.

A representação da comunidade se desvela no campo perceptivo. Este ambiente tem um papel importante na definição do ser, por interferências no âmbito social, preenchidas e envolvidas por cooperações, competições, crises e organizações, ciclicamente funcionam como ações geradas por multiplicidades de reações históricas, que empreendidas por ontologias moldadas por suas crenças e gesticulações sociais, permitem produzir a formação subjetiva e a condição humana. Baseado em críticas à biologia tradicional darwiniana, Lipton (2007, p. 34) nos ensina que “a “nova biologia”, que a considera uma jornada de cooperação entre indivíduos de vontade própria que podem se programar para criar uma existência cheia de felicidade”. Para além da programação fomentada ao longo da biologia do ser, as crenças apresentadas ocupam parte do que compõe o sujeito, mas que não traduzem, não determinam, muito menos resolve a compreensão biográfica na condição de ser pertencente a um todo. Por outras palavras, a comunidade pode possuir outras perspectivas de existir, e como os sujeitos individuais têm ações autônomas dentro do coletivo, podem promover outra esfera de autorrealização e transformação do todo a partir de si.

Antropologicamente pensando, o ser humano enquanto espécie que necessita ser social para se desenvolver, cria e se envolve em redes de sentidos e colaborações, permitindo que o coletivo se torne um ser fluido, multável e aberto a interação por ser perceptível. Essa condição, é de extrema adaptação assumida como forma estratégica de sobrevivência ao meio natural. E, repassado por ensinamentos cotidianos, o meio para o qual os indivíduos exercem socialmente seus modos de ser se faz por extensas ações multiculturais no contexto prático. Partindo disso, o modo de ser perceptível representa que a formação se dá por estímulos viventes de experiências ao estar cercado de simbologias no ambiente em contato social. O estar coletivamente envolvido(a) ao ambiente externo é se colocar na abertura de

possibilidade de relações, e isso pressupõe que o conjunto de ensinamentos individuais tem um domínio limitado de conhecimento oriundo de um dado lugar. E, conforme entendimento disso, os indivíduos permitem estar com o outro para aprender e ensinar, e conforme as trocas acontecem, os(as) parceiros(as) de interação passam a perceber que estão aprendendo também sobre si e sobre o mundo. O movimento de estar com outro, endereçando um objetivo comum, é uma abertura ressonante por encontrar estágios de aprendizagens intersubjetivas que colocam os(as) viventes de experiências no contato social tendo como ponto de interseção, o meio ambiente.

O ambiente é tido como meio de adaptação a uma multiplicidade de fatores, em que a linguagem como fundamento ontológico, extraído dentro do âmago constitutivo da intersubjetividade tem forte influência nas articulações sociais e em compreensões de mundo no aspecto da multiculturalidade. Nesse contexto, o *homo sapiens* se desenvolveu por ser adaptável em gesticulações no ambiente, ao tempo que está envolvido no contexto social-prático por se situar no âmbito individual e coletivo. O contexto prático influencia o modo de ser na condição de abertura ilimitada pela existência social caracterizada por atuações junto a um outro. Sua expressão de ser é alimentada intimamente ao contexto prático, e nesse caso, socialmente voltado para se perceber rente a substâncias externas a sua existência, nos leva a acreditar, que a existência humana é individual dentro do aspecto de percepção-subjetiva, mas, ao mesmo tempo comunitária, diante da condição de sobrevivência. O aprendizado no contexto prático é coparticipante de um outro ser, e nos conduz ao fato de que o ser comunitário tem suas interações sociais como fruto de suas ações, e o outro como espelho de si, pois como reflexo da atividade prática, um acaba sendo fruto do que o outro realiza. E ambas realizações e apreensões são consumidas, reproduzidas tendo o ambiente como influenciador-mediador, em que o ser se forma por aquilo que apreende no contexto vivente de experiência.

O ser humano busca ter interações com seu meio ativamente. Tais ações são intrínsecas a estrutura fisiológica do ser, e atua como elemento realizador daquilo que ele é. Essas interações ocorrem de forma espontânea, sendo aprendida com o meio, a gesticulação é mantida como ato de sobrevivência do sujeito. Seu funcionamento é intencional, e propicia a continuidade dos ensinamentos na ação prática no mundo. Cada ação é ligada a um resultado, o qual funciona como aprendizado no ato de deslocamento de seu eu para o lugar do outro. O funcionamento real da ação possibilita a formação de experiências, e é pelo acúmulo dessas que se cria consciências sob o mundo prático, e, ontologicamente, promove uma autoaprendizagem que é repassada para o outro que participa da experiência prática

intersubjetiva. Esse ciclo gerado em torno da ação, que envolve um conjunto de aprendizados e experiências tem em si a sobrevivência como fenômeno de manutenção da vida. E toda vida só é gesticulada beneficemente no contexto prático por eternos acúmulos de experiências envolvidas em ciclos de aprendizagens multáveis por biografias criadas em torno das circunstâncias e memória.

Os estudos de Lipton (2007), dentro da “nova biologia”, o conduziu a entender que o ambiente influencia na capacidade do ser. Sua análise é fundamentada em torno dos efeitos que a célula apresenta, dentro do panorama de causa e efeito, que o ambiente pode ser o caminho para descobertas de problemáticas de origem individual. Obviamente que a descrição apresentada acima é situada dentro de seres que são visualizados por microscópio, e os sujeitos que estamos analisando são visíveis, principalmente por conta de sua pele. Mas, conforme os estudos do cientista, os mecanismos sistemáticos que preenche as vidas celulares “são basicamente os mesmos utilizados por nosso corpo. Embora sejamos compostos de trilhões de células, [...] não há sequer uma função em nossos corpos que não estejam presentes também nos das células” (Lipton, 2007, p. 46). Cada célula possui um sistema totalmente organizado para manter o corpo humano funcionando, além disso, a própria reprodução da espécie está intimamente relacionada com processo do DNA²⁸. É por meio desse composto químico que há as instruções e informações genéticas que compõe cada ser vivo.

Assim como eu havia descoberto intuitivamente durante minha infância, essas células inteligentes têm vontade própria e um propósito de vida. Procuram ambientes que sejam adequados à sua sobrevivência e evitam todos os que possam ser tóxicos e/ou hostis. Da mesma maneira que nós, humanos, fazemos, analisam as centenas de estímulos que recebem do microambiente que habitam para selecionar as respostas comportamentais mais adequadas e garantir sua sobrevivência (Lipton, 2007, p. 47).

A compreensão da vida celular, conforme segue apresentada, é estratégica. A objetividade é circundada em torno da conservação da vida servindo como resposta ao que o que contexto apresenta. Esse tipo de consciência é criado pela interação interpretativa com o ambiente sendo motivada por aquilo que cada um(a) possui, e que no ato de conservação da vida, a inteligência se forma conforme atos de organização com os fenômenos que se apresentam no campo perceptível da *práxis*. Tais descrições interpretativas são comparadas as condições sociais em comunidades periféricas que possuem pessoas negras ocupando por atos de sobrevivência. No entanto, as comunidades são espaços que servem como mecanismo

²⁸ DNA é a sigla para ácido desoxirribonucléico.

pragmaticamente pensado para conservar aquilo e quem reside em seu interior. E tais gesticulações são naturalmente formadas por diversas interações de interesse individual com finalidades que comungam para benefício do coletivo.

Sobre os fundamentos de manutenção da vida da célula em seus processos de criação de memória e adaptação ao contexto, Lipton (2007) comenta:

As células também são capazes de aprender com as experiências que vivenciam em seu ambiente e de criar uma espécie de memória que é passada aos seus descendentes. Por exemplo: quando o vírus do sarampo infecta uma criança, suas células ainda não amadurecidas são colocadas em ação para criar um anticorpo de proteína protetor e combatê-lo. Nesse processo, as células criam um novo gene que servirá de padrão para a fabricação de anticorpos contra o sarampo (Lipton, 2007, p. 47).

A possibilidade de aprendizagem com a experiência é a formulação de memória pela interpretação da ação prática. As células agem de forma natural como modo de ser o que são pela necessidade de sobreviver, e que, como conforme entendimento do que o autor aponta, a apreensão dos fenômenos circundantes são condições de fortalecimento da vida pela criação de anticorpos resistentes a experiência anterior. As células descendentes são aprimoradas pela naturalidade do movimento da sobrevivência advinda de seus antecessores, que dentro dos aspectos da experiência, constituem a base de continuidade da existência para elevação do vir a ser.

A experiência para as pessoas gera algum tipo de aprendizado. E toda base de captação dos fenômenos viventes da condição de ser é uma possibilidade de ascensão, em que a consciência do sujeito da experiência é interconectada ao movimento de se deslocar ao desconhecido para perceber outro estágio existencial. Dentro desse percurso intersubjetivo, cada pessoa é um ser formado por multiplicidades de acontecimentos históricos, e sob os quais, formam parte de sua persona. Sua consciência, preenchida deste lugar, carrega a extensão de um aglomerado de informações captadas no decurso biográfico. De modo que, cada ser é o que outros são. Cada existência é envolvida pela naturalidade da vida para além do corpo na realidade medida pelo espaço-tempo, em que a narrativa da sobrevivência existe dentro do aspecto da experiência que somos intersubjetivamente conectados(as) a outros seres, que, por conseguinte, são mobilizados(as) em forma de rede, a se apropriarem comunitariamente por princípios ancestrais para a manutenção da vida.

A experiência autoperceptiva é um coloca-se diante de si, e como existencial, perceber um outro como parte de um movimento multável e de influência direta. Nessa influência, o outro dinamicamente faz parte das mesmas circunstâncias da esfera social apreende os

fenômenos, e sob base de aprendizado da experiência recria um novo papel para seu modo de ser diante destas novas informações inseridas em seu inconsciente. Assim como acontece com célula, com os humanos a tendência que se forma ocupa espaço de cuidado e formação geracional, em que as experiências se tornam um produto compartilhado como fundamento de manutenção do coletivo.

A hereditariedade nesse caso tem sua importância no processo de apreensão e continuidade dos legados, no entanto, conforme ressalva Lipton (2007, p 73) “Darwin sugeria que os fatores “hereditários” eram passados de geração em geração, controlando as características de cada uma delas”. E partir dessa constatação, a ciência tradicional, vem moldando a vida humana ao longo do tempo, determinando o vir a ser do sujeito por conta da sua cadeia genealógica. O sucesso e insucesso dos membros famílias negras vêm sendo regulado pelo nível de aceitação moralidade normativa. Esse lugar é o de reprodução do que caminho que deve ser seguido para manutenção de um legado, não para romper com as crenças limitantes presentes nos legados. A hereditariedade tem sua importância para estruturação de sentido das comunidades, e ao mesmo tempo, fomenta por um conjunto de valores apreendidos no contexto sócio-histórico, possibilidades de autorrealização dos indivíduos. Assimilando os conhecimentos transitados pela “nova biologia”, que a fragmentação com crenças inconscientes repassadas diante da condição de ser pertencente a esse coletivo podem ser modificadas pela inserção de outros elementos viventes na realidade prática. A percepção e a criação de novas narrativas têm possibilidade a construção de outras interpretações da vida, e no contato com os produtos que formam a consciência dos sujeitos individuais, vem realizando outras formas de atuar e transformar a si diante da hereditariedade.

Por outras palavras, o que os enunciados se esforçam em demonstrar é que as condições de formação familiar influenciam o modo de ser e pensar do sujeito, mas não os determinam. A autonomia tem sido um princípio de orientação intuitiva que promove um caminhar por outros horizontes, num descortinar de perspectivas mobilizadas pelo perceber que existe outras realidades, e que cada sujeito é construtor desse lugar. Lugar este que é movimentado por respeito, medo, indecisões, baixa autoestima, autossabotagem, crises existenciais, concomitante às transmutações no viés do amor-próprio, equilíbrios e novos aprendizados. Os estudos de Lipton (2007, p 73) apontam que em “um ambiente saudável para a cultura de células elas se tornavam mais resistentes”, mesmo o ser possuindo em seu banco de DNA uma herança de informações, não existe um determinismo sob o como será sua forma de ser e viver. A mudança do ser estar intimamente influenciada pelo seu modo de interação com o

espaço que reside, as características do ser não definem os traços de personalidade e quais serão seus comportamentos. “Se alguém acredita que os genes controlam sua vida e que são programados desde o momento de concepção, tem uma boa desculpa para se considerar uma vítima da hereditariedade” (Lipton, 2007, p. 62).

Dentro dessa narrativa apresentada, existem valores que são formulados socialmente, os quais se transfiguram em crenças repassadas em cada família, e que, em alguns casos, enraizadas por traços religiosos, acabam por manter paradigmas sob o como o ser será, e baseado na reprodução de sua fragmentação, o desenvolvimento socialmente permanece subalterno(a) a outros sujeitos que obtiveram outras formações e crenças limitantes. Nessa ótica de desconstrução normativa, baseado nos enunciados apontados acima, a compreensão que se apresenta é como crenças passam a ocupar o espaço educacional e comunitário mantem os sujeitos desconectados das condições de ascensão social por instrumentos que estão disponíveis em seus ambientes de convívio. Para isso, pensar que a comunidade pode ser um sinalizador de regressão sobre os aspectos práticos que envolvem a relação do(a) educador(a), educando(a) se faz cada vez mais necessário diante da colonialidade.

A educação comunitária se constitui como ferramenta sociopolítica engajada na ressonância com o conhecimento elaborado pelo compromisso com a mudança social. Diante do desequilíbrio da vida pessoal e coletiva, observamos a estrutura social vigente a partir da desconfiança e insegurança, e não por menos. A necessidade por obter bens materiais de consumo e viver com dignidade se faz como elemento emergencial. Os efeitos da sobrevivência têm obrigado as pessoas a conviverem com aceleração de uma realidade desigual, sendo colocadas conforme os fenômenos da colonialidade a serem não parte da periferia, mas no centro das problemáticas sociais. Essas condições de vida, para Sirvent (1984, p. 34) da “população excluída não só dos benefícios econômicos, como também, [...] de ser protagonista dos fatos que afetam sua vida cotidiana. Isto é, [...] participar da esfera do trabalho, da família, da comunidade, dos meios de comunicação de massa, da educação”. Observar a educação pela ótica comunitária é visualizar essa realidade, e fomentar de forma responsável o trabalho coletivo como modo de estabelecer princípios autônomos e valorizar a produção do conhecimento pelo conteúdo presente no contexto cotidiano. Nesse caso, entender a *práxis* circundada no contexto comunitário é distribuir pedagogicamente mecanismos transgressores das limitações impostas para reforçar um tipo de educação transformadora pela ação e reflexão consciente.

De acordo com esse raciocínio, a educação comunitária para Sirvent (1984) é necessariamente estratégica, dialógica e interpretativa das condições sócio-históricas:

A educação comunitária não é considerada somente como uma estratégia a mais de educação, mas é percebida fundamentalmente como um campo teórico de princípios e hipóteses que pretende enfrentar a realidade de pobreza e de pobreza extrema da América Latina. Permite explorar novas estratégias de ação educativa e cultural tendentes à transformação da realidade e não à conservação, ao esforço do *status quo*. Esta transformação é percebida, prioritariamente, como uma elevação da *qualidade de vida* dos setores populares mais carentes (Sirvent, 1984, p. 36).

Partindo desta perspectiva, a educação comunitária pensada aqui segue elaborada diante as experiências em espaços comunitários pela educação não-formal²⁹, os quais geograficamente situados em periferias, demarcam pela pedagogia do H2 a elaboração de sentidos para atuação prática. A maioria das práticas educativas no Recôncavo que possuem o H2 como instrumento dialógico, são caracterizados como educação não-formal. E desse lugar, diversos(as) agentes culturais tem protagonizado pela ocupação e/ou construção de espaços educativos por perspectivas políticas, culturais e inclusivas com a finalidade de cultivar os elementos contidos na comunidade para servirem de base pedagógica. Essa educação tem sido umas das principais ferramentas na luta antirracista e organização da vida coletiva, ao serem iniciativas comprometidas com a ascensão social, ao propor metodologias que rompem com paradigmas de que a “educação é uma realidade que não se circunscreve à escolaridade formal. Muito pelo contrário, os processos formativos, sobretudo os que se inserem no campo da Educação Comunitária, ocorrem em todas as dimensões da vida” (Bravo; Nico, 2020, p. 16).

Conforme os apontamentos de Maldonado-Torres (2013), observamos essas práticas e ensinamentos como um caminho possível para construção epistemológica por serem socialmente acessíveis e conter conteúdos assimiláveis.

Pedagogia de(s)colonial, ligada tanto à longa memória de comunidades que foram julgadas como absolutamente dispensáveis dentro do padrão do poder

²⁹ Existem diversas formas de educação, as quais são organizadas e pensadas por múltiplas intenções e perspectivas. Cada forma de educação segue adequada aos contextos e sujeitos do educar. Podendo ser classificadas nos seguintes níveis: formal, não-formal e informal. A educação transita por todos os espaços sociais, e, segundo Moacir Gadotti (2005, p. 2) toda “educação, é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional”. A educação não-formal pode ser definida como uma alternativa de formação que se apropria das condições socioculturais de vida para organizar e propor outros vínculos educativos fora do âmbito da educação formal. A educação não-formal para Gohn (2009, p. 31) “designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política [...] a capacitação dos indivíduos para o trabalho [...] a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos[...] com objetivos comunitários”. Sendo, conforme Gadotti (2005, p. 2) “menos hierárquica e menos burocrática”. Para Gohn (2006) a educação informal não possui sistematizações ou organizações objetivas, segue atrelada ao repasse de conhecimento oriundos de práticas socioculturais e experiências. Por isso, a formação segue alinhada “a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc” (Gohn, 2006, p. 29) como os agentes educadores no processo do educar. “A educação informal tem como objetivo socializar os indivíduos e desenvolver hábitos e atitudes” (Cascais, 2014, p. 3).

colonial, como às práticas pelas quais essa memória é transmitida e a afirmação do ser humano é procurada no mundo, não é simplesmente um veículo de conteúdo que consideramos colonial, ou qualquer ramo profissional ou semiprofissional, mas o próprio elo entre o ser, o poder e o fazer. A pedagogia é a ponte irreduzível entre a descolonialidade do ser, do fazer e do poder (Maldonado-Torres, 2013, p. 12, tradução nossa).

No percurso de propor reflexões acerca da garantia da educação dentro dos Direitos Universais dos Direitos Humanos (DUDH), Flávia Schilling e Fernanda Castro Fernandes enunciam possibilidades de pensar o futuro dos direitos humanos baseadas na temporalidade de aprendizagens das nossas práticas de cuidado com o outro e como a educação vem sendo tratada no Brasil. Para as autoras, o DUDH se constitui como fruto de ações sociais para não reprodução de acontecimentos históricos, e universalmente se propõe estabelecer diálogos que garantam o direito à vida e os elementos necessários para formação do sujeito. Firmado em 1948, o DUDH se apresenta como “o primeiro documento que estabelece de forma escrita essa noção de direitos, vinculando os países a assumirem o compromisso de garantir o desenvolvimento e o respeito aos seus cidadãos e cidadãs de forma indistinta” (Schilling; Fernandes, 2020, p. 127).

Porque nossa dificuldade em pensar a humanidade do outro enfrenta essa nebulosa da dignidade apenas para meus iguais. Se ela não é, não for, nosso parâmetro de convivência humana, seguimos nessa (histórica) posição – defendida e empreendida, inclusive, pelo Estado brasileiro – de que algumas vidas valem respeito e outras (tantas outras) valem nada (Schilling; Fernandes, 2020, p. 127).

A legitimidade destes pressupostos, também a partir do DUDH, nos permitem compreender os níveis dos efeitos sociais e históricos, e pela percepção destas tensões, ter a noção de que diante da contemporaneidade tão complexa que convivemos, a educação é um caminho para reparar fenômenos advindos de outras gerações, e sob uma ótica crítica e vinculada a outras consciências, alimentar outros tipos de saberes intencionando a formulação de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Acreditamos que a educação comunitária é constituída pelas mesmas bases que formam os sujeitos que a mantem. É necessário entender esse movimento como próprio de cada lugar, como princípio oriundo de cada sujeito que é orientado pelas atmosferas presentes em sua realidade. Princípios educacionais em contextos comunitários enfatiza elementos norteadores de ações ético-moral como atributo valorativo da existência do sujeito e como manutenção do que é conservado no contexto social. A cultura, a política, a religiosidade, as

estruturas formativas, o exercício cotidiano das memórias e espaços geográficos são fatores que influenciam o modo de ser dos espaços coletivos. A educação, é produto advindo de todas essas ações externas, e o papel do(a) educador(a) do H2 se faz pela dinâmica dialógica com uma diversidade de sujeitos e realidade tão emergentes. E diante de tantos desafios, aproximar as múltiplas formas de ser ao conteúdo das atividades propostas como caminho possível de ser protagonizado, rompido e percorrido.

A educação, antes de ser um produto de exercício de alguma ação funcional, é um elemento comunitário. A partir dessa base, gerada primeiramente pelas famílias, progressivamente há desenvolvimentos mediante a biologia do sujeito à ocupação de espaços sociais. Obedecendo uma lógica reprodutiva do modo de ser, os sujeitos da realidade contemporânea acabam seguindo os ensinamentos passados, e sob tais formações, a comunidade tem uma importância intrinsecamente necessária para o crescimento individual e coletivo na dinâmica da vida em sociedade. Isso quer dizer que, a educação é uma projeção da realidade vivida e/ou imaginada, transcrita como aquilo que acontece, ao mesmo tempo, direciona os sujeitos para além do que são condicionados a acreditar que são ou de onde podem estar.

As comunidades negras do Recôncavo convivem com a pluralidade abundantemente presente no vir a ser cotidiano, a qual é formada pelos contextos rurais e urbanos. Imersas em realidades complexas, empreendem tentativas de solidificar suas bases de formação educativa, organizacional política e empreendimento a partir de seus princípios e possibilidades de interação com o mundo. Cada comunidade possui seus próprios ritmos, mecanismos de autodefesa, instrumentos, dialeto e técnicas elaboradas por cada identidade única, as quais são influências por múltiplas adaptações temporais impostas pelas condições sócio-históricas.

As relações comunitárias, assim como o modo de atuação prática das pessoas são frutos de processos simbolicamente tecidos por suas próprias intelectualidades, que ao sobreviverem aos contextos, produzem e sustentam ações protagonistas atreladas essencialmente pelo conteúdo que vem sendo interpretado em seu cotidiano. Tais fundamentos são memorizados e repassados como rituais para entender e viver em seus mundos sociais. E, as dimensões estéticas e narrativas da arte tem um papel fundamental nisso. Elas possuem um poder de disseminar um saber macro da sociedade por linguagens populares, e que conforme for sendo diluída nas diversas partes dos pontos das redes, possibilita a formação de conglomerados de compreensões sobre as organizações e de como está sendo feita as ações hegemônicas. Na tentativa de reconstruir outras dinâmicas de ser a cultura tem protagonizado pela insurgência o lugar de encontro simbólico no contexto

empírico, e cada experiência atua como formação pelos registros do cotidiano propagados no H2 do como meio de fomentar entre as linguagens artísticas e trabalhos coletivos a necessidade de manter o equilíbrio, organização e a articulação a partir da base comunitária.⁷

4.1.4 Perspectivas epistêmicas sobre a educação decolonial

Conforme esse recorte, a educação decolonial é constituída por um conjunto de fatores e conhecimentos atrelados a dimensão teórico-prática. Sua intenção se configura pela ótica de compreender e elaborar narrativas contra-hegemônicas diante das relações de poder, ser e saber associados aos referenciais da colonialidade, que, a seguir, pode ser definida como:

Assim dito, a decolonialidade começa a discutir três níveis de dominação ou colonialidade que devem ser superados: a colonialidade do ser, a do conhecimento e a do poder, que ligam a modernidade à colonialidade e também a dois aspectos importantes da dominação global: o capitalismo e o patriarcado. Desta forma, a escola decolonial constitui-se a partir do debate dessas categorias fundamentais: modernidade, colonialidade, capitalismo e patriarcado (Hortegano, 2022, p. 130, tradução nossa).

Ao apreender essas formas de dominação, a educação decolonial se apresenta como proposta divergente e alternativa diante das complexidades intrínsecas na organização estrutural embasada na manutenção de múltiplas hierarquias. Conforme a conjuntura sócio-histórica, a colonialidade segue distribuída pela geografia do planeta, sendo materializada rente as questões étnico-raciais, sexuais, epistêmica, econômica e de gênero. A perspectiva de educação decolonial parte do horizonte interpretativo dessas subalternidades, e como meio de contrapor as estratégias e epistemologias hegemônicas, assume a responsabilidade de elaborar de forma teórica e prática a superação de paradigmas concentrados em formas de aprisionamento, e mediante a *práxis*: “esforçar-se para transgredir e subverter a colonialidade – política, ontológica, epistêmica, espiritual, existencial – e, ao mesmo tempo, semear e promover condições de vida concebidas e postuladas a partir da exterioridade” (Walsh, 2013, p. 32, tradução nossa). Por essa perspectiva, decolonizar corresponde a elaboração insurgente de múltiplas abordagens que se estende para além de confrontar o modelo imposto. Seu significado está situado associado aos aspectos do perceber, pensar e construir uma educação emergente para e com os sujeitos sobreviventes das discriminações e subalternidades.

A noção decolonial é originária da própria necessidade de ser sobrevivente na diáspora. Os descontentamentos fazem parte das vivências e atitudes práticas elaboradas por

experiências e aprendizados em meio as condições materiais. Os fatores condicionantes nos aproximam do entendimento sobre os efeitos da estrutura como “processos de formação influenciados pelos padrões da colonialidade” (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 25, tradução nossa), que somatizados no decorrer do tempo-histórico, determina os modos de ser dos sujeitos. Enfrentar a estrutura simboliza um comprometimento político e ética, o qual se faz e se adapta aos instrumentos da vida contemporânea pela ação orgânica herdada da luta e resistência ancestral, que na concepção de Walsh (2012, 2013), é descrita pelo viés de “ações pedagógicas”. Essas ações são configuradas de dois modos: reação e ação. Diante da emergência de sobreviver, a insurgência se apresenta como alternativa de conservar sujeitos e princípios para rescrever histórias, trajetórias e formas de ser pelas múltiplas adaptações históricas dos povos subalternizados diante das lógicas duais e hegemônicas do modelo vigente.

Ao reconhecer a existência de “outro caminho” (Walsh, 2013), se traduz que existe possibilidades diante as vivências práticas, as quais emergem pelo sentimento de mudança da própria percepção crítica da realidade. Por um lado, essas concepções emergem como resposta a estrutura, isto é: pode ser classificada como reativa, portanto, insurgente. Mas, também pode ser entendida, de forma concreta, como um traço da própria condição humana em ser autônoma, ao interpretar do seu modo e com seus próprios recursos, que o percurso de sua formação social, cultural, biográfica, educacional, econômica, étnica e de gênero foi/é manipulada pela intencionalidade sistemática no seu contexto. Por isso, o discernimento é um instrumento necessário para libertação. Principalmente, no que diz respeito a identificar e separar a origem das narrativas opressoras, quem são os sujeitos que tem concentrado o poder, e além disso, como tem se dado as reproduções da retórica hegemônica no cotidiano “em tudo e em cada momento do seu ser. Não se trata apenas de eliminar completamente a colonialidade, mas sim de viver nela/com ela, mas sem nos deixarmos afetar por ela e sem viver para ela” (Dussel, 1973, p.87, tradução nossa). Observar esse fluxo, pela ótica de Mignolo (2010) é entender também a continuidade do desequilíbrio pelas posições sociais dos sujeitos. Se necessidade de manutenção do capitalismo é elaborada conforme as categorias de controle dos sujeitos e nas disputas incisivas no tecido espaço-tempo, o que influencia no desenvolvimento de dois tipos de consciência: uma que se beneficia da hierarquia e outra que se opõe a essa organização estrutural.

Ao tempo que, essa mesma concepção e atitude decolonial pode ser encontrada nas interpretações desse “outro caminho” apontado por Walsh, no seguinte trecho:

Walsh reconhece e entende o “outro caminho” como uma forma diferente de viver dentro/por/para as bordas, fissuras, fronteiras e fendas do sistema mundial moderno/ capitalista/colonial/eurocêntrico/ocidentalizado. O “outro modo” configura uma vida caracterizada pelo influxo de biopraxias que são constantemente sendo reconfigurado, reconstituído, remodelado e remodelado, não apenas contra a colonialidade, mas apesar dela. Não se trata apenas de eliminar colonialidade completamente, mas sim viver nela/com ela, mas sem nos deixarmos afetar por ela e sem viver por ela (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 38, tradução nossa).

Identificar as formas condicionantes e o potencial de formação diante as emergências é um desafio dentro de conjunturas desfavoráveis. A decolonialidade se forma como uma alternativa frente ao que já existe, e, portanto, conforme a elaboração de narrativas e propostas insurgentes pode ser um caminho de restaurar e elevar as autonomias.

Para Mignolo (2010), a modernidade formulou retóricas de dominação. Caracterizadas por gramáticas falaciosamente repressivas, que em faces da epistêmica moderna, sustentam diante princípios do poder da colonialidade. De forma, contínua esse poder vem se transformando e formas outras ramificações ao longo do tempo, o que configura a colonialidade como “constitutiva da modernidade, no sentido de que não pode haver modernidade sem colonialidade, então a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade são dois lados da mesma moeda” (Mignolo, 2010, p. 46, tradução nossa). Por esse silogismo, o autor busca descrever que a história dos povos subalternizados é/foi contada por seus algozes. Então, a reprodução das narrativas e perspectivas de ser são baseadas em princípios religiosos, de conhecimentos e termos endossados pelo pensamento europeu, que diante da lógica de dominação, foi globalizado.

Como alternativa, Mignolo propõe pela “desobediência epistêmica” a desconstrução do conteúdo narrativo por uma gramática decolonial. Esta tem a intenção didática de descrever os percursos e sujeitos negados, denunciando as técnicas e estratégias imperiais. É necessário difundir que a “modernidade nos impõe e torna visível uma retórica de civilização, progresso e salvação, configurados com a lógica oculta da colonialidade, que nada mais é do que exploração, genocídio e opressão” (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 38, tradução nossa). Diante dessa tendência, que se adequa a cada período histórico, a apropriação epistemológica e ontológica tem sido uma estratégia de organização e enfrentamento ao se desapegar dos efeitos dessa retórica, uma vez que sua assimilação já foi realizada, a intenção é promover o trabalho de decolonização. Com isso, não se quer negar ou ignorar os impactos dessa retórica, mas se trata de saber utilizar técnicas e estratégias que convertam essas formas de controle para fins outros que beneficiem o(a) colonizado(a).

Dentro das formas de manutenção da colonialidade, a educação faz parte do cenário político conservador. Durante o decurso estrutural das sociedades, podemos entender que a educação foi organizada para ser instrumento de controle e organização social por um padrão estabelecido. Conforme esse molde, propor formas alternativas de educar paralela a uma herança conservadora é um desafio. Por isso, se faz necessário a criação de práticas e metodologias estratégicas com vista a dialogar com princípios éticos e ancestrais, e ao mesmo tempo transgredir e subverter o que vem sendo condicionado como única forma de educar. Contrapor as bases eurocêntricas por epistemologias decoloniais é um processo revolucionário dentro da América latina. A construção do saber pedagógico tem sido elaborada dentro contextos em que outra época era impossível expressar o pensamento e ser se perceber como humano. E, conforme as contestações e organização popular, vem se reconfigurando o cenário histórico-cultural e tornando possível construir uma realidade em que educação popular temos adquirido a autonomia.

A educação decolonial faz sentido diante do que buscamos compreender enquanto questão problema por entendermos que as práticas educativas articuladas pelo H2 são encaradas como movimento dinâmico por elaborada em diálogo com o espaço-tempo. Ao conviver em meio ao racismo, sexismo, desigualdades sociais, econômicas e conflitos territoriais, a prática educativa já nasce com finalidades e intenções definidas. E diante desse contexto, o desafio se encontra ao convencer gerações que existem caminhos outros, além disso, que o potencial de transformação e coletividade emergem pelo reconhecimento do poder comunitário. Partindo do contexto do Recôncavo, elaborar ações educativas pelo H2 como uma “estratégia da pedagogia decolonial é produzir conhecimento que desestabilize a geopolítica ocidental e rasure os corpos colonizados para repensar as suas bases ancestrais que não se limitam ao legado eurocêntrico” (Miranda, 2020, p. 89).

Perceber espaços educacionais em diálogo comunitário pode ser um caminho formativo que propicie a realização de outras formas de interagir com as faces do educar. O espaço comunitário é um lugar de formação e representação contínua dos sentidos do educar e fazer do conhecimento um instrumento político. Criar pessoas autônomas em espaços que se acostumou manter a dependência como fenômeno necessário para o funcionamento da vida social-política é uma cisão com paradigmas ofertados historicamente. Esse laço comunitário por iniciativas socioeducacionais alimentam o poder coletivo e a sensação de que a mudança social se realiza com o fortalecimento do que se tem. É mediante a satisfação dos interesses e o comprometimento, que se constitui um tipo de espaço educacional que fomenta dentre suas

práticas, aproximações com a realidade ao proporcionar pela própria dinâmica social, reconhecimentos, saberes, histórias e valores.

Para entender o funcionamento dessa estrutura cíclica na *práxis* cotidiana, se faz necessário retomar o diálogo a partir do conceito de rede como caminho metodológico-descriptivo dos sentidos incutidos nas práticas educativas. Essa categoria se torna uma chave de entendimento da colonialidade, e ao mesmo tempo, simboliza um caminho que educadores(as) encontraram no exercício de suas práticas com H2 ao compreender o papel do aspecto comunitário do Recôncavo. A questão essencial é saber como a geração e organização da rede determina o modo de ser dos sujeitos delimitados por suas configurações existenciais. Aqui, a perspectiva étnico-racial surge como ponto fundamental de análise e direcionamento reflexivo, que dentre as categorias decoloniais o “pensamento fronteiriço” ou “epistemologia da fronteira” (Mignolo, 2010) contextualizam a necessidade de enfretamento a retórica da modernidade, postulando pela geopolítica do conhecimento e interpretação do território (Miranda, 2020), a mudança epistêmica e de comportamento diante a interação com práticas decoloniais.

Dito isso, o conceito de rede parte da dimensão social-histórica. Conceitual o termo “rede” pode ser enquadrado em duas matrizes “a que apenas considera o seu aspecto, a sua realidade material, e uma outra, onde é também levado em conta o dado social” (Santos, 2006, p. 176). Sendo elaborada no contexto territorial, pode-se compreender a rede como um conjunto de ações orgânicas empreendidas por interesses demarcados rente a estrutura, e ao ser organizada pelos fluxos do tempo-espço por base da exploração e demarcação colonial, a rede pode ser entendida como um fruto da ação social e política de cada tempo-histórico.

Para Santos (2011), a rede urbana possui significados diversos, mas pela conjuntura socioeconômica, acesso a bens culturais dominantes e ocupação estratégica do lugar geográfico, definem a posição do sujeito, assim como os efeitos caracterizados pela subalternidade e desigualdade.

A rede urbana, o sistema de cidades, também tem significados diversos segundo a posição financeira do indivíduo. Há, num extremo, os que podem utilizar todos os recursos aí presentes, seja porque são atingidos pelos fluxos em que, tornado mercadoria o trabalho dos outros se transforma, seja porque eles próprios tornados fluxos, podem sair à busca daqueles bens e serviços que desejam e podem adquirir. Na outra extremidade, há os que nem podem levar ao mercado o que produzem, que desconhecem o destino que vai ter o resultado do seu próprio trabalho os que pobres de recursos, são prisioneiros do lugar, isto é, dos preços e das carências locais (Santos, 2011, p. 192).

Os modos de controle devido à organização social influenciam o modo de ser dos fluxos das redes serem condicionadas a reproduzirem a circulação de forma material e imaterial daquilo que pudesse expressar a seletividade para manutenção dos desígnios que orientam o desequilíbrio entre os sujeitos.

A organização da rede urbana no Recôncavo está situada de duas formas segundo Bonfim (2006, p. 50-51) “A primeira com cidades que surgiram no período colonial com a economia mercantil da cana-de-açúcar. A segunda rede se instala entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, com as estradas [...] caminhos e ferrovias”. Conforme análises de Andrade (2011), por conta do período colonial, a rede urbana do Recôncavo teve diversas influências, as quais envolvidas na estrutura e modo de ser europeu desenhou as interações sociais e a condução de sua estrutura interna. Nessa concepção, os fluxos da rede podem ser situados por duas vertentes:

[...] a primeira internamente, capitaneada pelas vilas interiores que se articulavam entre si, com a cidade capital do outro lado da baía de Todos os Santos e com diversas outras modalidades interiores (sedes de freguesias, pousos, engenhos, etc.). A segunda vertente ligava a região com outras áreas do mundo colonial português, dentro do Brasil (demais capitanias do litoral norte e sul, sertões e minas) ou fora dele (África, Ásia e América) (Andrade, 2011, p. 2).

Baseado nessa descrição, observamos em Santos (2008) que a rede pode ser configurada a partir de três elementos básicos: as massas, os fluxos e o tempo. Os quais são descritos do seguinte modo:

As massas se decompõem em massa de população, sua densidade e sua distribuição; massa do consumo e sua localização; massa do equipamento, especialmente do equipamento em transportes.

Os *fluxos*: [...]. Por natureza, as "redes urbanas" são a expressão dos fluxos de população, das produções agrícolas e industriais e dos fluxos monetários de informação e de ordens.

O *tempo*: [...] pondera os dois critérios; fundamentalmente explica os fenômenos de disparidade e faz sentir-se no domínio do equipamento, pelo grau de arcaísmo da infra-estrutura agrícola, industrial, dos transportes e dos serviços, segundo as regiões, assim como pelo nível cultural da população, encarado em sentido amplo (Santos, 2011, p. 171-172).

Baseado nisso, podemos entender que a formação da rede segue um padrão organizado pela construção homogênea. Essa é decorrente da própria necessidade estrutural em promover conforme um conjunto variado de questões tencionadas pelas condições de poder pela

concentração econômica e influência na decisão na dinâmica social, que conforme a análise de Santos (2011, p. 173) “uma rede urbana é o resultado de um equilíbrio instável de massas e de fluxos, cujas tendências à concentração e à dispersão, variando no tempo, proporcionam as diferentes formas de organização e de domínio do espaço pelas aglomerações”.

Por outro lado, podemos observar que as redes também foram utilizadas como recurso de organização estratégica pelo povo negro. Como as formas de articulação seguiam o ritual de vigília e controle, a sociabilidade se forma pela necessidade de ser livre diante as condições sociais a partir do que foi possível realizar. Contemporaneamente, o Recôncavo tem sido reconfigurado sob a ótica de articulação pedagógica insurgente por um conjunto de ações heterogêneas empreendidas ao identificarem a comunidade como espaço de representação e organização coletiva. Essa metodologia é observada pelo aspecto de rede direcionada a colaboração de múltiplos sujeitos mobilizados a ocupar e ressignificar a comunidade, entendendo pelo fluxo e conflitos históricos que o “espaço não é um dado, mas uma criação. É admitir, em seguida, que há laços decisivos entre a ocupação do espaço e uma certa orientação da vida social” (Raffestin, 1993, p. 210).

A elaboração da pedagogia decolonial emerge da relação prática. Essa premissa está sendo fundamentada a partir de preceitos e produções socioeducativas visualizados em entrelaces com e a partir da H2 em Cachoeira. A prática educativa está alinhada à prática do existir, que converge diretamente com o exercício dialógico e do movimento da experiência de ser e do estar com o outro na dinâmica da vida cotidiana. Existe aí, duas narrativas que se desvelam como produto emergido do mesmo lugar: a primeira é a da linguagem social cotidiana, sendo criada e distribuída pela naturalidade das interações; a segunda, é a da cultura H2. Ela existe dentro da conjectura dos elementos artísticos e político, a qual se apresenta como representação das experiências e dessa linguagem social. Os espaços de saber que tem o H2 como recurso de ensino-metodológico se apropriam dessas duas narrativas, pois ambas dentro dos espaços se misturam para criar uma unidade de sentido durante os processos de aprendizagem e durante o enfrentamento das situações conflituosas. As expressões do H2 são formas de traduzir o mundo da vida, e como meio de reflexividade e teoria, a prática serve como movimento pendular em decorrência da criticidade elaborada nas vivências cotidianas e dentro do espaço educativo.

Enquanto recurso analítico, se observa o funcionamento e o desenvolvimento orgânico dessas narrativas nos contextos educacionais que há atuação a partir do coletivo. Esse, possui a interação participativa de diversos sujeitos, que por suas pautas tem produzido formas de pensar, sentir e ser ao exercerem funções de lideranças e/ou mobilizadores(as) culturais com o

papel de lutar pela autonomia dos grupos que pertencem. Por essa perspectiva inclusiva, esses espaços educativos servem como base de formação sociopolítica oriunda da necessidade de sobreviver diante os efeitos da colonialidade. Essas ocupações são totalmente estratégicas, e servem como meio de ampliar os debates e ações em prol de questões ligadas a categorias de gênero, racial, diversidade sexual, acessibilidade, espiritualidade e juventude. Essas múltiplas participações são direcionadas pelo viés prático-teórico, que ao conduzirem as demandas de suas respectivas comunidades para o coletivo buscam construir encaminhamentos por fundamentação de estudos e reflexividades, que serão transformados em intervenção prática por instrumentos dialógicos nas comunidades e outros espaços sociais. O espaço serve como demarcação político-territorial e de encontro entre os sujeitos que ao interpretarem as condições emergentes, criam formas de atuação para manter o diálogo com o contexto prático.

A partir do horizonte da cosmovisão africana, que conforme Oliveira (2005) segue fundamentada por um conjunto de ações e percepções alinhadas a “diversidade, integração e ancestralidade”³⁰ exerce o papel de religar o ser a um corpo-coletivo que ao se mobilizar pela interpretação dos fenômenos empíricos e na construção de ferramentas para conservação da memória, ressignificam os espaços comunitários. Destacamos a convivência desse modelo político como uma forma decolonial ao entender o potencial de transformação comunitário que os projetos educativos e sociais possuem por darem outro sentido ao pertencimento do ser pela ocupação dos espaços por acolhimento afetivo dos elementos intrínsecos as experiências e pelo respeito as concepções de mundo. O trabalho comunitário desenha e redefine o papel de interligação entre os sujeitos, os quais são influenciados pelo tempo-espaço, e criam, recriam, educam e articulam a continuidade de ações por vínculos retroativamente alimentados pelos significados implícitos na experiência.

Essa descrição nos faz entender, diante do contexto do Recôncavo, que as heranças culturais têm uma importância significativa na construção de uma gramática propriamente fundida a identidades e no modo de ser dos sujeitos contemporâneos. A experiência da vida prática dos sujeitos são ciclos envolvidos por continuidade de fatores sociais e culturais, que

³⁰ A filosofia africana está baseada no princípio da ancestralidade (tradição), da diversidade e da integração. A **ancestralidade** responde pela forma que aloja o conjunto de categorias e conceitos que revelam a ética imanente aos africanos. A **diversidade**, enquanto princípio, respeita a diversidade étnica-cultural e política dessas comunidades, valorizando as singularidades que emergem de cada território africano. A **integração** permite que a diversidade não se torne um cordão de isolamento, um motivo para o niilismo, mas submete as singularidades territorializadas a um critério ético maior: o do bem estar das comunidades e realização de seus destinos. Não existe bem-estar sem integração. A tradição, por sua vez, é a malha que sustenta todos esses princípios historicamente produzidos. Trata-se aqui de uma tradição dinâmica, capaz de se moldar aos novos tempos e responder aos desafios contemporâneos. Tradição que é mais uma forma que um cânone; mais um contorno que um mecanismo de controle (Oliverira, 2005, p. 125).

diante dos fluxos de manutenção dos aprendizados e dos aprisionamentos pela estrutura, promovem aproximações de realidades como traço e reconhecimento do(a) outro(a) pelas situações que o(a) envolveu. Baseado nisso, percebemos que a experiência do ser negro tem funções declinadas para fatores intersubjetivos, e que, conforme refletidos pelos adventos do cotidiano e nas práticas educativas, se desvela a consciência de um movimento contínuo, é um “processo em si mesmo e síntese do outro. Toda essa dinâmica é relacional, processual, e sua dinâmica articula a singularidade da existência territorializada como a cosmovisão da cultura estruturante” (Oliveira, 2010, p. 7).

A interpretação desse cenário é que as ações criadas com as culturas e mobilizações sociopolíticas são atos de resistências e de insurgência em prol da sobrevivência. As expressões populares por revoltas e desmobilização do poder estrutural emergem como prática contra-hegemônica diante os ditames históricos em face da concentração de poder e dominação configuradas em torno do colonialismo, as guerras mundiais e o imperialismo Europeia que culminaram na colonialidade (Quijano, 1991). Essa estrutura de poder é mantida graças a uma organização sistemática “que começou a formar-se com a América, tem em comum três elementos centrais [...] a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo” (Quijano, 2005, p. 124) que desenvolvido ao longo do tempo, possui como principal polo de exploração, discriminação e dominação dos “membros das “raças”, dos “grupos étnicos”, ou das “nações” em que as populações colonizadas foram categorizadas, no processo de formação dessa potência mundial, a partir da conquista da América” (Quijano, 1991, p. 12, tradução nossa). Refletindo sobre o racismo como base de sustentação da colonialidade no sistema-mundo, Figueiredo (2019) descreve o seguinte enunciado:

É importante destacar três importantes aspectos: primeiro, as diferentes formas de interpretação das desigualdades raciais e do racismo na sociedade brasileira; segundo, a evidência, como mostra a perspectiva latino-americana, de que o racismo não é um fenômeno moderno; terceiro, a necessidade de estabelecer, desde já, uma ruptura entre o racismo contemporâneo e as teorias raciais ocidentais prevalentes no século XIX, mais conhecidas entre nós, que eram fundamentalmente baseadas na crença da diferença biológica. Pois sabemos que, na modernidade, os racismos culturais, mais conhecidos como (xenofobia) e o racismo biológico coexistem, porém, dependendo do contexto histórico-colonial, um prevalece sobre o outro (Figueiredo, 2019, p. 79).

Para tanto, a colonialidade do poder, além dos traços do racismo, possui certos condicionantes atrelados aos adventos científicos e tecnológicos, que irão influenciar nos processos de êxodo, na elaboração das sociedades e na manutenção da desigualdade na

estrutura que é a “concentração da relação capital-salário” (Quijano, 2005, p. 125). Por base das análises de Quijano, Lander (2000), afirma que o capitalismo e a modernidade emergem questões oriundas da centralização do poder europeu interferindo na geopolítica do planeta, e não como o fenômeno influenciado pela condição planetária pela globalização, “no qual todos participaram, mas com diferentes posições de poder. Ou seja, a colonialidade do poder é o eixo que organizou e organiza a diferença colonial” (Lander, 2000, p. 35).

Baseado nesse pressuposto, a colonialidade do poder conforme Quijano (1993) é envolvida por um processo de extermínio de culturas, aprendizados e povos pela imposição da cultura europeia como modelo universal. A colonialidade do poder consiste, “numa colonização do imaginário dos dominados”, destorcendo, criando rupturas e ofertando outros referenciais até perder sua identidade originária.

A incorporação de histórias culturais tão diversas e heterogêneas num mundo único dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural e intelectual, em suma, intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais também acabaram articulados numa única ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Ou seja, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob a sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e, especialmente, do conhecimento, da produção de conhecimento (Quijano, 2014, p.787).

Dentro desse contexto, desmembradas a partir da colonialidade do poder, existem outras formas de colonialidade, que são condicionadas pelo horizonte do ser e do saber (Lander, 2000). Essas dimensões, ocupam um espaço importante na determinação do conhecimento, o que faz caracterizar a reprodução de paradigmas dominantes. O fato é que, as formas de conhecer e aprender, dentro do contexto da colonialidade são influenciadas pelas relações de poder, e conforme o próprio fluxo da educação brasileira o afastamento dos ambientes letrados e elevação dos índices do analfabetismo fazem parte dessa estratégia de dominação.

O conhecimento é um fenômeno local, (Lander, 2000), e de algum modo, “potencialmente universalizável na medida em que o seu poder controla a generalidade de outras localidades” (Palermo, 2010, p. 50). Partindo dessa constatação, podemos direcionar que, os conhecimentos comunitários refletem a realidade seguindo pelo extrato da condição social, cultural e histórica dos interesses do povo. Mas, conforme a estrutura, se esse conhecimento emergir de partes subalternizadas, pela sua dinâmica social será percebido

como subalterno, pois sua legitimidade segue determinada pela validação do conhecimento reconhecido pela estrutura dominante. Então, é necessário reforçar intencionalmente que a educação é ato político, sendo orientada para mobilizar a percepção e consciência crítica em defesa do que representa sentido para o povo e de onde se origina. Por outras palavras, a medida em que as mobilizações coletivas ocorrem em torno das práticas e saberes comunitários, é importante demarcar a compreensão que os instrumentos formativos são veículos de significados e sentidos pelo que a construção de conhecimento representa na experiência do aprender-ensinar.

Contudo, isto não é necessariamente ligado à sua legitimidade: o conhecimento não é mais legítimo na medida em que afeta um espectro maior de localidades, mas pode-se dizer que se torna conhecimento hegemônico na medida em que o lugar a partir do qual é produzido é o lugar do poder. A legitimidade do conhecimento, portanto, está ligada à sua localização, ou seja, ao seu potencial para se legitimar. É preciso, então, pensar em abolir a diferença gerada pela modernidade, situando-se 'na fronteira', no lugar onde o "outro" do europeu age e pensa, onde se desdobra o "outro" conhecimento (Palermo, 2010, p. 50).

Para Palermo, o exercício de reivindicar por um lugar de reconhecimento do lugar do "outro" é ativar pluralidades das/nas formas de conhecimento em faces da própria demarcação de luta insurgentemente intelectual e resistente contra as dominações de poder. Por isso, a autonomia se faz como categoria necessária para criar práticas que transcendam o que é ofertado pelos condicionantes. Promover ações coletivas é um comprometimento comunitário, pois ao reconhecer a importância de sua prática na dinâmica social, influenciará diretamente no outro, então "a intervenção do sujeito colonizado deve estar em paridade e simetria com o discurso hegemônico; em suma, romper a relação de dependência, inferioridade e "subalternidade" que condiciona estas sociedades (Palermo, 2010, p. 51).

Conforme a gramática decolonial (Mignolo, 2010), a apropriação dos elementos culturais e fenômenos epistêmicos é um meio de demarcar por experiências do ambiente pontos de cisão com a dominação colonial. Nesse horizonte, a interculturalidade³¹ se configura como posicionamento ético-político, em vista do "reconhecimento de pensamentos

³¹ Em essência, a interculturalidade é um "outro" paradigma que questiona e modifica a colonialidade do poder, ao mesmo tempo que torna visível a diferença colonial. Ao adicionar uma "outra" dimensão epistemológica a este conceito – uma dimensão concebida em relação e através de verdadeiras experiências de subalternização decretadas pela colonialidade – a interculturalidade oferece um caminho para pensar a partir da diferença através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente diferente. O facto de este pensamento não transcender simplesmente a diferença colonial, mas antes torná-la visível e rearticulá-la em novas políticas de subjetividade e numa diferença lógica, torna-o crítico porque modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema mundial moderno (Walsh, 2007, p. 57, tradução nossa).

ancestrais que coexistiram com o pensamento hegemônico ocidental” (Walsh, 2007, p. 96). Pelo paradigma do “outro” se refere a compreensão epistêmica e existencial de que há outras formas de ser e pensar constituída como diferentes, e ao reivindicarem a legitimidade do ancestral indígena e o afro diante do que a colonialidade estabelece através da universalidade em torno da monocultura e fragmentações do ser “se fechou uma [...] relação consubstancial entre corpo, cultura e natureza, para implementar uma ordem de transcendência, ancorada na negação das condições sensório-corporais e espaço temporais” (Walsh, 2007, p. 96).

Em vista disso, pela interculturalidade Walsh (2007) indica um caminho de reconhecimento ancestral ao restabelecer perante a “memória coletiva” a ressignificação da identidade e da representação social. A compreensão das circunstâncias históricas, mas também da necessidade de possuírem uma vida comunitária vem sendo constituída de várias formas pela “recuperação e dinamização dos princípios e valores de vida [...] na qual são visíveis princípios como reciprocidade, troca, solidariedade, sustentabilidade e respeito, elementos constituídos como mínimos sustentáveis” (Valencia, 2013, p. 132). Por essa ótica, as dinâmicas de interpretação territorial por ferramentas de organização coletiva através da arte, cultura e educação simbolizam metodologias de defesa e o diálogo ancestral, tornando o “passado é representado no presente, significando assim um encontro entre passado, presente e futuro. Um encontro que nos remete, adverte Rojas, à relação entre “o eu e o Outro”, e entre um “nós e o mundo externo” (Walsh, 2007, p. 97). Mediante as práticas pedagógicas pelo H2, demarcadas pelo fundamento comunitário, visualizamos possibilidades de orientação que ensinam e reforçam a cosmovisão africana por haver dentro do contexto territorial do Recôncavo a presença de signos que remetem o passado ancestral, além disso, este movimento de interação restabelece os sentidos ao encontrar nexos dentre as fragmentações do conhecimento e de ser nas práticas pedagógicas por serem mediadas por experiências intersubjetivas no contexto vivente.

Seguindo por essa perspectiva, Dussel (1973) indica que essas noções são independentes de uma determinada cultura por serem elaboradas no construto da vida mediante as necessidades dos grupos e classes sociais das pessoas. Esses princípios simbolizam o alinhamento de conservação da memória ancestral por estarem na dimensão de experiências comunitárias respeita e compartilham esse o *ethos* por conter, dentro do aspecto da intercultural a influência de “cada história local e a sua narrativa de descolonização podem ser ligadas através desta experiência comum e utilizadas como base para uma nova lógica comum de “conhecer”: o pensamento fronteiriço” (Mignolo, 2010, p. 122).

Conforme as palavras de Mignolo (2010), o pensamento fronteiriço:

[...] é então o método que liga a pluriversidade (diferentes histórias coloniais presas na modernidade imperial) com o projecto universal de distanciamento do horizonte imperial, da retórica da modernidade juntamente com a lógica da colonialidade, e a construção de outros mundos possíveis onde já não existe um líder mundial, seja de direita, de esquerda ou de centro (Mignolo, 2010, p. 122, tradução nossa).

A proposta desse método se constitui em decolonizar o conhecimento, os espaços, as experiências e os sujeitos pela compreensão das linguagens e culturas subordinadas a colonialidade para realizar o exercício consciente de conhecimento dissociado do padrão por uma perspectiva “pluriversal” (Mignolo, 2010), que corresponde a desvinculação de paradigmas europeu. Ao implementar essa estratégia de emancipação, o pensamento fronteiriço dentro do que vem sendo trazida como educação comunitária pela perspectiva pedagógica do H2, tem sido interpretada como uma ação, um “método [...] decolonial nos projetos epistêmicos e políticos, para preencher as lacunas e revelar a cumplicidade imperial que liga a retórica da modernidade à lógica da colonialidade” (Mignolo, 2010, p. 125).

Manter espaços educacionais que valorizem o saber popular e aproxime as pessoas de outras formas e experiências de conhecimento deve ser encarado como comprometimento diário. Ao criarmos vínculos cientificamente epistêmicos com o H2, situamos rente os construtos contemporâneos de resistência da comunidade negra a difusão intelectual e cultural de saberes disseminados como ferramentas práticas por conceder outras possibilidades de educação. Descrever este ambiente, conforme interpretação de Walsh (2013, 2017), é entender que as ações pedagógicas interculturais assumem um protagonismo político-cultural por ser integrada a uma *práxis* emancipatória oriunda de um contexto e povos específicos. Ao mesmo tempo, tais posicionamentos exercem o papel de subverter as ordens como meio de obter reconhecimento e demarcar de forma estratégica a desmobilização da dinâmica colonial que fragmenta as características singulares do povo.

É a partir deste horizonte histórico de longo prazo que o pedagógico e o decolonial adquirem razão e significado político, social, cultural e existencial, como apostas acionáveis fortemente enraizadas na própria vida e, portanto, nas memórias coletivas que indígenas e afrodescendentes os povos a têm mantido como parte de sua existência e de seu ser (Walsh, 2013, p. 25, tradução nossa).

Conforme essa descrição, contextualizamos pelo aspecto teórico da educação decolonial no viés situar o reconhecimento, “validade e a importância de “outros” conhecimentos não oficializados pela matriz colonial” (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 79,

tradução nossa), ao entendermos que já existe dentro dos espaços comunitários ações que nutrem e dão conta das demandas que são imbricadas na resolução de problemáticas, na construção social de ações inclusivas e a ocupação estratégica de sujeitos preenchidos por essas epistemologias em espaços de representação. Os referenciais atrelados aos trabalhos comunitários ensinam e compreendem que ser com um outro é um meio de estar com o outro, e é conforme essa articulação de experiências e sociabilidade que a educação acontece. Nesse contexto, se visualiza a perspectiva decolonial como auxiliadora ao retornar narrativas descentralizadas do ocidente, ao apontar que o poder autônomo está contido na circularização participativa contida na presença dos diversos sujeitos e nas formas de educar.

A pedagogia moderna/ocidental não consegue reconhecer ou tornar visíveis as diferenças entre os seres humanos, pois a sua intenção educativa é homogeneizar e uniformizar, portanto é uma pedagogia colonizadora. Perante a diversidade/diferença/o outro/o diferente/o heterogêneo, a resposta foi fazer com que tudo se assemelhasse ao modelo colonial europeu (Palermo, 2014). Esta é uma pedagogia obsoleta, cujos postulados epistêmicos estão em crise, expiraram, e por isso os educadores devem assumir os preceitos da virada decolonial, unir-se à resistência e lutar pela configuração de uma “outra” pedagogia (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 79, tradução nossa).

Como modo de demonstrar que já se tem uma preocupação e um debate epistêmico dessa temática, contextualizamos que enquanto resultado da pesquisa do mestrado (2019), identificarmos o período de surgimento do H2 no Recôncavo da Bahia, quem foram os primeiros protagonistas e as principais cidades a sediar a cultura. Com isso compreendemos como se deu as articulações elaboradas no tecido do tempo-histórico em periferias de cidades como: Cruz das Almas, Santo Amaro da Purificação, Santo Antônio de Jesus e Cachoeira por meio de atividades coletivas com vista a promover propostas organicamente atreladas ao fundamento comunitário. A metodologia para esta ação se fez como movimento natural das relações estabelecidas nas experiências com o H2 e pelo reconhecimento com a identidade cultural, assim se constatou que as juventudes, no advento de suas atribuições artísticas e de liderança, promoveram no contexto prático do Recôncavo atuações em torno da rede. Percebemos esse fenômeno como herança ancestral e de organização histórica, e ao relocarem o H2 como ferramenta de mobilização, estrategicamente na contemporaneidade, tem-se construído ações insurgentes, de sociabilidade, manutenção artístico-cultural e sobrevivência por este fundamento.

Minha proposição inicial era compreender o movimento intelectual dos/as MC's por base de suas experiências de vida, as quais acabaram sendo fundamentadas diante da relação com os acontecimentos de infância e interação comunitária, perpassadas pela formação étnico-racial e através do RAP. De modo que, percebeu-se que as experiências de vida são fundamentais no desenvolvimento cognitivo, nos comportamentos e relações intersubjetivas. Identificou-se através disso que, os sujeitos necessitam realizar a percepção subjetiva e comunitária para empreender sentimentos afetivos, possuir consciência racial, de classe e de gênero como meio de reconhecimento dos espaços de poder e outros sujeitos através de seus trabalhos artísticos e relações socioeducativas no tecido prático (Araujo Neto, 2019, p. 289).

Por intensas relações sócio-históricas inscritas no Recôncavo, o que se demarca como princípio de contribuição fundamental do H2 para o pensamento decolonial é que o processo de formação educativa é totalmente empírico, o qual tem o espaço-territorial como elemento de interpretação e fusão como o modo de ser, e até mesmo, determina a forma como os(as) jovens produzem suas artes. E num movimento cíclico, a ação com algum dos elementos do H2 propicia a um desenvolvimento de responsabilidade social e de formação do outro, em que o comprometimento em disseminar a arte pelo viés educacional é um meio manter uma consciência comunitária. Esse modo de ser, serve como mecanismo de interação, respeito e de compromisso com os princípios do H2, e ao mesmo tempo, tendência a manutenção da confiança quando as ações artísticas são convertidas em instrumentos educacionais.

5 HIP-HOP: CAMINHOS INSURGENTES PELA EDUCAÇÃO

“Seguimos em frente, porque acreditamos no efeito transformador que a arte e cultura Hip-Hop promovem nos diversos espaços em que habitam” (ABW, 2023)³².

Para elaboração deste partimos da percepção social extraída de diálogos envolvidos com a dinâmica da vida. A delimitação desse trabalho está em torno da Cultura H2. Aqui, buscamos percebê-lo como um mecanismo educacional e aglutinador de nexos em prol da percepção de si, da sensibilidade comunitária, da formação social e ampliação do potencial cognitivo. Por essa ótica, entrelaçado a episteme do cotidiano prático, as perspectivas defendidas visualizam aspectos de produção de saber pelo diálogo. Este, é categorizado dentro do universo da *práxis* pela educação decolonial como um elemento de aproximação entre as pessoas, produção de conhecimentos e interação com o mundo social.

Esses conjuntos são identificados como aglutinadores de modos de ser e rompimento com paradigmas que mantêm crenças limitantes. Baseado nisso, identificação a ABW como um grupo que propõe a educação que utiliza as artes como instrumento de compreensão das experiências biográficas, objetivando a formação pelo autoconhecer e capacitação profissional. Assim, intencionamos apresentar estratégias de interpretação crítica do cotidiano, ressignificar modelos e espaços de formação, indicando caminhos de interação pela cultura de rua, como modo de contribuir com a educação decolonial na contemporaneidade.

Estamos diante de formas de ser expressas por entre experiências e mobilizações culturais em faces de caminhos educativos. A impressão obtida é que a educação pode ser um caminho possível, viável e totalmente sustentável para criação, bem como manutenção de outros vínculos naturalmente autônomos que concedam a ascensão social e formação cognitiva. Pelo sumo de suas existências partirem de essenciais libertárias e da percepção da juventude negra, as ferramentas pedagógicas e de interpretação cotidiana são desenhadas pelo que foi/é possível, no entrelace por elementos disponíveis no contexto prático. Nesse caso, a cultura H2 passa a ser esse instrumento sociocultural e linguístico que tem protagonizado outras possibilidades de formação. Para nós, o H2 tem demarcado um lugar socioeducacional, que enraizado dentre as periferias de Cachoeira, propicia à abertura para outros estágios de compreensão de mundo, criação de novas formas de vínculo perceptivo e de aglutinação afetiva. Conforme o desenho deste estudo, aspectos ligados ao fenômeno da experiência com

³² Esta frase refere-se ao lema do/a ABW. Pode-se encontrada no site: <www.abwhiphop.org/historia>.

o H2 serão dimensões necessárias para compreendermos os rumos tomados diante das análises prática e teórica desse universo cultural.

A importância do reconhecimento do H2 nesse viés, assim como disseminar narrativas epistêmicas sobre a necessidade da obtenção e manutenção de espaço de saber como o da ABW, simboliza a continuidade de um legado sócio-histórico. Agregando a isso, fundamenta, conforme nossa delimitação, a representação étnico-racial e cultural entrelaçada ao tipo de organização, resistência e luta empreendida no Recôncavo. Partindo desse espaço geográfico, como resultado desse fluxo de insurgências, a juventude negra envolvida na dinâmica do cotidiano prático tem encontrado no H2 meios de interpretar as condições divergentes como modo de intervir contra as ações de invisibilidade, e como contrapartida, de forma insurgente, tem redirecionado a ascensão social ao emanar a criação de vínculos positivos em seus contextos viventes. Nesse horizonte, a ABW tem a intenção de somatizar como um espaço de saber formado por pessoas negras com múltiplas contribuições, que ao focar nas características regionais, tem o propósito de manter o trabalho socioeducacional já criado por diversos(as) protagonistas do movimento H2 e negro.

Esse espaço de educação se constitui como proposta singular e pioneira por identificarmos a não existência, por nenhuma instância social na esfera pública ou privada, que empreenda e/ou administre o H2 por essa conjuntura no estado da Bahia. A ABW surge como uma necessidade de mobilização cultural em espaços comunitários, e ao nos lançarmos na pesquisa de campo, identificamos o H2 como fenômeno do estudo, por simplesmente percebermos a naturalidade de seu funcionamento entre as pessoas, tornando-o um meio de interconexão cultural, comunitária e educativa, ao tratar a diversidade por perspectivas dialógicas, sobretudo, pelo reconhecimento e respeito do ser na sua dinâmica da vida cotidiana.

Dentre as metodologias abordadas para a formação das pessoas, por meio da escola convencional se percebe a repetições de padrões limitantes, demarcados objetivamente por perfis, resultados, públicos, localidades, interesses e o destino estudantil após sua saída definitiva do espaço. Esses lugares são de extrema complexidade, e conforme a modulação contemporânea do modo de ser e necessidades da juventude, suas expectativas e anseios passam a ser rotulados pela mesma fórmula ultrapassadas que outros(as) estudantes tiveram acesso. No caso da ABW, mesmo sendo um grupo autônomo, e que foca sobretudo em ações educativas e de entretenimento pelo H2, observamos que há a busca em ser uma alternativa inclusiva e dialógica com a escola convencional, e nutrindo pela inversão de aspectos ausentes e inserindo outros repertórios, a intenção é possibilitar o ajuntamento do potencial

cognitivo no conjunto de ferramentas teóricas e práticas para sensibilizar pela ludicidade cultural.

Por esse elemento, como modo de sistematizar e aproximar outros vínculos de interação educacional, a análise teórica será conduzida pelo caminho fenomenológico para compreender os sentidos das experiências para perceber o funcionamento interativo com os outros elementos artísticos do H2 no âmbito educativo. Por isso, dada a delimitação teórica, a nível de recurso analítico, percebemos que os estudos anteriores (Araujo Neto, 2019) possuem funções estratégicas nesse trabalho: 1º por ser o primeiro instrumento de instrução acadêmica, criado mediante a vivência prática, que trate de questões ligadas ao H2 no/do Recôncavo; 2º, por constatarmos, que esse material de estudo dá subsídios epistêmicos sobre o H2 no/do Recôncavo, entendendo-o por um viés educativo e orgânico da juventude negra; 3º, por trabalhar a categoria da intelectualidade dentro universo dos(as) MC's no/do Recôncavo; e, 4º, esse estudo de doutorado, mediante os passos caminhados, reflete como resultado, efeito da ontologia descrita pelas experiências de protagonistas do H2, que diante do fluxo de circunstâncias sócio-históricas, existe aqui outras perspectivas insurgentes para além do que é ofertado no cotidiano.

Diante desses enunciados, a fenomenologia aqui serve como ferramenta de análise indispensável, para que, principalmente, na descrição da essência, possamos compreender a maiêutica dos sentidos do fenômeno desvelado, e que possa caracterizar mediante contato com o que se vivencia, a manutenção e transformação dos conhecimentos gerados. A perspectiva dessa pesquisa segue desenhada por dois vieses: o 1º pelas experiências no mundo circundante dos sujeitos que fazem H2 em Cachoeira; e o 2º pela análise dessas experiências com a cultura a nível epistêmico no contexto educacional. Por essa descrição, percebemos em Husserl (2006, p. 75) que “a consciência teórica em suas diferentes formas e níveis se refere, portanto, a este mundo, *o mundo em que me encontro e que é ao mesmo tempo mundo que me circunda*”. O mundo caracterizado nesta pesquisa é fundamentado por experiências, narrativas e interpretações apreendidas com universo do H2. A subjetividade do H2 aproxima os sentidos da formação de um espaço onde a ação sociocultural possa ser vivida, compartilhada, sentida, pensada e estudada, de forma que, a identidade dessa cultura seja interagida também em outros espaços como elemento naturalizado por um viés dialógico e educativo ao estar próximo das realidades das pessoas.

Para Husserl (2006, p. 76) essa perspectiva significa que os “dois mundos simultaneamente estão a disposição fora de nexos, a não ser pelo referimento do eu e eles, de acordo com o qual posso voltar livremente meu olhar e meus atos para um e para outro”. A

formação obtida com esses mundos é de extremo valor subjetivo e coletivo. Aqui descrevemos como movimento de análise, e, portanto, é direcionado por percepções aguçadas pelo cuidado e importância que a cultura H2 e a universidade possuem em minha vida.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A CULTURA HIP-HOP

O Hip-Hop³³, conforme a categorização teórico-epistêmica, é compreendido como “uma manifestação de caráter sociopolítico” (Miranda, 2014, p.13). Além disso, também pode ser observado como um mecanismo sociolinguístico que traduz modos de ser pela produção e reprodução de signos, que entrelaçados em experiências de vida, dão sentido a existência de pessoas. Conforme a interpretação histórica, o H2 é fruto da interculturalidade. Simboliza a liberdade, amor, rebeldia e alegria pela expressão da atitude, estilo, pensamento e organização de jovens que convivem no mesmo contexto territorial.

Emergido do bairro do Bronx, na cidade *New York* - EUA, tem seu surgimento em meados dos anos 90. Sendo formado pelas relações sócio-históricas como resultado da modernidade, o H2 tem sua construção baseada no hibridismo (Hall, 2003). Constituído por um conjunto de atividades distintas, o H2 tem sua formação oriunda das interações entre as pessoas negras, caribenhas e latinas. O contraste social e racial, influenciou seu surgimento, e o “contexto histórico da diáspora africana e da luta pelos direitos civis” (DIAS, 2019, p. 139) possibilitou o entendimento crítico da organização estrutural formada para manter a subalternização e violências dos povos pelos interesses capitalistas.

O mesmo problema do status desfrutado pelas fronteiras nacionais na elaboração da história cultural é evidente em debates recentes sobre a cultura hip-hop, o poderoso meio expressivo dos negros urbanos pobres da América, que criaram um movimento jovem global de considerável importância. Os componentes musicais do hip-hop são uma forma híbrida nutrida pelas relações sociais no South Bronx, onde a cultura jamaicana do soundsystem foi transplantada durante os anos de 1970 e criou novas raízes. Em conjunto

³³ É válido destacar que esta tese não tem a finalidade de fazer realizar um aprofundamento sobre a história da cultura Hip-Hop. Acredita-se que ao realizarmos essa descrição histórica, iremos ser redundantes em muitos aspectos. Essa descrição historiográfica foi realizada durante os estudos de mestrado (Araújo Neto, 2019). Apontamos pelo percurso genealógico, as influências africanas, perpassando pelo contexto norte-americano até América Latina, delimitando, no território brasileiro. Nesse contexto, elaboramos um breve recorte histórico sobre a cultura na região com a colaboração de artistas e protagonistas do Recôncavo. Conforme análise e descrição identificamos qual foi a primeira cidade do Recôncavo a sediar o H2, qual foi o primeiro elemento a surgir, quem foi/foram os(as) primeiros(as) protagonistas, catalogamos quais foram as cidades quem tem acesso à cultura e quem foram as primeiras mulheres a realizar performances artísticas. Por esse panorama, pudemos indicar o ano de 1991 como o surgimento do H2 no Recôncavo. Sendo assim, essa breve contextualização proposta na pesquisa atual, tem a função de nortear e apresentar os sentidos do H2, promovendo uma ambientação discursiva para o(a) leitor(a) ainda não familiarizado(a) sobre o assunto.

com inovações tecnológicas específicas, essa cultura caribenha expulsa e reenraizada acionou um processo que iria transformar a autopercepção da América negra e igualmente uma grande parcela da indústria da música popular (Gilroy, 2001, p. 89).

A literatura especializada na temática, aponta que a episteme e existência do H2 é influenciada pelos desdobramentos das múltiplas linguagens originárias de intercalações. Essas interações, definem o arranjo estrutural e dinâmico dessa expressão popular. Sendo pedagogicamente organizado por suas especificidades, o H2 é composto por elementos ou pilares, que por suas atribuições, dão significados a “Cultura e o Movimento” (Miranda, 2014). Esse desdobramento é subscrito por cinco elementos³⁴, sendo quatro de caráter artístico, e um situado na esfera teórico-política. Sendo assim, o H2 “[...] é composto por cinco elementos [...] (música Rap, Dança de Rua, arte mural do Graffiti e o Dj) agregados ao elemento central: o Conhecimento” (Miranda, 2014, p. 13).

Esse alicerce estrutural pode ser definido nos escritos de Souza (2011, p. 15-16) como “a base de sustentação do repertório da cultura *hip-hop*”, sendo produto de articulações e experimentos organizados pela necessidade de interpretar e enfrentar as condições viventes. Se configurou entre as experiências intencionadas por demandas existenciais, como a projeção de significados por entre as linguagens artísticas com a responsabilidade de traduzir sentimentos e direcionar ideias em torno da coletividade, amor, justiça e igualdade de direitos. Sendo assim, o H2 para Souza (2011, p. 58) se “transforma nos vários contextos em que aporta, hibridiza-se e assume distintos formatos, ressignificando de maneiras diferentes os efeitos do fenômeno da diáspora negra pelo mundo”, e diante do que interpreta, assume para si vínculos perante o outro como reflexo da extensão de si e da sociedade. No que tange a própria formação educativa, a intersubjetividade é influenciada pela condição comunitária e intercultural, e de acordo com os apontamentos de Bastos (2009, p. 9) nas “habilidades cognitivas e artísticas de crianças, adolescente e jovens, [...] como um reconhecimento do poder mobilizador e a facilidade que esse conjunto possui de ser assimilado pela juventude”.

³⁴ Os elementos do Hip-Hop “são as fontes do poder político da Cultura Hip hop. [...] são a fonte de subsistência de um Hiphoppa. É assim que o Hiphoppa sustenta e protege a si mesmo e à sua família. Os verdadeiros Hiphoppas são especializados em pelo menos um ou mais dos nove elementos do Hiphop (Krs One, 2008, p. 79). Na concepção de KRS One (2008), além dos cinco elementos aqui apontados, existem mais quatro no H2, sendo esses: *Beat Boxin*, *Moda de rua*, *Linguagem de rua* e *Empreendedorismo de Rua*. Reconhecemos seu sentido, e identificamos a presença nos diversos espaços que se conserva o H2, no entanto os apontamentos e descrições dos cinco elementos seguem a partir da concepção tradicional de sua matriz norte-americana, a qual segue propagada como fundamento universal de sua estrutura constitutiva. Ao apontar o H2 por esses cinco elementos, não invalida a existência, nem as contribuições dos outros quatro elementos. Mas, conforme os interesses e a forma como o fenômeno se apresentou no estudo, percebemos a não necessidade de uma maior fundamentação teórica-epistêmica.

Para Herschmann (2005), a juventude pode ser compreendida como “uma construção sociocultural”. E desse lugar multável, não deve ser descrita por perspectivas “biológicos ou jurídicos” entre os estágios da infância e da vida adulta. Nesse caso, a juventude “é investida de outros símbolos e valores – o que a caracteriza é a condição de limite” (Herschman, 2005, p. 56), como fronteira de exploração e experiência existencial ligada a circularidade de aspectos internos e externos na formação do seu ser. Violentemente excluídos(as) pela condição socioeconômica, existencial, territorial, étnico-racial e pelo gênero, a juventude situada no lugar de recepção e enfrentamento das circunstâncias da vida, se organiza em grupos como meio de se autodefender e promover ações singularizadas por direcionamento estrutural aos coletivos que pertencem. E dos contextos inóspitos, buscam criar ações divergentes as impostas pelas condições sociais, em que a cultura se torna um elemento norteador e produtor de novas aglutinações de ideias e expectativas de vida. De acordo com Herschman (2005), a ocupação da juventude negra nos espaços públicos com a cultura representa uma confrontação pedagógica e posicionamento político frente as mazelas diaspóricas. Sendo um mecanismo estratégico de organização popular, de reconhecimento social e percepção sobre as condições de vida, “essas expressões culturais se oferecem como espelhos a uma estrutura social injusta, denunciando as fronteiras sociais já existentes. Apesar da rebeldia e dos conflitos que elas promovem, seus membros estão abertos ao contato e à interação” (Herschmann, 2005, p. 242).

Emergido de suas heranças jamaicanas, o H2 foi organizado dentre os efeitos do capitalismo. Sendo criado como “resposta à violência urbana à qual as populações afro-descendentes e hispânicas foram submetidas” (Moassab, 2008. p. 48), o arranjo estrutural urbanístico do EUA no contexto pós-industrial e pós-guerra, influenciou o aparecimento das contradições sociais, configuradas em faces do “abandono institucional o gueto presencia, impotente, ao aumento do desemprego, à escalada do consumo de drogas, da delinquência juvenil e da violência urbana num colossal círculo vicioso” (Contador; Ferreira, 1997, p. 57). Deste contexto, ações insurgentes foram adotadas como ritmo da sobrevivência ao enredo estrutural, emergindo em alguns casos, pela ilegalidade e o comportamento confrontador. Essas tensões sociais estadunidenses desencadearam “num período caracterizado por lutas pelos direitos civis por parte dos negros americanos, espalhou-se pelas periferias do mundo” (Moassab, 2008. p. 48) como meio alternativo por estarem afetados(as) pela conjuntura sociopolítico e econômica, e viam-se obrigados(as) a se adaptar as novas condições empíricas, caracterizadas pela: segregação, linchamentos, violência policial, discriminação, ausência de emprego, dificuldade no acesso a uma educação de qualidade etc.

Em entrevista, um dos fundadores do H2, o Afrika Bambaataa declara que este movimento cultural foi construído para manter e conservar valores positivos na comunidade:

Quando nós criamos o hip-hop, o fizemos esperando que seria em função da paz, do amor, união e diversão e que as pessoas se afastariam da negatividade que estava contaminando nossas ruas (violência de gangues, tráfico e consumo de drogas, complexos de inferioridade, conflitos entre afro-descendentes e latinos). Embora essa negatividade ainda aconteça aqui e ali, à medida que a cultura cresce, nós desempenhamos um grande papel na resolução de conflitos e no cumprimento da positividade (Bambaataa *apud* Leal, 2007, p. 26-27).

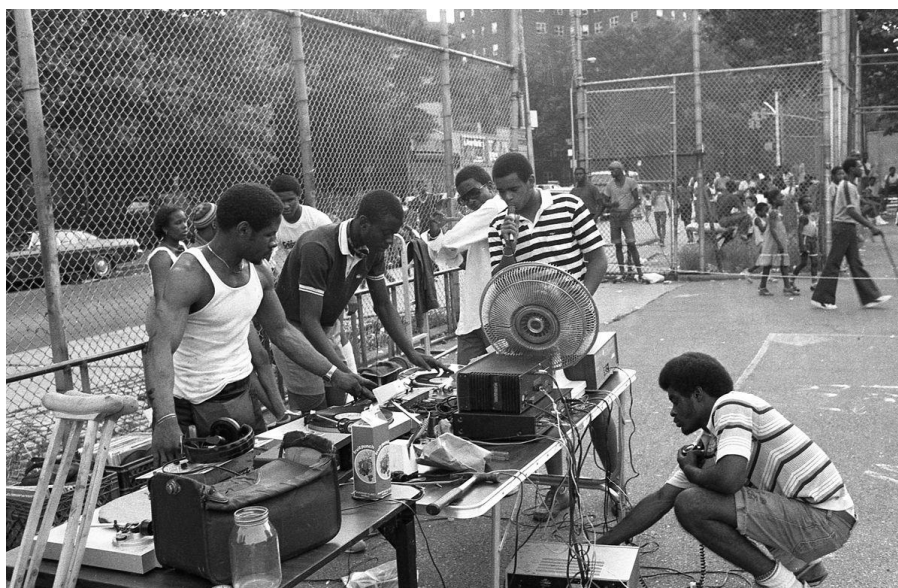
Em meio a esse contexto, as produções artísticas e adaptações tecnologias através dos *sounds systems* (sistema de som) se tornam um elemento de interconexão cultural diaspórico, demarcando o ponto inicial do H2, sendo “a consagração primeira do papel do DJ assente no domínio técnico dum conjunto sónico” (Contador; Ferreira, 1997, p. 32). A combinação da palavra à performance musical se estrutura como mecanismo de extrema importância para o desenvolvimento do H2. Esse fenômeno é observado por Miranda (2015, p. 21) como “ponto central para uma verdadeira revolução”, sendo percebida pela perspectiva de “re-interpretação do legado histórico da era pré-sound-system à luz da força rítmica e percussiva das palavras e da coabitação orgânica entre duas partes abrangidas: O DJ e o MC” (Contador; Ferreira, 1997, p. 40). É pela combinação rítmica do(a) *Disc Jockey* (DJ) à poesia do(a) Mestre(a) de Cerimônia (MC), que se forma o *Rhythm and Poetry* (Ritmo e Poesia) - RAP. Desse modo, “duas importantes tradições: uma refere-se aos sound systems [...] e a outra, ao hábito de falar em cima de bases rítmicas, remontando aos toasters e griots” (Miranda, 2015, p. 21), buscam interpretar as condições de vida cotidiana, e elaboram “a arena da contestação politicamente engajada” (Contador; Ferreira, 1997, p. 40) como meio de entretenimento, reivindicação e conscientização do público. Sobre o sentido da origem do RAP, Leal (2007) descreve o depoimento do grafiteiro Fab 5 Freddy no filme “Além do Bronx”, ao dizer que: “o rap começou nos anos 70. As gangues de rua do Bronx cansaram-se de se arrebentar em brigas e decidiram canalizar a energia para algo mais criativo: a luta pela supremacia musical” (Freddy, *apud* Leal, 2007, p. 33).

[...] nos guetos de Nova York, surgia um tipo de som que iria mudar o cenário da música negra. DJs como o jamaicano Kool-Herc e seu discípulo Grand Master Flash começaram a dar festas no gueto do Bronx (NY), utilizando-se de técnicas que posteriormente se tornariam fundamentais para este tipo de música eletrônica. Dentre essas técnicas, eles introduziram os sound systems, mixadores, scratch e os repentes eletrônicos, que ficaram

posteriormente conhecidos como raps. Nestas festas realizadas neste gueto afro-caribenhos e também em outros afro-americanos e até em alguns porto-riquenhos, surgiram outros elementos associados à música: o break – dança em que o dançarino Crazy-Legs teve um papel de destaque; as grafitegens de muros e trens do metrô [...]. Todos esses elementos passaram a compor o chamado mundo do hip-hop. A música do hip-hop era feita sobre a base dos ritmos funky. A diferença é que o hip-hop utilizava estes ritmos para produzir um som pesado e arrastado, reduzido ao mínimo, em que se utilizava apenas bateria, scratch e voz (Herschmann, 2005, p. 21-22).

O H2 emerge dos contrastes sociais, sua identidade foi sendo elaborada por interpretações e representações do espaço-territorial por linguagens protagonizadas no advento da exclusão. As ruas funcionam como pontos de encontro entre esses(as) jovens, que passam a substituir as tensões dos conflitos sociais por performances artísticas “marcadas pela competição criativa” (MIRANDA, 2014, p. 70). Com o tempo, pela trégua entre as gangues, os espaços do Bronx começam a ser envolvidos por aparelhos de sonorização que apresentam outras estéticas e narrativas, dando início a outra etapa fundamental da cultura pela formação dos *block parties* (festa de quarteirão ou festa de rua).

Figura 21 - *Block parties*



Fonte: MR Porter (1984)

Sobre essa representação e modo de H2, Souza (2011, p. 73), destaca que:

A marca do *hip-hop* como cultura de rua revela que, para além de se caracterizar como um modo de intervenção artística, o movimento impõe um modo de viver e de se expressar, usando os lugares públicos como espaços de práticas sociais e culturais. Na rua, a ordem era ocupar os espaços para dançar, divertir-se, criar e competir.

Pode-se caracterizar que a *block parties* como uma celebração da cultura popular nova-iorquina. Tem surgimento durante a primeira guerra mundial, como uma forma de confraternização e aliviar as tensões das pessoas que estavam imersos no contexto. Nos anos 70, já havia uma movimentação entre os(as) jovens com a popularização do H2 nos guetos, e os(as) “MCs, b-boys, e grafiteiros reúnem-se em eventos como as block parties para apresentar ao público suas habilidades e dividir experiências” (Leal, 2007, p. 47).

E notável, desde 1973, o proliferar de tais festas de bairro - as block parties - nos guetos de Nova Iorque onde os animadores de serviço se esforçavam por ligar os seus sound-system e altifalantes a fontes de energia totalmente improvisadas, a maior parte das vezes nos próprios candeeiros públicos ou mais extraordinário ainda, recorrendo a geradores alimentados pela força e resistência de benévolo assistentes, geralmente amigos dos próprios DJ's. As block parties vão, neste sentido, estar na origem do estímulo criado pelos novos estetas dos gira-discos. Estes visionários dão impulso ao seu próprio carisma musical e o êxito das suas performances centra-se na competição gerada à volta da comparação entre estilos de actuação por parte dos DJ's da praça (Contador; Ferreira, 1997, p. 32).

Há registro de que os *block parties* ocorriam em diversos lugares pela intervenção de diversas pessoas, mas um dos maiores protagonistas por espalhar a cultura do *sound system* por meio das *block parties* foi o DJ jamaicano, Kool Herc. Dentre seus feitos do DJ Kool Herc, destaca-se *break beat*³⁵. Sendo uma construção musical por quebra rítmica de trechos tocados em dois discos de vinis idênticos em tempos sincronizados. Esta ideia foi elaborada ao observar que em alguns segundos das batidas não havia voz cantada. Assim, com o auxílio de equipamentos sonoros como: dois pares de toca discos e um mixer, o DJ Kool Herc tocava repetidas vezes os mesmos trechos de forma ágil, e os segundos se estendiam em minutos ou até horas de batida. E, no ambiente totalmente natural, essa invenção nos trechos de funky e soul influência o surgimento da dança de rua, sendo “no embalo do break beat que nasceu a dança Breaking” (Miranda, 2014, p. 39).

³⁵ No início do H2, não se havia uma organização sistemática sobre as práticas formadas, por ter sido elaboradas pela própria experiência do ser e viver. “Quando o termo Hip-Hop foi estabelecido não incluía outras modalidades de Dança de Rua, surgidas em demais cidades e, assim desconhecidas” (Miranda, 2014, p. 40). Somente, com a intervenção da Zulu Nation que se tem organização sobre a existência de tipos de dança de rua que englobam o H2. Assim, como forma de reduzir equívocos, Miranda (2014, p. 40) sugere “acho mais adequado usar o termo Dança de Rua quando se referir à dança do Hip-Hop, pois, além do Breaking, engloba outros estilos como Popping, Locking e Up Rocking”. Vale destacar, que na contemporaneidade, que além dessas, existem outras de dança de rua, sendo configuradas como reinvenção e adaptação com outros estilos.

Nascido em Kingston, Jamaica, West Indies, Clive Campbel – o DJ Kool Herc – vai para Nova York em 1967, fugindo da forte crise econômica em seu país. Considerado o primeiro DJ a misturar o reggae e o rap, Herc levava seu equipamento de som para as ruas do Bronx em 1969, tornando-se responsável pelo surgimento das festas ao ar livre – as block parties –, velho costume jamaicano. Lembrando um trio elétrico baiano, Herculoids – referência ao popular desenho animado da década de 70 – o sound system de Herc, é um potente equipamento de som acoplado a carrocerias de caminhões e carros grandes que circula em velocidade moderada arrebatando uma multidão e parando em seguida em uma praça ou estacionamento para continuar a festa. Herc se torna a referência principal das festas no bairro, animando seus frequentadores com ritmos latinos, funk, soul, reggae e jazz. Mas essa não é a única novidade que traz: a tradição dos toasters (autênticos mestres de cerimônia que rimavam – em cima de batidas dub – sobre assuntos como a violência das comunidades de Kingston e a situação política jamaicana, além de temas mais polêmicos como sexo e drogas) influencia os jovens locais, familiarizados com as rimas faladas no funk e no bebop produzidos na década de 70 por importantes nomes como Last Poets e Gil Scott Haron (Leal, 2007, p. 21-24)

Com o desenvolvimento dessas festas, há a elevação no quantitativo de pessoas, e, também, de situações adversas. De modo estratégico, como modo de evitar potencialmente transtornos aos participantes e as celebrações, houve a mudança de espaço para ambientes fechado. Como forma de angariar recursos financeiros, Cindy Campbell irmã do DJ Kool Herc, produziu a festa que daria início a Cultura Hip-Hop.

Em 1973, Herc estréia na festa de aniversário dos 16 anos de sua irmã (no conjunto habitacional onde residia, no sul do Bronx) um novo estilo de performance: utilizando duas réplicas de um mesmo disco, mixava-as alternadamente, dando assim a impressão de uma instrumental infinita. Ele batiza sua invenção de breakbeat. A descoberta causa impacto no Bronx e suas festas tornam-se muito populares; por conta disso, muitos DJs, como Afrika Bambaataa e Grandmaster Flash acabam aderindo ao novo estilo de discotecagem (Leal, 2007, p. 24).

O DJ Afrika Bambaataa ao perceber que naquela aglutinação de jovens e expressões artísticas, continham a presença de fundamentos que poderia influenciar na paz, liberdade e união, contextualiza midiaticamente essas experiências juvenis de Hip-Hop. Na época, a palavra Hip-Hop era entendida como um dialeto. Já simbolizava o modo de ser jovem por ações que contestavam, demarcavam respeito, expressão de irreverência, atitude e seguia de forma oposta à normalidade. O batismo do termo tem sua essência calcada na própria linguagem sociocultural dos grupos que conservavam certas características, e como modo de validar todo o contexto representativo do potencial juvenil e das práticas artísticas, tem-se cultivado desde o ano de agosto de 1973, este movimento cultural representativo das

simbologias e identidades geradas nessa época. De modo objetivo, como modo descrever sua composição estrutural, os elementos do H2 foram caracterizados do seguinte modo: DJ, MC, Dança de rua, Grafite e o Conhecimento³⁶.

DJ é a sigla de Disc Jockey, disc-jóquei ou discotecário(a). É o elemento inicial do H2. Pode ser interpretado como “a alma, a essência e a raiz da cultura, responsável por criar técnicas musicais” (Dias, 2019, p. 144). Além disso, ao “elaborar as composições sonoras que, em toca-discos e/ou computadores, mostram resultados das técnicas que fazem dialogar sons diversos e excertos de outras músicas coladas e remontadas” (Souza, 2011, p. 74-75).

Figura 22 - DJ Nahraujo



Fonte: Instagram (2023)

MC é a sigla para Mestre(a) de Cerimônia³⁷. Pode ser definido como “cronista [...] cantor do *rap*, responsável pela rima que pode ser improvisada ou composta anteriormente” (Souza, 2005, p. 14). Sendo observado por Miranda (2015) pelas heranças da oralidade africana como uma *griote* e *griot* na contemporaneidade, o(a) “MC, veicula a mensagem e canta a poesia, da qual geralmente tem a autoria” (Souza, 2011, p. 73). Do lugar

³⁶ Todas as imagens utilizadas como representação dos elementos do H2 são de artistas e projetos socioculturais que atuam em cidades do Recôncavo da Bahia. Para acessar seus respectivos trabalhos e redes sociais, recomenda-se a pesquisa conforme o artístico citado como título da imagem.

³⁷ Elaboramos um debate sobre a distinção entre o(a) MC e o(a) Rapper, que dentro dos contextos atuais da música, é necessário entender as especificidades dos gêneros e subgêneros presentes na cultura (Araújo Neto, 2019). Essa demarcação conceitual pode ser encontrada nos encontros: Krs One (2009); Miranda (2014).

independente, o elemento MC constitui sua linguagem verbal como expressão de sua atitude prática orientada por um discernimento oriundo de suas experiências, o que faz possuir a representação de um “cérebro e a consciência” (Dias, 2019, p. 144).

Figura 23 - MC Jayne



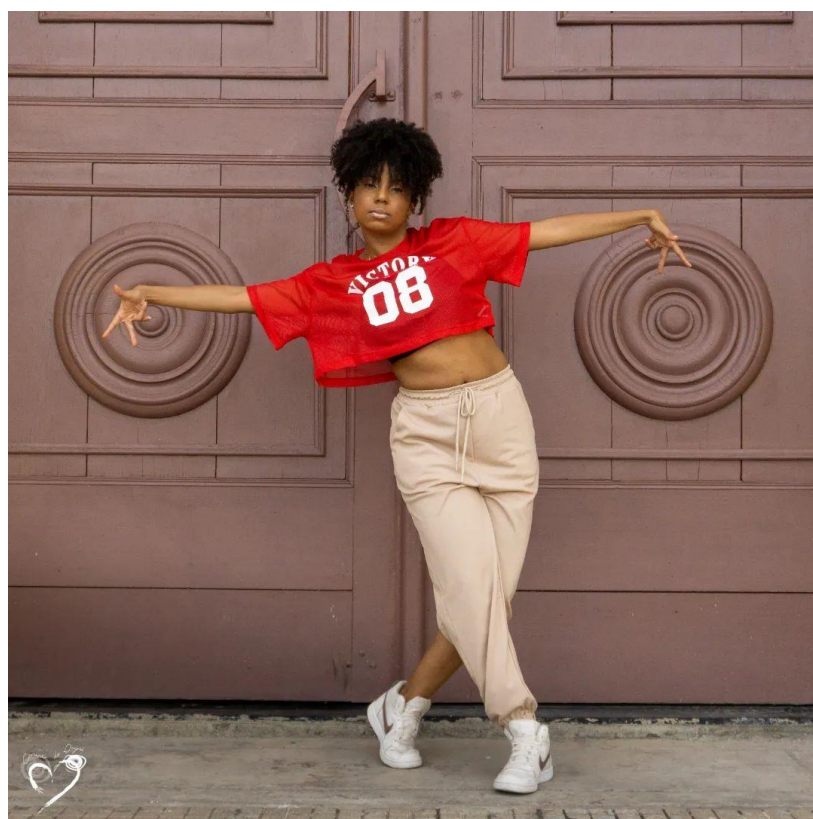
Fonte: Instagram (2024)

Cada MC imprime a sua palavra cantada um estilo que o faz diferenciar-se dos demais. Não podemos esquecer que a dimensão da “competição” está sempre presente. Geralmente, ocorre o que os ativistas chamam de *free style*, falas improvisadas em forma de versos, em cima da batida do DJ, em torno de assuntos, fatos ou temáticas. Aqui é possível percebermos uma semelhança com o repente – estilo musical típico da região Nordeste do Brasil. Na ausência de um DJ (nem sempre se pode contar com uma aparelhagem) ou para simplesmente mostrar a habilidade, existem outras variações, como, por exemplo, o *beat box*, técnica de produzir com a boca sons de batidas e equipamentos musicais. O próprio MC, ou alguém que o acompanha, pode fazer uso dessa técnica para dar o “tom” do rap (Souza, 2011, p. 74).

Dança de rua ou danças urbanas pode ser caracterizada como um conjunto de estilos de dança emergidas do contexto urbano. Pode-se compreender que a dança de rua como uma leitura meio estratégico de sobrevivência diante das estruturas sociais, e como recurso de

assimilação antropofágica, e dança de rua constitui sua identidade pela interação com diversas práticas de dança. Para Guarato (2008, p. 41), “a dança de rua lida com diferenciadas danças que, de fato proveio de uma matriz negra norte-americana, mas o “mix” entre essas técnicas e formas diferentes de se dançar não havia ainda sido experimentado”. Contextualizando com os princípios do H2, Souza (2011, 76) aponta que a dança simboliza a “linguagem do corpo para se expressar. Importa mostrar esse corpo responsivo, que fala e interage não apenas com os demais elementos da cultura hip hop, como também com o que está acontecendo ao redor”.

Figura 24 - B. girl Terrorista



Fonte: Facebook (2023)

Grafite ou graffiti é o elemento visual do H2. Por sua interpretação cotidiana ou pessoal, defende uma linguagem e identidade única (Caminha, 2023). O grafite, conforme a concepção de Souza (2011, p. 76) “é um texto multissemiótico, que mescla o verbal e o não verbal, com diferentes técnicas e estilos para intencionalmente interferir na paisagem urbana”. Como forma de simplificar a compreensão sobre essa linguagem artística visual, Leal (2007, p. 38) aponta que “toda ou qualquer inscrição feita na parede está diretamente relacionada com essa arte”. Originalmente, podemos descrever o termo “grafite” como a “grafia adotada no mundo é originária do italiano, plural de graffito (escrita com carvão) e designa atualmente

a arte da escritura no espaço urbano” (Moassab, 2008, p. 50). Para (Leal, 2007, p. 38) “o grafite é a arte mais antiga do mundo. Surgido na pré-história como narrativas pintadas pelo homem nas paredes das rochas”. Como assimilação do contexto, este elemento possui uma linguagem estética-visual “ressignificada e contestada. Os atores sociais que produzem o graffiti criam, então, seu próprio modo de produzir sentido por meio da escrita e da leitura sustentadas, essencialmente, pela prática social” (Caminha, 2023, p. 3).

Figura 25 - Projeto: Graffiti delas



Fonte: Instagram (2024)

Conhecimento é caracterizado como o 5º elemento no H2, sendo entendido como aspecto teórico-orgânico por empreender uma base fundamental no modo de fazer cultura, o aspecto racional. O 5º elemento surge por intervenções exógenas. Como meio de manter os princípios do H2, há coo-presença existencial para além da Cultura, existe o Movimento. Sendo uma “divisão pedagógica”, essa organização se mostrou um fenômeno estratégico para manter os fundamentos de rua, difundir as especificidades de cada elemento e a objetividade dos propósitos culturais.

Conforme a Cultura Hip-Hop foi ganhando projeção mundial, várias contradições se evidenciaram. A partir da década de 1980, nos Estados Unidos, a indústria fonográfica e a mídia passaram a tratar o Hip-Hop como sinônimo de Rap, deixando os outros elementos de fora. Resultado: Hip-Hop passou a ser difundido como um estilo musical, chegando a ser considerado por uns como apenas sinônimo para Rap e, por outros, como estilo diferente.

Essa ideia espalhou-se de modo equivocado, preocupando seriamente a Universal Zulu Nation (Miranda, 2015, p. 19).

Figura 26 - Velka MC



Fonte: Instagram (2024)

A Universal Zulu Nation descreve que o H2 surgiu nas ruas, e auxilia na transcendência das agressões sócio-históricas que foi conferida as pessoas subalternizadas diante das sobrevivências diaspóricas. No contexto de sua organização o H2 foi observado pelos precursores da Zulu Nation como os(as) jovens poderiam criar espaços e ações positivas diante de contextos e experiências que os(as) colocavam em ruptura com seu eu. Então, realizar um movimento pedagógico de perceber e separar o que causa prejuízos se tornou um trabalho realizado em meio as atividades de gangues, drogas, violência e precarização de meios de subsistência. Esse compromisso ético favoreceu o aparecimento de outros meios para alcançar os conhecimentos e entretenimento, restituindo o poder para o povo e rompendo com as interferências exógenas do sistema. Para Afrika Bambaataa, o Hip-Hop remete a perspectiva de ser:

[...] um veículo para ensinar consciência, conhecimento, sabedoria, compreensão, liberdade, justiça, igualdade, paz, unidade, amor, respeito,

responsabilidade e recreação, superação de desafios, economia, matemática. ciência, vida, verdade, fatos e fé (Universal Zulu Nation, 2022, tradução nossa).

O H2 somente por vias artísticas atua especificamente no âmbito das emoções. Os elementos artísticos têm o papel de representar o conteúdo das experiências viventes na dinâmica da realidade. E ao fomentar por laços identitários e afetivos expressões ligadas a reflexões, sentimentos e modos de ser, alimenta a necessidade de criar vínculos libertos e de construir outras possibilidades de vida. Já o 5º elemento gesticula no âmbito da racionalidade. Desse lugar, o 5º elemento está encarregado de se apropriar dos conteúdos produzidos dentro e fora do H2, e baseado nos princípios de abundância expansiva, realiza estudos, organização sistemática e observação estratégica como modo de dinamizar o que existe na cultura. É como se, a Cultura e o Movimento agissem em lugares diferentes da composição biológica humana, e diante da experiência de cada pessoa, cada elemento representaria uma parte da experiência biográfica de cada ser, e, portanto, seria um aspecto subjetivo que possui aderência com algum elemento, e baseado na atividade expressada, cada pessoa realiza um movimento do interno para o externo no entrelace cultural. Cada elemento representa uma parte do que o ser busca em si, e por conseguinte, consegue expressar por vias artísticas e/ou teóricas seus anseios, percepções e necessidades.

Diante dessa dualidade entre Cultura e Movimento, o H2 fundamenta um diálogo interno com cada sujeito da experiência, e conforme identificação com o que vem sendo vivido, ambos aspectos agem concomitante aos nexos apreendidos na interação com a realidade para que possam dar sentido à subjetivamente.

A Cultura está no Movimento, mas nem sempre o Movimento está na Cultura. Na Cultura têm-se artistas; no Movimento tem-se arte-educadores. A Cultura trabalha o lado profissional; o Movimento trabalha o lado militante. A Cultura é global (mundial); o Movimento é local (regionalizado). A Cultura é passível de torna-se moda; o Movimento, jamais. O objetivo da Cultura é divulgar o Hip-Hop; o do Movimento é, através do Hip-Hop, transformar a realidade. A Cultura é instrumento do Movimento; o Movimento é filho da Cultura. Na Cultura têm quatro elementos: Rap, Dança de Rua, Graffiti e DJ; no Movimento têm-se esses quatro mais um 5º: o Conhecimento/Militância (no Movimento todos são militantes). Na Cultura a “batalha” é entre os artistas; no Movimento a batalha é contra as injustiças. A Cultura mobiliza; o Movimento articula. A Cultura sem Movimento é caolha; o Movimento sem Cultura é aleijado (Miranda, 2014, p. 16).

A Cultura dá origem ao Movimento, e a difusão do H2 sendo por quaisquer perspectivas é o que torna esse universo artístico protagonista de outras possibilidades autônomas de ser e pensar. Foi necessário a rebeldia da juventude contra os ditames sociais para que se mobilizasse sentimento de revolta e indignação a todo um histórico de repressão coletiva, em que a consistência desse lugar se fez pelo trabalho árduo e estratégico para direcionar as aflições em instrumentos contra as experiências violentas no cotidiano prático.

Ao longo do tempo, o H2 passou de ser percebido para além de movimento juvenil insurgente emergido das periferias metropolitanas. Por sua linguagem contundente, passou a percebido e respeitado socialmente como um instrumento de elevação do modo de ser, de pensar e de se organizar da juventude negra, que convivendo as margens sociais, o utiliza como estilo de vida e ascensão social. Ao interpretarem, diante da conjuntura vivente entrelaçada à existência de desvantagens e atrasos sócio-históricos, os(as) jovens cerceados(as) por condições inóspitas, conseguem por influência da narrativa e estética do H2, transcender aos contextos, e alternativamente constroem outros percursos para si ao se perceberem, e conforme compreensão crítica de sua condição racial e experiências, elaboram outros contornos de sobrevivência nos espaços por onde transitam. O potencial de formação e construção de vínculos positivos são elementos de extrema importância no vir a ser da cultura. O papel do H2 é constituído pela necessidade de ser o que é, pois, sua condição de existir perpassa pela interpretação e experiência advinda da genealogia ontológica de cada ser, e como o H2 possui suas origens como uma cultura negra, o lugar de estar com o outro favorece os sentidos da emancipação coletiva.

5.2 O HIP-HOP COMO INSTRUMENTO DE DESMARGINALIZAÇÃO

Este tópico tem a intenção de descrever pelo universo teórico-epistêmico como o H2 tem contribuído como mecanismo sociocultural e reflexivo ao apontar caminhos pela desmarginalização como uma alternativa de reencontro do ser. Delimitando-se na dinâmica do tempo-espço, a compreensão é que as ações de outrora tem influenciado na forma e concepção de ser dos sujeitos na contemporaneidade, ao ponto que, o H2 por suas metodologias e narrativas tem contribuído com o descortinar de outro ambiente ao apresentar que existe possibilidades de organização, enfretamento e educação quando se identifica quem são os responsáveis pelas condições estruturais desvantajosas, bem como, os benefícios ao retomar o autônomo do ser.

5.2.1 O Hip-Hop e suas formas de ser coletivo

Sociedades que possuem ações e leis conservadoras, adentra ao campo segregacionista, e, resulta, portanto, no influenciar com que “os(as) rejeitados(as)” se mobilizem contra quem “os(as) rejeita”. A tentativa aqui não é de demarcar a oposição, mas de estabelecer princípios que sejam igualitários e justos para todas as pessoas que convivem nos contextos sociais. Tudo aquilo que funciona a partir da inclusão, do aceitar o outro como é, pode ser visualizado como benefícios ao coletivo. Se todos(as) puderem cooperar com o coletivo pelas suas subjetividades, a dimensão do respeito as biografias e formas de manutenção da vida, pode ser um caminho de aceitação, reconhecimento e equidade. O H2 por ser origem popular e perceber que existe valores nas pessoas, se torna um elemento sensivelmente necessário contra atuações violentas e mais equilibradas. O acolhimento no H2 é visto como mecanismo pedagogicamente inclusivo em Souza (2009, p. 73) por ser “um lugar de memória que remete às formas de estabelecer laços provisórios de solidariedade que, sustentados coletivamente, foram fundamentais para garantir a sobrevivência de negros cativos ou libertos ainda na época do Brasil colônia”.

Diante desses fatos, se torna válido pensar como os movimentos de marginalização estruturados no Brasil são pontos de divergência social e interna a pessoa negra. Esse fenômeno social é pautado dentro do H2 como estrutura fundamental de sobrevivência das pessoas e culturas que estão historicamente invisibilizadas. Dinâmicas de desmarginalização a partir da compreensão da *práxis*, são modos de descolonização do ser em prol da transformação social e da autonomia do sujeito. E o H2, das periferias neurais, perceptivas do corpo e territoriais mobilizam atitudes insurgentes por disseminar narrativas e ações dialógicas em vista da visibilidade aos silenciamentos históricos. A intenção que se busca contextualizar é que, a cultura H2 foi formada em torno de princípios de coletividade. Os adventos da escravidão, rupturas e organização sociais, simbolizam um papel importante na consciência do ser e fazer H2, além disso, de assimilação de como deve ser conduzida a luta social. A compreensão obtida é que, o H2 aproxima a responsabilidade social como vínculo intersubjetivo e ancestral, em que os polos de libertação e ascensão são elaborados por atuações coletivas, e desde a forma que foi organizada a cultura até o modo como é apresentada, existe uma dialética da experiência prática que possibilita o sentido desse lugar entre as pessoas e os saberes envolvidos. É pela apreensão desse espírito, que as condições interagidas na experiência de sobreviver no cotidiano se torna um princípio internalizado e compartilhado por todos(as), e conforme a apropriação dessas ferramentas, as narrativas de

desmarginação inseridas na cultura são trazidas para o âmbito pessoal como vínculo de confiabilidade, autenticidade e reciprocidade.

Tal proposta ilustra-se pela gesticulação das implicações geradas a partir do período colonial, e a perspectiva do H2 como é um meio de estender o poder, organização e fortalecer as concepções étnicas, o quilombo pode ser exemplificado como um espaço de rebeldia e concentração de pessoas negras e outros sujeitos excluídos da sociedade. O quilombo é uma ferramenta de enfrentamento coletivo às atrocidades geradas pela escravidão, sendo um espaço de unificação dos povos subalternizados diante da culturalidade, religiosidade e educação eurocêntrica. O H2, assim como Quilombo restabeleceu a conexão com continente africano, como modo de manutenção da vida, e como espaços necessários para sobrevivência diante das adversidades para garantir o bem mais precioso de qualquer ser, a liberdade.

Sobre isso, as abordagens socioantropológicas partir da década de 70, acerca do sentido e necessidade da formação dos quilombos enfatizam aspectos organizativos e políticos. Estes, enfocados por Clóvis Moura (1987), como símbolo de resistência contra a escravidão, em que todos os lugares onde existia formas simbólicas e concretas de escravidão, existia um quilombo como forma de confrontação e resistência. Para este autor, tal ação tornou característica singular da época, pelo modo como os(as) negros(as) se apropriavam da natureza e gesticulavam estratégias de sobrevivência pelas suas capacidades de organização. Sendo assim, conforme Moura (1987):

Essas comunidades de ex-escravos organizavam-se de diversas formas e tinham proporções e duração muito diferentes. Havia pequenos quilombos, compostos de oito homens ou pouco mais; eram praticamente grupos armados. No recesso das matas, fugindo do cativeiro, muitas vezes eram recapturados pelos profissionais de caça aos fugitivos. Criou-se para isso uma profissão específica. Em Cuba chamavam-se rancheadores; capitães do mato no Brasil; *coromangee ranger*, nas Guianas, todos usando táticas mais desumanas de captura e repressão. Em Cuba, por exemplo, os rancheadores tinham como costume o uso de cães amestrados na caça aos escravos negros fugidos. Como podemos ver, a marronagem nos outros países ou a quilombagem no Brasil eram frutos das contradições estruturais do sistema escravista e refletiam, na sua dinâmica, em nível de conflito social, a negação desse sistema por parte dos oprimidos (Moura, 1987, 12-13).

O quilombo ao deslocar outra proposta de vida, adquire na condição de existência do ser negro, a necessidade da intervenção na *práxis* em prol do coletivo, tendo diante das condições de opressão que tomar uma posição radical. Esta visava em primeira e última instância, a liberdade. Liberdade no caminho de direcionar o sentido da vida sem ser objeto subalterno de outrem, conectado a todo um ecossistema de elementos naturais, espirituais e

comunitários que são fragmentados por esse viés. E este espírito livre e de cidadania para os(as) negros(as) “fugidos(as)” só se concretiza segundo Moura (1987), com os quilombos.

Os quilombos existem no Brasil desde o século XVI. Eles constituem-se como sendo, em suma, a materialização de resistência sociopolítica, cultural e educativa, sendo por este e outros motivos, ainda contemporaneamente um espaço de ampla formação e poder organizacional. Os quilombos caracterizam-se pelas suas organizações com vista a construir pela ressignificação do *ethos*, o entrelaçamento para constituir alternativas de vida que servissem como meio alternativo frente aos conflitos. E, além disso, produzir a formação da consciência e ser dos indivíduos negros para assumirem o seu papel na luta com seus mecanismos de defesa contra a sociedade escravocrata.

Para Carneiro (1988), a organização social criada pelos quilombolas tornou-se afrontamento direto aos objetivos dos senhores de engenho por deslocarem outro ritmo as opressões. Esse agora, assumi a condição autônoma, demarcando um espaço de luta e de reconhecimento dos inimigos, fazendo com que houvesse a conversão do sofrimento dos quilombolas em instrumento de revolta. Sendo assim, os quilombos para Carneiro (1988, p. 14) é “um fenômeno contra-aculturativo, de rebeldia contra os padrões e vida impostos pela sociedade oficial e de restauração dos valores antigos”.

Partindo de princípios de organizações revolucionárias, o Quilombo de Palmares segue conectado afrocentricidade para valorizar os elementos pertencentes à África, o que permitiu nas terras brasileiras, a construção de um ambiente de extremo respeito e cooperação mútua por trabalhos, interações e organizações coletivos. Palmares foi considerado por Carneiro (1988, p. 32) como “um Estado negro à semelhança dos muitos que existiam na África, no Século XVII”. E por sua vez, “era uma reafirmação da cultura e do estilo de vida africanos” (Carneiro, 1988, p. 14). A manutenção desse laço ancestral africano permitiu que Palmares se tornasse um símbolo de compreensão e ressignificação do ser negro, e concomitante, demarcasse o lugar da pessoa negra como autônoma frente a poderes hegemônico. O próprio processo de cuidado com o(a) outro(a), com os seres e com natureza torna o quilombo um espaço que restabelece laços de humanidade, alteridade que ativa elementos de identidade e percepção, dando sentido ao processo educacional e ético para entender as relações cotidianas, a espiritualidade, a cultura e as diversas formas de organização vivenciadas.

A elite dominante do Brasil, após abolição, desenvolve diversos tipos de mecanismos para evitar ou negar a ocupação do(a) negro(a) em espaços de decisão poder social, isso é constatado desde as formas de trabalho até à qualidade da educação. Este último, seguindo

pelos interesses do trabalho, quando não realiza as ações básicas de produção intelectual, autopercepção e o despertar crítico, se caracteriza por um descolar dos sentidos do mundo real, elimina os elementos que propiciam a construção epistemológica que funde significações ao ser. Ou seja, quando o Estado exerce um papel de consolidar os modelos sociais formativos por tendências culturais padronizadoras causa conflitos de ordem subjetiva pelas características que cada grupo, e de fato, diante da pluralidade humana, modelos universais de formação determina um só caminho para se obter o aprendizado. Desde à modernidade, em que modelos de uma sociedade perfeita exerciam seus aspectos mais incisivos partindo da escola, a qual deveria manter a ordem contínua dos laços de progresso em seu currículo e didáticas para se estabelecer o padrão do espaço de saber ligado ao privilégio da burguesia.

Como modelo alternativo, contrapondo ao que contemporaneamente é implantado nas escolas públicas, partindo do modelo de República dos Palmares, surge o movimento social e político de negros(as) brasileiros(as), o Quilombismo. Para Abdias Nascimento (1980, p. 255) “uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo”.

Esta organização oriunda de comunidades quilombolas utiliza-se da própria comunidade onde residem como campo de luta e transformação social. Por meio de sua linguagem e interpretação de mundo, reivindicam seu espaço na sociedade, numa ação pela qual, rompe criticamente com o funcionalismo dos padrões culturais e educativos. Historicamente os quilombolas sofrem com formas de desrespeito geradas por uma sociedade racista, que invisibiliza as características e potencialidades destes indivíduos com o intuito de retificá-los numa posição subalterna, promovendo um não reconhecimento de suas ações, bem como sua percepção de mundo e interação cultural.

O quilombismo se norteia por princípios libertários, os quais simbolizam um modelo de construção de ser e consciência para o(a) negro(a) contemporâneo, formando a partir de intervenções coletivas outro modelo de sociedade. Fato que para Nascimento (1980, p. 276) a “educação e o ensino em todos os graus [...] serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade quilombista. A história da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares”.

A educação proposta pelo quilombismo não é aquela formalista de indivíduos para exercer alguma função no mercado de trabalho. A alternativa encontrada pelo quilombismo se caracteriza como uma forma de educação que suprassuma a imposições capitalistas para desvelar caminhos libertários para emancipação por meio da práxis cotidiana e suas

consequências durante o processo histórico. Portanto, a educação segue com o intuito de preparar o indivíduo para vida, e nisso é que consiste a inclusão de pessoas para desbravar novos caminhos por meio da saída do método educacional tradicionalista.

Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas caducas de instituições políticas, sociais e econômicas as quais serviram unicamente para procrastinar o advento de nossa emancipação total [...] (Nascimento, 1980, p. 262).

Diante desse horizonte epistêmico interessado muito mais em ilustrar como a educação por perspectivas libertárias se funde necessariamente com os movimentos sociais e culturais como meio de se apropriar de fundamentos ancestrais e entrelaçados aos princípios de manutenção da vida coletiva. Esse lugar é de extrema responsabilidade, já que dentro do H2 e de ações quilombolas se encontra ajuntamento de pessoas interessas em desenvolver outras possibilidades de vida que possam servir de parâmetro de inclusão e transformação social. Tal descrição se revela pelo sentido que a educação na contemporaneidade vem norteado os diversos modos de ser da juventude incluindo em suas dependências aquilo que vem dialogando com público estudantil, como modo de estabelecer múltiplos interesses, mas de demonstrar o quanto o espaço escolar tem aprendido com os movimentos socioculturais.

Nesse âmbito discursivo, entender o H2 num espaço educacional é formulá-lo por bases já consolidadas nas perspectivas difundidas pelos(as) diversos(as) protagonistas invisibilizados(as) diante o processo histórico por serem pessoas negras, e entrelaçado a isso, buscaram se organizar pelo coletivo e pensar elementos para além do apresentado cotidianamente. Essa característica é a manutenção do lugar do ser negro no mundo, e ao mesmo tempo simboliza a retomada a princípios que nortearam contingentes de pessoas que possuem diversas tonalidades de pele e origem social. Se acredita que quando as ações positivas tendenciam encontrar um bem coletivo, e valorizar a humanidade de cada indivíduo, se amplia a visão sobre si e do mundo que se vem ocupando. Assim como ações quilombolas tem uma forte influência no modo de ser e consciências das pessoas, o H2 dá continuidade a um legado organizacional do povo negro para restituir e encaminhar o que é próprio da unificação do povo.

É diante desse modelo de ser coletivo, negando os ensinamentos eurocêntricos e com características individualistas que o H2 se assemelha ao quilombo. O fenômeno de cooperação estar intimamente entrelaçado ao reconhecimento que um ser tem pelo outro, a alteridade. Essa qualidade possibilita que as pessoas realizem ações mútuas e sejam

expressivos de forma natural na condição de convivência com o outro. E nesse caso, a alteridade funciona a nível prático quando se há reconhecimento na interação e pela identificação de elementos intercessão entre os(as) parceiros(as). Nesse caso, para as pessoas negras, os elementos socioculturais e a própria condição de violência extrema se tornaram vínculos de manutenção da vida na sobrevivência cotidiana. Outro ponto seria a identificação de inimigos ou opositores incommuns, que forma teórica e prática se propõe a demarcar um lugar divergente aos sujeitos que possuem uma cor de pele diferente da que se mantem diante o poder hegemônico. E o H2 foi criado rente a todo esse fenômeno de exclusão. E ao canalizador diversos potenciais, direcionar frustrações, revoltas e afetividades para os elementos artísticos, as ruas se tornaram um ponto de encontro para que os(as) jovens pudessem expressar suas vidas.

Nesse sentido, de diferentes maneiras, pessoas negras, e também algumas pessoas brancas em semelhante situação de precariedade, buscavam, nos arredores do centro, alternativas diante dos processos de expulsão que não apenas as alocavam em lugares distantes do centro urbano, como também cerceavam as possibilidades de acesso aos bens e serviços que começavam a aparecer na cidade. A rua, que antes era um espaço de sociabilidade, também começa a ser negada (Souza, 2009, p. 74).

Esse enunciado tratado pela autora se torna uma ação quase que rotineira de como se forma as tentativas de silenciamento das pessoas negras, e como atividade alternativa frente a essas invenções do Estado, os movimentos sociais negros entrelaçados aos movimentos culturais acabam sendo um caminho de ativar um círculo de fortalecimento dos sujeitos, reivindicação, organização política e entretenimento. Conforme Souza (2009), os impedimentos por conta das questões raciais são intensificados na cidade de São Paulo na década de 60, e nos 70, na Bahia, como descreve Anália de Jesus Moreira (2014, p. 38) acerca da “entidade cultural e carnavalesca, Ilê Aiyê”.

As formas de negação do ser negro no decurso histórico da sociedade brasileira é uma realidade, uma condição inerente a sobrevivência nessa “terra estranhada”. E todas essas ações, são direcionadas na perspectiva da redução e reparação dos traumas históricos apontados por Clyde W. Ford (1999), no sentido de restaurar uma dignidade para os sujeitos descendentes que ainda sobrevivem as mazelas da sociedade. A educação aliada à cultura tem sido um instrumento de efetivação real para aproximar as pessoas negras, principalmente, as juventudes do lugar de autoconsciência de si e pertencimento étnico-racial, pois a representação negativa no imaginário popular e na ação de eliminação da vida se torna um

produto difundido dentre as falácias de igualdade racial. E por mais assustador que possa ser, conteúdos como os que retratam os percursos históricos e atravessamentos da história do povo negro, chegam ao conhecimento da juventude e periférica para que possam entender as consequências da realidade contemporânea, são difundidos muitas vezes pelas narrativas de músicas como o RAP, ou, em casos específicos, quando se a inserção no movimento negro, algum(a) educador(a) interessado(a) na temática ou quando se tem acesso a literaturas que expressam, conforme Ford (1999, p. 29) que a “dimensão do trauma no passado afro-descendente é assustadora [...]. 30 a 60 milhões de africanos foram escravizados durante o tráfico sobre a África”.

O H2 é uma cultura atenta ao movimento do mundo. Conforme suas organizações e modificações, a cultura se desenvolve como fenômeno atrelado ao mundo vivente. E com sua subjetividade, percebe que o entrelaçamento com ações coletivas, pensamentos divertidos, pelas pluralidades e reflexões das causas e efeitos sócio-históricos é um princípio para manter a continuidade de sua consciência subversiva e temporal, sem perder sua personalidade e seu modo criativo de demarcar sua posição contra os sistemas de opressão. Nessa perspectiva, para embasar ainda mais este enunciado, as reflexões Dussel (1977), sobre a necessidade de reconhecer o lugar da cultura periférica e o lugar que reservaram a cultura de origem ancestral é instrumento necessário para compreensão do propósito de ser produtor de novas realidades baseadas em sua consciência, interação histórica e na subversão do sistema.

Fora do sistema vigente [...] e do desenho dominante, encontra-se todo um âmbito que julgado pela totalidade opressora como inculto, miserável, não desenhado. Na ordem internacional é, metafisicamente, o considerado pela cultura imperial como barbárie; na ordem nacional é considerado pela cultura ilustrada como vulgar, popular. O âmbito não desenhado segundo a medida do desenho dominador, segundo sua tecnologia e arte (medida de beleza) e, na realidade, o desenhado de outra maneira. Para os Estados Unidos as culturas latino-americana, africana e asiática são, na melhor das hipóteses, folclóricas. Para as oligarquias nacionais a cultura e o desenho dos indígenas (índios, comunidades tribais da África ou culturas tradicionais populares asiáticas) são o atrasado, o incomodo, não moderno, rústico. Todavia, se em algo houver novidade de tecnologia e desenho no século XXI, dependerá de que estes âmbitos de exterioridade, não desenhados para o sistema mas na realidade com outro desenho, cheguem a exprimir-se de maneira tal que sua técnica popular tradicional ancestral possa enriquecer-se, sem perder seu sentido e história, dos elementos que julgar necessário ter que tomar da ciência, para que floresça uma tecnologia e desenho vernáculos, próprios, inovadores (Dussel, 1977, p. 141-142).

Os apontamentos levantados por Dussel nos remete ao modo de organização orientado pelo viés eurocêntrico, que reproduzido desde os nossos ancestrais, a luta, negação e

apagamento das culturas que não parte de sua geografia e estética que represente poder. Tais concepções direcionou o papel de se fazer arte e intelectualidade tendo a Europa como exemplo a seguir, e como reprodução dos ensinamentos e das doutrinações, segue um dual perfil enraizado pela limitação julgadora, conservada entre o que é bom ou mau, certo e errado.

No arranjo desse lugar, delimitando a partir de nossos estudos, a sobrevivência de pessoas negras que se apropriam dos bens culturais, inseridos em seus contextos sociais sempre foi um meio de representar pessoas, experiências e modos de ser, e arte foi um desses caminhos. Diante da diáspora, o H2 ao cultivar os aprendizados ancestrais, ressignifica as divergências territoriais que tinham jovens negros(as) como um dos protagonistas, e sustenta outra possibilidade de estar situado no mundo pelos fenômenos presentes em seus contextos sociais. A ótica territorial do H2 é um dos resquícios de séculos de repressão contra os(as) jovens negros(as), e que as gangues, influenciadas também por essa condição sócio-histórica violenta, passam a manter a “ocupação da rua” e demarcação de espaços como meio de manter o poder e a sobrevivência. As primeiras pessoas que passam a fazer parte do H2 são oriundas das gangues. E por conseguinte, as narrativas oriundas desse estilo de vida demarca um papel determinante no modo de ser da cultura, além de estabelecer, frente as brutalidades policiais e descaso do Estado outra consciência e estilo de ser negro(a) (Contador; Ferreira, 1997).

Não é por acaso que boa a sobrevivência do ser humano, ainda em estágios de formação de sua humanidade detinham a caça, agricultura, proteção do coletivo e interação social por delimitações territoriais. Fenomenologicamente pensando essa questão, a consciência do ser é formada pela sua relação com algo que tenha vivenciado no âmbito da experiência corpórea, e por conseguinte, influencia seu modo de percepção e de que forma se relaciona com o que se aproxima de sua existência, ou seja, sua consciência é sempre de algo. A cor da pele se torna um elemento a ser subjugado as mazelas da representação atrelada a miséria e escoria social, e as organização em defesa do território simbolizam a retomada do poder e o direcionamento para outra esfera de mundo. Mas, para que esse lugar possa fazer sentido para quem a realidade se fez rígida, a territorialidade foi/é vivida na condição da experiência prática para que se pudesse ser transformada em elementos artísticos e representação teórica. Inconscientemente condicionado a vivência prática, a ocupação territorial perpassou o modo de ser do desenvolvimento humano, e diante dos adventos da contemporaneidade, as gangues passam a reproduzir essa mesma lógica, no entanto, agora tendo que lutar com outras ferramentas para estabelecer diálogos e demonstração de

existência. “Os grandes gangs [...], já de si rivais, tornam-se inimigos de morte, [...] a disputa territorial, atingia níveis nunca vistos pois os interesses econômicos em jogo eram imensos e aliciantes” (Contador; Ferreira, 1997, p. 92).

Nesse sentido, as narrativas cantadas nas músicas de RAP foram importantes ferramentas para protagonizar o papel mobilizador e orgânico da Cultura H2. O RAP acabou obtendo a tarefa de construir um caminho peculiarmente complexo, que fundamentou o modo de ser das juventudes negras e periféricas, e pelo reconhecimento de sua ontologia, sobreviver mediante as violências inseridas em seus espaços territoriais. Interpretar e expressar as condições viventes através das músicas de RAP trouxe para as juventudes o desvelamento do sentido existencial e o direcionamento do inimigo em comum, ao ponto que, o lugar de contestação acaba sendo o espaço de tensão e vigilância, pois o ato de mobilizar formas de pensar sua condição de ser no mundo é um meio de enfretamento as imposições sistemáticas. E assim, os(as) MC's ao se reconhecerem no lugar de narrador(a) de realidades acabam por retirar do lugar do silenciamento diversos sujeitos, dando visibilidade as condições de invisibilidade. Esse potencial narrativo pode ser encontrado nos escritos de (Contador e Ferreira, 1997) ao apontarem que:

É a revolta espontânea de uma população desesperada contra o racismo e a brutalidade policial, que vê os seus direitos espezinhados diariamente, esquecida pelo *establishment* e para quem o *american dream* é apenas um sonho. O rap é o espelho desta revolta, é a testemunha que não se cala. Os sinais de alerta e preocupação há muito que vinham sendo lançados por ruitos rappers: NWA, Ice Cube, Geto Boys, KRS One, PE, Cypress Hill, etc., etc. Mas quem d que os ouvia realmente? (Contador; Ferreira, 1997, p. 92).

Ao que, se constata esse fenômeno desde a década de 80 no Brasil, e que conforme Acauam Silvério de Oliveira (2018), o grupo de RAP Racionais MC's potencializa outra forma de organização do pensar e de autodefender da juventude negra.

Ao longo dos anos de 1990 até boa parte dos anos 2000, tanto os Racionais quanto o rap brasileiro em geral vão reconhecer no destino do bandido e do marginal – naquilo que ele representa do grande outro não integrável à ordem nacional – o segredo para a emancipação da periferia como um todo, uma vez que a produção do bandido preto pobre “inumano” é a condição de manutenção de normalidade social” (Oliveira, 2018, p. 35).

Em ambos enunciados, o reconhecimento da existência do ser é o reconhecimento do lugar que formou a consciência desse ser. Este lugar é o periférico, e que violentado por sua condição de sobreviver paralela ao capitalismo, redescobre por meio também da música RAP

outro lugar de existir. A juventude negra enquanto ser pensante ao observar seu ser redescobre as diversas tentativas de invisibilidade sócio-históricas, e que, diante das parcerias com o movimento negro, o RAP estruturou a interpretação crítica do cotidiano para a partir de quem vem sendo violentado(a) e não permitido sua emancipação social. A interpretação do racismo e preconceito foi/é uma atividade perceptiva de pessoas sensivelmente dotadas de outro modo de interação com o cotidiano vivente, e desse lugar, por suas narrativas musicalizadas, os(as) jovens lutam por suas vidas e pelas vidas de outras pessoas que convivem diante as exclusões sociais demarcadas pela cor de pele.

O H2 é territorial, e isso pode ser constatado nas letras de RAP, em que suas narrativas falam de um lugar peculiar e ao mesmo tempo socialmente comum para a maioria das pessoas residentes de periferias. As danças de rua são espetáculos expressados por gestos e elasticidades dos corpos, que representativos do cotidiano, transmitem para além da dor, medo, denúncia e organização do Estado, demonstram a vida em movimento simbolizada pelos atravessamentos com os elementos da natureza um ciclo de conexão multável de beleza e emoção. O DJ acompanhado por seus ajuntamentos eletrônicos e instrumentos combinam entre as melodias cotidianas a transição eclética a versatilidade criativa da música feita para entoar nos corações. E tais lugares, demonstram o sentido de que o H2 simboliza a neutralidade da violência encontradas nas comunidades, e como espaço de recebimento das inúmeras experiências existenciais, a cultura se revela como território formado por identidades excluídas e retificadas a partir da negação de seu ser. E que, nos traços, desenhos e pinturas expressos nas paredes e muros os grafites conversam transversalmente de forma temporal entre as pinturas rupestres em cavernas para ocupar os centros e periferias das cidades. Cada uma das artes, expressa um lugar, situa sentidos, propaga a conexão ancestral entrelaçada pela condição de ser vivente no mundo prático, e pelas múltiplas interpretações, diálogos e experiências, o H2 com seus elementos constituem o sentido do ser no mundo.

Diante desse desenho apontando por Dussel (1977), e a substantividade altamente subversiva da cultura popular, encontramos pontos em comum que demonstram outros pontos de ligação de sentido do H2. A geografia territorial de cada comunidade periférica é expressa pelas artes como meio de comunicar linguagens e pensamentos de cada ser histórico, com isso, o modo como cada ser interpreta seu cotidiano segue paralelo ao que vem sendo exprimido pelas condições vida que são lhes são apresentados(as). Preocupado em demonstrar como se desenvolve a organização mundial, a demarcação de diversos países e povos nas periferias geográfica, o sistema vigente trazido por Dussel nos remete a ideia da existência de semióticas envolvidas na cristalização de um tipo de ser, e nesse caso, o ser humano perfeito,

o branco e europeu, e do outro lado, todos os povos ocupantes dos processos do lugar de escravizado(a).

Esse lugar, conforme o autor remete ao desenho conflitoso criado pela concepção hegemônica que demarca a existência o ser contra o não-ser. Este último, sendo violentado pela própria condição de existir sofre apagamentos históricos, e ainda por cima, consome narrativas que os(as) colocam no lugar subalterno. Dentro dessa estrutura geopolítica do sistema-mundo racional, que conforme a ressignificação dos significados, ressoados por interpretação condizente ao papel de ser coletivo e entrelaçado a princípios libertários, se pode pensar novas formas de interação e libertação prática do povo. “Uma semiótica da libertação deve descrever o processo da passagem de um sistema vigente por signos para uma nova ordem surgida pela destruição e superação da antiga ordem” (Dussel, 1977, p. 132). A percepção a partir desse lugar sustenta outro nível de interação e o reconhecimento das diversas colonizações ocorridas com o tempo, direcionando a curvatura do caminhar para outra ótica, em que o desenho venha a prestigiar os(as) verdadeiros(as) protagonistas da história de libertação e transformação social.

Nesse caso, o H2 redesenha outro lugar do ser pelo reconhecimento sócio-histórico e o direcionamento de outras propostas de existir, ao passo que o sentido de independência e compreensão dos fatores de subalternização são ramificados dentre as narrativas da cultura, acaba mobilizando a formação de diversas gerações sobre condição de ser no mundo. Esse papel de interpretar o cotidiano prático, é necessário para elaboração de narrativas libertárias, o modo como se dialógica é a construção do entrelaçamento pedagógico formado pela intenção do H2 no mundo. E o H2 é formado pelos sentidos comunitários, partindo do espaço-território como lugar de vivência, cuidado ancestral e político, ressoa por sua consciência símbolos que remetem a interpretação das experiências cotidianas. Por isso, dentro das metodologias de se expressar o H2: a fala, o corpo, as mãos, os gestos, os cânticos, as organizações em forma de círculo (batalhas de rima e dança de rua), as posturas e sistematização política são fundamentais para manter a todo momento o sentido de existir com o mundo real. A expressão do mundo real é o meio que as pessoas encontraram para dialogarem com quem são e como podem ser respeitados(as), porém, para isso, o rompimento das simbologias escravagistas e a concepção do lugar embranquecido deve ser eliminado da condição de ser uma pessoa negra, indígena, e até mesmo, da pessoa branca. Para Dussel (1977, p. 125), a pessoa “tem uma função semiótica [...], já que o signo (o significante) remete a um significado (o sentido interpretado) e por isso a um mundo. [...] “vidente que tem fala (*lógon*)”, [...] que possui a capacidade apofântica: diz algo a respeito de algo”.

A consciência de algo é um dos primeiros estágios para a fala de algo. O lugar do falar é o rompimento com o silenciamento histórico, é o movimento de interpretação cotidiana que se propõe entrelaçar o ser ao sentido de ser conectado a um todo, e dialogicamente perceber a qual mundo pertence para se colocar como agente mobilizador de outras narrativas. Com isso, é importante descrever que o lugar histórico que foi desenhado para o H2 foi o de cultura marginal, mas não porque emergiu das periferias dos centros urbanos, mas por ter emergido da periferia enquanto espaço-territorial diante da esfera global. Mas, o H2 não surgiu instantaneamente no mundo, na real foi um “laboratório” do pensar e do perceber constituído na condição da vida prática cotidiana à experimentos musicais e das misturas de mobilizações das culturas negras, que ao se encontrarem no solo norte-americano se desenvolveu buscando a independência de todos os povos subalternizados.

A práxis da libertação semiótica instaura novas palavras porque inova o sentido do mundo; cria novos códigos culturais e históricos. A revelação expressiva do povo, que só se acolhe no silêncio, é o princípio da libertação semiótica. Seu motor é a própria mobilização do povo, em cuja exposição a palavra provocante liberta (Dussel, 1977, p. 132).

No advento da apropriação da musicalidade, corporeidade e percepção de mundo, o H2 desenhou um caminho tendo a África como referencial de construção cognitiva e de sobrevivência. O padrão Europeu representa ainda o lugar que oscila entre os interesses de manipulação, apropriação e exclusão, que intencionalmente encaixota dentro do que julgam ser otimistamente domesticado para ser reproduzido dentro de sua perspectiva. Então, o H2 não depende de concepções originam o eugenismo, da violência colonial e do padrão embranquecido para ser o que é. O H2, assim como quem faz parte da cultura está livre. Sua consciência remete ao que lindo, extraordinário, complexo, rebelde, sensível, coletivo e preenchido de vida como algo totalmente negro, indígena, latino, e de tantas outras culturas e povos subjugados ao longo dos tempos.

Esse papel de ser H2 pode ser encontrado nos escritos de KRS One, ao dizer que:

“Real” refere-se a coisas fixas ou imóveis, como terra. Quando o Hip Hop é real para você, quando é fixo e imóvel de seu ser; VOCÊ ESTÁ PRATICANDO HIP HOP DE VERDADE. Quando algo é “real” é considerado ser genuíno e/ou autêntico; é o que se propõe a ser, não é imaginário, está realmente existindo e ocorrendo aos nossos sentidos físicos. O termo “verdadeiro Hip Hop” refere-se a as condições fixas e a natureza genuína do Hip Hop, uma vez que aparece aos nossos sentidos físicos hoje. Breakin, Emceen, Graffiti Art, Deejayin, Beat Boxin, Street Fashion, Street Language, Street Knowledge e Empreendedorismo de Rua são condições

fixas de Hip Hop. Esses elementos são permanentes e imóveis da existência do Hip Hop. Esses elementos são “reais Hip Hop”, e aqueles que promovem e preservam estes elementos promovem e preservam o “verdadeiro Hip Hop”. Quando esses elementos não estão presentes na auto-expressão de alguém não está fazendo ou sendo “verdadeiro Hip Hop” (Krs One, 2009, p. 58-59, tradução nossa).

O reconhecimento do “real Hip-Hop” é muito simples de expressar e totalmente complexo de se viver, já que o H2 por ser uma cultura negra possui ações e olhares desconfiados sobre seu caráter e importância social. O histórico de repressão causou diversos efeitos, sob os quais manter e viver a condição de ser H2 é trazer consigo a representação do lugar e pessoas que esta cultura envolve. E este é um fato irremediável, o viver o H2 artisticamente, sem qualquer tipo de compromisso moral-ético não traz o peso da responsabilidade com o que venha a expressar. Mas, para quem ou o que venha a entender a essência da cultura, e se propõe atrelar sua vida a ser um instrumento de emancipação automaticamente se ativa um polo dual envolvido entre de rejeição e aceitação pelo que venha a realizar. Ou seja, a partir do momento que a pessoa se expõe com o H2, sua simbologia o acompanha por onde for, e é aí que se encontra autenticidade contida nessa descrição acima.

Conforme essa percepção, um caminho para ser e viver o H2 é o autoconhecimento. Esse estágio de elevação e busca pela compreensão de sua subjetividade é um movimento de descoberta do propósito individual, e o H2 com toda sua pedagogia e experiência tem aproximado diversas pessoas desse lugar. No entanto, a essência e aparência são duas faces da mesma moeda, e condições necessárias para o ritual de passagem entre a descoberta de seu ser e o que sabota o seu ser. O H2 auxilia o encontro de ambas as faces, e num caminho que envolve abertura de possibilidades, a educação se torna um princípio dialógico que envolve todas as camadas subjetivas visualizadas ou não por quem se permite.

Seguindo a perspectiva territorial e global, podemos encontrar em Souza (2011, p. 15), que o “hip-hop [...] tem sido compreendido como um movimento juvenil urbano [...] que historicamente ganha nos Estados Unidos a partir dos anos 1970 e posteriormente se espalha pelas grandes metrópoles do mundo”. Assim como, segundo Hill (2014, p. 37) “a cultura Hip-Hop foi se transformando de um movimento de juventude local para um fenômeno internacional”. Souza (2009), busca pensar o H2 a partir de sua raiz africana identificando as condições sociais imersas, as quais favoreceram o deslocamento de diversas pessoas para o contexto norte americano, conduzindo consigo as estruturas de *sound-system*.

[...] entre 1920 e 1930, a capital jamaicana passou a receber um grande contingente de jovens negros e pobres que migraram do campo para a cidade e, diante da conjuntura desfavorável, esses rapazes, os *rude boys*, sem colocação profissional e com baixa escolaridade, fizeram do cotidiano vivido nas ruas tanto um espaço de sociabilidade como de possibilidade de ascensão por meio da música (Souza, 2009, p. 62-63).

A linhagem ancestral do H2 nos remete ao entendimento de que a produção cultural está essencialmente atrelada a convivência com contextos complexos, os quais a condição de ser sobrevivente possibilita o desenho de interações alternativas das que são apresentadas no cotidiano social. Imersa a essa realidade desproporcional, ao ponto que, as juventudes negras se apropriam do que vem sendo ofertado no cotidiano como modo de ser o que são, e por representar suas expectativas, redirecionam uma forma de poder e demonstram que existem. Nesse caso também, o período mencionado acima são tentativas de celebração a vida promovida por jovens, que em desacordo com as adversidades promovidas pela estrutura social, encontram em organizações rebeldes e pela cultura um meio de sobreviver mediante as injustiças.

5.2.2 Dinâmicas de sobrevivência do ser marginal

A premissa da sobrevivência da dimensão ontológica das pessoas negras segue atrelava a convivência com fenômenos de não reconhecimento de sua humanidade. É como se, para viver sua vida a questão de sobreviver as intempéries sociais passa a ser um estágio obrigatório para se estar no mundo. Para a pessoa negra, ser individual é algo quase que impensável, já que sua existência está condicionada a um contingente populacional, que demarcado por características físicas, a todo momento o lugar de existir confere uma certa dependência do “outro” como uma condição de sobrevivência e reconhecimento pela subalternidade. Nesse aspecto, as organizações de jovens por núcleos culturais acabam sendo um mecanismo de autodefesa e direcionador de pautas com reivindicações peculiares que passam a ter visibilidade por entrarem no campo do embate conflituoso contra as repressões vigentes. Isso quer dizer que, os ajuntamentos juvenis como os *rudes boys* e em gangues foram/são caminhos encontrados para zelar com o patrimônio ancestral valioso, a vida. E, nesse caso, em específico, os(as) jovens tiveram pelo acesso o H2 possibilidades de expressar sentimentos e pensamentos como mecanismo direcionador positivo diante as tensões subjetivas e conflitos de ordem racial e social.

A autenticidade do ser negro(a) remete essencialmente a categoria de identidade, ao passo que, para compreender as formas de sobrevivência diante dos moldes diaspóricos, é necessário pensar nas circunstâncias simbólicas que é/foi possível realizar. Compreende-se com Hall (2003), que a identidade da pessoa negra contemporânea está associada a mutabilidade dos adventos históricos, e como parte de sua essência, é um elemento irremediavelmente intrínseco a tudo aquilo que constitui seu ser. Diante das rupturas e tentativas de retorno, a simbologias que constitui a originalidade cultural africana, as pessoas negras reforçam, conforme as concepções de Hall (2003, p 30) que a “identidade é irrevogavelmente uma questão histórica”, e portanto, deve se pensar a formação do ser, baseado nesse lugar. Lugar ao qual, segue usurpado pelas múltiplas intervenções, desencontros, desconfortos, conflitos, genocídio, epistemicídio, que fazem questão de demarcar quem estão nas posições subjugadas, e por estarem atreladas a íntima relação de dependência colonial, o que se resta é manter o reconhecimento da identidade como uma condição atemporal de manutenção do ser. A reviravolta insurgente da demarcação territorial como “um outro lugar” se dá pelo reconhecimento das tradições culturais que ainda permanecem presentes em todas as formas de ser negro(a) na sociedade. Fato que, as insurgências emergidas das periferias em forma de expressões artísticas reafirmam a independência do ser, e paralelo a isso, o sentimento de que o H2 reforça a necessidade de pertencimento étnico-racial por compreender que “Todos que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar” (Hall, 2003, p 30). Esse lugar, é o da África, o qual vem ressignificado por demarcações resistentes, mas sobretudo, mesmo com o hibridismo e a modernização, a cultura constitui os laços ao entrelaçar os vínculos das tradições e dos signos representativos de pessoas negras com os sujeitos contemporâneos.

Retrabalhar a África na trama caribenha tem sido o elemento mais poderoso e subversivo de nossa política cultural no século vinte. [...] Porém, isso não se deve principalmente ao fato de estarmos ligados ao nosso passado e herança africanos por uma cadeia inquebrantável, ao longo da qual uma cultura africana singular fluiu imutável por gerações, mas pela forma como nos propusemos a produzir de novo a “África”, dentro da narrativa caribenha. Em cada conjuntura — seja no garveyismo, Hibbert, rastafarianismo ou a nova cultura popular urbana — tem sido uma questão de interpretar a “África”, reler a “África”, do que a “África” poderia significar para nós hoje, depois da diáspora (Hall, 2003, p. 40).

Os instrumentos cotidianos disponíveis aos jovens para interpretar as condições socioculturais que os(as) circundavam se entrelaçam essencialmente pela emergência de sobreviver não só enquanto corporeidade, mas como continuidade de legados, e até mesmo,

para compreender quais os sentidos que o racismo possui. Nesse entrelace de informações, lutar pela vida é um caminho inevitável, já que, conforme as conversões de valores e estereotipações adotados pelas sociedades capitalistas, protagonizar a partir de existências excluídas caminhos emancipados se constitui como uma demarcação de existências, como também meio de religação ancestral e emancipação coletiva. Porém, muitas vezes as rotas escolhidas para lutar por tais reconhecimentos e respeito obtiveram o lugar da marginalidade como convivência, e em estágios de extrema violência, a cultura H2 se fez um possível caminho aglutinador de pessoas e perspectivas de vida.

Influenciado pelo pensamento do panafricanismo de Du Bois, Demetrio Magnoli (2009, p. 224) afirma que “a fragmentação da raça pelo mundo e a subordinação colonial na África – só seriam superadas por meio da unidade dos negros em todo o globo”. Para a juventude negra, esse lugar o reconhecimento dessa unidade, está intrinsecamente associada aos prejuízos vinculados a cor da pele historicamente subordinada, e o H2 possibilitou o reconhecimento desse lugar e do outro como ao ofertar, por conta das sensibilidades, percepções, apropriação tecnológica e dialógica das interpretações dos cotidianos, puderam deslocar sujeitos e espaços como questões primordiais para sobrevivência coletiva.

Antropologicamente, essa questão foi frequentemente abordada em termos de "sobrevivências". Os sinais e traces dessa presença estão, e claro, por toda parte. A "África" vive, não apenas na retenção das palavras e estruturas sintáticas africanas na língua ou nos padrões rítmicos da música, mas na forma como os jeitos de falar [...]. A África passa bem, obrigado, na diáspora. Mas não é nem a África daqueles territórios agora ignorados pelo cartografo pós-colonial, de onde os escravos eram sequestrados e transportados, nem a África de hoje, que e pelo menos quatro ou cinco "continentes" diferentes embrulhados num só, suas formas de subsistência destruídas, seus povos estruturalmente ajustados a uma pobreza moderna devastadora. A "África" que vai bem nesta parte do mundo e aquilo que a África se tornou no Novo Mundo, no turbilhão violento do sincretismo colonial, reforjada na fornalha do panelão colonial (Hall, 2003, p. 40).

As práticas de construção social, historicamente tem demonstrado que a participação das pessoas negras é representada por papéis subalternos ou silenciados. Em suma, a complexidade desse lugar vem sendo combatida por diversos coletivos negros que encontraram na linguagem um modo de disseminar qual lugar ocupam, por quais caminhos seguiram e quem é a cor privilegiada socialmente. Nesse caso, as linguagens culturais simbolizaram uma aproximação do cotidiano por um viés acessível, possibilitando que houvesse formas de organização coletiva, e do que Antônio Gramsci (1999) chamará de “concepção de mundo”, passam a ser tentativas de elaboração dialética dos aspectos

disponíveis na condição vivente. Para Hall, o contexto diaspórico forçou as pessoas negras a se reinventarem, e focados(as) na construção de outros horizontes, as negociações diante do que estava sendo posto uma “nova africanidade”, teve a cultura como um caminho de fundamental importância para religamento e compreensão das condições vividas. Sendo também, o “selo de autenticidade” panafricana pelo reconhecimento da africanidade intrínseca as pessoas negras, que favoreceu nos adventos da independência sociocultural e política, “exprimiu a polaridade entre ‘nós’ e ‘eles’” (Magnoli, 2009, p. 247).

Porém, entre os ritmos de sobrevivência, a dualidade demarcada por posicionamentos compreendidos de suas existências sócio-históricas, e suas múltiplas vantagens e desvantagens pragmáticas regidas por pautarem suas identidades, os lugares “nós” e “eles” se faz sentido para consciências politicamente interessadas em novos finais se constitui pela sensibilidade gesticulada entre os descortinar a desmarginalização, e tal ação empreende o processo de deslocamento entre o “eu” e o “nós”. Ou melhor, como o “eu” dentro de suas limitações de relacionamento, nos adventos importunados pela presença histórica do “outro” se relaciona com premissas que liguem sua sobrevivência, libertação se dá por ações conjuntas e conjecturadas na interrelação com o “outro”. Quando, o “eu” passa a ser compreendido como “nós”? E, esse “nós”, enquanto perspectiva de coletividade e vivente de experiências violentas se percebe como ramificação dos alimentos plantados pela ancestralidade, e pelos fluxos e continuidades históricas, foram disseminados para as gerações contemporâneas?

Esse “nós”, não nos remete a ideia de coletivamente estarmos “presos” um(a) ao outro(a), não é disso que se trata. O entendimento que se apresenta é que a desmarginalização não parte dos sujeitos que propõem os esquemas de repressão, eles só beneficiam “eles”. Esse “eles” se trata da burguesia, que fundida aos instrumentos que concedem a continuidade colonial, são os únicos beneficiados pela dominação. Não é interesse da hegemonia acabar com algo que foi criado por si. O afastamento social e manutenção de sujeitos que possuem características que representem a identificação com os sujeitos que sua ancestralidade oprimiu é o que permite o funcionamento do capitalismo (Moore, 2007). Então, a desmarginalização por mais complexo e tenso que seja, é o processo de reconhecimento do lugar político, e ao mesmo tempo da própria corporeidade que se transforma no espaço-território de transição e de representatividade ontológica. Por outras palavras, o lugar da desmarginalização vai ser rompido pela compreensão conflituosa dos mecanismos históricos, mas também, conforme Frantz Fanon (2008) “descolonizar as mentes”, como meio pedagogicamente estratégico do “eu” perceber que faz parte do “nós”, a ao mesmo tempo, o “nós” ser um caminho de

libertação do “eu”, que seguindo os parâmetros medidos pela régua de delimitação racial, a “cor da sua pele representa” o perigo do convívio social.

Discernir entre os ensinamentos socialmente repassados por classificações duais de bom e ou mau é uma tarefa difícil, ainda mais quando se está diante de sua própria sobrevivência. A arte e a cultura, tem sido um caminho escolhido pelas pessoas negras, na tentativa de reivindicarem a ocupação de seus lugares de importância no mundo, os quais motivam ações conjuntas para ressignificar os prejuízos históricos como proposição esperançosa de novas condições de vida. E talvez, o mais complexo em ser uma pessoa negra no mundo socialmente racista, é entender que a estrutura é condicionada para ser desse modo, então assim como é impossível esquecer das condições de existir pela negritude, nos lembra Kilomba (2019, p. 213) que o “passado colonial foi “memoriado” no sentido em que “não foi esquecido”. [...] não se pode esquecer”.

De certo, que no Brasil, território abundante vasto vida, não saiba conviver harmoniosamente com seus cidadãos, ou melhor, com as pessoas indígenas e negras. A literatura de Moura (1987); Barros (2009) as culturas populares, expressões artísticas, e o próprio cotidiano, tem sabiamente demonstrado e ensinado que as comunidades negras viventes no país sentem na pele a reprodução histórica de leis e ações que determinam os espaços aos quais as pessoas negras devem estar situadas e como devem viver. Por regimes ferrenhamente elucidados pela estratificação, o imaginário popular já possui em si os efeitos dos traços do sujeito criminoso, sem ao menos haver dificuldades descritivas para tal caracterização. É obvio que as diversas tentativas abolicionistas de libertações dos(as) escravizados(as) não previram que os olhares julgadores, lixamento público, depredação da imagem, manipulação religiosa até penas inafiançáveis resultassem em inconscientes violentados, ao ponto de “assumirem” que esse “lugar é o seu”. O problema visto aqui não pelo silenciamento, mas quando se incorpora o lugar do(a) silenciado(a)”. O(a) silenciado(a) quando não envolvido de sua condição de ser no mundo por perspectivas criticamente coletiva, passa a ser mais um ser manipulável diante os artifícios objetificáveis. Mas, ser negro(a) em qualquer parte do mundo é um estágio de enfrentamento e percepção de si constante, por isso é necessário compreender a condição social-histórica como disposição estratégica de como ser socialmente.

A estrutura social brasileira é racista (Moore, 2007), e convive com “farsa da democracia racial” (Fernandes, 1972). E conforme, a descrição de Magnoli (2009), em face das ações interpretativas e reivindicatórias dos movimentos negros, a elucidação em torno desmitificação da “democracia racial”, favoreceu para a percepção do “véu que serviria para

esconder um preconceito virulento de raça, [...] propiciaria a difusão de uma nova consciência política. Só assim os negros enxergariam a si mesmo como integrantes de uma raça espoliada num país controlado pelos brancos” (Magnoli, 2009, p. 326).

Diante do lugar das marginalizações e as formas de controle no Brasil, vale relembra que a descendência negra, principalmente a masculina, foi contemplada pela exposição estigmatizada da “higienização urbana” ao ser caracterizada como “vadia” conforme lei pela da República velha (1889-1937). No código penal de 1890, dispõe da seguinte descrição:

Capítulo XIII -- Dos vadios e capoeiras

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal;

Pena de prisão celular de dois a seis meses.
A penalidade é a do art. 96.

Parágrafo único. É considerado circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crime (Brasil, 1890).

O que essa lei nos chama atenção é valor intrínseco subjugado pela característica da descrição penal, que traz a sensação preocupante, de quem estão falando aqui? A marginalidade é um efeito ocasionado pela desigualdade social, e no caso do Brasil, sua delimitação é racial. Entender essa questão é de fundamental importância para percebemos os registros no inconsciente e os sentidos das estratégias de sobrevivência desenhadas pelas pessoas negras, as quais seguiram desenhadas pela organização coletiva em torno de aglomerações políticas, criação de quilombos, formação de terreiros de candomblé, ocupação em clubes de futebol e investimentos nas culturais, como no caso do carnaval. Em todos os casos, as ocupações das pessoas negras foram observadas com desconfiança e retaliação, e é notável, que essa lei acima descrita, entra em rigor um ano após a lei Áurea (1888) que comunga a libertação efetiva das pessoas negras do regime imposto. No entanto, vale destacar

que os movimentos abolicionistas e as lideranças negras da época, compreendendo as situações os circundavam, demonstraram de diversas formas seus descontentamentos.

A crítica à abolição era voz recorrente entre as principais lideranças negras dos anos 1930. Eles registravam que os antigos escravos e seus descendentes não receberam terras para plantar ou oportunidades para estudar, permanecendo nas fímbrias de uma nação que se modernizava no compasso da industrialização (Magnoli, 2009, p. 325).

Toda essa conjuntura inóspita favoreceu definitivamente para os efeitos contemporâneos no que diz respeito ao modo como a juventude negra deve ser e como ela é vista. Por mais incrível que pareça, essa definição perpassa por percepções exógenas, oriundas da concepção moral-cristã, associada diretamente a perspectiva da branquitude do ser social. Essa eugenia, interfere diretamente na estrutura subjetiva das pessoas negras, que ainda jovens são condicionadas a conviver com as rotulações, e como contranarrativa as determinações hegemônicas, as culturas populares, tais como: o samba de roda, a capoeira, demarcam o ritual de resistência e demarcação existencial nos territórios hostis. Mesmo com as políticas de reparação, o povo negro ainda ocupa espaços de desprezo social e tem vinculação de sua imagem a personificação estereotipada negativa, e que, conforme as próprias tecnologias e políticas de encarceramento, o controle sobre os sujeitos são direcionados ao corpo pela violência física, repressão e demarcação por qual espaço transitar. Com isso também, passamos a compreender que “ser marginal” não se trata do posicionamento dos sujeitos geograficamente nas cidades, mas sim, como resultado das condições capitalistas em torno do racismo. E, ao associar o racismo a que a categoria da marginalização, podemos elucidar a conclusão de tais argumentos entendendo que “o(a) marginal e a pessoa negra são uma coisa só”, e sendo descrito por esse lugar, a representação que devemos estruturar é que tal categoria deve ser observada analiticamente por fundamentos socialmente políticos, e, portanto, seguindo os fundamentos de sobrevivência rente a realidades desiguais, é necessário que possamos redesenhar o que é ser marginal e como esse marginal está historicamente desenhado.

Pelas próprias condições acessadas ao longo das segregações raciais, percebemos que as adversidades estão presentes nos cotidianos, e tal lugar faz com que as juventudes sejam um meio de transição dessas tensões. A condição marginal alimenta os inconscientes e promove conflituosamente o lugar de identificação do potencial criminoso, e como advento dessas estereotipações, a rigidez juvenil se forma como meio acessível pela própria invisibilidade causada pelo poder simbólico. A responsabilidade atribuída a juventude é

observada de perto com uma certa desconfiança, ao estarem no lugar de transição entre as fases da vida, a percepção circunscrita permanece entre o esvaziamento de ser pela forma como expressam seu eu não reconhecido. Movidos(as) por cenários indesejados, a juventude acaba encontrando nos espaços urbanizados um encontro para satisfazer suas necessidades de reconhecimento e expressão de suas existências. Nesse caso também, muitas vezes esses espaços são marginalizados, e isso não pelo que representam, que diante das manutenções do capitalismo, sua existência é quase que inevitável, mas pela ocupação ser formada necessariamente por pessoas negras, e quase sempre advindas de comunidades periféricas e com condição de desestrutura familiar.

Para José Raimundo J. dos Santos (2016), o cenário que se mostra para a juventude é o que sua existência passa a ser atrelada na condição que sua idade e corporeidade são deve ser vinculada ao fazer prático como elemento instrumental ritualístico e geracional para o desenvolvimento da dignidade da pessoa. Então, as atividades de trabalho e instrução social são as fórmulas de empreendimento que dão sentido a vida. É como se, a juventude dependesse do reconhecimento do “adulto” que realizam atividades nessa magnitude, e quando não possui um exercício ligada a esse aspecto está vivendo uma “desocupação do ser”, e, portanto, estar a um caminho mais aproximado da vagabundagem e criminalidade.

A ideia de responsabilidade atribuída à juventude é aquela comum à pensada para a vida adulta, isto é: i) aquelas de ordem profissional, focadas no mundo do trabalho; ii) às de ordem pessoal e familiar, relacionadas à saída da casa dos pais e a constituição de família, e; iii) as de ordem social, estritamente associadas aos deveres e direitos a serem cumpridos para manutenção da ordem social e preservação da coesão social (Santos, 2016, p. 169).

A contestação dos valores e do modo de vida da juventude pode variar dependendo da tonalidade de sua pele e o gênero, e essas tensões acompanha seu desenvolvimento social como forma de controlar seu ser nos limites do que é possível e aceitável ser e fazer. O que se imprime diante desse lugar, conforme a compreensão de Santos (2016) sobre a categoria da juventude é que o lugar de manutenção já ultrapassou o estágio de dependência e subserviência, e portanto, remete a juventude ao lugar de contestação por fragmentar com os aprendizados herdados e/ou repassados por outrem.

Diferentemente do lugar de infância, que possui toda uma pauta e atenção de super cuidado, para a juventude resta demarcação de um lugar apropriado pelo que foi ordenado no estágio anterior como princípio de honraria dos costumes familiares e da manutenção de sua vida. Porém, o que vem sendo demonstrado é que o lugar da juventude é demarcado pela

ausência, e isso está diretamente ligado as expectativas e frustrações alicerçadas aos atravessamentos do Estado e sociedade no modo de ser juvenil. A legitimação dessa proposição segue ordenada ao papel que a estereotipação íntima da própria reprodução imperceptível, apresentada pelas instituições, é reforçada dentro âmbito familiar como instrução que valida a existência e o que venha a realizar diante do outro. Nesse cenário, forçado a ser estranhado dentro de si, o envolvimento ressonante com pessoas que agem ou pensem de forma divergente a esse padrão imposto para a juventude torna os contextos urbanos um ambiente de acessibilidade as revoltas, incredulidades e insatisfações.

Sobre essa narrativa, encontramos a seguinte descrição nos estudos de Mariana Viera Carvalho (2006):

A identidade marginal do vagabundo é fruto do desenvolvimento do capitalismo, visto que este proporcionou o advento desse personagem ao causar a exclusão de uma vasta parcela de mão-de-obra do processo produtivo hegemônico. A sub-classe trabalhadora vagava pelas ruas do centro exercendo atividades que ofendiam os novos valores da ideologia capitalista, muitas vezes cometiam pequenos delitos, ocasionando o desordenamento do espaço público da cidade. [...] Na perspectiva da ideologia hegemônica essas atividades eram ilícitas, uma vez que se sustentavam de forma desonesta ou agressiva da moral e dos bons costumes. Fato este que enquadrava os sub-trabalhadores no artigo 399 do Código Penal de 1890, que tratava sobre a vadiagem. No entanto, essas ocupações eram a forma pela qual o exército de excluídos conseguiu sobreviver diante do quadro de miserabilidade destinado a estes pela nova ordem econômica (Carvalho, 2006, p. 6-7).

Ao perceber os frutos do desenho hegemônico da figura do marginal, o qual está muito próximo da maioria da população residente em periferias das cidades e ocupam as posições socialmente subalternas, a retomada do poder por parte da juventude negra deve a percepção de si e da realidade, e como complemento aos dois, a existência de uma condição que envolve a todos. A interpretação que as condições sociais acima descritas nos remetem a compreender o sujeito negro como “inútil”, e, portanto, o despejo vem acompanhado do ser socialmente desnecessário.

5.2.3 Identidade e crises do ser marginalizado

Fruto desse lugar, a identidade da pessoa negra segue atrelada a marginalização que deve ser consumida pela própria perseguição a cor da pele, o que permite diante séculos de repressão, a apropriação do medo coletivo. Ou seja, o ser marginal, incutido no imaginário

popular é fruto do medo fabricado contra a pessoa negra. Mas, é necessário compreender e disseminar que esse imaginário é advindo das próprias atuações coloniais do(a) branco(a) (Kilomba, 2019). A imagem representada como marginal não é um desejo individual e/ou coletivo de pessoas negras, muito pelo contrário. Essa atividade observada pela ótica da *psiquê* nos conduz a percepção do que é validado socialmente, e quando é visualizado a personificação do que representa o produto do inconsciente, sustenta ações na prática contra os sujeitos negros, e que na condição estereotipadas “por algo exterior, pelas fantasias violentas que aquela/e vê, mas que não reconhece sendo dela/e própria/o” (Kilomba, 2019, p. 40). Difundida historicamente, furtar ou agir violentamente por não possuir as condições básicas de sobrevivência parece ser uma condição oriunda do capitalismo. O racismo é vestido pelas aparências da vadiagem, a qual, vem sendo incorporada ao cotidiano como justificava do encarceramento em massa, e da ação genocida como caminho adotado pelo Estado pela “não utilidade” para o desenvolvimento social.

[...] não é com o sujeito negro que estamos lidando, mas com as fantasias sobre o que a negritude deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário branco. Tais fantasias são os aspectos negados do eu *branco* reprojatados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetivos de nós mesmas/os. Poderíamos dizer que no mundo conceitual *branco* é como se o inconsciente coletivo das pessoas *negras* fosse pré-programado para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da *negritude* às quais somos confrontadas/os não são nada realistas, tampouco gratificantes (Kilomba, 2019, p. 38-39).

Porém, as fragmentações identitárias, fortalecidas diante das políticas de embranquecimento, instaura, ao mesmo tempo, a ideia de que ser “negro(a) como algo ruim”. A imagem difundida é residual a assimilação geracional de inferioridade, e, portanto, assegura lugar de desprestígio já que as atribuições a ela são relocadas são geradoras de prejuízos, e, conseqüentemente, constitui laços históricos por experiências negativas. A imagem da pessoa negra foi ao longo do tempo estrategicamente modificada para ser reconhecida como representação desqualificada, e ao mesmo, pela concepção comparativa ao ideal branco, se situa dentro de espaço de competitividade no sufrágio da legitimidade benéfica. Esse lugar, demarca que as histórias das pessoas negras surgem pelos processos de escravidão, e que toda uma organização social, política, científica, educacional, filosófica, pertencimento, embelezamento foi apagada das memórias e das literaturas, sendo difundida o não-ser como empreendedor formativo.

No horizonte desse debate, perceber a importância da identidade no caminho que estamos construindo, nos remete a ideia de que, os rompimentos do ser negro(a) como sua identidade coloca seu opositor “a pessoa branca” como interventor, o inalcançável. Em evidência, sendo percebido como mediador, está o ser branco que ao possuir sua completude existencial, é favorecido pela própria história como exemplo a ser seguido, e ao mesmo tempo, diante da moralidade cristã, fundamenta seu contrate, o ser negro. O amargo da *self* da pessoa negra assimila essa falácia história, e tem sua condição de existir paralelamente comparada e/ou intercalada ao branco, representa o angelical, o amoroso, o bondoso, o verdadeiro, o piedoso, ao próprio Deus. Enquanto, as margens da sua própria existência, as pessoas negras constituem suas histórias ocultadas, sincretizadas, compelidas e apagadas pela atribuição ao demoníaco, maldoso, enganador, mentiroso. Diante das estereotipações sobre o ser negro, nos conta Ford (1999, p. 35) que “contatos entre Europa e a África, nos séculos XV e XVI, já estavam bem firmada uma mitologia [...] de deificação e de demonismos: os deuses tinham pele branca, os diabos, pele negra, e era o dever dos deuses subjugar os diabos”.

Todas essas concepções historicamente se fundiram ao inconsciente do ser desta imagem violentada, o qual representa a fragmentação identitária com aquilo que ressoa o discurso de verdade e possui legitimidade social, a pessoa branca. Mas, os aprendizados que obtivemos com o H2, nos traz a importância do reconhecimento do ser marginal pela rebeldia, e o convívio em estágios e espaços de repressão, nos conduz ao lugar de pensar positivamente outros caminhos com intenção de elaborar outras narrativas sobre o ser negro, as quais, diante de consciências incomodadas, com o auxílio de Ford, descrevemos o ser negro a partir desses lugares:

Felizmente, contudo, a história não para aí, pois descobri com surpresa raízes mais autênticas da palavra negro [*black*, em inglês]. [...] outros lingüistas rastrearam a palavra negro como cor, raiz grega *melan*, da qual derivamos a palavra moderna *melanina* [...]. Melanto, deusa grega, por exemplo, é ligada à negrura da terra fértil. [...] A questão é que, visto pelos olhos da mitologia africana, assim como de outras mitologias não-ocidentais, negro não tem intrinsecamente uma conotação negativa; aliás, o contrário é que é verdadeiro [...]. Outra vez, coloque esses novos sentidos da palavra *negro* na expressão “povo negro” e o que temos agora? [...] *Niger* é outra palavra de origem que significa negra, não grega, mas latina [...]. Também aqui a mitologia revela uma palavra cuja graça, força e beleza se perderam a muito tempo. Dizia respeito ao nome Nigretai, um povo étnico temido de guerreiros da Líbia, admirados pela beleza de sua pele negra. Mas a origem de todas essas palavras é uma raiz sem vogais semítica, *ngr*, que tem o significado poético de “água que corre areia adentro (Ford, 1999, p. 35-36-37).

Todas essas caracterizações da palavra “negro”, que nada tem a ver com a palavra “branco”, principalmente, no que diz respeito a uma possível negatividade, nos remete a sensação de completude, continuidade, inserção e perfectibilidade. Para os domínios eurocêntricos ressoassem poder dentre as comunidades negras, algo deveria ser afetado inconscientemente, pois a autonomia em essência, consciência de força, espírito de coletividade já faziam parte dos princípios dos povos originários de África, no entanto, pelo domínio do poder de fogo e das tecnologias de navegação, como nos lembra Hanson (2006), a Europa se sobressai. A organização popular sempre foi um requisito demarcado como estrutura fundamental de atuação estratégica contra-hegemônica, e o temor para ocupação de pessoas pretas ao poder se mostrou um veículo de preocupação desde que houve as oposições dogmáticas a formação do Brasil. Ainda assim, diante de tantas insistentes tentativas de silenciamento do povo negro, a sobrevivência coletiva dependia não só organização política e elevação sociocultural, mas de perceber que no inconsciente da população tinham suas formas étnicas de ser violentadas, os quais, sem precedentes pelos controles, afetou gerações.

O lugar da marginalidade, é lugar do risco. E para o sujeito da experiência, e nesse caso, pessoas negras, saber que sua forma de ser está condicionada ao fracasso e enclausurada a uma estrutura social estratificada, por conta da cor de sua pele, decentraliza as concepções de nexos entre o que “posso” ao que “posso ser”, no conflito entre a expectativa em relação ao outro, e esse outro, estando numa posição diferente, como me observa. Esse conflito, gerado pelas múltiplas intervenções sociais, retrai o ser negro(a) do “lugar de ser negro(a)”. E o ser negro(a), interpretando as condições viventes pela experiência corpórea, rejeita tudo aquilo que se apresenta como aproximação de um lugar socialmente violentado no campo prático, por já constatar que pelos fenótipos característicos a etnia há rupturas com o eu visualizado para ser, o(a) branco.

Entre os estágios de percepção e racionalidade, a condição ofertada pelo mundo social lhes apresenta que a sobrevivência moral e a manutenção ílesa do corpo estão associadas a veiculações aparentes dos “benefícios” de ser, porém o reconhecimento desse lugar, surgiam somente de uma parte. Devamos lembrar que a política de embranquecimento não era pra tornar os(as) negros(as) brancos, mas desenvolver pela genética a perpetuação plena dos(as) brancos(as) sobre os(as) negros(as). Por outras palavras, os(as) brancos(as) acreditavam que propiciando a miscigenação, iria tornar a extinção por completa das pessoas indígenas e negras, só que suas teorias eugenistas obtiveram fracasso na realidade prática.

Nesse caso, restou para as pessoas negras a veiculação representativa pela aparência de algo que não é e pelo não reconhecimento social por parte dos(as) brancos(as) navegando nos

conflitos da psiquê. Dentro da ontologia do ser, a percepção do mundo prático constitui a formação de sua consciência. Os estágios de relação simbólica com o mundo prático interagem para formar na sua consciência o lugar de identificação, deslocamento, necessidade, desejo e satisfação, e tais aspectos, somatizam na autoimagem a representação daquilo que se constrói como códigos singulares de confiabilidade e ação prática no mundo. Mas, em mais esse caso, a confiabilidade segue difundida na sociedade situada pelo favorecimento aos sujeitos que possuem características que representem a hegemonia dominante. Então, o conflito de ser e não-ser precede os fundamentos intrínsecos a condição de manter o ser em detrimento do não-ser, e tal permanência simboliza a continuidade dos estragos da outra face da branquitude, ao haver a intervenção na hegemonia social dos corpos da população, se constata também, a nível de inconsciente, o alojamento dessas interrupções.

Preso às malhas da cultura, o negro trava uma luta infinda na tentativa de se configurar como indivíduo no reconhecimento de um “nós”. Seu corpo negro, socialmente concebido como representando o que corresponde ao excesso, ao que é outro, ao que extravasa, significa, para o negro, a marca que, a priori, o exclui dos atributos morais e intelectuais associados ao outro do negro, ao branco: o negro vive cotidianamente a experiência de que sua aparência põe em risco sua imagem de integridade. Se a cultura lhe atribuiu uma natureza que é da ordem do inaceitável, esses sentidos são introjetados pelo negro e vão, necessariamente, produzir configurações psíquicas particulares. Nesse processo em que a cultura o captura, o negro recusa sua própria imagem e permanece cativo do fantasma da inferioridade, de que seu corpo é socialmente, a marca (Nogueira, 1998, p. 47).

Nas concepções acima, trazidas por Isildinha Baptista Nogueira (1998), as tensões que atravessam as pessoas negras estão envolvidas as condições culturais, que como dito anteriormente, possuem traços fenomênicos formados por séculos de repressão racial, e por entrelace desse fundamento. O ser negro, diante das interpretações da autora, representa a problemática já trazida por Fanon (2008), enquanto “princípio de inferioridade”. O qual consiste na fragmentação de seu ser no estágio inconsciente, ao assimilar os substratos ligados ao não-ser pela mediação existencial na condição de vida essencialmente aproximada a da sobrevivência. E que sua condição de viver estar atrelada a “salvação” de quem possui os atributos e características coerentes ao lugar de qualificação benéfica. O ritmo desenhado ilustra que a “inferioridade” do ser aprisionado pela referência racial liberta e pelo reconhecimento de um outro ser, o “superior”.

Essa narrativa permite a construção do esvaziamento de si, e ao mesmo tempo, introjeta na figura do colonizador a representação de sua existência fragmentada. Essa

consciência é reforçada durante séculos, a qual passada para as gerações futuras não pela “transferência de consciência”, mas pela reprodução das condições de vida, e implantadas pela dimensão da racial, para ser encontrada nos contextos práticos como espaço de manutenção dos sujeitos. Os signos de aprisionamento simbolizam as representações ativadas como interjeição do tempo-histórico de religação objetiva do passado, presente e futuro, e o sujeito negro ao consumi no campo da experiência elementos aproximados a representação cotidiana antepassada, sua consciência assimila tais fenômenos como verdade. Ao mesmo tempo, tais apreensões formulam reações, que diante das estratificações sociais e simbologias que beneficiam de somente um grupo racial, causa a negação de si por si, tendo o outro como causador desse lugar e de referência da saída. Tais rupturas, cria a sensação de não pertencimento e estranhamento, como se seu ser e o lugar ocupado fosse do outro, já que o território-mundo, se faz violentamente representante daquilo que simbolicamente nega sua existência. E como fortalecimento deste lugar, a introjeção desse não-ser concede poder ao ser. Ao conviver em um ambiente externo a si, a veiculação da imagem é equiparada a de seu opositor existencial “o branco”, – que já reconhece a independência de seu ser, e possui uma “consciência superior” – que se beneficia do conflito, e simultaneamente, o(a) negro(a) recusa o seu ser, ao reconhecer o ser do outro pela aceitação do não-ser imposto.

O eu do ser negro, por entrelace com essa vivência, condiciona ao seu ser, e fórmula em si, o deslocamento para o outro lado na tentativa de não ser o não-ser, porém os caminhos percorridos ainda são seguem em torno da fragmentação do ser, da negação daquilo que possui, como meio de aproximação daquilo que não possuirá. Esse conflito constante aproxima a pessoa negra da linearidade da sua condição de existir pela negação, e ao assimilar as constantes informações que afirmam o lugar do “não”, o “sim” passa ter uma conotação falaciosa quando se trata de estar aproximado a algo que represente algum elemento de característica do povo negro. Nas palavras de Kilomba (2019, p. 37-38) “o sujeito negro torna-se não apenas a/o “Outra/o” [...] nos tornamos a representação mental daqui com o que o sujeito branco não quer se parecer”

A oposição desse lugar é afirmada pela oposição ao lugar. Então, a contenção dos lugares do não-ser e o do “branco” foram redescobertas pela ressignificação do lugar de ser negro, em que a oposição crítica funcionou como despertar consciente das ferramentas de ocultação dos sentidos de ser negro(a), os quais pelos caminhos da consciência e ação da etnicidade perceberá a importância de ser. Nogueira (1998) aponta que a cultura influenciou a negação do ser negro(a), então o caminho de inversão desses lugares, se dá pelo retorno, pelo entrelace do ser e suas experiências a esfera da cultura.

Hall (2006), caracteriza aspectos de formação identitária a partir dos descentramentos ocorridos na relação do ser com os adventos da modernidade. Entre os debates trazidos pelo autor, o diálogo feito a partir de Lacan que concebe a construção da identidade como processo de infinitas transições de vir a ser. Para Lacan, conforme Hall, a formação do eu está baseado sobre a condição perceptiva do outro. Ao analisar os sistemas simbólicos das relações sociais, o ser ainda no período de criança tem suas representações baseadas nos traços de observação e deslocamento experienciados a partir do que seus familiares. Esse sistema de representação simbólico é enraizado pela “língua, a cultura e a diferença sexual” como elementos de “formação inconsciente do sujeito”, o qual tem o papel do ser incorporado a identidade de outrem como sua, e nesse caso, quem representa maior poder e legitimidade dentro da relação, passa a ser vislumbrado, e ao mesmo tempo, se torna um instrumento de apagamento do seu eu. Tais condições são produzidas ao longo do tempo, e ao serem assimiladas faz com que o “sujeito esteja sempre partido ou dividido, ele vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e “resolvida”, ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo como uma "pessoa" unificada que ele formou na fase do espelho” (Hall, 2006, p. 38).

A contradição observada pela psicanálise diz respeito a origem da “identidade”. Para Hall (2003), a identidade está relacionada com processos de experiência e formação entrelaçadas a vida cotidiana. Pela continuidade do ser temporal ser envolvida com o *lócus*, o contexto social-histórico e cultural tem influência direta em sua formação, o qual elabora sua identidade por intensas relações negociação, atravessamento e deslocamento. “Essencialmente, [...] a identidade cultural seja, fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu mais interior” (Hall, 2003, p.28), sendo um vínculo da autenticidade conquistada como direito a vida como instrumento simbólico de ligação do ser ao seu mundo.

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porquê procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2006, p. 39).

A identidade, vista por esse ângulo, pode ser entendida como movimento processual. Entrelaçada a um conjunto de fenômenos práticos, a identidade segue tecida por estruturas, assimilações e condições formativas por compatibilidades ressoantes que dá

continuidade as interações tidas como verdadeiras durante o construto biográfico, e como forma de rememoração e honraria aos aprendizados, as reproduções no campo subjetivo da identidade do outro se torna um elemento de influência direta.

Diante desse pressuposto de formação identitária, como podemos pensar a partir do horizonte da marginalidade a imagem socialmente construída para representar o ser negro? Bem, para dialogarmos com perspectivas de desmarginalização, e, a nível de compreender teoricamente como se desenvolve esse conteúdo pela observação de outros(as) autores(as), antecipamos que, sem a fragmentação interativa com as condições de aprisionamento do ser, isso a nível de inconsciência e ao proporcionar elementos positivos é possível que haverá repetições de padrões limitantes, assim como, a constatação de traumas.

Sobre a ótica do inconsciente ligado pelos processos de “escravização, colonização e racismo”, Kilomba (2019), remete a experiência da pessoa negra pela formação biográfica atrelada a traumas, os quais, enraizados por intensas relações de conflito, consequentemente, afetam a psiquê dos sujeitos. Como forma de direcionar as intencionalidades do presente debate, contextualizamos o universo traumático que a pessoa negra está inserida como a seguinte afirmação:

O trama de pessoas *negras* provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo *branco*, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a/o “Outra/o”, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum (Kilomba, 2019, p. 40).

Muito se fala de como foi as atrocidades da escravidão, e, as literaturas especializadas na temática, desenha as causas e efeitos do racismo, até mesmo, como se ancorou com a colonização, e no vir a ser da diáspora. Dito isso, gostaria de suscitar uma breve reflexão para o desenho argumentativo proposto, para estruturar ressignificações sobre os arquétipos da desmarginalização da pessoa negra, e como a inversão dessa narrativa possibilitou a construção de ferramentas preocupadas em formular vínculos libertários e emancipados com o ser e a realidade dos sujeitos. Pensar essa condição é entender como se deu a assimilação de personagens e lugares negativos, e ao longo tempo, como foi amadurecido pelo porvir da estrutura social, o sentido da construção de estratégias determinadas pelas normalidades. Sobre a ótica do trauma, como forma de nos auxiliar na presente discussão, Kilomba percebe que:

[...] os dolorosos efeitos do trauma mostram que as/os africanas/os do continente e da diáspora foram forçadas/os a lidar não apenas com traumas individuais e familiares dentro da cultura *branca* dominante, mas também com o trauma histórico coletivo da escravização e do colonialismo reencenado e reestabelecendo no racismo cotidiano, através do qual nos tronamos, novamente a/o “Outra/o” subordinado e exótico da branquitude (Kilomba, 2019, p. 215).

Tudo bem que as pessoas negras que foram sequestradas tinham vidas e histórias antes da intervenção europeia, mas, e o depois deste fato, o que podemos pensar? Tanto para quem “ficou”, como para quem “saiu” do continente africano, pressuponho, a partir da minha concepção, que houve um “vazio” dentro de cada pessoa. Essa desconexão, mesmo sendo ativada pelos signos e representadas pelas narrativas e estéticas, provoca ainda, dentro do ser, um abismo temporal de desencaixe com seu ser ao estar diante da originalidade cultural, territorial e até da própria vivência de experiência no cotidiano sem as intervenções exógenas.

Os ensinamentos fenomenológicos, principalmente os ilustrados por Husserl (2006), indica que só podemos conhecer o mundo pela vivência do que se apresenta, do que se revela diante da experiência existente. Nossa forma de perceber o que nós somos é um fundamento daquilo que transita na consciência por estar em diálogo e interação mútua pela existência de algo Husserl (2006); Merleau-Ponty (2011).

Nesse caso, o “vazio”, estar para além da palavra “nada” como categoria filosófica existencial, pois esse lugar, diante das limitações de tempo representadas objetivamente na relação com o mundo, fragmenta a percepção de si e dos diálogos existentes diante da realidade contemporânea. No “Dicionário Heidegger”, Inwood sinaliza que a (2002, p. 123) “palavra alemã para “nada” é *nichts*. Geralmente, significa “coisa alguma””. Conforme a compreensão de Bergson, contida no dicionário filosófico o nada “exprime a negação ou a ausência de uma possibilidade determinada ou de um grupo de possibilidades” (Abbagnano, 2007, p. 697). Sendo orientada pela relação de expectativa, esse “nada” está condicionada dentro da dimensão da negação do existir por “substituir uma coisa por outra”. O nada aqui se atribui a ausência como resposta de algo identificado no campo da experiência, ao constatar a falta do vir a ser como preenchimento. E no nosso caso, as pessoas negras, e tudo aquilo que perpassa por sua dimensão da experiência existem, pois, existir na fenomenologia, está designado a essência, ou seja, tudo o que o ser é.

Nessa perspectiva, a temporalidade é vista como condição de aproximar o ser da percepção de sua existência natural. O vazio do sentido diante de sua existência é a própria sensação de desencaixe do ser com o tempo. O tempo é constituído por sucessivas

assimilações contínuas, em que os signos contidos no contexto prático são as formas de ligação paralela na construção do ser. Porém, a presença do ser a si e no mundo, pelos adventos do cogito são constituídos e repassados pelo aspecto da dimensão objetiva. Então, por essa ótica, o tempo é ilustrado por passagens lineares, e tal demarcação causa reações de aprisionamento do ser. Essa fragmentação age como lacuna de ligação interpretativa do ser com os signos cotidianos e da sua formação perceptiva com o tempo. Tal efeito, conduz o ser a estar imerso na vida prática pelo que é externo, a experimentar sua formação biográfica pela objetividade que se fez do tempo.

Bem, diante dessa narrativa, o ser e o tempo em Maurice Merleau-Ponty (2011), se constitui por intensas relações de acontecimentos práticos que fundamentam sentido sendo comunicados pela interação entre as percepções e consciência do ser, os quais se mostram no tocante de suas experiências, que a fusão entre ambos não se forma pela subjetividade imersa por substratos psíquicos, mas sim pelas interações práticas com o mundo. As passagens do curso tempo se apresenta como elemento ilimitado, em múltiplas atuações circundadas em torno e dentro da estrutura da vida, a qual não segue os adventos perceptivos e fracionados por concepções objetivadas pelas concordâncias subjetivas. O tempo e o ser são vistos não como coisas dicotômicas, o ser é dependente do tempo, e isso traz o sentido de compreender o ser mediante aquilo que o constitui ao longo de suas etapas de existir.

As dimensões do existir estão intimamente relacionadas ao modo como se percebe durante sua formação com aquilo que o envolve, que realiza sentido para si, e no caso do tempo, o ser é constantemente vivente de presença e assimilações movidas por intencionalidades. “O presente é a conseqüência do passado, e o futuro a conseqüência do presente. Essa célebre metáfora é na realidade muito confusa” (Merleau-Ponty, 2011, p. 550). Para o autor, o tempo não está fundamentado por acontecimentos, os quais podem ser determinados ciclicamente na decorrência de fenômenos históricos, e com isso, baseado no tempo presente, relocar concepções e pressuposições objetivas como forma de tradução do tempo e deslocamento nessas três passagens. Essas demarcações do tempo operam, conforme interpretações do autor, como paradigmas alimentados por interesses e leituras advindas do tempo subjetivo de outrem sob a ótica manifestada de forma objetiva. De modo que, os acontecimentos são intrínsecos aos fenômenos do mundo, os efeitos não determinam os resultados sucessivos, mas são impressões observadas e descritas conforme a construção do tempo fixado. Nesse caso, o ser passa a ser condicionado ao tempo esvaziado no próprio tempo por sua intervenção. “Os “acontecimentos” são recortados, por um observador finito.

[...] não há acontecimento sem alguém a quem eles advenham [...]. O tempo supõe uma visão sobre o tempo” (Merleau-Ponty, 2011, p. 551).

Diante dessa relação entre o ser e o tempo, Merleau-Ponty (2011) pontua:

Ora, a partir do momento em que introduzo o observador, quer ele siga o curso do riacho ou quer, da margem do rio, ele constate sua passagem, as relações do tempo se invertem. No segundo caso, as massas de água já escoadas não vão em direção ao porvir, elas se perdem no passado; o por-vir está do lado da nascente e o tempo não vem do passado. Não é o passado que empurra o presente nem o presente que empurra o futuro para o ser; o porvir não é preparado atrás do observador, ele se premedita em frente dele, como a tempestade no horizonte. Se o observador, situado em um barco, segue a corrente, pode-se dizer que com a corrente ele desce em direção ao seu porvir, mas o porvir são as paisagens novas que o esperam no estuário, e o curso do tempo não é mais o próprio riacho: ele é o desenrolar das paisagens para o observador em movimento. Portanto, o tempo não é um processo real, uma sucessão efetiva que eu me limitaria a registrar. Ele nasce de *minha* relação com as coisas (Merleau-Ponty, 2011, p. 551).

O tempo na descrição acima se ilustra pela perspectiva de quem se relaciona com o contexto. O que está em voga é a concepção experienciada na condição da presença, interpretando o acontecimento do fato relocado pela vivência do que se manifesta. Cada experiência é produzida conforme as relações de percepção e consciência de algo, se dá num movimento interativo e envolvido por cada estágio de ser. Então, o tempo é um dado experienciado pelo movimento, se fazendo, criando, recriando em eternas funções de constituição de si mesmo. Não é pela percepção do ser que o tempo passa a existir, antes disso, o tempo já se faz como próprio elemento de completude da vida, já que sua existência parte de sua genealogia construtiva de sua essência. O que sucede é que as “fases” do tempo não traduzem o tempo, ele determina passagens individuais de uma generalidade partidas de quem se relaciona com fatos específicos. Por outras palavras, o presente não se origina do passado, e o passado não é o caminho de encontro ao futuro. Essas exposições são recortes temporalizados pelos acontecimentos. Por isso que o tempo é formulado por acúmulos de fragmentos da mesma coisa, que ao se reelaborarem eternizam em si a projeção do que sempre houve no tempo.

O passado e o porvir existem em demasia no mundo, eles existem no presente, e aquilo que falta ao próprio ser para ser temporal é o não-ser do alhures, do outrora e do amanhã. O mundo objetivo é excessivamente pleno para que nele haja tempo. O passado e o porvir, por si mesmos, retiram-se do ser e passam para o lado da subjetividade para procurar nela não algum suporte real, mas, ao contrário, uma possibilidade de não-ser que se harmonize com sua natureza. Se separamos o mundo objetivo das

perspectivas finitas que dão acesso a ele e o temos em si, em todas as suas partes só podemos encontrar "agoras". Mais ainda, esses agoras, não estando presentes a ninguém, não têm nenhum caráter temporal e não poderiam suceder-se. A definição do tempo que está implícita nas comparações do senso comum, e que se poderia formular como “uma sucessão de agoras”, não erra apenas por tratar o passado e o porvir como presentes: ela é inconsistente, já que destrói a própria noção do “agora” e a noção da sucessão (Merleau-Ponty, 2011, p. 552).

A noção de tempo descrita demonstrada acima subscreve a necessidade do tempo pela fragmentação em si. Este lugar, demarca uma posição da existência entre o passado e futuro pelo deslocamento do presente, e baseado nas concepções do agora, pode-se pensar o tempo como um ciclo de sucessões e assimilações da memória circunscritas na relação com as coisas. A não relação de presença com o tempo permite a absorção de conteúdos imaginados, os quais reforçados pela presença dos signos, demonstra o reconhecimento de algo pela intenção que se faz na imaginação como construção psíquica. O passado e futuro são codificados a serem vistos por análises e observações que conduzem na relação com o ser o não sentido de experiência “o porvir é este vazio que agora se forma adiante de meu presente” (Merleau-Ponty, 2011, p. 554). A sensação de se colocar no passado e o futuro são leituras de não preenchimento de sentido com a vivência do agora, e, portanto, acabam fomentando um vazio na relação com o tempo. O tempo é o agora, e é na dimensão da presença que se vivencia sua forma de ser. O tempo não foi e nem vai, ele já é. Isso quer dizer que a existência do tempo se constitui baseado na experiência intencional, numa rede de interação que o autor denomina como “propensão e retenção”. O tempo é uma coleção presentes originados do presente, os quais se desdobram em si como dimensão do existir.

O passado e o porvir não podem ser simples conceitos que nós formaríamos por abstração a partir de nossas percepções e de nossas recordações, não podem ser simples denominações para designar a série efetiva dos “fatos psíquicos”. O tempo é pensado por nós antes das partes do tempo, as relações temporais tornam possíveis os acontecimentos no tempo. É preciso portanto, correlativamente, que o próprio sujeito não esteja ali situado, para que ele possa, em intenção, estar presente ao passado assim como ao porvir (Merleau-Ponty, 2011, p. 552).

O que se configura na presente demarcação do tempo é que o lugar do ser possibilita a formação perceptiva do tempo. A intenção é que a retrospectiva dos acontecimentos não seja o fato definidor do tempo e do ser. E conforme a intenção advinda do ser que o passado e futuro se apresentam, e baseado no seu presente, que a construção interativa acontece, pois não é possível viver um presente estando no passado, muito menos viver um futuro sem estar situado

no presente. Já que viver o passado é somente pela experiência abstrata, e “só se poderia pensar em explicar a relação do porvir ao presente assimilando-a à relação do presente ao passado” (Merleau-Ponty, 2011, p. 554) como deslocamento do ser por signos identificados na ação prática com o tempo.

Em se tratando do tempo na concepção do ser, há a recepção consciente do que se viveu, e num registro desintegrado em si, o passado e futuro são representações do presente, no sentido de que ambas as passagens não são passagens temporais, são meras fixações subjetivas do ser, e é no seu deslocamento que aproxima tais percepções a serem interagidas no âmago do agora. O futuro traz uma sensação de vazio por constar, dentro da experiência corpórea, a percepção somente pela consciência, e a projeção para redesenhar uma nova construção do ser, quando há fixação pelas passagens objetivas do tempo causa o mal-estar pela impossibilidade de projeção sobre as circunstâncias do tempo-espço. Essa objetividade em relação ao tempo é uma absorção da temporalidade que é o ser, o seu deslocamento se faz pelo presente, e nesse caso o “porque todo ser não me é dado em pessoa, e enfim porque um setor do ser me é tão próximo, que ele nem mesmo se expõe diante de mim e não posso *vê-lo* [...]. Existe tempo para mim porque tenho um presente” (Merleau-Ponty 2011, p. 568).

Essa problemática do tempo objetivo apontada por Merleau-Ponty, nos coloca diante do ser da pessoa negra, o qual desenhado historicamente a se observa a partir da perspectiva do outro, nesse caso, o branco, dentro amago da existência, há o deslocamento da negação de um porvir pela ramificação dos instrumentos de aprisionamento do passado para serem imersos no presente. O tempo parece ser para um outro, visto que, suas dimensões manifestam a presença da repugnação da identificação daquilo é rejeitado no campo social e pelo legado histórico. Com isso, se observa que o ser da pessoa negra não foi liberto pelo/com o tempo, mas conforme a objetividade na relação prática as circunstâncias possibilitaram uma percepção limitada de si no tempo. Na percepção Kilomba, o racismo cotidiano é irracionalmente fomentado para solidificar efeitos em torno de tensões e traumas. O tempo constitui um paralelo demonstrativo dos tecidos orgânicos fomentados em torno do que é necessário para o pensamento e ação colonial, a ruptura com esse ambiente se faz pelo encontro consigo e pela redescoberta do que constitui a autenticidade do ser. Mas, conforme as concepções de Kilomba (2011, p. 213) a “ideia de “esquecer” o passado torna-se, de fato, inatingível; pois cotidiana e abruptamente, [...] ficamos presas/os a cenas que evocam o passado, mas que, na verdade, são parte de presente irracional”.

Então, diante dessa perspectiva, como podemos transmutar o passado? Transmutar não é transferir a responsabilidade para uma outra esfera, a qual pode substituir os traumas

adquiridos durante os contextos sócio-históricos. Sobre isso, convivente com cotidianos violentos, como podemos transmutar os traumas? Se a percepção do ser é formulada mediante interação com os contextos, como criar alternativas de enfrentamento em que os lugares do “eu” e “outro” não sejam predetermináveis para condição existencial? Será que, o caminho do “esquecimento” pode ser alimentado pelo do perdão? Como o perdão, pode ser um caminho para construir trajetos em que, os traumas advindos dessas experiências fundidas com o tempo, indiquem possibilidades de transmutação?

Tal concretude, define que a experiência da pessoa negra com o tempo é advinda da absorção acelerada dos fenômenos intrínsecos ao seu contexto prático para garantir a sobrevivência. No caso dessa limitação do ser em relação ao tempo objetivo, tais demarcações agem como repressões reguladas por conta da organização social que valoriza quem é aceito(a) no espaço hegemônico. As pessoas negras, por constatarem dentre as repressões sociais e simbologias a manutenção das condições de aprisionamento e escravização, tem servido como adicional para uma não percepção de si e pertencimento do tempo presente, pois o presente internalizado em consciência é alimentado pela experiência de algo, e no que tange, a representação corpórea, o presente vem sendo prescrito por base da estrutura social. Para Merleau-Ponty (2011, p. 577) “não me é essencial apenas ter um corpo, mas até mesmo ter este corpo aqui. [...] a existência efetiva de meu corpo é indispensável à existência de minha “consciência””. O ser e a consciência têm sua construção formulada a partir do tempo presente, pela experiência com o agora, não pelos fenômenos passados. No entanto, esses fenômenos, quando reproduzidos conforme a necessidade de manutenção das pessoas e posições sociais, o “passado se torna o presente”, e o futuro, se apresenta como “vazio” na incerteza não só pelo presente, mas pelas múltiplas tentativas de sobreviver no presente.

Mas enfim meu ato de representação, à diferença das experiências representadas, me está efetivamente presente, um é percebido, os outros justamente são apenas representados. Uma experiência antiga, uma experiência eventual precisam, para me aparecer, ser trazidas ao ser por uma consciência primária, que é aqui minha percepção interior da rememoração ou da imaginação. Dizíamos acima que é preciso chegar a uma consciência que não tenha mais nenhuma outra atrás de si, que portanto apreenda seu próprio ser, e em que enfim ser e ser consciente sejam um e o mesmo (Merleau-Ponty, 2011, p. 568).

Para o autor, a experiência do ser é consciência situada no presente. Os eventos das experiências contemporâneas quando ainda internacionaliza a fixação no tempo “passado”, o objetivo que se interpreta é que a consciência seja preenchida por essas bases, pois a realidade percebida é a própria que o ser faz de si por meio dos signos representados culturalmente.

Diante da estrutura que o mantém nessas condições, o ser tem a interpretação da sua presença no mundo pela comunicação com o que é ofertado, pois para Merleau-Ponty (2011, p. 569) “comunicando-nos com o mundo que indubitavelmente nos comunicamos com nós mesmos”, só que, essa presença no mundo para ser interpretada no desenvolvimento dessa dialética, o ser tem que se perceber no tempo e presente no mundo.

A marginalização é uma forma de fragmentação social. Sendo uma das estratégias de estratificação, historicamente vem sendo elaborada rente a estrutura para os apagamentos do ser e suas importantes contribuições neste mundo. Como contraponto à propagação deste lugar, a criação de estigmas e narrativas depreciativas demarcam a existência da negação do ser e de sua influência social. Ações em prol da continuidade deste lugar propicia a desconstrução de legados e incidem ao reforço de não pertencimento social dos lugares de representação e de poder. Ao mesmo tempo, simboliza enquanto arranjo estrutural, o controle do vir a ser emancipado na convivência rente a estrutura.

O mal-estar deste lugar aproxima as pessoas negras de um porvir determinado pelas reproduções de ações passadas, as quais demandam papel de ruptura, a objetividade endereçada ao campo das experiências. Nesse caso, o tempo e os elementos adicionais à marginalização reforçam, no âmbito da memória, a construção precisa de um “vazio” formado paralelo ao porvir. Este porvir, diante da questão racial, é ativado junto a tudo aquilo que causa rupturas, e as negações histórias se envolvem em novas faces, adequando ao sistema contemporâneo, e ao se solidificar num terreno de ações congênitas adentra as crises subjetivas, e encontra, dentro do âmbito da resistência, consciências cansadas por terem que encarar o racismo diário. Esse cotidiano, temporalmente falando, constitui que “estamos no passado, no presente e no porvir” (Merleau-Ponty, 2011, p. 577), e enquanto as pessoas negras criarem formas de reconhecimento de si, construirão articulações coletivas, suas existências estarão atreladas a essas circunstâncias, pois o “sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta” (Merleau-Ponty, 2011, p. 576).

Esse vazio, diante dos debates que realizamos sobre o tempo, demonstra ao estar de frente na concepção de experiência, enquanto categoria de análise, a partir de Kilomba, como um trauma. Para a autora, as insistentes tentativas de negação do ser representam o aprisionamento no tempo, tais rupturas convergem com a reprodução do que é aceitável às facetas sociais. A caracterização do lugar do ser no mundo é um espaço de conflito por ter a mediação exógena, e dentro das solicitações a quem ocupa o espaço de representação do poder legitimado, o ser da pessoa negra é forjado a ser um “outro” dentro de si, silenciando sua existência diante ao que demonstra ser “superior”.

O racismo tem sua eficácia por ter estágios de reprodução cotidianamente, entre os quais, “atemporalidade” trazida por Kilomba como trauma na previsibilidade determinante pela convivência diária, pois a “escravidão e o colonialismo podem ser vistos como coisas do passado, mas estão intimamente ligados ao presente”, já que os resquícios são percebidos e sentidos no âmbito da experiência. A experiência do existir de uma pessoa negra está condicionada a convivência traumática do efeito revivido e rememorado na prática. A questão está situada no lugar da determinação de algo, cuja existência de um está atrelada ao outro, ou seja, o racismo e pessoas negras passam a habitar o mesmo universo, sendo coisas sinônimas, e no que tange atemporalidade, a consciência do porvir em relação a tais situações indesejadas são reduzidas na própria condição subalternizada do ser por não reconhecer as ações racistas, possuir a sensação que não houve alteração dos traumas com o passar do tempo ou até mesmo por não identificar o racismo como efeito traumático. O tempo, na concepção de Merleau-Ponty é o próprio sujeito, e constituído pela vivência prática, “por um lado, descreve o passado coexistindo com o presente e, por outro lado, descreve como o presente coexistindo com o passado” (Kilomba, 2019, p. 224), e o ser, mergulhado na sobrevivência diária, tem em si a reprodução do que a condição social lhe oferece, e nesse caso, como efeito, o sujeito nega a si por conta das desesperanças e apreensões que são internalizadas.

Pensar no racismo é perceber seus efeitos conduzidos aos africanos(as) e seus/suas descendentes antes e depois da diáspora, e que, incalculavelmente, se busca tentativas de redução dos impactos por políticas de reparação e a construção de outras narrativas que possam conduzir o ser negro a vivenciar estágios de ruptura e transmutação com a escravidão e colonialismo. É necessário demarcar o posicionamento educacionalmente político de que o racismo é um fator histórico e coletivo, sendo necessariamente demarcar que o “racismo não é um problema pessoal, mas um problema *branco* estrutural e institucional que pessoas *negras* experienciam” (Kilomba, 2019, p. 204). Para a pessoa que sofre uma experiência de racismo no âmbito individual, a percepção inicial é que seja algo isolado, assumir a culpabilidade pelo acontecido, se coloca como algoz da violência que a submeteram, acreditando que, minimizando ou simplesmente negando o ocorrido pode reduzir o potencial efeito, e ao mesmo tempo, investe o lugar da ação, internalizando que houve equívocos realizado pela ação de outrem. O trauma que o racismo realiza aproxima o ser da negação da experiência de ser violentado, pois, a identificação da violência é só quando se transmite pela ação corporal, mas quando a ação é ideológica, expressas por palavras, gestos e situações, a naturalidade “equívoco” histórico desse lugar passa a ser envolvida como resposta objetiva a experiência vivenciada. Sobre isso, a descrição que traduzem bem essa narrativa, a primeira se encontra

na concepção de Kilomba, ao dizer que o “racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual [...], mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve, [...] também as memórias coletivas do trauma colonial” (Kilomba, 2019, p. 224).

O trauma cometido pela experiência do racismo não se extingue por si só, com doses neurológicas inibidoras de memórias ou algo que absorva a experiências marcante extinguindo-a de seu horizonte perceptivo, muito pelo contrário, o racismo se faz continuamente, e “cabe as pessoas negras lhe darem” com a reprodução do que a estrutura produz. A segunda concepção tem similaridades com a primeira, mas por conta influência intersubjetiva que conduz compreensão de que o racismo é estruturalmente elaborado, percebemos o seguinte:

A experiência da escravidão é um fenômeno histórico que permeia no cotidiano como uma experiência única, mas não isolada, consequente, porém estratégica, sobretudo, necessária, principalmente para manutenção dos padrões e da posição dos sujeitos em sociedade. A experiência da escravidão não está situada na esfera conduzida a singularidade, muito pelo contrário. Quando há qualquer acontecimento singular com algum/a preto/a, tal ação é perpassada negativamente por narrativas, como forma de exposição e punição do corpo, para que afete a todos os/as outros/as sujeitos pretos/as. Obviamente que as heranças que se constituem sob essas bases, permitem a formação da consciência das civilizações precedentes, e com isso é identificado como um fruto a ser repassado para as gerações futuras, como um “padrão estabelecido”. Perspectiva essa, que alimenta à ramificações de experiências que são fomentadas na prática pelo entrecruzamento com os efeitos sociais criados pela própria negação do ser (Araujo Neto, 2019, p. 62).

O racismo e a experiência em ser uma pessoa negra se misturam no vir a ser formativo, e ao mesmo tempo, como ritual de preparação das ações advindas de um futuro próximo. Diferentemente das pessoas brancas que já são capacitadas para desenvolver suas habilidades pessoas e se preocuparem em ocupar os melhores espaços sociais, para as pessoas negras a preocupação é com sua sobrevivência, e conforme seus empenhos e forma como lida com ações internas diante do que é externo, surge as adaptações rente as exigências sociais para desenvolver suas capacidades, e, como resultado dos esforços, buscar ocupar espaços de representação social e conduzir outros(as) aos caminhos abertos. As preocupações são outras, as necessidades são sumariamente advindas de quanto o eu consegue ser e se manter vivo para se desenvolver. Sua sobrevivência é um ato revolucionário para promoção do que intenciona realizar, e como fuga estratégica das fragmentações alimentadas pelas narrativas estereotipadas, suas criações e mobilização no campo social tem uma essência fundamentada

pela transmutação das limitações feitas ao longo do tempo. Ao passo que, cada ação individual é naturalmente entrelaçada ao coletivo. Toda ação de uma pessoa negra nesse mundo tem intrinsecamente uma ontologia ancestral, ao qual, enraíza o desejo e necessidade de libertação coletiva e transmutação com os traumas do racismo.

Por mais que queiramos, é impossível extinguir com os traumas gerados por conta do racismo. O que nos restar é saber conviver com os efeitos trazidos com sua existência, e minimamente promover ações intencionadas a não reprisar cenas ou a manutenção de crenças que limitam a percepção do vir a ser da vida. A sabedoria ancestral nos mostra que é de suma importância compreender a realidade presente pela percepção da história passada sob a ótica desapegada baseado no que possuímos a disposição no tempo contemporâneo. A realidade se forma como reprodução do que já existe. Ela age por remodelações, não por criações inovadoras, sua aparente forma de ser é expressa pela mesma fórmula, a qual dependente necessariamente de intencionalidades predispostas a transmutarem aquilo que se faz contínuo. O compromisso em possuir uma vida harmoniosamente equilibrada é um rompimento com os aprisionamentos históricos, sendo também a criação com estágios emancipados de ser ao encontro de tudo aquilo que já existe, e por isso, a percepção e o amor podem ser aspectos orientadores de novas perspectivas de ser.

Criar formas de interação é necessário, sobretudo, para que possamos dialogar com os sujeitos contemporâneos, como modo de os(as) capacitarem com os desafios reelaborados rente a estrutura formada pelos adventos históricos. A desmarginação é um princípio de formação pedagógica que naturalmente as culturas populares se incumbiram da responsabilidade. E, ao observarem as formas de negação do ser, a compreensão acumulada intenciona formular, pela necessidade dialogicamente intercultural com a realidade contemporânea, a interação com outros mecanismos que não só expressem, mas difundam saberes presentes nas comunidades sejam tecnologias para aproximar as narrativas, práticas, conteúdos e os sujeitos.

As ações coletivas, empreendidas em torno do libertar visualizam que esses mecanismos são estruturados em torno de culturas e sujeitos que já se conhecem nos ritmos de marginalização. Esse reconhecimento é o primeiro passo para avançar nos estágios de libertação. A experiência da libertação do(a) oprimido(a) não é pela opressão que faz ao opressor(a). Essa é a condição que se espera quando se convive em realidade conflituosas, mas a libertação se faz por contínuas tentativas de se liberta da opressão fornecida pelo(a) opressor(a). O(a) opressor(a) pela sua própria ação, já está sendo oprimido(a). O dilema em questão não se faz pela ação deliberada do ponto de vista de quem oprime, mas de como atuar

estrategicamente para extinguir as formas de ser afetado(a) pela negação que o(a) opressor(a) se faz a si e conduz a esfera existencial do(a) outro(a).

O desafio se faz em transmutar as diversas formas de percepção de si e as possibilidades de transmutação para alterar o que já está condicionado. A visualização dessa problemática não é romper com o lugar do(a) colonizador(a), mas sim por agir em ações simultâneas entre os lugares do(a) colonizador(a) e do(a) colonizado(a). É necessário pensar em ações que possam ser construídas para um descortinar a ruptura entre os dois lugares no sentido de perdoar o(a) colonizador(a) e o(a) colonizado(a) internalizado dentre de cada ser. Encontrar as problemáticas e sustentar suas previsibilidades de funcionamento já se faz nítido pela própria interpretação cotidiana, mas, o próprio ato de mudança social do globo, nos coloca diante de não só entender, mas de agir em prol do que não se faz referencial para o vir a ser. Ambos os lugares – o(a) colonizador(a) e o(a) colonizado(a) – são simbolicamente construídos na contemporaneidade, mas atuam não só na estrutura psíquica, como também nas interações elaboradas no cotidiano. O Racismo apresentado na concepção de Kilomba tem seu potencial geracional por estar atrelado ao nosso cotidiano, permitindo com que diversas pessoas – brancas e negras – o propaguem durante suas transições por espaços e nas relações sociais. Dentro dessa esfera, existe uma complexidade, pensar em estágios de emancipação é difundir saberes introjetados como fórmula que as pessoas condicionadas a esses lugares se percebiam dentro da estrutura, e que, ao ocuparem seus “papéis” dão continuidade ou não a função objetiva desse sintoma de estratificação e negação do ser denominado racismo. Então, é necessário que as ações socioeducativas possam orientar essas outras percepções e narrativas para se envolvem num movimento do interno ao externo, numa dialética precisamente transmutada do que aprisiona o ser ao querer ser ou ter a sua existência condicionada ao “outro(a)”, ao não ser.

O H2, simbolicamente se tornou um mecanismo de enfretamento da consciência escravizada, e ao reconhecer os séculos de repressão colonial-diaspórica, vem elaborando instrumentos para a descolonização mental e cisão com os paradigmas demarcadores dos sujeitos. Esse lugar que a cultura vem ocupando permite a transição autêntica entre o lugar do ser e do que lhe condiciona, e potencialmente, suas narrativas reescrevem por suas pedagogias a aproximação de outros sentidos e significados do viver.

A cultura H2 tem sua origem calcada na rebeldia juvenil, e esse lugar, remete ao descontentamento do padrão social preestabelecido habitado entre o paralelo do que é incompreendido e da moralidade. Ao adicionar elementos ligados a cor da pele, gênero e a origem territorial, as estereotipações agem como emblemas que estigmatiza os contornos

estéticos dessa problemática histórica. O H2 sendo compreendido como uma produção temporal, transcende as determinações objetivas, e ao se tornar um instrumento dialógico possibilita que diversas gerações silenciadas diante a estrutura possam reescrever outros contornos ao contexto sócio-histórico.

A formação do H2 se dá por múltiplas ações desenvolvidas ao longo do tempo, as quais encontraram no terreno perceptivo do cotidiano, um caminho de rompimento com os traumas. Ele age como mediador, orientador, aglutinador de perspectivas de ser por estar inserido em contextos de silenciamento do ser. O H2 efetivamente deslocou pensamentos suicidas, sentimentos negativos e ações violentas à um conjunto de valores apropriados de pertencimentos existências e de ascensão a pessoas que foram marginalizadas. O reconhecimento do lugar do ser e da valorização de sua existência possibilitou o despertar de óticas empenhadas em aprimorar o que cada um(a) possui, e nesse caso, as referenciais são oriundas do continente africano, de espaços periféricos, da política, das ciências, da cultura, do esporte, os quais, à medida que também compreendiam o sentido e a importância de ser uma pessoa negra, adicionaram conteúdos emancipados, sentimentos de mudança e organização a nível pessoal e coletivo. Por outras palavras, a formação da cultura tem influência direta com diversos sujeitos, que ao atuarem em suas áreas de conhecimento por suas autenticidades, propiciaram que jovens condicionados(as) a marginalização pudesse esperar ações transcendentais as incertezas oriundas do cotidiano, e conforme interpretação e estratégias, pôde se produzir movimentos coerentemente emancipados.

Seguindo essa narrativa em torno da cultura e suas contribuições para a formação do ser, Hall (2003) comenta o seguinte:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. [...] Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (Hall, 2003, p. 44).

A metodologia empreendida pela cultura Hip-Hop é dialogar com aspectos situados no cotidiano. Obviamente que esse movimento é de interação triangular com o ser e a realidade, e ambos constituem abertura de transição e de formação cíclica por aquilo que se faz presente nos adventos sócio-históricos e na consciência. É por base da percepção que se forma a

relação do ser, performar, do se vestir e do criar com a cultura. Essa diversidade, se forma como condição possível e necessário de ser feita pelo próprio ambiente de liberdade exercido por quem adentra a cultura. Os cenários de violências e competitividades por ocupação de espaço territorial e fenotípico são convertidos para serem ambientes e conteúdo de reflexão, interação positiva, construção coletiva e de entretenimento que envolve a todos(as) ao aprimoramento de si com a cultura mediante aos espaços viventes. Esses avanços têm tornado a relação mais próxima do H2 com a sociedade, ao ponto que, há múltiplas interações, reconhecimentos e pesquisas que validam sua importância na formação cidadã, na construção de valores éticos e no que tange a instrução pedagógica dentro e fora do espaço escolar.

A descolonização do pensamento é uma atividade ainda necessária para os(as) sobreviventes na diáspora. Esse movimento é totalmente canalizador do que impede o ser observar a si e suas ações no mundo social. A ruptura com esse lugar é um desafio de deslocar-se para o lugar desconhecido para encontrar aquilo que sempre habitou o íntimo de cada pessoa. Nesse lugar, influenciado pelo espaço e o tempo, existe a subalternização dos confins de um sistema mundo regido e moldado em torno da classificação e estratificação social. A construção e manutenção dessa “identidade”, mantém a hegemonia de conjuntos de fatores, ideias e valores direcionados para reforçar as posições sociais e a forma de reprodução do que já é determinado. A transgressão insurgente desse lugar é motivada pela autonomia e pela compreensão histórica do ser no mundo. As culturas populares têm potencializado esse debate muito antes de se popularizar academicamente esse termo, tendo em vista que, os diversos sujeitos subalternizados ao longo do tempo, identificaram o que estavam reproduzindo em suas ações cotidianas como um efeito da internalização do que é socialmente difundido. A percepção desse lugar, possibilitou a construção natural de pedagogias e a conversão de narrativas a contribuírem com o sustento de sabedorias ancestrais e conservação da vida.

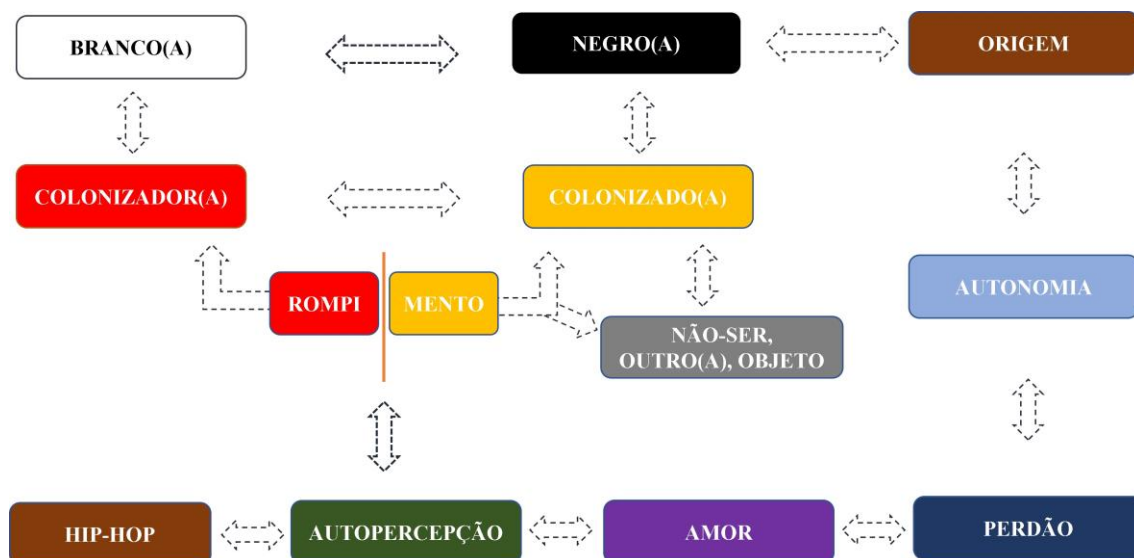
O processo de descolonização na concepção de Kilomba está envolvido na condição de autonomia frente aos idealismos e perspectivas eurocêntricas. Por isso, é retoma os princípios que mantem o sentido de luta e retomada do poder. Esse lugar, é o da observação e interação do ser como sujeito de si, sem mediador(a) ou avaliador(a) do é intrínseco a formação. O modo do ser que dialoga rente envolvido a perspectiva da descolonização perpassa pela compreensão e percepção de si no mundo e mundo. Ou seja, a descolonização Kilomba (2019, p. 224) “refere-se ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os, e portanto, envolve a realização da independência e da autonomia”.

Essa descrição segue embasada em torno do vir a ser, do perceber que o contexto sócio-histórico foi organizado para que as pessoas negras se tornassem objetos condicionados a um sujeito externo a si. Este, possuindo as características diferentes, já possui consciência de sua autonomia existencial, e conforme os arranjos performativamente estratégicos, constituiu a sociedade a ser alinhada aos seus desígnios, silenciando qualquer tentativa do “objetivo” se perceber ou buscar reconhecimento do lugar de sujeito que não seja por sua autorização. Para Kilomba, é necessário a compreensão das circunstâncias cotidianas, mas para além disso, perceber que tais circunstâncias são fomentadas a agirem de forma a manter a posições, e sob a vigilância, permanecem “presos(as)” em estágios inconscientes, nos contextos sociais, nas subjugações das profissões, nas condições de subsistência. Essa compreensão da descolonização influi a formação e demarcação do ser pelo limite ao racismo cotidiano, mantendo pela interação não obediência, muito menos justificativa sobre a vida de pessoa negra.

Como o racismo cotidiano é invasivo, é o estabelecimento de limites que leva à própria descolonização, não a explicação. Enquanto se explica incessantemente, o *sujeito negro* expande suas fronteiras em vez de estabelecer novas. Para alcançar um novo papel de igualdade, é preciso também colocar-se fora da dinâmica colonial; isto é, é preciso despedir-se daquele lugar de Outridade. Portanto, é uma tarefa importante para o *sujeito negro* despedir-se (*sich zu verabschieden*) da fantasia de ter de se explicar ao mundo branco (Kilomba, 2019, p. 230).

Ao interpretar as narrativas de descolonização trazidas por Kilomba, há algumas contribuições que podem complementar com o arranjo discursivo. Estas perpassam por estágios do vir a ser como mecanismo de transmutação do que o ser foi condicionado a aceitar, e sob a ótica da sobrevivência, ao adaptar as imposições, no âmbito da experiência prática, sua consciência foi confinada a apreender as substâncias imersas ao cotidiano como verdade e modo de ser indubitáveis. Esse debate será elucidado pelo diagrama abaixo (tabela 4), o qual tem a intenção de sintetizar a interpretação, e de modo dialógico direciona caminhos que afirmem a importância da ABW como espaço também de descolonização.

Figura 27 – Diagrama: Sobre decolonizar



Observo que o movimento de se descolonizar se dá pela desconstrução daquilo que lhe aproxima do lugar das ações e fenômenos acumulados, conservados ao longo do tempo como resquícios da colonização. O rompimento desse lugar se dá primeiramente pela percepção, ao passo que como estágio emancipado, a transmutação do(a) colonizador(a) e o(a) colonizado(a) se apresentam como reconhecimento e negação do que faz parte do ser. Pensar nos lugares do(a) colonizador(a) e o(a) colonizado(a) não é observá-los como antagônicos, mas sim como emergidos do mesmo fluxo, e por isso, são complementares em si, um advém substância que o outro, o racismo. Essa dependência existencial possibilita a manutenção das fragmentações de reconhecimento do que pode ser libertário ao conviver diante desses lugares. Ao contextualizar tal problemática compreende-se que, esses lugares são criações que não definem a pessoa negra, elas perpassam por suas histórias e subjetividades, mas não as traduzem, muito menos representam o sentido do que é ser uma pessoa negra. Ser o(a) colonizador(a) e o(a) colonizado(a) são atributos formulados pela caracterização racista, e nesse caso, se mantem consolidado na contemporaneidade pela estrutura, que reforça o sentido de reconhecimento e negação do ser por esses lugares, não existindo outra perspectiva de ser. É necessário um movimento de transmutação dessas narrativas, o abandono desses lugares, o rompimento dos aspectos de existir pelo reconhecimento do(a) colonizador(a) e o(a) colonizado(a), mas como podemos construir esse movimento?

No referido diagrama, estão situados dentro do conjunto branco(a) e negro(a) atribuições definidas a partir de uma perspectiva. Essa narrativa é a que foi envolvida no

decorrer da história das relações escravocratas. Analisando essa realidade de frente o que observamos: o(a) branco e o negro(a) estão situados em dois universos diferentes, os quais passam a ter qualidades e características subalternizadas pelo modo como é constituída essas relações. O(a) colonizador(a) representa o espaço de dominação e demarcação de poder, o qual é representado pelo(a) branco(a), que dentro do seu horizonte do existir, compreende que seu/sua opositor(a) é subalterno(a) a si, e, portanto, é dependente de sua existência. Nessa lógica, a existência do(a) colonizador(a) confere sentido a existência do(a) colonizador(a), mas já haver uma certa autonomia e conquista conferida a dominação do(a) outro(a). A imposição define esse lugar, e todo arranjo do pensar, sentir e descrever só possui alguma validade pela autorização de quem detém do poder social e da humanidade. E nesse caso, a pessoa negra, conforme Kilomba tem seu reconhecimento existencial como “outro(a)” de um eu que habita autonomamente no mundo.

Como contraponto deste lugar, o(a) negro(a) é envolvido(a) na trama de negação existencial, servindo apenas como produto de ações físicas mediante o trabalho e outras ações. Então, seu lugar de existir advém por parte de quem possui a autonomia, e nesse caso, seu reconhecimento parte da percepção interativa do ser do(a) branco(a), pois a observação retida pelo viés moral-cristão, é que o que habita seu corpo é uma alma carregada de impureza, necessitando que um ser guie esse não-ser. Ao ponto que, durante todo o processo de colonização é descaracterizado tudo aquilo que esse conjunto de pessoas possuírem, e com o tempo, as diversas tentativas de aculturação reprimem o desenvolvimento do ser negro(a), e como contraponto, oferta a cultura branca como mecanismo a ser seguido.

O que se destaca nessa dialética conflitante é que a realidade experiencia a ser vivida deve ser reproduzida para as gerações futuras, como unidimensionalidade dominante. Só que, as pessoas negras insistentemente resistiram, se organizaram e não aceitaram as imposições, conduzindo, mesmo que possuindo resquícios desse lugar imposto, a construção insurgentemente pedagógica e cultural do que é ser uma pessoa negra. Existem concepções que demarcam a expressão do ser de uma pessoa negra, e cada uma delas absorveu um tipo de conhecimento referenciado pelo recorte específico da história, e fez gerar, um tipo de ser mediante interação com seu contexto prático. Essas passagens são desenhadas ao longo do tempo na compreensão de que, existe a concepção da pessoa negra na África antes das invenções escravocratas, na diáspora-colonial e na diáspora contemporânea. Por conta das intervenções coloniais, podemos caracterizar influências de uma sobre a outra, mas o que se observa é que, as pessoas negras da diáspora contemporâneas são o resultado dessas duas primeiras etapas de ser negro(a).

Dentro desse horizonte de ser uma pessoa negra condicionada ao lugar colonizado, existe a perda, exclusão e/ou marginalização de um conjunto de valores, modos de ser, culturas, religiões, espiritualidade, linguagens, políticas, percepções de mundo, ciências, educação que foram convertidas aos desígnios do que foi estabelecido. Essas características, elaboradas diante a estrutura espaço-tempo, são ligadas ao poder de autonomia, organizações, referenciais, conflitos, sentimentos, construções familiares, relação com a natureza que possibilitaram a elaboração de instrumentos e articulações com tudo aquilo que constituía sua base consciência epistêmica e sensível, a qual advém de sua visão de mundo. Esse espírito de ser, é elaborado junto com o outro e a natureza, por constituir uma ampla diversidade de relações e de redes envolvidas entre o ecossistema e as relações sociais. O que está em voga são os fenômenos apreendidos no cotidiano de só ser uma pessoa negra, originária de uma determinada comunidade étnica, situada em um país específico, possuindo suas formas de ser fundamentados por seu lugar no mundo.

Este referencial é de suma importância para situar no debate que as pessoas negras sempre foram autônomas e independentes, e desse lugar nortearam seus pontos de vista humanamente estruturados sem as concepções eurocêtricas. Dito isso, esses lugares ocupados entre a pessoa branca e negra – colonizador(a) e colonizado(a) – representam um rompimento com o mundo africano, e posteriormente, impondo limites dentro da conjuntura diaspórica. Observa-se que a saída desses lugares, pode se dá também pelo rompimento. Por outras palavras, a cisão violentamente realizada com o mundo africano em África possibilitou a inserção da aculturação de outras concepções de mundo, os quais propiciaram a construção de um outro ser, que para sobreviver a colonização teve que reinventar uma nova forma de ser negro(a). Ao mesmo tempo que, o lugar da descolonização confere a interpretação dessa conjuntura também pelo rompimento. Este, é formulado pedagogicamente pelos referenciais ressignificados de África, ao se observar como sujeito autônomo da ação, busca construir suas narrativas e formas de ser pela transmutação do que lhe foi demonstrado ser. A descrição contextualiza que o rompimento deve ser com tudo aquilo que lhe tira o sentido de ser o que é. Ao silenciar a identidade e cultura dos sujeitos, o lugar de ser negro(a) é marginalizado, bem como é “aceito” o lugar do(a) colonizador(a) e do(a) colonizado(a) como referenciais de existência. Aqui, há dois rompimentos, o 1) com a realidade totalmente africana e o 2) já no contexto colonial-diaspórico. O segundo reflete a imersão do(a) sobrevivente ao mundo oficialmente branco(a), e sob o qual se formula outras perspectivas de ser baseadas nas perdas e miscigenações, mas ainda existe a oposição racial marcando presença no contexto territorial.

O lugar do(a) colonizador(a) e colonizado(a) reelaborou a forma como o ser negro(a) se observou, e partindo da ótica de quem escreveu as narrativas racistas, a interpretação racial acabou sendo sustentada por dois vieses: o 1º) segue a condição acima, o(a) branco(a) ocupando o lugar de destaque por estar dentro da amplitude de dominação social e racial por ser colonizador(a), e, estando do outro lado, o(a) negro(a) como colonizado(a); o 2º) segue pela inversão desse papel, cujo(a) oprimido(a) vira opressor(a). Em ambos os casos, há conflitos, e mantem, o mesmo paralelo de interpretação da conjuntura dominante. Obviamente, que estamos falando de séculos de repressão com o racismo criando diversas crises sociais e traumas psicológicos, ao tempo que, não é o interesse desse trabalho contextualizar uma possível inversão de valores ligada a posição dos sujeitos. No entanto, é necessário pensar pelo menos por dois pontos: o 1º) advém da contextualização feita por Paulo Freire (1987), no que tange, a relação entre o(a) opressor(a) e o(a) oprimido(a); e o 2º), por outro lado, se observa que, o horizonte da descolonização emergido da circunvisão elaborada por um possível terceiro rompimento. Este, tem a finalidade de reconectar as pessoas negras com os princípios ancestrais de origem com intuito de reelaborar outras condições de vida ressoadas por suas autonomias através do perdão e amor, objetivando a transmutação dos aprisionamentos.

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (Freire, 1987, p. 16).

A primeira interpretação extraída desse enunciado se entrelaça a ideia de que a libertação e autonomia é algo conquistado, não dado. O(a) opressor(a) por já ter consciência das condições atmosféricas de aprisionamento, por terem sido implantadas por suas ações, sabe que existem vantagens em retroalimentar a manutenção dessas condições de opressão por já experienciarem o lugar de poder hegemônico. Não existe negociação para em cada século um determinado grupo ocupe o lugar de prestígio hegemônico, as demarcações dos lugares, e socio-historicamente são desenhadas pelo grupo que constituiu o sistema. Esse, conforme a concepção da análise marxista, se constituiu pelas divisões de classes, mas segundo nossa interpretação, essa divisão parte necessariamente pela cor da pele, ou seja, a opressão é primeiramente racial.

A tomada de consciência do lugar de oprimido(a) redireciona o lugar de luta, assim como, o de visualizar quem é o(a) opositor(a) no campo da experiência. Para Freire, a dialética do(a) oprimido(a) se faz pela libertação da condição de opressão impressa na experiência do oprimir, e nesse caso, opressores(as) e oprimidos(as) vivenciam a mesma dinâmica. A libertação do poder autônomo de um(a) é a fragmentação do poder instaurado pela hegemonia. É com a cisão desse poder no(a) oprimido(a) que se liberta quem o(a) oprime, apresentando o sentido da humanidade que se fez perdida quando se instaura instrumentos de subalternização e de poder que mantem a divisão entre os sujeitos. E, somente pela compreensão das condições imersas em sua *práxis*, pela organização e na luta cotidiana pode se extinguir a aquilo que vem sendo o projeto de dominação como “ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores” (Freire, 1987, p. 17), que a pedagogia do(a) oprimido(a) agirá em prol da libertação coletiva.

Porém, para Paulo Freire a pedagogia do(a) oprimido(a) possui estágios de contradição pelo movimento de quem a propõe. Já que estão imersos(as) historicamente em condições de repressão, os(as) oprimidos(as) “em lugar de buscar a libertação, [...] tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta” (Freire, 1987, p. 17). Esse sentimento de vingança perpassado pela inversão do lugar do poder, conforme o autor deve ser transmutado pela eliminação dos processos de opressão que o(a) oprimido(a) carrega em si. Esse lugar ocupado pelo(a) oprimido(a) é denominado como “comportamento prescrito” que seria uma espécie de reprodução do que foi hospedado na consciência, e ao agir de forma “igualitária”, o que se recria é uma realidade por outra possuindo as mesmas condições de aprisionamento. A análise descreve que, existe o medo da liberdade imerso na relação entre ser independente do lugar subordinado e de quem o(a) oprime. Como esse referencial não está dimensionado no campo da consciência e da experiência prática, o ser do(a) oprimido(a), conforme Freire (1987, p. 17). “temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro conteúdo - o de sua autonomia”.

O terceiro rompimento que descrevemos, se forma pela quebra com os sufocamentos e negações sócio-históricos como possibilidade de restaurar o contato, assim como, indicar caminhos de interação formativa para as gerações futuras. A narrativa elaborada a partir desse lugar reflete sobre as duas condições passadas – “rompimentos” forçados com o continente africano e com os lugares coloniais – como modo de identificar sob a ótica da autonomia, a recriação por meio da cultura, de princípios norteadores da autopercepção. Nesse

rompimento, se observa que o ser já possui uma consciência crítica, envolvida com as pautas e demandas sociais, de classe, gênero e raça, ao mesmo tempo que elabora coletivamente formas de organização mediante sua percepção de mundo. Por não ter consciência de como é ser negro(a) nascido(a) em África e por experienciar o lugar de colonizado(a), a sensação de desencontro e conflitos demarcam o ponto existencial ao estar convivendo em meio a uma cultura vivenciada por intermédios e interferências de outros(as). Ao mesmo tempo, o sentimento dos efeitos diaspóricos se afloram como pertencente a “lugar nenhum”, pois o racismo cotidiano o(a) aproxima do lugar do perigo e da violência constante. Conforme as múltiplas mudanças que o ser negro(a) vem sofrendo e se proporcionando, as rupturas se tornam um reflexo das contestações e dos incômodos, destinando a si um vago pelo lugar antes habitado.

O rompimento aqui se faz por todas as crenças limitantes internalizada ao longo de suas biografias, e ao negar os lugares do branco(a), do ser negro(a) – conforme a concepção embranquecimento ligado ao pardo(a), moreno(a), mulato(a) –, do(a) colonizado(a) e do(a) colonizador(a), o(a) ser negro(a) se encontra pertencente a “nenhum lugar”, fracionado(a) pela sua própria autonomia ao rejeitar tudo aquilo que lhe foi apresentado como “verdade”. Esse novo lugar é ressignificado por dois momentos: o 1. pela autopercepção, a qual redireciona pela tomada de seu poder pessoal; o 2. pelo reconhecimento de suas raízes ancestrais. Ambos os movimentos são complementares, e por haver um conjunto de características incomuns, aproximam os estágios de libertação descolonial ao encontro entre ambas as partes. Na figura acima, há uma linha de cor amarela que simboliza esse momento de cisão entre os lugares descritos outrora. Este movimento se dá pela visualização que existe algo fora a conjuntura e interação partida do universo eurocêntrico. O rompimento com esses lugares é preenchido por um conjunto de absorções sócio-históricas, e que quando passa a ser questionado, adicionando um conjunto de elementos agregadores de valor existencial, o ser se lança na busca de preencher esse espaço rompido.

Esse novo lugar é o “vazio” de sentido pela interseção entre os ensinamentos apresentados. Com o surgimento do “vazio”, o ser, diante os adventos do tempo-presente, recria novos referenciais e concede abertura de possibilidades de ser ao internalizar em si que existe outras formas de viver e ser. O “vazio” é o encontro com o não-lugar que autonomia o conduziu, não que outrem o obrigou a ocupar. É o perceber que não existe, dentro do campo da experiência uma realidade antes vivente, mas que habitando na dimensão do que fizeram como distante é alcançável ao afastar a interação continuada entre o que é originariamente do ser e aquilo que constitui seu ser pela intervenção de uma cultura exógena. Esse vir a ser

redireciona a ressonância com o que faz parte desse novo ser, que se renova ampliando as expectativas por entrelaçar em si os momentos de ressignificação: a autopercepção e a retomada as origens.

A autopercepção e “origem” formulam ações partidas de si em buscar do que está fora; e ao se encontrar no que sempre existiu no “fora”, se reconecta pela permissão do que está dentro. Esse rompimento recria um novo caminhar percorrido entre gestar o vazio deixado pelas crenças anteriores ao que passa a ser envolvido em si pelas novas experiências. Diferentemente do lugar de conflito que se abre entre o(a) opressor(a) e o(a) oprimido(a), em que sublima um ar de “vingança” resultando na ocupação de um outro lugar, aqui, esse movimento é de autocuidado e formação de outro caminhar. Esse, é vivenciado pelo que o ser faz consigo como possibilidade de recriar no contexto prático e com o(a) outro(a). O encontro com a autopercepção e com as origens indicam que é necessário exercitar o perdão e o amor como vínculo de transmutação de aprisionamentos históricos. A dialética se forma do seguinte modo, o ser ao rejeitar tudo aquilo que lhe proporciona um mal-estar e lhe mantém aprisionado(a), interage a partir de seu eu e de suas raízes como meio de construir alternativas de se autocuidar rente a sociedade. Para isso, é necessário que se perdoe e se ame como meio de encontrar suas autenticidades pessoas e ancestrais, e ao mesmo tempo, ter a sensibilidade de observar os resquícios coloniais em si, permitindo sua transmutação também pelo perdão e amor. A narrativa se fundamenta no princípio de que, tudo aquilo que lhe foi condicionado(a) a ser não sentido ser, experimentar, nem viver, muito menos permanecer em si, então, a experimentação da vida pelo perdão e ação indicam possibilidades de não perceber as condições antes vividas da mesma forma que lhe foi apresentada, e ao trazer a transmutação por esses aspectos aproxima de si o “desconhecido”, e “afasta” o que lhe é conhecido, que possui a identificação do que o ser não desejar mais conviver.

Essa decolonização proposta é indicada como possibilidade de canalizar o poder da autonomia no sujeito, não no que está fora. Esse lugar é o de retomada e de encontro com estágios de vida que sempre houve, mas por conta das vivências atreladas a colonização, não se havia a possibilidade de se observar e de interagir por não fazer parte de seu conhecimento. Essa nova abertura de viver é conduzida como estágio de superação e transmutação de todas as condições impostas ao ser diante as sobrevivências sociais. O ser ao habitar nesse novo despertar estará de encontro com a espiritualidade, de frente com sua essência, e diante de suas convicções, aproxima suas necessidades pessoais a estarem alinhadas com princípios coletivos e emancipados.

Esse processo de decolonização, por estar situado na espera da experiência de pessoas negras, é incentivado pelo movimento artístico-cultural do H2 por reconhecer as violências, recria a partir de sua pedagogia e diálogos, a percepção e absorção da existência desse lugar. As formas de descolonização, desmarginalização indicadas pelo H2 é um rompimento com os paradigmas e as formas de limitação imposta as pessoas, que as fazem, historicamente reproduzir condições de aprisionamento vivenciados em outras épocas, e ao interpretar esses fenômenos e condições, as pessoas negras por meio do H2 tem reelaborado outras formas de educação e transmutação simplesmente por reencontrem a si e as suas raízes ancestrais.

O tornar-se sujeito de si é se autoperceber diante das dinâmicas objetivadas na construção do tempo. O horizonte epistêmico desse enunciado se faz pela experiência de se visualizar para além das óticas demarcadas nos espaços-territoriais. A insurgência fundamentada pelo H2 tem sido esse preenchimento do vazio deixado pela abdicação da concepção colonial, em que se perceber pelos seus próprios olhos tem sido um movimento de retomada ao vínculo autêntico com o que preenche o ser do(a) negro(a), como proposição validada para alinhar organicamente seu espaço-territorial por um conjunto de ferramentas auxiliaadoras da libertação do coletivo. Nesse caso, o tornar-se sujeito é ampliar a partir de sua existência e ocupação territorial ações práticas criadoras de sentido que dialoguem em forma de rede com outras pessoas negras para que também se percebam neste lugar. E a linguagem do H2 simboliza a ramificação dessa descolonização ao difundir que o caminho de se libertar das amarras coloniais já existe pelo movimento do interior para o exterior rompendo com os silenciamentos subjetivos e históricos.

Os elementos do H2 são ajuntamentos de representação do que existe no cotidiano convertidos em forma de arte. Cada umas de suas expressões funcionam como modo de aproximar as pessoas de si, no estado de encontro com sua subjetividade aprisionada, e ao experienciar a possibilidade da libertação desse corpo-território e de sua consciência por ações práticas e teóricas, dialética de conversão dos polos negativos em positivos passam a ser agregados pela espontaneidade do que é realizado e consumido, cada ser promove a “anulação de vozes que lhe anularam” como meio de expressar por sua voz o que seu ser tem a dizer. Essa “voz” é concedida pelo poder da autonomia e independência direcionada pela responsabilidade consigo e com o outro, e que conforme as interações práticas vão acontecendo no tecido social, o H2 agrega outros valores pelas inversões das narrativas e das posições subalternizadas como centramento do que há em si.

Existe um medo apreensivo de que, se o *sujeito* colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “Outra/o. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito “mantido em silêncio como segredo”. Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o movimento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravização. Segredo como o colonialismo. Segredo como o racismo (Kilomba, 2019, p. 41).

Rompendo com esses silenciamentos, diversos(as) jovens oriundos(as) das periferias tem se organizado estrategicamente em forma de rede para impulsionar por suas interpretações insurgências rebeldes e compromissadas com a mudança social. Essas vozes têm sido canalizadas pelos elementos do H2, os quais reeducam formas de ser e de se perceber para que atuem na sociedade restaurando princípios de unificação ontológica do que pertence as pessoas negras. No entanto, é necessário perceber a dinâmica do ódio, desamor, crises de subjetividade, desorganização comunitária, desestruturação familiar como caminhos a serem observados pelas óticas do perdão e amor. As comunidades e as famílias são vínculo para a formação dessas rupturas e inserção desse lugar colonial. E, na tentativa de criar vínculos saudáveis por narrativas e dialéticas preenchidas de sentido emancipados, que o perdão e o amor se tornam estágios necessários no exercício de transmutação e de reencontro.

6 CONTRIBUIÇÕES DO HIP-HOP PARA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

O presente debate visa apresentar concepções acerca da educação decolonial. As interpretações dialogam pelo campo teórico, e, posteriormente, como fundamento dos capítulos anteriores, e das experiências no campo prático, será apresentada as análises dos dados. Essas, seguem delimitadas por categorias emergidas das narrativas dos sujeitos e das próprias percepções do campo. O objetivo central é descrever pelas narrativas como o H2 contribui para educação decolonial. Nos empenhamos em demonstrar esse percurso analítico pelas experiências da ABW, contextualizando como suas práticas educativas têm impactado no cotidiano, ao promoverem pelo viés da coletividade formas de aprendizado e organização pelo exercício do saber e ser comunitário.

6.1 POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAÇÃO PELO HIP-HOP

Ao descrevermos a educação decolonial como um caminho de transformação e diálogo pedagógico, intencionamos ampliar debates, postulados e ações insurgentes. Busca-se por este recurso, reconhecer sujeitos e práticas educativas por narrativas e dinâmicas identitárias com o contexto social para que sirvam como possibilidade de produção de conhecimento e percepção autônoma.

Se percebe empiricamente, e diante da visão academicista, que o H2 tem contribuído na construção de valores fundamentais para resolução de problemáticas cotidianas (Souza, 2011; Santos, 2017; Dias, 2019). Essa constatação se dá pela comunicação efetiva entre os sujeitos que transitam principalmente no contexto periférico e de pesquisa educacional (Ducasse, 2015), e com isso vem codificando os modos de ser da juventude negra pela condição autônoma ao formular ideias, gesticular proposições orgânicas de mobilização coletiva, ao encontrarem equilíbrio autoperceptivo, emocional e espiritual por conseguirem expressar o que seu ser ao estarem na presença do outro.

Constata-se nas experiências com o H2, a forte necessidade de reconhecer o outro como parte de si. Esse ritual, se apresenta como mecanismo de aproximação identitária, mas também educativo. Inicialmente, se constitui ao perceber que a presença do outro é demasiadamente importante para a formação de laços empiricamente formados pela alteridade. Essa, é expressa nas diversas interações e dinâmicas do vir a ser empírico. As

estéticas, linguagens e performances artísticas se misturam como uma composição intersubjetiva pelos sujeitos são interligados pelo que exercem ou apresentam.

Nessa perspectiva, os espaços culturais simbolizam um lugar politicamente diverso e heterogêneo ao ser conglomerado pela conquista coletiva. Nesses lugares, os sujeitos conseguem compartilhar de experiências pelo simples fato de estar com o(a) outro(a) que possui características comuns a genealogia dos primórdios do H2 e por lembrarem os sujeitos de experiências particulares.

Consciência do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um ser aí, um ser no suporte. Por isso, repita-se, mais do que a um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu”, se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que fala, mas também do sonha; que se constata, que compara, avalia, valoriza, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor jamais uma virtude (Freire, 2000, p. 51).

Boa parte dos espaços que compõe a estética e fundamentos do H2 há a presença de transgressões das moralidades e educações impostas. O H2 simboliza um centramento diante das divergências e inseguranças do estar com o outro, e os espaços constituem a formação por integrações subjetivadas pela presença. Direcionar o H2 como um meio de encontro, é compreendê-lo como atividade que facilita as interconexões forjadas entre as sabotagens, traumas e os insucessos dos trajetos, sendo um caminho de ruptura da colonialidade para que haja múltiplas percepções autênticas.

Dentro desse universo, a sociabilidade ganha destaque, sendo encontrada também no contexto educacional por Monica GT do Amaral ao descrever no prefácio do “Batidas, rimas e vida escolar” (2014), o H2 como um fenômeno de importância social na construção identitária de jovens negros(as) na cidade de São Paulo. Em suas pesquisas, tem identificado o potencial de formação e construção étnico-cultural entre os(as) estudantes praticantes de atividades com H2 no contexto escolar.

A apreensão da dimensão histórico-cultural das culturas juvenis [...] pelos jovens moradores de periferias [...] apresentam forte ressonância da diáspora afro-americana, parece-nos essencial fazer ressurgir identidades territoriais [...] dos pontos de vista estético-cultural e psicossocial. Essas dimensões, pouco exploradas pelos estudiosos das culturas juvenis [...] lembradas pelos rappers do Movimento Hip-Hop, [...] permitiram-nos proceder ao rastreamento do potencial crítico contido no marginal, no fragmento, [...] nas

culturas que têm sido, senão negligenciadas, marginalizadas pela cultura escolar (Amaral, 2014, p. 8-9).

As disputas tendo a raça como elemento intermediador é uma pauta difundida principalmente por pessoas negras e mobilizadores(as) do antirracismo, e no H2 surge de cenários inóspitos como válvula de escape para direcionar a compreensão subjetiva e estrutural dos(as) protagonistas que o mantem vivo ao entrelaçarem suas respectivas biografias aos princípios da cultura.

Nos debates promovidos pela “Pedagogia das Juventudes” (2016), a juventude é percebida pela dimensão “polissêmica”. Essa “Pedagogia”, tem o objetivo de categorizar a juventude pelo viés educacional como modo de compreender “os sujeitos do processo educativo e os objetivos das práticas nos diversos contextos, formais e não formais, em que essas práticas se desenvolvem” (Nonato *et al.*, 2016, p. 250). Ao visualizar o processo formativo por dinâmicas sócio-históricas, o aprender na mediação com o outro é sustentado nessa pedagogia como alicerce fundamental da prática educativa ao ser construída pela “ação-reflexão-ação” (Nonato *et al.*, 2016, p. 250).

Diante da precarização do ser, a juventude é demarcada pelos moldes tradicionais, como advento de inadequação e patologia (Green; Bigum, 1995). Desse lugar, a juventude “vista como algo do qual, ao final, a pessoa acabava se livrando, como um estágio temporário no movimento em direção à normalidade, a ser superado na totalidade, na completude da fase adulta” (Green; Bigum, 1995, p. 212). A sabedoria de ser jovem, diante do provérbio da ancestralidade africana, diz o seguinte: “Existo porque existimos, existimos porque existo” (Ford, 1999, p. 39-40). Tais ensinamentos representam o sentido da humanidade formada por laços permanentes, e diante de cada passagem histórica e cultura, a juventude tem sua importância pelo que é. A juventude é conjunção humana, e as potencialidades são dependentes de tudo aquilo que for vivido e preenchido do sentido que representa essa condição de existir.

A cultura H2 ao empreender o sentido da vida, se predispõe a estar juntamente com o vivente da experiência para relembrar e reforçar seu lugar no mundo. E nesse caso, cada lugar só pode ser vivido de forma simples pela não limitação de outrem, mas sim pela percepção subjetiva alimentada pela vontade de ser o que é pela própria condição da vida. Essa ressonância possibilita que diversas pessoas se identifiquem com a metodologia e postulados culturais, permitindo sua transversalidade para além do espaço-territorial comunitário e de uma concepção individual.

No aspecto do ensino e aprendizagem, pensar o H2 como mecanismo de formação pedagógica faz todo sentido, já que as escolas são espaços alimentados pelas condições de ser jovem. Hill (2014, p. 51)., identifica que a educação deve ser baseada nas “intersecções entre cultura Hip-Hop, juventude e pedagogia”. A qual, diante de experiências culturais e adventos teóricos, busca “comprovar a importância e eficácia de ligar vários aspectos da cultura Hip-Hop com processos educativos formais e informais” (Hill, 2014, p. 51-52).

A importância do H2 como caminho outro para compreensão de problemáticas sociais, redirecionam os potenciais de formação e transformação educacional entrelaçados as condições de existir do ser atrelado ao seu mundo. Pensando sobre a permanência e desenvolvido do “sujeito-estudante” no espaço escolar, é nítido identificar no pensamento de Silva (1995) a preocupação em construir espaços com narrativas inclusivas, bem como ações coerentes com as necessidades contemporâneas. Nessa perspectiva, o autor percebe nos desafios que os(as) profissionais da educação estão envolvidos(as), ao identificar a presença “de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades” (Silva, 1995, p. 209).

[...] a construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa, o rock e a cultura da droga, assim como várias outras formações subculturais. Até o momento, entretanto, educadores/as, professores/as, pesquisadores/as e elaboradores/as de políticas não têm considerado essas perspectivas e questões como sendo dignas de atenção (Green; Bigum, 1995, p. 210).

A sensibilidade que tem motivado a organização de ações pedagógicas do H2 tem motivado a elaboração epistêmica-metodológica a se preocupar na sistematização de como o ser vivente de desafios existenciais e sociais pode aprender e criar múltiplos laços positivos dentro de espaços. Um caminho já apresentado por Freire (1987) é aproximar o conhecimento escolar a *práxis* cotidiana. Essa dimensão pedagógica deve ser totalmente dialógica e plural, ao disseminar que a condição de aprender deve ser exercida pela intencionalidade do lugar do(a) educador(a) e o(a) educando(a) em trocas simultâneas em busca da construção do saber envolvido a partir do que cada pessoa possui.

Explorando o H2 em sala de aula, Hill (2014) observa a relação formativa ao aproximar as questões raciais como conteúdo de aprendizagem. Do ponto de vista do autor, o H2 tem contribuído para preencher as lacunas deixadas na diáspora, e tal promoção religa nexos entre o perceber, pensar e o existir por perspectivas interativas entre o mundo

prático e sujeitos reais pela autenticidade do saber e a fluidez do aprender participativo. Já que, ao “se apropriar das práticas estética, linguísticas e consumo da cultura Hip-Hop norte-americana, os adolescentes somalis foram capazes de desenvolver um senso de “negritude” que permitiu conexões sociais valiosas dentro da escola” (Hill, 2014, p. 53).

A educação é uma forma de situar perspectivas de aprendizagem com práticas coletivamente elaboradas por ações insurgentes que sirvam como instrumento reflexivo e mobilizador nos contextos viventes. De modo ao ofertar alternativas pedagógicas, se percebe que espaços de saber que difundam o H2 em sua metodologia por representações identitárias simbolizam um instrumento dialogável com os sujeitos.

A condição perceptiva desses(as) protagonistas, inauguram outro viés de se relacionar em espaços educacionais que implanta instrumentos artístico-culturais como metodologia para aproximar a formação por nexos com a realidade. Essas aproximações são simbologias elaboradas para afirmar a necessidade que o ser possui de perceber sua existência e o contexto prático por novas óticas ao compartilhá-las em círculos de aprendizados com outros sujeitos que estão inseridos em experiências socialmente parecidas. Esse tipo de gesticulação reforça laços de identidade e companheirismo, além de produzir interações com o que é dinamizando no ato do ensinar, podendo servir como potencial mobilizador de possibilidades de criação de outras compreensões, assim como, na resolução das problemáticas viventes.

Esse fenômeno ocorre em decorrência de aspectos raciais e históricos, que obrigam o jovem afrodescendente a buscar novas estratégias de enfrentamento da segregação social e espacial que lhe é imposta. Esse jovem se vê excluído da sociedade de consumo e, ao mesmo tempo, é, cada vez mais, assediado pela indústria cultural. Tais injunções podem tornar esse jovem vulnerável à criminalidade, levando-o a acreditar que será possível, por meio desse consumo, escapar da invisibilidade a que está sujeito em uma sociedade excludente. Tais transformações na sociedade, que incidem no comportamento dos jovens, bem como nossas experiências com o *rap* em sala de aula, levaram-nos a considerar que o enfrentamento crítico dessa realidade pode ocorrer no ambiente escolar, como meio de aprofundar e desmitificar a análise das origens do racismo (Fernandes, *et al.*, 2016, P. 187)

Por meio da cultura, a juventude encontrou alternativas para o preenchimento de ausências e conflitos, conduzindo pelo fortalecimento dos laços afetivos, a reintegração e reconhecimento social. A identificação com os fenômenos socioculturais serve como mecanismo interativo, possuindo um caráter de formação ou defensivo como meio de centralizar e canalizar o que foi internalizado diante das experiências de vida.

Pensar a formação da juventude diante dos processos de globalização e das formas de enquadramento social, é perceber conforme Fernandes (2016) que as “relações entre o letramento – entendido como um processo sócio-histórico”, devem acompanhar o movimento gerido por diálogos contemplando as necessidades e sujeitos contemporâneos, como modo também de aproximar as culturas e linguagens da juventude como uma pedagogia relevante.

O currículo deve refletir a vida dos jovens, seus conhecimentos prévios obtidos nas ruas, por meio das tradições culturais familiares, na cultura juvenil (tendo o *hip-hop* como modelo) e na própria mídia. A escola deve configurar-se como um espaço privilegiado de formação de novas habilidades acadêmicas, bem como de construção de consciência crítica acerca dos caminhos e estratégias de resistência e emancipação políticas, de modo que mudanças possam ser produzidas contra as desigualdades sociais e raciais que pesam sobre a vida dos alunos (Fernandes, *et al.*, 2016, p. 190).

Socialmente as pessoas se relacionam verdadeiramente com aquilo que para elas se mostra “amigável”, próximo do que elas conhecem como meio de ofertar confiabilidade por instâncias de experiências práticas dentro de aspectos dialógicos. O reconhecimento desse lugar se situa dentro da esfera do conhecido, mas o que concede a importância por esse algo que se relaciona acaba sendo a necessidade e o valor social atribuído ao que perpassa de algum modo o sentido no ato da experiência. Para cada elemento que as pessoas se relacionam no mundo da experiência, o que se busca dentre os aspectos intrínsecos à necessidade e o valor é o que transmite algum tipo de verdade. É num conjunto de conexões com a vida cotidiana, formulado por extensão daquilo que forma os nexos de formação com cada persona, a reciprocidade acaba sendo um meio intuitivo de interação em busca desse lugar de conforto, mas também ocupa espaço de conflito diante dos fatores de desconfiança social.

Nesse caso, a legitimação do outro é o que permite que as relações possam se tornar duradoras e ao mesmo tempo não reprodutivas do que se é esperado enquanto padrões diante das crenças limitantes ensinadas. A legitimação do outro é o reconhecimento do seu eu, essa interação permite que a percepção se desloque do lugar desconfiado para o de parceiro, possibilitando a amplitude e confirmação do outro como parte da experiência vivente. A legitimação é o estágio de aprovação social que permite que sujeitos se reconheçam dentro de suas características subjetivas no outro, promovendo pelo laço de confiança construído, a identificação com o(a) parceiro(a) de interação, e ao mesmo tempo, o rompimento com crenças que limitam o tipo e o modo de relação que deve ser estabelecida.

Pensando nesse contexto, as relações sociais são constituídas por tentativas de reconhecimento, que diante do vir a ser cotidiano, o ser é aproximado de condições de estar com o outro como meio de compreender a si, e seguindo as próprias limitações instituídas por repartições subjetivas, os sujeitos dão sentidos aos lugares e suas percepções por influência de como é/foi elaborada as inter-relações. Se relacionar socialmente é se identificar e reconhecer o outro como parte de si. É a legitimação do seu corpo como espaço territorial, político e sagrado, e conforme interações subjetivas, estar com o outro é o meio de criar habilidades autoperceptivas para compreensão e afirmação do que é parte da individualidade, e pela sua biografia, permitir que as interações possam fazer parte de múltiplas criações e formações.

Por outro lado, esse pressuposto demonstra que pelos sujeitos estarem gesticulados educativamente por meio das artes, intuitivamente direcionam atos de responsabilidade e cuidado com o outro. Dentro do que for internalizado ou repelido no reconhecimento moral da juventude, o modo de ser social são fundamentados pelo que acabam realizando consigo.

Essa alteridade que é criada de forma natural motiva os(as) jovens a se conectarem e criarem meios de estarem próximos uns dos(as) outros(as) como meio de manter suas liberdades, expor suas formas de ser e ao tempo reforçam compromissos com a educação. Ao estarem conectados(as) às perspectivas dialógicas, percebem que estão contribuindo com outras formas de aprendizagem, ao criar nos espaços que ocupam mecanismos de compreensão da realidade, vínculos de respeito e negação daquilo que os(as) afetam. Então, essa cultura de rua se forma pelos elementos presentes no contexto da rua. Sua forma de ser e se organizar é sustentada pelas dinâmicas complexas, que as expressões artísticas, linguagens e estéticas simbolizam uma continuação do funcionamento da vida cotidiana em cada localidade, as quais são espaços de poder e representação para formar a consciência e o modo de ser.

6.1.1 A comunidade como ponto de partida

Em busca de compreender o fenômeno do Hip-Hop, nossas investigações nos conduziram a traçar um caminho metodológico de análise ao observar a existência de polos de interação fundidos no espaço e tempo. Esses polos foram percebidos no contexto do *lócus* observado, e possuem a cultura como vínculo de aproximação entre as pessoas e experiências.

Como mecanismo sistêmico, elucidaremos esses “polos” como “categorias de análise”. Essas categorias são pontos de interligação do fenômeno, os quais servem como recurso na descrição e interpretação do movimento prático-teórico para identificação do que

se busca compreender. No decurso da investigação do fenômeno, constatamos que o surgimento e a manutenção desses polos emergem de um ciclo autossustentável, e conforme um fluxo multável de interação, possibilita a abertura e criação de formas de ser no cotidiano.

Em decorrência disso, identificamos o H2 foi inserido como ponto central desses polos. Quando os sujeitos perceberam que diante do processo histórico, houve diversas interferências externas, as quais declinam para a ótica do colonialismo/colonialidade impedido o fluxo natural do ciclo. Nessa discussão, diante das condições impostas, os sujeitos percebem pelo H2 uma possibilidade para apresentar e ter outra perspectiva de vida após identificarem em suas narrativas comunitárias, posicionamentos contra-hegemônicos, os quais promovem experiências educativas, entretenimento e na percepção de si com vista à produção de práticas sociais pedagogicamente insurgentes.

O trabalho aqui consiste na análise interpretativa, na descrição e debate teórico a partir das entrevistas coletadas no campo empírico. As entrevistas foram realizadas com duas pessoas participantes da ABW, e por meio da apresentação de suas falas e experiências, descrevemos o fenômeno investigado.

Inicialmente, partiremos da comunidade, enquanto primeira categoria analisada. Entendendo-a, como um ambiente prático-metafísico, pelo viés multicultural³⁸, é assimilada como um mecanismo vivo, transversal e conectivo entre gerações. Diante da diáspora, as formas de interagir com a comunidade correspondem a interpretação dos efeitos sócio-históricos, pela dinâmica social-coletiva e pelas expectativas futuras. Como movimento de pertencimento e participação comunitária, a produção de linguagens culturais age na criação e manutenção de vínculos pela vida ser dialogicamente entrelaçada a experiências: raciais e de gênero. Na ocupação territorial por essa perspectiva, a comunidade é vista como um lugar estratégico por servir como meio de organização, aprendizagem, resistência e ascensão social. Em ambos os aspectos, percebemos a presença da arte de origem negra como agente conectivo e incentivador desses quesitos para formulação de ações pedagógicas, bases de confiança e criação de nexos com a realidade.

³⁸ Pensando no contexto do Recôncavo, e suas múltiplas intervenções, uma característica que define a identidade das pessoas negras e suas culturas é o aspecto heterogêneo. Observamos, a formação da comunidade e o exercício comunitário nesse ângulo ao percebemos que, ser multicultural situa “características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retem algo de sua identidade ‘original’” (Hall, 2003, p. 52). Nesse caso, a compreensão de comunidade se constitui pela formação e participação de diversos sujeitos que na condição de ocupantes de espaços em comum, criam e possuem formas de ser baseadas nas interações mútuas como exercício dos aprendizados sócio-históricos, e sob os quais, baseado nisso, promovem abertura de possibilidades de ser comunitário dentro do espaço-territorial.

Assim, pela ótica da sobrevivência, a comunidade é constituída por traços ancestrais, pela necessidade de obter espaços harmoniosos e com vivências identitárias. Contatamos que a juventude tem protagonizado a formação de coletivos e espaços de sociabilidade pela criação de outros aspectos de ser para obter uma consciência política, educação, amor-próprio, respeito, e reconhecimento social, estético, epistêmico e de narrativas. Sendo interpretado dentro do panorama da experiência, essas ações têm funcionado pela dinâmica prática-teórica como aglutinadores de pessoas e na produção de novos saberes para a transmutação de paradigmas coloniais no cotidiano.

No que tange a construção de representações coletivas, a “teoria da comunidade” identifica a presença de papéis simbólicos e imaginários que refletem, bem como expressam projeções entrelaçadas ao que está contido no contexto territorial, familiar e relações por afinidade (Tönnies, 1973).

De fato, a unidade e a possibilidade de uma comunidade das vontades humanas se apresentam, em primeiro lugar e de maneira mais imediata, nos laços de sangue; em segundo lugar, na aproximação espacial e, finalmente, para homens, na aproximação espiritual. É nesta classificação, portanto, que devemos procurar as raízes de todas as relações (associações). Daí nós construímos as leis principais da comunidade (Tönnies, 1973, p. 104).

Com vista a responder à questão elencada na pesquisa e compreender o fenômeno, por base em todas as problematizações teóricas trazidas ao longo do trabalho, observamos que a comunidade corresponde ao panorama da experiência prática-afetiva que dá sentido vivente por conter na identidade um meio de estar com o outro. Sendo assim, como forma de iniciarmos nossas análises, refletimos: o porquê as pessoas negras escolhem o Hip-Hop?

Identificamos a comunidade nos discursos dos sujeitos da pesquisa como essencial para construção de significados identitários. Sendo socialmente assimilados no decorrer biográfico, a comunidade atua como organismo fundido ao ser, o qual pelo seu ritmo de formação e participação na vida sociopolítica, é uma extensão do espaço comunitário, por este espaço ser criador e fomentador das bases de sua consciência, e como resultado de suas experiências. Por isso, como movimento cíclico e sustentável, a comunidade tem sido mantida pela identificação dos sujeitos com os aspectos culturais que os formaram, e que são totalmente decisivos no que tange a relação social (Hall, 2003).

Ser negro(a) numa comunidade periférica corresponde a se auto-observar a partir da ótica sociocultural difundida historicamente, o que faz as pessoas na assimilação do conteúdo prático, influenciar na construção de sua identidade fluida como reflexo multável do ser e do

contexto prático, sendo “uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 13). A partir desse lugar, as pessoas criam e recriam suas formas de ser, elaboram suas concepções políticas e na percepção de mundo. Essa construção é baseada na interação com o outro, que ao conviver no mesmo espaço social promove relações com vista a manter uma unicidade nas suas formas de ser e viver heterogêneo.

Sendo assim, caracterizar a identidade para Hall é situar a existência a partir de dimensões. Este movimento se apresenta por conter dentro das relações sociais formas de classificação para definir e organizar “o que é nosso e o que é deles”. Ao identificar a existência desse aspecto, posteriormente, pode influenciar o entendimento da diferença e identidade.

A identidade, [...] preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2006, p. 11-12).

Vista pelo panorama de ligações por relacionamentos, valores e propósitos constituídos por um sistema de crenças, a ideia de comunidade estabelece o sentido de ser e estar com o outro à medida que há identificação sociocultural com aquilo que é apresentado e assimilado no ordenamento social, correspondendo a características simbolicamente apreciadas no ritmo da vida subjetiva e coletiva. É diante das representações entrelaçadas no campo empírico e imaginário que a comunidade se forma por ações simbólicas e concretas com vista a desenvolver uma identidade pertencente ao contexto e aproximada as características físicas dos sujeitos.

Sendo assim, quando perguntado a “quanto tempo há de atuação no Hip-Hop”, obtivemos a partir do relato do(a) entrevistado(a), as seguintes interações:

*Eu conheci o hip-hop em 2006. **Conheceu, mas já foi logo atuando?** É! Na verdade, a gente tinha uma fervência cultural lá na comunidade periférica da cidade. E, assim 2002 até 2004 assim, minha irmã já estava no afro. Tinha um pessoal lá da rua que fazia dança afro e tal. E assim, eu sempre queria chegar naquele negócio de dança e tal. Participei fazendo umas falas dentro dessa apresentação deles, na abertura, eu fazia uma fala sobre a*

*resistência negra, né! Até hoje eu lembro da frase: “Desabrigados, criança por todos os lados”. Assim, de 10 anos eu lembro! Assim, estão sofrendo”... aí eu me empolguei, mas esqueci... Mas boa parte eu lembro né. Eu falava né. **Com dez anos de idade?** Com 10 anos de idade eu fazia fala tipo assim. Eu sempre fui tímido, mas eu sempre tive atitude. E aí, fazia essa fala na hora da abertura lá. Eu e o outro colega, a gente segurava uma faixa. E aí minha irmã já dançava, já movimentava, mas era afro assim, outros estilos (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).*

Nosso entrevistado, conta como foi sua experiência em conhecer o Hip-Hop. Partindo do aspecto da dança, inicialmente teve acesso a outras expressões artísticas que já se faziam presentes no seu contexto prático. Nesse caso, ele relata que a “dança afro” foi o percurso inicial para que pudesse acessar o Hip-Hop. Mediante a isso, há a presença de outros aspectos: família (irmã), reconhecimento social e expressão de sentimento em diálogo no contexto simbolizado pela demarcação comunitária.

Ao identificar elementos afetivos e confiabilidade presentes em sua percepção corpórea, podemos entender que a experiência de dançar é apresentada pelo movimento de estar com outro, e nesse caso, sua irmã é o vínculo afetivo de mediação intersubjetiva entre a família, dança e a comunidade ao conteúdo vivenciado.

O que se tem é que, o vínculo com o Hip-Hop origina-se da dimensão da corporeidade, e ao experienciar o contato com a dança afro e ter a presença de familiares, o movimento de pertencimento étnico-racial é caracterizado pela percepção identitária até a ação libertária que o faz “romper” com as condições de “aprisionamento” expressas no “*Eu sempre fui tímido*”. Esse deslocamento do lugar do “eu” para estar com o “outro” se constitui como base formativa na construção do sentido para a alteridade, em que a confiança e o pertencimento no parceiro de interação é escrita pela aceitação social. O elemento identitário é captado pelo sujeito se perceber seguro expressando seu “eu” com o “outro”, ao conter no âmbito da experiência, a presença daquilo que lhe atribui características positivas e similares ao que se faz cotidiano.

Nosso entrevistado, sendo identificado na pesquisa como “Sábio”, nos conta que, essa mesma base formativa através da “dança afro” e “família” lhe fez construir independência nas formas de se expressar ao buscar em outras experiências e conhecimento com aquilo que lhe foi apresentado através do corpo como sentido existencial e conectivo por ser educativo e comunitário.

Desse modo, nosso entrevistado descreve como passou a conhecer a cultura Hip-Hop:

E aí, em 2005, meu irmão chegou lá com um DVD ou foi alguma coisa assim do tipo. Pera aí, antes de 2005, a gente começou a tentar fazer algum grupinho e tal, mas ela dançando o que aparecia, né? Pagode, dançando outros estilos. E aí, ele me trouxe esse vídeo. Não me lembro muito que se for o DVD na época de BC One. “Aí que negócio é esse?” Eu vi o cara falando “Hip-Hop!” Aí eu fiquei: “Hip-Hop eu vou procurar esse negócio.” Aí que a gente começou a conhecer mais. Minha irmã começou a conhecer sobre essa questão do Hip-Hop, e a gente começou a aprofundar mais em 2008, a gente começou a investigar mesmo, que ela ganhou um computador na época. E aí a gente ficava lá investigando, assistindo vídeo no YouTube e tal. E aí foi mais ou menos assim que a gente conheceu. Nesse intervalo aí, em 2006 e 2008. Que a gente já dançava lá com os meninos, movimentava e aí a gente conheceu e se apegou a esse estilo assim né? (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

Sobre esse fenômeno, Miranda (2014) aponta, que a história do Hip-Hop na Bahia tem formações similares em sua conjuntura estrutural. E que, a identidade dessa cultura no estado foi sendo construída pela captação dos produtos e conteúdo vindo de outros estados do Brasil.

Se em 2007, com a internet e outros recursos estava difícil, imagine em 1992! Precisávamos esperar a vinda de alguém de São Paulo que trouxesse discos, fitas, revistas e roupa; passar dias dentro de uma biblioteca, buscando alguns artigos que pudesse nos informar sobre aquilo que fazíamos, pois até então tínhamos somente dúvidas (Miranda, 2004, p. 6).

É muito comum que as pessoas tenham acesso ao H2 inicialmente através de um dos elementos. Geralmente, essa experiência com o H2 parte do contato com umas das expressões artísticas da cultura. Este vínculo origina-se por aquilo que já faz parte da esfera da realidade prática e da percepção do sujeito sobre si. Esse movimento de identificação com o elemento é o rompimento com os paradigmas de sua formação biográfica, que a medida em que observa reconhecimento por aquilo e pelo que foi captado, o elemento se torna uma forma de continuação existencial e eliminação do que aprisiona. Essa característica do H2 é o que faz a mediação dialética acontecer, pois ao perceberem que a presença da colonialidade pelos paradigmas e violências reforçam a demarcação periférica, os sujeitos buscam alternativas para enfrentar as limitações impostas.

Ao observar que o H2 possui narrativas e linguagens insurgentes, os sujeitos utilizam sua experiência pessoal como ferramenta para expressar pelo H2 os efeitos ocasionados pela colonialidade. Assim, ao ter a experiência com a dança afro em sua comunidade, e ter membros de sua família expressando sua liberdade através do corpo, a dança se coloca

inicialmente como mecanismo aglutinador de sentido e confrontador ao que infligia sua extensão social representada nas figuras: comunidade e irmã³⁹.

Figura 28 - Performance da ABW Crew



Fonte: Arquivo da ABW (2024)

Figura 29 - Performance da ABW Crew



Fonte: Arquivo da ABW (2024)

³⁹ Essas imagens fazem parte do acervo da ABW, e foram cedidas como ferramenta pedagógica e de análise da pesquisa. Essas imagens, se referem as primeiras performances artísticas da ABW em Cachoeira-BA.

Figura 30 - Performance da ABW Crew



Fonte: Arquivo da ABW (2024)

Figura 31 - Performance da ABW Crew



Fonte: Arquivo da ABW (2024)

Como movimento dialógico, ao perceber que a questão estava sendo finalizada, a partir dos elementos identitários que tinha contado, apresentei a “Sábio” uma nova questão:

“Massa. Mas aí, tipo vocês já conheceram no geral com Hip-Hop, e aí já foi logo pra dança ou já foi logo...?”.

A gente conheceu primeiramente a dança, né! A gente se identificou com a dança pela batida, e os movimentos. E aí a gente se identificou com aquele, aquele movimento das batidas do RAP, do beat, né. E aí a gente começou a tentar criar coreografias em cima daquilo. Até então a gente não conhecia fundo a cultura Hip-Hop. Mas a gente começou a pesquisar músicas, descobrir músicas, né. CDs naquela época, né! Que é os CDs, DVDs. E aí começou a conhecer a assim as batidas, e colocar em coreografias. E aí depois a gente começou a estudar, e ver que aquilo ali era um movimento por completo, né. Mas véi, mas sobre isso ainda né? (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

Entre o misto de euforia e curiosidade por sua experiência, se observa os reflexos da formação comunitária quando nosso entrevistado apresenta em suas narrativas as palavras: “irmão” e “irmã” ligado ao “a gente”. Dentro do contexto das narrativas, essas palavras transmitem o sentido de “coletividade” por serem resultado das experiências afetivas, formação familiar e da assimilação identitária no contato prático. Essa coletividade segue elaborada como base de sentido do estar com o outro por aquilo que lhe é próximo, e pelo reconhecimento do que está contido na identidade negra, pois pelo conjunto de interações, essa identidade “é atravessada por outras identidades, inclusive de gênero e orientação sexual” (Hall, 2003, p. 12), e como produto de sua base sua formação, a ABW é construída seguindo o fluxo do que lhe foi trazido como conteúdo de sentido existencial e de rompimento com os paradigmas.

O respeito à coletividade, a inclusão e a diversidade são princípios fundamentais no H2, e ao trazer esse conteúdo em sua narrativa, tais elementos simbolizam os sentidos do fazer H2 para “Sábio”, sendo a ABW um produto dessa experiência inicial. Pode-se entender com isso, que há uma extensão das primeiras reproduções dos aprendizados familiares e comunitários quando passou a ocupar espaços de lideranças e/ou de representação social. A influência desses vínculos, refletem no aspecto das convicções pessoais, que serão posteriormente representadas por múltiplas linguagens e ações práticas por visualizar no H2 um meio de expressar sua subjetividade e disseminar esses aprendizados. Naturalmente, essa dinâmica foi sendo organizada como uma forma de representação coletiva e de ser sujeito autônomo com o outro, pois cada pessoa é e realiza aquilo que apresenta certa similaridade com o conteúdo assimilado durante sua formação biográfica.

Como base de sustentação desses princípios, quando perguntado “Como você conheceu o ABW”, nosso entrevistado relata o seguinte:

*Foi inusitado porque tipo assim, era uma briga tremenda com minha irmã [...]. Ela sempre gostou de dançar. E aí assim, quando a gente começou, a gente entrou no processo investigativo, né. Aí às vezes ela faz uma dança lá, aí tinha uma batida lá, aí eu ficava: “aquela batida ali é massa”. Eu sempre gostei de brincar com minha irmã, questionar e tal: “sai daí, essa coisa aí de maluco”. E aí, eu tentei formar grupo, ela tentou formar outro grupo. Eu tentei formar grupo só com os meninos, ela também tentou formar grupo só com as meninas. Tanto que a primeira aparição da ABW foi só menina. **Pode crer.** Só menina! Ainda não tinha o nome ABW ainda⁴⁰. No evento lá da rua, se não me engano, foi em 2005. Foi no final de 2005 que elas fizeram uma coreografia com a música, que se não me engano foi de Ciara. E aí elas usavam guarda-chuva e tal pá. E aí elas continuaram e aí eu falei com os meninos assim pra gente tentar fundir, fazer um negócio só. E aí acabou que os meninos pararam também de dançar, e aí só ficou eu (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).*

“Sábio” é um dos fundadores da ABW. Então, da forma como a questão foi apresentada, nosso entrevistado se colocou à disposição para refletir sua própria experiência artística ao observar o ritmo que se deu a sua trajetória.

Ambos – irmão e irmã – elaboram estratégias para criar seus grupos, o qual tinha uma “repartição” por gênero. Entendendo que este não era o caminho para a produção do H2, criam somente um grupo de dança de rua em que ambos participassem. Este movimento de formação e inclusão parte especificamente de dois elementos transversais: a arte e a ancestralidade, que ao retornarem ao âmbito familiar, constituem os indícios do que estava sendo a ABW. A juventude e a ancestralidade nesse contexto criam uma circularidade de aprendizagem a partir das intenções para fazer a atividade acontecer e ter os(as) jovens interagindo de forma benéfica, ao produzir a pedagogia do H2 pelo que possuíam e forma como conseguiam. Pela interpretação do conteúdo, não existiam discursos raciais e de gênero no grupo. Era a própria experiência de simplesmente ser, ao se envolver pelo contato social com outros(as) jovens e pela arte da dança de rua. E, no ritmo embalado pelos sorrisos, alegrias e coletividade, a música RAP e a dança de rua se encontram no estúdio de dança improvisado – na sala da casa da avó – para unificar e fortalecer ainda mais os laços familiares e da comunidade.

⁴⁰ Conforme informações cedidas pelos(as) fundadores(as) antes do nome ABW, o grupo teve os seguintes nomes: “*The girls and the boys*”, posteriormente, “Sabor do Hip-Hop”. Esses dados foram cedidos após a realização da entrevista de campo.

*Aí eu coleí com minha irmã. Fiquei lá sondando os ensaios. E a gente foi, começou a trabalhar juntos, aí os primos começaram a querer: “nós também vamos chegar aí”, os vizinhos pá. Aí começou a movimentar lá na sala de minha vó, foi crescendo a parada. **Então, começou na sala?** Na sala da casa da minha vó! Aí tu empurrava o sofá, tinha uma radiola velha do meu avô lá. E aí começamos, a gente começou. **E a sala era grande?** A sala era desse tamanho aqui velho. Não era muito largo assim, era um pouquinho comprida. Aí a gente tirava o sofá, botava no corredor, e pau, né! (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).*

Nota-se, a partir desse ambiente sagrado, formado por jovens com a colaboração e cuidado comunitário, a presença de iniciativas protagonizadas pelo entretenimento, até então, sem um certo compromisso social e político com o H2, mas sim, essas experiências orgânicas simbolizaram uma atitude do fazer pela necessidade do ser. O deslocamento do sujeito entre o fazer para ser tem a identidade como papel de mediação ao perceber nos primeiros contatos com uma nova experiência artística a possibilidade de desenvolver pela prática de estar com o outro a ampliação do que se faz comum e uma criação alternativa contra a transgressão da cultura externa.

Percebe-se que, por mais que houvesse um ritmo de produção artístico-cultural em Cachoeira, os(as) jovens não criaram um grupo por essa perspectiva. Na verdade, a juventude negra pelo H2 assume o protagonismo por fazer arte pela autenticidade da experiência e pelo sentimento da criação original por sua autonomia. Aqui, autonomia e autenticidade são pontos fundamentais nos aspectos de rebeldia que envolve a juventude, ao ponto que, partindo desse lugar, produzir um grupo com características de dança pelo viés norte-americano é influenciado pela narrativa estética e juvenil que foi ampliada pelo mundo com as lutas pelos direitos civis até os bailes *black* nos anos 60/70. Por outro lado, essa escolha pode ter se dado como uma forma de fazer diferente do que já é socialmente apresentado, e nesse caso, estamos falando das expressões culturais presentes em Cachoeira e nas comunidades.

Por essa ótica, percebemos a influência das expressões comunitárias no modo de ser e nas práticas escolhidas pelos(as) jovens. Pois, dentre tantas os elementos do H2, justamente a dança foi “escolhida” como fruto de representação de suas subjetividades e intencionalidades no diálogo com o cotidiano. Interpretamos, que a dança de rua produzida por esses(as) jovens é uma “reprodução” de uma dada atividade ancestral presente no contexto comunitário. Nesse sentido, a dança de rua é uma manutenção do vínculo ancestral caracterizado pelo lugar de empoderamento e organização do negro(a) ao ocupar o espaço territorial através de expressões corporais. Esse lugar, de contestação e educação, já defendido por outras pessoas, é que os(as) jovens ao ocuparem o espaço social, reproduzem o que já está contido em si por

ser reconhecido nos aspectos da consciência e em suas experiências práticas. Dito por outras palavras, este movimento iniciado “na sala da minha avó” é uma versão atualizada do movimento realizado por seus familiares, amigos(as) e ancestrais, ao mesmo tempo que, no aspecto da experiência, simboliza uma possibilidade de reescrever suas histórias ao acessar o fluxo contínuo da vida comunitária pelo contato com a arte da dança.

Como forma de entender os elementos intrínsecos a experiência narrada, perguntei ao nosso entrevistado o seguinte: “Assim você falou, que começou meio que na sala de minha avó. Meio que sua família sempre foi a favor de vocês no Hip-Hop? Sua avó por exemplo?” E para minha surpresa, “Sábio” expressa que já havia um protagonismo com a dança por parte de alguns familiares, de forma que, ao estarem no contexto de produção e participação, foram influenciados(as) por um movimento que envolvia a dança como a base interação entre as pessoas e comunidade a um ritmo de autopercepção identitária com as questões raciais, de gênero e territorial.

Oh até então, elas achavam uma questão de diversão, né. Agora, a minha vó sempre foi apaixonada assim por arte. Minha vó sempre gostou, ela nunca praticou arte nenhuma, mas ela sempre gostou, minha mãe também sempre foi ligada a arte. Meus tios já dançavam quadrilha, minha mãe já dançava quadrilha, meu padrinho também. Meus tios já eram puxadores de quadrilha também. Que até então, a gente participou também de algumas quadrilhas dele quando criança, na sede lá. E minha vó sempre gostou de arte assim, né. Ela deixava a gente como uma forma de diversão véi, a gente brincar ali na sala e tal. E aí a gente foi crescendo, foi chegando mais gente vindo da rua, ficavam tudo na janela assim olhando a gente dançar. Os menorzinho ficavam “metendo dança”, aí chegava na porta assim, botava na cara, tipo minha vó ia e botava pra dentro. Aí chegou uma época que ficou grande, ficou muita gente, o espaço ficou pequeno. Aí o meu tio como já tinha o contato com as professoras. Lá na escola da rua tinha uma escola, uma crechezinha, que tinha umas três salas. E meu tio como ele já fazia esse processo com as diretoras e tal, era de maior também. A quadrilha já ensaiava lá, eles conseguiram a chave pra gente treinar lá, aí a gente começou a levar o menino pra lá (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

Diante disso, esse movimento a partir da dança de rua foi sendo direcionado para a criação epistêmica e demarcação dos objetivos traçados ao perceberem que esse instrumento traduzia os anseios, indagações e necessidade da época. E o nome do grupo traduz as intenções relocadas na experiência de ser negro(a) e dançarino(a) inseridos(as) no contexto do Recôncavo.

*E aí os meninos chegando. E agora? Porque o nome era mais feminino. Aí eu falei assim: “precisa botar um nome!”. **Qual é o nome inicial?** Ah? Pow eu não lembro o nome, talvez minha irmã lembre desse nome. E aí a gente*

pegou e falou assim: “poxa! Bora botar o nome aí” E aí foi surgindo várias ideias, foram vários nomes. Aí os meninos dando uma ideia, dando ideia de nome. Mas o nome ABW veio surgir, se não me engano em 2008/2009, com esse processo da gente começar a estudar o Hip-Hop, entender o que era o b. boy, o que era b. girl e tal. Aí eu chutei lá, falei com minha irmã: “bota ABW: Associação de B. boys e b. Girls para o mundo!”. E aí ela viu né: “para o mundo, massa!” Ela falou com as colegas dela, pá, e aí casou, ficou. Nisso a gente ficou, foi desenvolvendo nesse, nesse processo aí. Até virar a associação hoje, né? E aí começou na verdade com um grupo de dança, né a ABW, começou com essa ideia da dança, de grupo de dança. Depois que a gente começou a investigar o hip-hop, que a gente começou a identificar que era aquilo mesmo que a gente queria, né trabalhar (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

Com a popularidade entre os(as) jovens da comunidade e a ampliação de espaço, a necessidade de organização e criação da identidade do grupo começa a ser caracterizada pela saída do lugar “infantil” e da “brincadeira” para algo mais sério, a nível de manter uma carreira artística através da dança. Esse ponto é de extrema importância para os(as) jovens, pois há dentro da atividade da dança de rua, um misto de compromisso e continuidade com aquilo que seus familiares já exerciam, e ao envolver outras pessoas dentro de suas práticas com a dança, o estudo e a reflexividade existencial se tornaram elementos essenciais para construção de uma narrativa, identidade, princípios e perspectiva a ser trilhada pelo grupo. Então, não era mais, arte pela arte, mas se tornou em arte pela vida, em prol de demarcar a “desobediência epistêmica” e estrutural (Mignolo, 2010) como condução de outras possibilidades para serem jovens negros(as) que estavam convivendo com os imaginários depreciativos disseminados nos contextos sociais e comunitários. Preenchidos(as) com diversas experiências desse lugar, a compreensão das questões raciais e de gênero, por mais que não fossem conteúdo principal a ser pautado, já se faziam presentes por conviver no ambiente majoritariamente formado por pessoas negras, e que tem mulheres negras como protagonistas das organizações domésticas, bem como, familiares.

O cuidado com o corpo e o discernimento para as pessoas negras são elementos fundamentais para a criação de uma imagem que transmita confiança e respeito, ao mesmo tempo, se entende que o “corpo, assim, é o resultado de um processo de subjetivação, por um lado, e da vinculação com os antepassados, por outro (Oliveira, 2005, p. 145). Observou-se que o compromisso com o H2 emergiu do compromisso pessoal. O cuidado pessoal, simbolizou o cuidado com a imagem do grupo, ou seja, ao passarem a observar os contextos viventes e a si mesmos(as), entenderam que o grupo é uma continuação de um legado familiar e a representação identitária de um povo.

De modo que, uma estratégia de sobrevivência coletiva se deu pelo cuidado pessoal, e os estudos se tornou uma ferramenta necessária para zelar e defender a integridade do grupo, das pessoas e dos ensinamentos familiares, por já compreenderem seu processo de formação e existencial dentro do território do Recôncavo é um posicionamento político, pois há na difusão do “discurso colonial, antigo ou recente, o corpo enquanto máquina produtiva é considerado único recurso humano do indivíduo negro” (Sodré, 1999, p. 178). No âmbito da experiência do ser negro(a), não existe separação e distinção para o racismo, então a necessidade de sobreviver e manter uma imagem íntegra se constitui pela necessidade de cultivar a disciplina pelos estudos e a auto-observação. Então, a ABW simboliza a ideia de uma “família” configurada pela denominação de “grupo de dança”, em que, o cuidado com um(a) significa o cuidado com o coletivo, pois há, pelo direcionamento da identidade e alteridade elementos que fazem na experiência da dança e de ser negro(a) ser a continuidade da existência do(a) outro(a).

E essa perspectiva de ir além, né, pesquisar para além, né, o estudo, então é fundamental assim a gente analisar o Hip-Hop como esse pontapé inicial pra o aluno, pra aluno não, pra o jovem ele entender que ele precisa estudar. Tipo, quando ele para pra pesquisar um movimento de breaking, por exemplo, ele está fazendo o processo investigativo, ele está estudando. Porque o Hip-Hop ele não traz uma fórmula pronta. Por exemplo, dificilmente a gente consegue um professor que domine o Hip-Hop. Então é um processo muito investigativo, e autodidata. Então quando você pega um menino desse que começa de forma autodidata estudar o hip hop, estudar a construção musical, estudar a dança, que ele também é b. boy, então ele estuda a dança, estuda música, faz esse processo investigativo dentro do Hip-Hop ele automaticamente vai ter um universitário potente porque ele já está acostumado, a não ficar apenas com o que o professor fala em sala de aula, cê se ligou. Então, ele tem um processo de querer evoluir o tempo todo. E ele entende que através do estudo ele vai conseguir aquilo. Então o Hip-Hop além de salvar vida, direciona. Porque não é simplesmente salvar a vida, e deixar essa vida aí né, abandonada. “Oh meu parceiro você quer viver de arte? Você vai precisar estudar, aí você define o que é que você quer estudar dentro do Hip-Hop também”. E o que é que você vai fazer também pra que a academia te ajude a continuar vivendo do Hip-Hop. A gente começa criar estratégia pra gente conseguir viver dentro do Hip-Hop e viver do Hip-Hop (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

Neste aspecto de apropriação do conhecimento e estudo sobre as experiências, a ótica do “letramento de reexistência” é observado por Souza (2011) como um movimento em que as pessoas têm entendido o H2 como forma de criação de novos significados pela “possibilidade de aprender a inserir-se no universo letrado, alterando as imagens naturalizadas

sobre as práticas de letramento dos jovens de periferia, dos jovens negros e pobres” (Souza, 2009, p. 87).

Ao perceber a presença de demarcadores opressores dentro da estrutura, a dança de rua defendida pelo ABW é constituída pelo aprimoramento pedagógico, no aprendizado de técnicas e do aprender a conviver socialmente em grupo. De forma contínua, a administração entre a arte e educação se coloca como desafio de observa a prática para além do entretenimento, ao ponto que, tais direcionamentos são visualizados quando há a preocupação pelo estudo e o exercício da repetição sistemática. Essa sistematização será um fundamento construído dentro do ABW como meio de sustentabilidade e entendimento da função do grupo para o coletivo, em que estudar e se autocuidar naturalmente se tornam quesitos obrigatórios para participar do grupo. Porque, conforme interpretação das palavras de “Sábio” o H2 exige que a pessoa tenha autodisciplina e investigação constante como modo de entender sua prática, e ao mesmo tempo, disseminar essa prática corresponde como fundamento que liga o que a pessoa é ao que ela representa. E nesse caso, o H2 se apresenta como uma “âncora” que realiza o movimento pendular ao fornecer os fundamentos éticos e culturais, assim como, traz o entendimento sobre si atrelado a uma diversidade de aprendizagens advindos da ancestralidade.

Para Souza (2009), o letramento no H2 é uma forma de dar continuidade a resistência do povo negro de forma qualificada, ao adaptar aos contextos pela criação estratégica de vínculos sociais e disseminação da cultura.

[...] podemos afirmar que, se o processo de letramento é orientado por várias instituições sociais, agências com dinâmicas e características diversas, o movimento hip hop pode ser considerado também um espaço de práticas que, sem ser fixo ou suficientemente institucionalizado, engendra possibilidades de usos da linguagem em práticas letradas (Souza, 2009, p. 88).

Baseado no letramento apontado por Souza (2011), encontramos nos escritos de Dias (2018), a partir de suas experiências educativas com os(as) jovens, pela perspectiva da pedagogia do H2 estudada por Hill (2014), que:

Os letramentos em suas singularidades tratam da complexidade social e histórica, contribuindo para a desestabilização do que já está consolidado e, desse modo, possibilitando novos olhares para os letramentos escolares. Por esse ângulo, a educação e o domínio da palavra são “marcados pelo esforço de reconhecimento de si” (Dias, 2018, p. 162).

Na ABW, o viés do letramento surge como processo educativo, que tem a dança como elemento inicial de interação sócio-histórica e de reconhecimento identitário. Esse movimento de aprendizado e formação do grupo, traça o mesmo caminho que o H2. O H2, assim como o ABW saíram das ruas para encontrar no mundo possibilidades de reconhecimento e ascensão, isso se dá também pelo rompimento com os paradigmas da colonialidade.

Partindo disso, constatou-se dentre as narrativas coletadas, que desde o início a relação da ABW com prática educacional se constituiu pela própria necessidade de ter um espaço para ensaiar, posteriormente, como um dos integrantes sendo docente de um espaço escolar situado em sua própria comunidade de origem. Suas atividades enquanto docente eram a partir dos ensinamentos com a dança de rua, a qual foi vinculada como instrumento pedagógico à instituição de ensino.

*Às vezes, a Assessora da escola, já deixava a chave lá na casa da minha vó quando ela saía, tipo sexta. Ai a gente pagava a chave, e ia pra lá treinar no sábado, as vezes no domingo ficava lá. As vezes a levava o colchão velho pra ficar treinando salto. E aí, por aí, e aí os meninos ia chegando. **Querendo ou não, a ABW já começa no contexto de educação também né?** Sim! Já tá no tá no contexto da escola, né! E por sinal, depois, eu com 18 anos, volto a ensinar nessa escola. No programa mais educação, começo a dar aula de Hip-Hop (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).*

A formação comunitária por meio da arte e interação social, se mostrou como uma base propulsora pelo seu conhecimento empírico, o qual foi convertido e desenvolvido nas formas de organização dos sujeitos pelos estudos teórico e prático. Por essa percepção, a compreensão de que existe condicionantes que fragmentam as pessoas negras no contexto diaspórico, se tornou um conteúdo assimilado por haver no cotidiano de Cachoeira a presença de experiências político-culturais protagonizadas por diversas pessoas e coletivos. Em decorrências dessas influências, a educação promovida pela ABW serve como instrumento não só para entender as técnicas de dança do H2, mas como mecanismo insurgente que unifica e ressignifica diversas gerações no mesmo território.

Nutrindo-se nessas práticas, também os grupos de hip hop que se dedicam a educação, sustentam princípios organizativos e também eles constituem grupos de auto-formação, visando a busca e a posse de conhecimento para seus integrantes. Por isso afirmo que o hip hop mostra-se como um reinventor de tradições, por recriar, de maneira singular, as práticas culturais e educacionais que marcam o movimento social negro nas diferentes épocas, desde a chegada dos negros africanos ao Brasil (Souza, 2009, p. 41).

Diante da categoria comunidade, no contexto contemporâneo, observamos que a ABW tem influenciado no exercício de práticas educativas pelo H2, em que essa ligação com o espaço-tempo tem resultado na criação de outros protagonismos que se baseiam na mesma estrutura pedagógica para exercer os princípios do H2.

De modo que, ao entrevistar outra participante do grupo identificamos o seguinte:

É muito antiga, são muitas gerações do ABW. Eu falo assim, eu sou uma geração ABW muito recente. Porque se você pegar as pessoas do início do ABW, quem tão hoje são três, né. Tipo... mas tipo, são os três, porque são aqueles que estão na cabeça do grupo, e que foram eles que levaram até aqui, são eles que fizeram crescer, né. São as pessoas que treina, quem ensaia, que coordena. Se eles tivessem saído, talvez a ABW não tivesse existido. Então, eles que tão aqui até hoje, e eles lidaram com pessoas diferentes dançando o grupo deles, eles lidaram com a mudança, né? Eu sou a pessoa da mudança, mas eles lidaram com a mudança. Então, pra mim isso é incrível (“Borboleta”, entrevista gravada, 2014).

Nossa entrevistada nos apresenta uma leitura atual sobre os impactos dos trabalhos da ABW iniciados em 2006. O aspecto comunitário, pela ótica de conservar os princípios ancestrais, encontram nas novas gerações do grupo um terreno consolidado pela importância subjetiva e social do grupo ao manter-se atuante na prática artística e zelar um caminho educativo pela pedagogia do H2. Sendo uma educação caracterizada como informal, o relato de “Borboleta” demonstra o papel da representação não se reduzir a apenas ao exercício artístico, mas sim deve conter a inserção pedagógica do conteúdo que faz parte do contexto social.

Figura 32 – Performance da ABW Crew



Fonte: Facebook (2018)

Figura 33 – Performance da ABW Crew



Fonte: Facebook (2023)

Como forma de entender o sentido da pedagogia disseminada pelo H2 na continuidade da nova geração da ABW, pergunto para “Borboleta” o que representa essa “mudança” apontada em sua narrativa.

*O novo, a nova cara, né. Porque, tem pessoas... Quando olha as fotos antigas da ABW. Porque tem foto muito antiga: “meu Deus, essa pessoa dançou aqui!” Pessoas que eu via na rua, dançou na ABW, tinha a camisa. Meu primo mesmo, uma pessoa que me inspirou, e hoje ele não dança mais, entendeu! E hoje, quando ele manda mensagem assim: “ó minha prima aí, viu? Ó como minha prima tá aí”. Eu fico assim: “porra, esse cara dançava sabe, eu vi o cara dançar, e hoje eu danço, não no lugar dele, mas eu danço no mesmo grupo que ele lançou um dia. Eu fui a primeira a entrar da minha família, depois do meu primo. **Primeiro até que sua irmã?** Sim, primeiro que ela. Porque ela não conhecia o ABW. Quando ela entrou, falaram: “você é familiar daquela MC?” Então já trouxe ela também. E minha irmã mais nova, vendo eu dançar, falou assim: “eu gostei disso, entrou!”. E depois de um tempo, eu converti minha prima também. Então, hoje não tem, uma, nem duas pessoas, tem quatro pessoas da minha família aqui dentro. Quase que entrava a outra, só que teve que mudar e tal. Então eu não tô um lugar sozinha não. Eu tô com minhas duas irmãs, e uma prima. Então, minha família tá aqui dentro. Meu namorado tá bem, tá quase.. tá numa outra situação, que é no projeto, mas não tá na dança. Então, tipo, eu tenho*

pessoas do vínculo muito forte aqui. Meu melhor amigo é da ABW, minhas amigas são da ABW. Não é uma coisa que eu saia da zona da minha casa, e vá pra um lugar totalmente diferente, eu estou aqui em família mesmo. É confortável. É totalmente confortável! Aqui é uma casa mesmo pra mim (“Borboleta”, entrevista gravada, 2014).

Entendendo a essência do que vem sendo descrito na narrativa de “Borboleta” interpretamos que a ABW é uma organização comunitária com a finalidade de promover através do H2 o encontro entre pessoas. Dialogando por meio da conjuntura do tempo-espço, a criação e manutenção do grupo dar-se pelo respeito e inserção da diversidade, que sendo excluída pelas adversidades sócio-históricas, tem encontrado no grupo um lugar de acolhimento e de aceitação pelo que é. E diante as perspectivas defendidas, cada pessoa que adentra ao grupo repassa para os(as) outros(as) os princípios que regem a estrutura pedagógica e administrativa. Esta percepção é explicitamente contada na narrativa acima como vínculo afetivo dos sentidos do H2 traduzirem as necessidades da juventude em ter acesso a espaços de representação envolvidos e desenvolvidos por laços de reciprocidade e identidade.

Pode-se entender que na descrição circula um movimento de compreensão histórica da formação do grupo, e ao mesmo tempo, existe uma consciência comunitária presente ao apresentar o ABW como um grupo que é essencialmente preocupado com o bem-estar coletivo. Nesse caso, há uma importância significativa na existência do grupo quando gerações posteriores já tinha a experiência com o grupo, muito antes de entrá-lo. Essas pessoas, simbolicamente, estavam sendo formadas/preparadas para ocupar o lugar de outros familiares, como meio de dá continuidade ao que o ABW vem realizando com/pelo H2. Se percebe que sua inserção no grupo se origina por laços familiares, similares à formação da ABW, e que, a conservação da memória associada ao respeito ancestral se constitui como ambiente continuamente de aprendizado. Aqui, o H2 corresponde as intenções do grupo. Pois, na sua formação inicial, mesmo não possuindo os conhecimentos amplos sobre o H2, já se tinha uma preocupação em consolidar uma base epistêmica e uma prática educativamente entrelaçada ao viés comunitário.

Acredita-se que a formação familiar e comunitária tenha influenciado no caráter ético dos irmãos que dão início ao grupo, já que, há no cotidiano do grupo a reprodução dessa responsabilidade com o outro como base da pedagogia administrada desde o início. E, diante das intenções do ABW enquanto educação informal, observa-se que o pensar autônomo e o agir coletivo são resultados da intensidade e da seriedade do trabalho conduzido, e que,

contrapondo aos interesses da estrutura no viés da “educação formal”, Oliveira (2005, p. 134), aponta que a educação “foi reduzida a uma técnica de informação. Reduzido a um modelo de produção semiotizado sob a lógica do capital”, já que há interesses de controle do povo. Diante do enunciado do autor, a educação gestada pela ABW, não se encaixa no perfil descrito pelo controle e imposição ideológica. A educação se origina do povo para o povo, por isso o perfil comunitário se constitui como libertação e defesa estratégica, pois há a visualização dentre as pessoas negras da comunidade por onde transitam em Cachoeira, por questões de identidade, estão conectadas a outras comunidades do Recôncavo. Então, os trabalhos realizados pela ABW têm uma influência direta no modo de ser e pensar de várias pessoas negras situadas no contexto territorial da região, ao constataremos, por base estudos de Santos (1998), que existe uma rede de colaboração cotidianamente atuante, influenciando na formação da consciência de diversas gerações pelo modo de fazer H2.

O significado dessa descrição comunitária da pedagogia da ABW pode ser encontrado nas seguintes narrativas dos sujeitos da pesquisa:

*O Hip-Hop não tem corpo, ele não tem um jeito certo de você se vestir, é livre entendeu! Então, acho que ele deixa o negro confortável. Dizer que o negro é confortável um pouco pesado, né? Só que tipo, é exatamente questão de identidade, você não vai ver ninguém muito diferente de você dentro do Hip-Hop, então, você se sente confortável assim. Porque eu acho que se eu fosse no balé, eu com certeza iria ver muitas meninas brancas, e eu me senti de um jeito totalmente excluída, mas eu entro aqui na ABW, onde meu grupo de dança todo mundo é negro eu vou me sentir bem. **É questão de identidade.** O Hip-Hop é questão de identidade (“Borboleta”, entrevista gravada, 2014).*

E quando perguntado, “Na sua concepção, no que a ABW representa para o Hip-Hop, “Sábio” diz que:

O ABW é mais um pontinho de, não digo de contribuição, mas um pontinho de suporte pra que a gente consiga o manter o hip-hop sendo essa ferramenta de transformação social, certo! Então, eu acredito que aqui no Recôncavo o ABW se torna esse pontinho. E como principal pilar da ABW é fazer a transformação a partir da cultura hip-hop. Então, a gente tenta trazer de forma fidedigna trazer os princípios do Hip-Hop – porque ele surgiu, pra que ele surgiu e o que que a gente quer que ele se torne. Que ele se torne mesmo reconhecido como patrimônio imaterial do Brasil também, né. Que a gente tenha isso nas escolas né. Então, a gente precisa fazer esse trabalho social acima de tudo também, que o hip-hop surgiu dessa transformação. Visando essa transformação social, dos guetos, da periferia, essa luta e coexistência. A ABW acredito que é esse pontinho que vai auxiliar nesse processo de dar essa... mas graças a Deus a gente vem obtendo, se tornando essa referência, e atraindo pessoas que trabalham também hip-hop nessa perspectiva, não só hip-hop como forma de aparecer,

e de querer view e tal, o “Hip-Hop pelo certo” que é o trabalho em cima da comunidade, pra comunidade, da comunidade pela comunidade né? Então é essa perspectiva a gente pensa assim, alcançar outros patamares, outros estados, enfim, mas no que nunca esquecer da comunidade. Então, eu acho que a ABW é essa parada de família, de contribuir como mais um alicerce pra essa multiplicação, né véi? que o Hip-Hop precisa ser replicado em vários municípios (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

A consciência comunitária direcionada pelos princípios do H2 tem envolvido a intencionalidade do trabalho para interpretar as condições sociais como reflexo dos conflitos históricos de repressão aos povos viventes no território. A compreensão dessas condições possibilita a formação de protagonistas que promovam a religação do sujeito a si e a interpretação da realidade como um meio de ascensão social. Entender a importância do H2 na conjuntura do Recôncavo é subscrita nas identidades entrelaçadas nos diversos corpos e vozes que lutam por suas sobrevivências ao sentirem que da forma como a estrutura segue organizada, os processos de violência tendenciam a ser reproduzidos.

Conforme as narrativas apresentadas acima a ABW é interpretada como uma “ferramenta de transformação social” mantida através do H2, que ao direcionar seus princípios por sujeitos reais, orienta pelo viés da educação informal, o pensar e o agir como meio de reduzir os impactos dos contrastes sociais. O trabalho que é realizado na/pela ABW é uma resposta as condições sociais enraizadas na estrutura da região, a qual por manter o controle e o exercício do poder hegemônico influenciam no modo de ser de todas as cidades do Recôncavo. O movimento realizado pela ABW com a colaboração de múltiplos sujeitos tem sido um caminho possível de organização popular que defende os direitos do povo.

6.1.2 Dá formação educativa ao “sentido de ser ABW”

Diante dos debates fomentados em torno da categoria “comunidade”, nossas análises nos conduziram a identificar a existência de “processos formativos” pelo H2. A educação produzida pela ABW possui o H2 como elemento intrínseco a sua conjuntura. Nesse caso, o H2 é uma parte essencial no processo formativo, dinâmico e social, e por meio de um movimento colaborativo pela produção de saber e performances artísticas, a construção do sentido de participar das atividades e ocupar o espaço da sede da instituição tem sido organicamente elaborado pelo “sentido de ser ABW”.

Figura 34 - Sede da ABW



Fonte: Arquivo ABW (2024)

Aqui, os “processos formativos” serão trazidos como categoria de análise. Identificamos que estes processos é caminho para formação do “sentido de ser ABW”. Situamos a palavra “processos formativos” no plural por entender que existem diversas ações que indicam que, a educação fomentada pelo grupo tem sido elaborada de diversas formas por ser moldadas por estratégias que se alteram conforme a necessidade do tempo-histórico, pela ocupação dos sujeitos no grupo e adaptação a própria estrutura social. Descrevemos esses processos formativos, por interpretação das entrevistas coletadas, e a medida que seus conteúdos foram interpretados, as análises se fizeram necessárias como modo de identificar os sentidos da experiência educativa. Para tanto, como forma de embasar a referida discussão, quando necessário, serão situados(as) teóricos(as), que nos auxiliaram na descrição do fenômeno do H2 no âmbito da pedagogia da ABW.

Partindo desses enunciados, o conteúdo epistemológico se constitui pela relação direta com contexto empírico como forma de reconhecer as formas de aprendizado e de ser a partir da compreensão dos conflitos e nas interações intersubjetivas durante a produção de

conhecimento no espaço pautado pelo aprendizado participativo. Se trata de direcionar o poder que as pessoas possuem a partir de seus contextos práticos com os instrumentos que já confiam, e ao compreenderem seus modos de funcionamento, pode propiciar narrativas aproximadas de realidade, a qual envolve e indica rente as expectativas, caminhos possíveis diante dos estudos e da ocupação de um espaço educacional.

O H2 é um educador, e com ele aprendemos os princípios de nos percebermos como parte do mundo. Isso simboliza a ideia de que, por nossas mãos construímos suas formas e tonalidades de ser. O H2 é uma linha entre nós, uma linha de interseção. Por ela, nos conectamos a pontos e curvaturas num tecido estruturalmente comum, a vida. E é interagindo com essa constatação empírica, nossa experiência registra que o aprendizado pessoal/coletivo se faz pela relação social, pelas múltiplas formas de ser, de se contradizer, de enfrentar, silenciar, falar e promover o que se faz presente na intersubjetividade humana. Nesse lugar, o H2 tem sido uma cultura de aproximação entre diversos sujeitos antepassados e descendentes, que por arqueologias semióticas incutidas na realidade, formam parte de suas consciências, e à medida que interpretam o cotidiano traduzem experiências por artes e projetos culturais como meio de transitar linguagens e permanecerem sobrevivendo durante as condições de vida.

Entendemos com o H2 do Recôncavo, que a dialética que circunda as existências é elaborada pela compreensão da *práxis*, e que essa interpretação é de fundamental importância intersubjetiva, funcionando como mecanismo dialógico e de sobrevivência para emancipação e fortalecimento de aspectos comunitários como modo de reescrever outros contornos contra-hegemônicos. De forma que, cada percepção é um meio de expor um tipo de subjetividade adaptada ao contexto prático. Sob licitudes formuladas no aspecto do ser-sendo, a atitude prática e sentimentos de mudança das condições impostas, propuseram esses sujeitos do saber a entrelaçar a necessidade de sobreviver para criar formações qualificadas pelo nível de abertura que cada um(a) tem consigo e com o tipo de conteúdo artístico que representa.

É deste lugar que estamos falando. É desta importância educacional que estamos direcionando forças e articulações para intuitivamente estarmos presentes com os sujeitos do saber, para que possamos construir um tipo de educação na contemporaneidade que contribua com os desenvolvimentos cognitivos e profissionais, mas que também, apresente outros sentidos de aprendizagem. A educação decolonial que pensamos vem sendo elaborada nas esquinas, nas danças de rua, nas rodas de rima⁴¹, no convívio com as violências diárias para

⁴¹ É uma forma de expressão do canto improvisado. Geralmente artistas se do gênero musical RAP se apropriam de rimas como base organizacional de suas ideias, para expressá-las em espaços de culturais tendo um formato

dialogar com as possibilidades de superação das autossabotagens, crises, criminalidades, famílias desestruturadas e dos fracassos. E, diante desses lugares delicados e complexos, o H2 acaba sendo a alternativa viável que ainda desperta no(a) jovem a busca pelo autoconhecimento, pela contestação do que é imposto, para lutar pelo respeito e reconhecimento.

Dentro da perspectiva descrita, as pessoas que produzem H2 sobre aspectos formativos e com responsabilidade social possuem características de serem intelectuais orgânicos, (Gramsci, 1999, 2001). E como tal, tem a função social de mobilizar e articular, a partir dos elementos pertencentes ao seu mundo, outras leituras e interações, que possam servir para descortinar caminhos para a quebra de paradigmas e a percepção dos elementos pertencentes ao contexto prático.

Esta existência faz com que, a partir das experiências, desvele a necessidade da criação de determinadas formas reflexivas que impulsionem modos de compreensão do que o real apresenta, possibilitando por isso, meios alternativos para evidenciar a libertação do que aprisiona o corpo e a consciência. O H2 é uma linguagem sociocultural para descortinar a superação dos acontecimentos negativos, em que tais experiências servem como substância real para modificar efeitos ocasionados pelas violências históricas. MC's, DJ's, grafiteiros(as), dançarinos(as) e mobilizadores culturais, tem protagonizado com e sem o 5º elemento organizações práticas no Recôncavo para empreender, por meio de várias linguagens artísticas e políticas, um tipo de pedagogia ressonante com as necessidades comunitárias. Essas ações são evidenciadas através de oficinas, palestras, mutirão de grafite, cine clube, performances artísticas, e tem o intuito de promover reflexões, entretenimento e a sociabilidade, as quais são vistas enquanto produto analítico nos “processos formativos”.

Cada cidade do Recôncavo tem conservado um perfil ao aproximar esses processos pelos elementos do H2, os quais podem ser percebidos através de ações culturais nos espaços. Essa perspectiva de atuação foi elaborada de forma natural, mas também, origina-se do próprio modo que a juventude negra tem se organizado dentro do Recôncavo. As articulações em torno de redes têm servido como potencial chave de inclusão e como instrumento estratégico perpassado pelo protagonismo juvenil se expandindo por diversas gerações.

Sendo um instrumento sociocultural e político, conforme Miranda (2014) aponta, o H2 auxilia no desenvolvimento cognitivo, ético-moral, na sensibilidade, aglutinação de ferramentas culturais e de valor pessoal. Essa característica do H2 propiciou, dentro dos

de círculo, em que pedagogicamente jovens se concentram para competir ou criar laços de sociabilidade uns com os outros(as) tendo a arte da rima como instrumento mediador.

efeitos da diáspora, outra percepção sobre as existências e quais os papéis poderiam desempenhar na sociedade para que reforçassem em si a tomada de consciência que alimenta os sentidos de serem pessoas negras. Por essa ressignificação, potencializou a ascensão coletiva, identificada pelo modo de ser jovem, por atitudes rebeldes e ações insurgentes expressas na educação, política, ciência e organização comunitária, em que seus fundamentos são totalmente calcados nos aprendizados, metodologias e histórias de pessoas negras. Por isso também o H2 é contra-hegemônico, e do ponto de vista revolucionário, é um instrumento pedagogicamente dialógico por conseguir ser compreendido e acessado pelos(as) jovens pela linguagem ser um vínculo social, afetivo, de defesa e interação intersubjetiva.

A ABW reforça a necessidade de criar outras percepções e diálogos pela interação formativa com ferramentas socioculturais com o intuito de valorizar os sentidos da percepção de si conectado ao mundo vivente. Aqui, se apresentam dois polos responsáveis pela criação e manutenção dos “processos formativos”: o H2 e a comunidade. No primeiro, o papel é instrumentalizar outras formas de apreensão e interpretação da realidade cotidiana, e como tal direcionar essas transposições perceptivas por meio de linguagens artístico-cultuais em ações práticas conduzidas pelas posturas, discurso e formação pedagógica. A comunidade está nesta outra ponta conectiva, sendo extremamente importante nesse processo de formação intersubjetiva e de centramento, em que o sujeito passa a se compreender como parte do mundo coletivo/colaborativo por essa interação social-prática. Ela, se apresenta, e é percebida para além de um espaço físico, sendo a comunidade um espaço educacional, o qual se faz mutável e se recicla numa antropofagia histórica, que interage com tudo e todos(as) ao tempo que só por existir na função prática-cotidiana e no inconsciente coletivo de determinados grupos.

O diálogo é encontro, é partilha, é reconhecimento entre outros e direito à palavra, portanto, é uma opção política que implica uma determinada forma de conceber a construção da sociedade e do espaço público. Nesse sentido, não se trata de assumir práticas voluntárias que possam servir para colaborar com o problema ou a dor alheia, como uma ação política explícita e militante, que pode ser alcançada através do diálogo para a construção e fortalecimento de iniciativas políticas libertadoras. O diálogo e as palavras são elementos essenciais das Pedagogias Críticas Latino-Americanas. Para o pedagogo brasileiro a palavra em si é ação e reflexo do mundo, é consciência do mundo (Ducasse, 2015, p. 62, tradução nossa).

Ao apontar isso, se percebe a possibilidade de delinear diante os atributos e características observadas no espaço educacional da ABW, a gestão de princípios de formação ética ao ligar aspectos artístico-culturais aos fenômenos que fazem parte do contexto prático

de Cachoeira, como meio de manter os nexos com a realidade para criar vínculos de aprendizagens baseados em aspectos reais. Essa dinâmica educativa, faz sentido pela confiança construída ao longo do tempo, a qual possui nos laços intersubjetivos o diálogo como símbolo de demarcação do respeito e responsabilidade. Ao mesmo tempo, promove dentro do espaço a representação e identificação com o que é próprio de cada pessoa, como se a ABW fosse um compilado de diversos sujeitos, que pertencem ou não ao cotidiano do grupo, mas constituem o fortalecimento das ações por aprendizagens mútuas. A ABW por meio de suas ações com o H2 realiza e reforça essa conexão de sentido com o mundo prático. Como educador periférico, dialoga com os elementos catastróficos e remanescentes na diáspora, por transmutar os aprisionamentos do espaço-tempo ao direcioná-los pela ludicidade da arte, a sensibilização coletiva por alternativas de vida e sociabilidade.

Dito isso, para que possamos entender um pouco mais sobre o funcionamento dos processos formativos, realizaremos pela descrição e análise dos dados, como se apresentam durante o decurso biográfico experiências socioculturais que ligam e deslocam o sujeito a se perceber na dinâmica da vida, e ao mesmo tempo, promove um “despertar”. Conforme as experiências vão incorporando outros formatos, a inserção de mais mecanismos pedagógicos e interações sociopolíticas se apresentam como elementos primordiais ao acrescentar novos repertórios, bem como sentidos existenciais a partir de sua ocupação no mundo.

Sendo assim, quando perguntado para “Sábio” se “O Hip-Hop é uma cultura que contribui para o seu pensamento crítico?” obtivemos a seguinte narrativa:

*Sim, muito! Porque, desde quando eu comecei a ouvir Racionais Mc's em 2005 na escola, em escola particular. **Oxente véi, como isso? Me conte mais!** Eu não tinha celular, está ligado? Ninguém na época tinha celular, mas os pivetes apareceram lá com um celular que tocava música. Agora não sei se foi celular ou aparelho de MP3, foi uma alguma coisa assim. E aí tocou “Nego drama” véi, porra! E na época, um pivete, um colega meu “Cacique”. Botou a música de Racionais pá, na época a gente não tinha computador lá em casa, ele tinha um computador na casa dele, e aí eu lá vibrado “que porra é essa véi?” Ele passou na feira achou um DVD, a gente assistiu lá Racionais. Aquele clipe, aquela ideia do moleque de pé descalço, ir pra loja comprar um “bute” “Nego drama”, e aí porra e eu me identifiquei véi. E eu falei: “porra eu sou esse nego drama aí!”. Porque tipo assim, a estudou em escola particular, mas tipo assim era não bolsa. Minha mãe e meu pai trabalhavam – salário-mínimo – a gente não tinha assim uma roupa, a gente não tinha o que comer. Mas, minha mãe pagava a escola particular, o dinheiro da escola tava lá separado, tá ligado! Às vezes era uma farinha que a gente comia com ovo na casa de minha vó, e ainda tinha meio mundo de criança, mas a escola particular estava lá, então tinha que estudar! E aí eu via aquela parada do “Nego Drama”, na época eu estava meio revoltado na escola. Quebrava a cadeira nos colegas, a professora não*

deixava fazer prova na sala, tinha que ir pra diretoria. E aí quando eu vi Racionais, aí eu falei assim “eita como é isso aí mesmo véi? Tem que mudar meu pensamento. O que é que tô fazendo véi? Minha mãe se fodendo pra trabalhar pro branco, e eu aqui jogando o dinheiro dela no lixo, tá ligado”. Aí eu parei pra pensar mano, tem que mudar! Eu tinha 11 anos, 6º série, eu peguei e mudei véi, os professores nem me reconheceram mais. Eu... pá, pá, pá comecei a desenvolver várias habilidades na matemática (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

A experiência narrada por “Sábio” é envolvida por interações que o direcionam para um outro lugar. Na verdade, esse deslocamento é para si mesmo. No entanto, à medida em que assimila características identitárias vindas da expressão artística-visual do RAP reconhece que aqueles elementos, realidade e pessoas já se encontram presentes em seu cotidiano. Ao perceber a existência daqueles fragmentos da realidade representados se apresenta uma percepção sobre as fragmentações de si e de sua realidade assimilados ao longo do tempo de sua vida diante as ações coloniais, quando nosso entrevistado automaticamente afirma “*que porra é essa véi?*”. Essa afirmação pode ser interpretada como a percepção de si pelo que está sendo assimilado, o qual foi introduzido como uma nova experiência, a qual cria rupturas, e ao mesmo tempo simboliza uma “tomada de consciência” pelos elementos serem reconhecidos no campo de sua experiência cotidiana.

Ao ser colocado diante de uma experiência artística, “Sábio” fica diante de si mesmo, pois conforme os elementos narrativos, os protagonistas do “clipe” não eram o grupo Racionais MC's, mas sim, nosso entrevistado. Entre a reprodução e assimilação da realidade, a arte só faz sentido à medida que haja interação do seu conteúdo com o(a) expectador(a) da experiência, e nesse caso, o deslocamento se fez não só para o lugar dos sujeitos do RAP, mas também para o lugar da experiência do sujeito que interpreta o RAP. Ou seja, o RAP promoveu o movimento em que “Sábio” retoma a si, se colocando como pertencente e inserido naquele contexto descrito na arte.

O H2 incentiva o deslocamento. Esse deslocamento, em suma, é o de projeção, e se faz como efeito da metodologia da cultura ao apresentar a realidade por meio de suas linguagens. Esse exercício se caracteriza quando o(a) artista assimila sua condição de ser no mundo, e ao transmitir através da arte, apresenta ao mundo sua percepção e concepção diante de sua experiência. Ao conter diversos signos (visuais, falados, movimentos, performances) a arte quando assimilada, desperta emoções que fazem com que cada pessoa assimile o conteúdo de uma forma diferente, por sempre interpretar a partir de seu ponto de vista, sua experiência de vida.

Cada experiência é formada pelo modo como as pessoas se percebem no contexto social. Conforme as interações acontecem, pertencer ou não o contexto é influenciado pelo modo como a sociedade o observa e interage como resposta ao movimento de se deslocar ao encontro de algo e/ou alguém. Esse movimento apresentado por “Sábio” está situado dentro de uma descoberta de si no mundo, e como foi interpretado como conhecimento “diferente” do que lhe tinha sido fornecido pelas bases sociais: familiares, escola, amigos(as) e comunidade, até então, o fez se reencontrar um vínculo ancestral ao acessar nas linguagens artísticas. De modo que, quando passou a se reconhecer como “*eu sou esse nego drama aí!*” se apresenta uma possibilidade de rompimento com paradigmas que o formaram. Esses paradigmas são alimentados pela negação de si e aceitação de um outro ser envolvido por uma cultura externa da sua realidade, os quais são caracterizados na experiência de ser negro(a), ao não ser identificado(a) e reconhecido(a) socialmente pelo que é. Esse movimento de ruptura é apresentado como identificação com o lugar não de negro(a), mas o de “rejeição” por ser negro(a), e que conforme a experiência com a narrativa musical, foi trazida a veiculação pelas estéticas da arte e com sua realidade, o reconhecimento com o que já é percebido em seu mundo. Essa percepção, inicialmente é criada por meio de revoltas e crises, e conforme estudos, contestação dos paradigmas, organização das emoções e acesso a uma cultura conectada a seus princípios ancestrais, essas realidades passam a ser convertidas como instrumento auxiliador do pensar crítico, no agir com responsabilidade e pela alteridade.

Dando continuidade a essa discussão, “Sábio” nos ensina que seu encontro com o H2, potencialmente se constituiu como encontro consigo, com seus potenciais e percepções sobre as condições impostas. Conforme observamos as narrativas, diversos elementos emergiram como possibilidades discursivas na esfera teórica, no entanto, como modo de se manter nos objetivos traçados no estudo, iremos interpretar a narrativa trazida pelo nosso entrevistado como o movimento libertário pela “tomada consciência” de si no contato com a realidade e as condições do sistema pelo acesso à cultura H2 (Freire, 1987). Este aspecto, nos orienta a entender que o “processo formativo” está situado na *práxis*, ou seja, na reflexividade intencional que cada pessoa inserida no contexto social circundado por múltiplas linguagens, promove ao ser “pressionado” a se envolver com a realidade que forma sua consciência. Esse processo, dar-se pela intervenção prática, e simboliza uma forma de descontentamento ao que inflige a liberdade. Como modo de criar significações práticas, as experiências com o seu contexto emergem de sua experiência pessoal no “processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas” (Freire, 1987, p. 64). Para Freire, esse

movimento é totalmente pedagógico, pois não se trata de um conhecimento ou visão específica da realidade, demarcada por pontos de vista externos, sim da própria necessidade do sujeito formular suas bases de interação vindas de suas concepções de mundo na criação para criação de sua autonomia como modo de fixar, conforme o exercício dialógico, a “compreensão da totalidade” (Freire, 1987).

Sendo assim, diante destes enunciados, nosso entrevistado nos conta que:

E aí, eu era discriminado né “Busca pé” e tal, “porra mano eu “sou nego drama” irmão, porra nenhuma “eu sou negro drama!”. E aí era “Picolé de Betume” num sei o que, e eu “sou nego drama”. Tipo, isso tava na minha mente, e que tipo os caras, as meninas tudo branca tentava me rebaixar tá ligado. Tipo assim, tinham poucos pretos na sala tá ligado, era um ou dois, e aí, rebaixar eu nada! “Porra não, vou botar pra fuder, eu vou estudar!” E assim, e aí eu comecei a evoluir tanto que os professores começaram a se surpreender. E aí eu comecei a levar o Hip-Hop pra dentro da escola também cara. Apresentação que tinha o inglês, eu ia lá metia o hip-hop e pá. E aí eu comecei a ficar sendo reconhecido na escola. E aí, os meninos que tinham lá, a gente tinha um grupo lá, que o que eu montava, eu comecei a liderança. E eu desenvolvia a parada, o Hip-Hop tava dentro de mim, véio. E aí eu desenvolvi a liderança, pá: “só senta aqui comigo, quem vai estudar irmão!” Aí, eu comecei a usar a violência pra isso. Os caras começavam a abusar, eu porradão, pancada. E aí, tipo assim eu era o líder da turma. O mesmo pessoal que me xingava de “Picolé de Betume”, de “Pretão”, de “Café” não sei o que, era o pessoal que eu ensinava a fazer contas de matemática, tá ligado! E aí os caras ficavam lá “Oh véi, você vai ensinar?” Eu falava: “Não pow! Eu não sou igual a eles, eu sou diferente!” A partir do Hip-Hop comecei a cria esse raciocínio assim de querer ajudar o próximo, mesmo tendo naquela posição de inferior, tipo assim: “preciso ter alguma coisa melhor. Ser 10 vezes mais pra poder tá lá na frente daquele cara. E ele vai pedir ajuda. E aí eu vou ajudar, véio. E aí eu vou mostrar a ele diferente, porra”. Porra: “você diz que eu não conseguia, eu consegui, pô. Oh lá, o dez lá, o dez lá em matemática. Agora você vem pra cá, pô. Tirar onda comigo?”, entendeu? Então, é essa onda de o hip-hop me ajudou muito a enfrentar esse preconceito (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

A consciência sobre sua identidade faz surgir um movimento de demarcação crítica para que haja a cisão com tudo aquilo que é diferente, que oprime e exclui. Por meio disso, se apresenta a percepção subjetiva dentro da condição racial, social, de gênero e territorial que faz potencialmente que se desenvolver o processo de aprendizado pela apropriação e aprimoramento do sentir inserido e correspondido dentro da cultura.

O que sabiamente nosso entrevistado descreve é a saída do lugar de “invisibilidade” condicionado pela estrutura, e replicado no cotidiano como forma delimitar os espaços, o jeito, a linguagem, a ética e as epistemologias que sejam oriundas ou que representem algo que seja similar a cultura negra. A “tomada de consciência” o envolve dentro de sua condição

social e configuração histórica, o que o faz encarar por um ponto de vista diferente do que é difundido nos espaços entrelaçados a colonialidade. Ao ponto que, a reflexividade se dá como processo, é necessário o deslocamento da condição imposta para assumir a autonomia sobre si como independente e consciente da realidade. A medida em que situação/experiência exige um posicionamento crítico, o próximo estágio ao assumir o protagonismo pela ação, como modo de atuar diante a situação em que se encontra. É durante a inserção e emersão na realidade, que se constitui o “pensar a própria condição de existir” (Freire, 1987, p. 65), como movimento de apropriação da cultura, como processo de compreensão da “própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica [...] de toda emersão” (Freire, 1987, p. 65).

Para que “Sábio” seja hoje educador com o H2, o lugar do educado foi situado primeiramente. Esse lugar, diante as delimitações sociais de sua existência, historicamente é um instrumento de fragmentação da consciência e organização do povo negro, que para reagir as condições estruturais, cria diversos movimentos e interações com características insurgentes com o intuito de romper com paradigmas alicerçados pelo viés embranquecido. Essa “tomada de consciência” corresponde a dimensão político-social que permite por um lado a inserção da cultura e educação numa perspectiva identitária, e por lado “a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade” (Freire, 1996, p. 32). Este movimento, pode ser caracterizado como uma própria ação decolonial, que ao perceber os condicionantes sociais, criticamente assume seu lugar no mundo, ao identificar que as relações, comportamentos, educação e tratamentos estavam lhe conduzindo à reprodução do que o violentava como ser. Esse movimento está situado na negação do ideal pré-estabelecido como “superior”, e, portanto, possui legitimidade para determinar o que é “bom” ou “certo”, pois conforme a organização dos condicionantes, e inserção no inconsciente popular, os referenciais das pessoas negras estão situados nos espaços reprimidos, e não nos espaços de liderança ou de representação popular pela percepção positiva. Essa negação desse ideal, pode ser encontrado desde o início da narrativa, ao dizer: *“eu era discriminado né “Busca pé” e tal, “porra mano eu “sou nego drama” irmão, porra nenhuma ‘eu sou negro drama!’”*

O contexto familiar é o lugar primeiro onde a ação constituinte do Ideal do Ego se desenrola. É aí onde se cuida de arar os caminhos a ser percorrido, antes mesmo que o negro, ainda não sujeito, a não ser ao desejo do Outro, construa o seu projeto de chegar lá. Depois é a vida de rua, a escola, o

trabalho, os espaços do lazer. Muitas vezes, é nesses lugares segundos, pleno de experiências novas, que o Ideal do Ego encontra ocasião de reforçar-se, assim adquirindo significado e eficácia de modelo ideal para o sujeito (Sousa, 1983, p. 36).

Imerso nas condições formativas através da arte, cultura, a família e a comunidade, “Sábio” ainda criança tem suas primeiras experiências como protagonista de sua história quando compreende o conteúdo intrínseco ao H2, mas além disso, cria paralelos interpretativos associando-o estes aprendizados e experiências ao contexto vivente. Esta ação cíclica, tem fundamental importância pedagógica ao apresentar uma ótica insurgente como alternativa de sua vivência. Por meio desse entrelace, que há a percepção e valorização do seu potencial intelectual e de mobilizador encontra o coletivo, o sentido comunitário ao auxiliar seus colegas de classe a se desenvolverem em suas atividades e ter uma postura centrada em princípios decoloniais. Podemos encontrar tal descrição na seguinte narrativa: *“E eu desenvolvia a parada, o Hip-Hop tava dentro de mim, véio. E aí eu desenvolvi a liderança, pá: “só senta aqui comigo, quem vai estudar irmão!”* Este posicionamento simboliza a criação de um outro ser, o qual se encontra no movimento de educar conforme a assimilação da realidade, pelos instrumentos e concepções disponíveis, ao tempo que, essa experiência só faz sentido para o ser, por ser um saber formado na concretude da vida, como instrumento vindo da própria experiência (Larrosa, 2018).

O saber para Larrosa (2018) é fruto da experiência. E diante da própria conjuntura que as práticas educativas sustentam sentido do saber, já que conforme a bagagem de experiências acumuladas no decurso biográfico, o ser o educador se faz como fruto das experiências formativas como educando, pois “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Larrosa, 2018, p. 30). Esse processo pedagógico é a própria formação do saber empírico, que posteriormente, conforme as pesquisas, interação com outros sujeitos e organização do espaço, se constitui como a configuração do que será o fundamento da filosofia disseminada pela ABW. Compreender o grupo diante as narrativas dos sujeitos é situar que o ser e seu saber estão intimamente ligados a experiência pessoal elaborada por vinculação da cultura ao ambiente prático.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um

saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (Larrosa, 2018, p. 32).

A pedagogia da ABW está essencialmente interligada a experiência do processo formativo dos sujeitos que a compõe. Esse processo formativo será replicado dentro do seu ambiente de múltiplas formas pela colaboração de diversos sujeitos. Essa interação é difundida na prática educativa por ser um compilado dos aprendizados, pesquisas e experiências interpretadas como mecanismo representativo da comunidade e de suas subjetividades, resultando no sentido do que o H2 é para o grupo. Conforme nossas análises, em meio a esse processo de formação, o H2 deixa de ser uma cultura ligada a base crítica que interage com familiares, comunidade e espaços educativos por performances artísticas ao trabalhar somente o elemento dança de rua, nos seguimentos do: *popping, breaking, looking*. Nesse contexto, a ABW ainda é configurada como uma *crew*, e ao introduzir um perfil de Associação, direciona outras ações além do artístico-pedagógico. Ao identificarem o potencial do grupo, expandem suas ações para além de um elemento artístico, trabalhando dentro de suas práticas todos os elementos do H2.

A ABW iniciou suas atividades com a prática da dança, desenvolvendo aulas para crianças e adolescentes do município de Cachoeira com o ABW Kids e o ABW Crew nas imediações da Rua Julião Gomes e no Morumbi, inicialmente as atividades concentravam-se na casa dos avós dos fundadores, em escolas e sede de moradores. E desde 2017, na sede provisória, vem estabelecendo parcerias com diversas instituições visando ampliar as ações e oferecer diferentes atividades como as danças urbanas, graffiti, fotografia, curso de inglês, cursos profissionalizantes e outras atividades destinados para os alunos das cidades de Cachoeira, São Félix e Muritiba, bem como para a comunidade externa (ABW, 2023).

Desde início a ABW demarca suas intenções com o H2, e isso é percebido por suas ações e público-alvo já serem envolvidos(as) com conjunto de interações que perpassa da arte até as concepções políticas. Mas, diante da investigação para entender o processo formativo do grupo, percebemos que houve influência da formação da identidade do grupo e metodologia pela interação outros coletivos. Essas relações foram construídas em diversos momentos da existência do grupo, e foram totalmente necessárias para situar o profissionalismo, caracterizar o perfil do grupo e retirar tudo aquilo que estava impedindo o desenvolvido do ABW.

Conforme nossas análises, identificamos que o grupo Gamge⁴² exerceu um impacto significativo no modo de ser dos(as) irmãos – “Sábio e “Águia” – fundadores da ABW, influenciando no potencial cognitivo, epistêmico, percepção política e no próprio trabalho realizado pelo grupo pelo viés comunitário. Assim, compreendemos que dentro desse processo formativo, a experiência de ser educador(a) e uma liderança, dar-se por um conjunto de permissões, os quais estão na ocupação do lugar de ser formado por outras perspectivas, ser observador e analisar qual a metodologia deve ser aplicada para que obtenha êxito nas ações.

Tinha o projeto Gamge que a gente também fez parte, né. Que é um projeto parceiro da gente até hoje. Que nesse período também a gente ficou um período sem treinar, 2008 que a caixa do meu avô quebrou, e era o único som que a gente treinava. Aí o Gamge tinha acabado de ganhar uma caixa simplificada. Aí doutora pegou, como a gente era aluno lá do Gamge também, ela incentivava o nosso trabalho, ela pegou emprestou a caixa do Gamge pra gente em 2008. E aí a gente começou a desenvolver lá também. O Gamge tinha também um trabalho muito forte de crescimento pessoal. Era um trabalho de autoconhecimento, de conhecer algumas coisas de vivência de mundo, de você conhecer sobre sexualidade, conhecer sobre o corpo humano, sobre meio ambiente, essas coisas de conservação, de preservação, de trabalho de trabalho comunitário, trabalho voluntário, no Gamge tinha muito disso, e até hoje tem lá o crescimento do pessoal que todas os alunos precisam passar por esse dia de crescimento pessoal. Que é um trabalho de você se conhecer, se entender como pessoa, como cidadão. De formar o cidadão também para o mundo. E aí a gente era muito assíduo, eu e minha irmã participava muito (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

Durante esses processos formativos, ao analisarmos o decurso do grupo, percebemos que houve diversas adaptações e mudanças, as quais podem ser descritas através da ausência ou pouco recurso financeiro, investimentos em equipamentos, aquisição de materiais pedagógicos, o gerenciamento do tempo, de que foram poderia ser a ocupação dos espaços, a qualidade das parceiras e pessoas disponíveis para manter a arte funcionando. Essa descrição incide pela contextualização dos sujeitos da pesquisa e por constatação empírica, os quais são vistos como pilares para o aperfeiçoamento diante dos diversos obstáculos e desafios em prol do sucesso. Mesmo sendo um grupo de dança independente, dois elementos foram fundamentais nesse processo formativo: o primeiro é a análise sobre sua própria ação prática feita pelo coletivo; e o segundo foi utilizar o H2 como vínculo principal do trabalho e da

⁴² GAMGE é a sigla do Grupo de Apoio ao Menor Gotas de Esperança. Esta instituição não governamental atua na cidade de Cachoeira, desde o ano de 1997. Suas ações têm a arte e educação como ferramenta de formação e inclusão social. Seu trabalho é direcionado para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

interação entre as pessoas. Ambos os elementos se fizeram totalmente estratégico, principalmente, para lidar com as adversidades e zelar pelos fundamentos criados desde o início do grupo.

Durante as entrevistas, percebi que as palavras: “nós”, “a gente”, “grupo”, “comunidade” se faziam presentes nas narrativas de “Sábio” e de “Borboleta”. De forma intuitiva, ao perguntar a “Sábio”: “Você acha que nesse trajeto, ao longo desses dezessete anos, tipo se não tivesse amor na base, você acha que a ABW, seria a ABW?” obtive a seguinte resposta:

*Não véi! Se não tivesse, a minha palavra, a essência do Hip-Hop não seria ABW, de fato! A gente teria ruído há muito tempo. Por vários atropelos que a gente passou véi. Se não tivesse aí a essência mesmo, se a gente não botasse sempre o **Hip-Hop no centro**, a gente teria ruído. As nossas decisões, boa parte, eram: “cadê o Hip-Hop? Tá aqui! ABW tá fazendo o quê? Em direção do Hip-Hop a ABW tá aqui oh, não bora voltar. Ah ABW tá saindo aqui do Hip-Hop, bora voltar!” E as decisões nossa eram: “Ah tem gente aqui que não quer essa parada, então vaza do Hip-Hop tá ligado!” As nossas decisões, a maioria foram essas. Tipo assim: “aqui tá muito cansativo, tá muito trabalhoso bora desistir? Porra, é o hip-hop! Não vai desistir, é o Hip-Hop! O Hip-Hop tá lá em cima” (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).*

Para entendermos a profundidade das afirmações acima, e não introduzir “ruídos” a interpretação, façamos o exercício de retomar ao início da experiência com o H2 apresentada por “Sábio”. Conforme nos apontou, seu processo educativo e inserção no H2 se dá por um conjunto de ações práticas e teóricas que conciliaram com o sentido do ser comunitário vivente na consciência subjetiva. Seu posicionamento é o de entender o sentido da experiência formativa pelas bases que fomentaram verdade, e ao mesmo tempo ampliaram percepções elucidadas sobre a ancestralidade. Esse “retomar” se faz como movimento dialético para restituir aquilo que já faz parte do grupo, e pela inserção de outras pessoas, e metodologias, poderia se adentrar no contexto de risco ao “perder” o fenômeno que promoveu o encontro com o eu-coletivo, o H2. A “volta à prática”, no processo de produção da *práxis*, conforme Nuñez (1992, p. 55) “constitui um regresso ao ponto de partida, porém não entendido no sentido original do que se partiu, pois isto significaria a anulação do movimento dialético”, se trata, de ações intencionais direcionadas a produzir algo com os sujeitos do contexto e com aquilo que se apreendeu.

O H2 é o vínculo de mediação que fazem essas se encontram e encontrarem o outro. E por si, esse movimento demarcação da experiência prática, se configura como pedagógico.

Por mais, que contenha um conteúdo “divergente”, nosso sujeito da pesquisa provoca a retoma do poder do grupo ao demarcar a responsabilidade pelo cuidado com o H2 incitando a reflexão sobre a importância do H2 para cada pessoa do grupo. Essa preocupação do modo como o externo adentra, já se faz como sagacidade e sabedoria do povo negro para compreender os detalhes das intenções alheias.

Essa também foi uma experiência dos primórdios do H2. O legado do H2 tem nos ensinado que sua origem e organização se deu no contexto prático para servir como ferramenta interpretativa das condições viventes, e o diálogo se fez como instrumento necessário para fundamentar seus sentidos existenciais. As experiências das pessoas negras obtiveram outros caminhos quando dialogados em coletivo, pois ao refletirem sobre as condições que afetam/afetaram não a um indivíduo isolado, mas a todos(as) quando o demarcador da cor da pele associado as mazelas e violências, o H2 foi de extrema importância para orientar e propor outras formas de interação, assim como compreensão das armadilhas estrategicamente armadas diante das conjunturas históricas, que simbolicamente afetou o vir a ser quando houve/há elementos de autossabotagem, negação identitária e não reconhecimento. Esses fatores, por mais negativos que sejam, foram/são potencialmente conteúdos transformados em instrumentos alicerçados para serem positivos e educativos no próprio sumo da realidade, os quais são pautados em torno do que é necessário ser vivido ou não. Para KRS One (2009, p. 643, tradução nossa), o “Rap é algo que fazemos, Hip Hop é algo que vivemos” e que “você não está apenas fazendo Hip Hop, você é Hip Hop”.

O surgimento do 5º elemento é oriundo desse lugar de interpretação da realidade e das condições impostas pela indústria midiática norte-americana. Em sua essência, o 5º elemento é um exemplo do posicionamento de “Sábio”, já que as propostas fornecem uma retomada estratégica para continuar a fortalecer a formação e difundir o “real Hip-Hop” (Krs One, 2009) pelos(as) e com os(as) seus/suas protagonistas. Os fundamentos do H2 foram elaborados pelo que as pessoas tinham a disposição na condição de sobrevivência, então os equipamentos, as vestimentas, os dialetos, as rimas, as posturas, as danças, as estéticas, o gingado do corpo, as posturas, a linguagem se tornaram ferramentas fundamentais no contato com o cotidiano e que fosse um elemento de identificação de prática exercida por quem participasse do H2.

O H2 é uma construção por múltiplas variações rítmicas, culturais, negociações, organizações, estudo sistemático, e, objetivamente, possui propósitos que são comuns a todas as pessoas que estivessem/estão em condições de subalternidade. E aí, se encontra um princípio da genuinidade libertária da cultura, sua experiência está alinhada as

ressignificações e rupturas socioculturais conduzidas pela fragmentação do ser diante as falácias da concepção individual do “herói” e “salvador” europeu. A consciência do H2 descende do continente africano, de fundamentos coletivos e de características ligadas a solidariedade. Essa base, favoreceu posteriormente outras pessoas oriundas de outras culturas, etnias e nacionalidades a se identificarem com a perspectiva do H2 por difundir que a coletividade se faz pela ação prática do bem comum em torno da diversidade.

E é a partir desse lugar, diante da sensibilidade intrínseca no modo de ser H2, que a busca pelo reconhecimento da essência do H2, a luta pelo espírito da coletividade da organização do povo negro. Enquanto conceito filosófico, o termo essência pode ser definido como tudo aquilo é, e existe por natureza sua única. A essência é a realidade verdadeira de algo que existe como fundamento primordial, onde se origina todas as outras coisas, esse princípio é o que define sua independência sobre qualquer outra existência. Nesse caso, a verdadeira essência, na concepção de Aristóteles, conforme o dicionário filosófico, está em definir o seu modo de ser, correspondente como algo necessário (Abbagnano, 2007).

E genuinidade é a essência do H2. Esse lugar é o que define seu contorno sócio-históricos com a matriz africana, pois a essência do H2, conforme Leal (2007, p. 298) “baseia-se na sabedoria e no respeito entre as pessoas, independente do seu credo, cor, raça e sexo”, ou seja, no encontro com a diversidade humana, e com o princípio que nos torna o humano, o encontro.

Essa essência reivindicada por “Sábio” pode ser entendida como um mecanismo de organização contra a intervenção da colonialidade dentro do grupo. “Esse retorno” é configurado como uma reinterpretação de uma realidade próxima da cultura negra, o conflito. Este, já visualizado por Afrika Bambaataa foi um dos pilares de identificação da infiltração da cultura colonizada nos guetos para manter a subalternização e a desarticulação coletiva. Assim, por meio das expressões artísticas, várias pessoas desse período entenderam pelo lema “Paz, Amor, União e Diversão”, difundido pela Universal Zulu Nation, buscava a integração comunitária (Leal, 2007). E assim, durante esse processo formativo da ABW, um fenômeno similar encontrado é a influência que o movimento negro exerce sobre o H2. Sendo fomentada por base política, essa similaridade se dá no contexto norte-americano e em Cachoeira. Tal princípio de organizar e transformar pessoas que estão em situação de vulnerabilidade e conflito por meio da arte se apresenta como uma alternativa para alinhar as práticas formativas por trabalhos comunitários pela interação com ideologias e outros grupos políticos para estabelecer e difundir seus fundamentos pedagógicos (Leal, 2007).

Por isso que “Sábio”, ao reconhecer os princípios H2, se posiciona fortemente diante de intervenções diferentes do que o grupo, ao dizer que:

E eu botava pra foder, eu era radical demais. Agora que eu estou mais está pan, entendeu? Radical com aquele período pra gente tinha uma galera assim que queria treinar a técnica do balé. Queria treinar a técnica do balé, do caralho a quatro, mas não queria treinar a porra da técnica do Hip-Hop. [...] O próprio cara que queria treinar balé, trazia os relatos de opressão que ele sofreu no balé: “Ah, mas pra gente dançar, a gente vai ter que ter as bases do balé”. Vai tomar no [...], rapaz, que eu não preciso disso aí! Ai “Águia” falava: “Ah, mas você é muito radical”. E eu fiz assim na época era o quê? Eram oito. Olha eu fiz a porra dos oito tudo mudar a ideia irmão. Ou muda ou sai daqui porra. Até “Águia”: “Eu tô entendendo, eu entendi qual é a sua! Mas a galera...”. “Mas, a galera porra nenhuma irmã! A gente é o quê? A gente é Hip-Hop porra!” A técnica a gente tem que estudar é popping, breaking, Looking e Camping, coisas do hip-hop irmão. [...] “Ah, você é muito cabeça dura. Balé é a dança primordial!”. “Não, não quero saber irmã. Não quero saber. Eu posso fazer uma aula balé, uma vez na vida. Mas, as aulas, os treinos aqui todos tem que ser hip-hop!”. Aí ela falou assim: “ah, agora eu tô entendendo, o que você quer falar”. As vezes também eu não sabia como me expressar na época. [...] A discussão da gente era assim: “quem quer Hip-Hop? Quem não quer, tchau!” Não era, a maioria vence não. Depois que a gente começou a fazer isso, a maioria vence nas discussões. Mas, teve que ser assim véi... teve que ser assim [risos] “quem quer Hip-Hop? Quem não quer, tchau!, sai fora, vaza!” Assim, a gente tá na Associação de B. boys e B. girls para o mundo, e a gente treina todo dia balé? Não existe isso não porra! Qual era o fundamento base aí? Depois a gente começou com a filosofia mesmo, pai. Era o treino de popping, breaking, Looking e Camping. A gente já foi mudando, foi evoluído, foi pra outro patamar. A galera que entrava já tinha direcionado pra isso tá ligado! (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

Como influência desse movimento, o grupo adota uma série de estratégias e adaptações diante dos contextos vivenciados ao longo do tempo. Essas ações, foram customizados em decorrência da saída de pessoas, interferência por práticas ligadas a cultura branca, como modo de criar a manutenção do grupo para garantir independência e difundir seus trabalhos com o H2 para além do contexto do município. Por base essa descritiva, os processos de formação tiveram uma influência fundamental para o ABW ao ser circulados pelas intervenções artísticas, ações políticas e administrativas, os quais derivam através da “prática, teoria e ação” desenvolvida por intensas interpretações analíticas e dialógicas no espaço-tempo.

Essa forma de trabalho tem a finalidade precisamente pragmática. Pois, esses(as) artistas passam a ocupar outras funções dentro do grupo, e, articuladas ao 5º elemento, analisam formas de manter seus vínculos comunitários, assim diante das necessidades de

sobrevivência do grupo e da manutenção da vida no campo empírico, como questão prioritária, assumem que a ascensão do grupo iria se dar ao conservarem e difundirem o Hip-Hop a partir do grupo.

Em decorrência dessas práticas formativas, vem sendo realizado um conjunto de ações estratégicas dentro e fora da ABW intencionando sua longevidade. Sob a ótica de colaborações múltiplas, a “prática, teoria e ação” emerge como substância intencional das interações sociais, estudos do H2, autoavaliação de suas práticas dentro e fora do grupo e estudos sobre as técnicas de dança de rua, que tem refletido de positiva quando conduzido ao contexto social. Quando o grupo assume promover para além do âmbito artístico e de oficinas pontuais, a socialização dos aprendizados acumulados por suas formações acadêmicas, políticas, culturais e educativas, se constrói-se um núcleo de referência para atuação com o H2 de forma comunitária.

[...] entendendo por educação o fato de que estas bases organizadas deverão iniciar um processo de análise de suas tarefas tendo como ponto de partida sua própria realidade e prática, e considerando que o fato educativo é o momento (intensivo ou periódico) privilegiado de reflexão sistemática sobre sua prática, que é [...] um fato educativo em si mesmo, estamos nos referindo sempre a um agir consciente (Nuñez, 1992, p. 56).

Interagindo com os enunciados acima, percebemos que a ABW, ao interpretar as palavras de “Sábio”, é a própria ação consciente refletida por entre os processos formativos, análises e da necessidade do melhoramento coletivo por vias comunitárias.

*Cê consegue fazer a distinção da ABW enquanto grupo de dança e associação? Consigo agora, agora eu consigo. Era uma parada muito complicada pra gente dividir, até a gente se atrapalhava. Tanto que vocês vão vê em alguns textos, que está pode estar lá do ABW e da ABW. Então, “do” remete grupo de dança, e o “da ABW” significa associação. Porque, a gente tinha essa visão, mas a gente na época pela imaturidade a gente não entendia muito bem como é que funcionava esse processo de ser uma associação em si. Do que é que a gente queria de fato, queria só a dança ou queria o Hip-Hop por completo. Mas, no final a gente identificou que a gente queria o hip-hop por completo, está ligado! A gente queria ter essa **escola mesmo de Hip-Hop**, disseminar o hip-hop pra tudo que era lado da cidade, do Recôncavo. Tanto é que a gente fez alguns projetos indo pras comunidades, indo pras escolas nessa perspectiva mesmo de disseminar a cultura Hip-Hop (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).*

O ABW surge como *crew* que trabalhava com o elemento dança de rua, e como estavam nos contextos educativos e comunitários, realizavam também oficinas de formação

para crianças e jovens. Com o desenvolvimento do grupo, e ampliação de suas perspectivas de trabalho, a *crew* se torna um dos movimentos artísticos promovidos pelo grupo. Assim, a Associação se torna a base principal da ação, e ao invés de atuar por somente um elemento, envolve todos os elementos H2 as suas práticas artísticas e pedagógicas. Além disso, como influência desses processos formativos, o grupo promove ações em parcerias com outras entidades, grupos, coletivos, instituições e profissionais de diversas áreas de atuação social.

Figura 35 - Oficina de dança de rua no contexto escolar



Fonte: Facebook (2017)

Dando continuidade a narrativa acima, “Sábio” nos conta como tem funcionado a ABW a partir a construção da Associação. Além disso, demonstra que com a Associação possibilitou a ampliação das perspectivas de trabalho dentro e fora de Cachoeira para além da questão artística e educacional.

Que tem um grupo de dança, e tem essa associação que a gente quer trabalhar: grafite, a gente quer trabalhar RAP, que a gente quer trabalhar todos os elementos da cultura hip-hop, e desenvolvendo. E aí “Coruja” criou um Departamento de Estudos e Pesquisas Aplicadas à Cultura Hip-Hop, que é o “DPE” que virou depois “DEPAD”. Criou esse departamento, e através desses estudos a gente começou a arquitetar essa questão da associação. E aí a gente firmou a associação que a gente começou a dividir em 2017 o grupo de dança da associação. E aí, a ABW Crew passa a ser um produto da Associação ABW. E ele, “Coruja” tem uma coordenação não

independente, mas liga a Associação. Tem as aulas de dança, tem as aulas de dança, tem as aulas de grafite, as aulas de RAP, tem as aulas de empreendedorismo, as aulas de crescimento, que “Águia” fez agora de educação financeira, “Ifê” fez de letramento racial e gênero. Dentro da associação tem várias atividades que acontecem, e tem o grupo de dança. O grupo de dança é formado pra trabalhar esses dançarinos e dançarinas, pra que possam também estar vivendo dança, também competindo ou se preparado pra tentar chegar ao nível de profissional da dança, ou um atleta, a gente quer trabalhar aí nessa perspectiva (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

Com isso, se amplia o intercâmbio cultural, participação e criação de eventos, participação em movimentos sociais, movimento negro, movimento feminista e coletivos culturais e formação em espaços educativos. Promovem aulas de formação de letramento racial e de gênero. Realizam semanalmente oficinas socioeducativas com todos os elementos do H2, bate papos e palestras com temas diversos, além de oficinas de dança afro, inglês, redação e de capoeira. Realizam a produção da carreira artística-cultural dos(as) jovens, além disso, ampliaram seu público-alvo, de somente jovens para crianças, jovens e adultos.

Como resultado disso, obtiveram um universo totalmente inclusivo e diverso com o acesso das ações voltadas para o cuidado com as questões de gênero, racial e sexualidade, o que fez refletir na qualidade dos diálogos cotidianos, ao se apropriam do discurso e estética afros, desde seus fundamentos até suas formas de ser no cotidiano. E como lidam com um público diverso, houve a necessidade da contratação de profissionais que atuassem nas áreas da psicologia e pedagogia.

Como forma de administrar as atividades, pessoas e projetos a ABW mantém uma equipe responsável por cuidar e orientar das partes burocráticas, pedagógicas e artísticas promovidas pelo grupo. A Diretoria é composta por profissionais de diversas áreas, distribuídos conforme a necessidade do grupo: Diretoria geral, financeira, arte e comunicação, sociocultural, Recursos humanos (RH), Coordenadora Pedagógica e Assistente Administrativa, além da contratação de um profissional de Contabilidade quando há necessidade.

A sustentabilidade das atividades na ABW tem sido realizada por um conjunto de estratégias e ações diversificadas, com a finalidade de dá continuidade ao trabalho desempenhado organicamente pela colaboração coletiva. Por promover atividades culturais de forma independente e gratuita em espaço permanente, a condição financeira exige que haja investimentos contínuos para que o grupo atue e administre suas ações de forma qualitativa. Mesmo com um conjunto de pessoas trabalhando de forma voluntária, há necessidade que algumas ações sejam objetivamente pensadas e realizadas, e nesse caso, a função obriga que

se busque e garanta recursos financeiros. Esses, são demasiadamente necessários para aquisição e reposição de materiais didáticos, na manutenção dos(as) profissionais, pagamento do espaço alugado da sede, investimento em intercâmbio, formação socio-pedagógica, e assim por diante. Nesse sentido, a parceria com instituições, doações e captação de valores por meio de editais culturais são alguns dos caminhos encontrados para a manutenção das atividades na ABW.

A maioria dos grupos independentes ligados ao Hip-Hop encontra diversas carências financeiras, as quais podem ser percebidas na ausência de estrutura física, aquisição de equipamentos, pagamento dos(as) próprios(as) mobilizadores(as) culturais. As experiências observadas em oficinas de H2 nas cidades do Recôncavo têm suas atividades pedagógicas realizadas por “empréstimo” do espaço, material didático e eletrônico, os quais na maioria das vezes é cedido por instituições educacionais, filantrópicas ou por secretarias de educação. Com muitos esforços, as oficinas competem por espaço com outras atividades rotineiras da instituição, então as oficinas passam a ser interpretada como “mais uma atividade de H2 no contexto”, a qual passa a ser vista com “menos credibilidade” por não ofertar recompensas de pontuação na caderneta ou vantagens em alguma disciplina pela participação. Como forma de manter a independência alguns grupos da região, realizam suas atividades por recursos próprios e pela colaboração coletiva nas próprias comunidades, no entanto, há uma periodicidade nas ações.

Nesse sentido, ABW tem sido um dos poucos grupos, não só no Recôncavo, mas no Brasil, a conseguir se manter atuando pelo/com o H2. Atrelado ao comprometimento com a formação, a construção contínua de estratégias, interação com diversos públicos e o domínio de saberes específicos, necessita-se de investimentos financeiros, o que só se mantém por conter uma gestão administrativa-pedagógica que consegue se desenvolver por habilidades de adaptação aos cenários, diálogos transparentes, organização objetiva, além de visualizar e conduzir as ações com o H2 para além da arte-cultural. Por isso, exercer o equilíbrio entre as esferas lúdicas e pragmáticas se tornam instrumentos necessários para enfrentar os desafios na gestão empresarial. É impossível trabalhar e viver da arte somente entendendo-a pela esfera artística. As demandas do mercado capitalista exigem que haja empreendimentos, estudos em áreas diversas e adaptações aos contextos como forma de ampliar o trabalho para acessar outros estágios, bem como espaços. E esses, se constituem como caminhos alternativos para o exercício do H2 poder dar continuidade aos princípios ancestrais.

E acho que a gente virou uma das referências aqui no município da cultura Hip-Hop, e também uma das referências assim nesse processo educacional voltado também pra transformar a comunidade. Prova disso também, esse curso agora de redação pra o ENEM que a galera tá fazendo em parceria com a gente. A gente vai ter também uma formação agora, não lembro muito, mas uma formação pra professores comunitários. A ABW vai ser essa sede aqui que vai recepcionar esse curso. Realmente de fato tem modificado, e a gente conseguiu mudar essa visão da sociedade quanto a questão Hip-Hop, quanto a questão de preconceito e da discriminação com quem pratica o Hip-Hop, com quem faz hip hop, através do estudo, né! Através do aprimoramento, de embasamento sobre a cultura Hip-Hop (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

É valido informar que há a presença de diversos grupos e coletivos voltados a desenvolver ações socioeducativas e artistas em torno da cultura, mas, conforme a configuração e proposta descrita, a ABW é primeira Associação de Hip-Hop criada na região do Recôncavo da Bahia. Dito isso, conforme descrição no próprio site do grupo, a ABW “é uma instituição sem fins lucrativos e também um Ponto de cultura, que atua no município de Cachoeira-BA” (ABW, 2023).

Essas ações são resultado do processo histórico de formação cíclica por experiências que influenciaram na autonomia no modo de ser e pensar do grupo. Partindo deste lugar, a criação de estratégias, da própria dinâmica de trabalho, o tratamento com o H2, adaptações aos contextos e sujeitos emergem da necessidade de ser liberto. Dito isso, percebemos que os processos formativos é uma demarcação pedagógica geracional, que conforme as modulações do tempo, caracteriza subjetivamente o “sentido de ser ABW” em cada pessoa que vivencia suas práticas e se envolvem a sua perspectiva de ser.

Esse “sentido de ser ABW” pode ser encontrado no relato de uma das educadas do grupo, ao contextualizar como essa educação decolonial tem refletido na vida cotidiana de gerações.

ABW representa algo que deu certo assim! É um símbolo de resistir, é um símbolo de resistência. Pro Hip-Hop pode ser a mesma coisa, até pra todas as pessoas que são do Hip-Hop. Eu digo, eu digo isso com um peso assim de orgulho, porque tipo assim, não foi nem eu. Eu sou uma pessoa que tá aqui, tipo assim, a uns três anos, e o resto atrás? ABW hoje tem uma sede. E eles começaram na rua. Tipo, eles queriam dar aula pra criança, mas como é que dava pau de criança na rua? Hoje a gente tem um espaço pra dar aula pra criança, pra ensinar Hip-Hop pra criança, entendeu? Então eu acho que o Hip-Hop, é tipo assim, alguém teve uma ideia de fundar um grupo de dança, porque não era não era essa instituição, não era uma associação que tinha que trabalhar com todos os elementos, era só a dança. Então, tinha uma grupo de dança pequenininho, tinha algumas pessoas que gostava de dançar, nasceu uma coisa que é social: “tipo vou apoiar crianças que tão ali, pra elas aprenderem Hip-Hop, pra elas tem uma mente mais aberta pra

sociedade ou alguma coisa do tipo”. Então, acho que o ABW é algo que deu certo! (“Borboleta”, entrevista gravada, 2024).

Esse “sentido de ser ABW” foi percebido no cotidiano do grupo e em outros espaços de Cachoeira. Pode-se encontrar diversas pessoas vestidas com o fardamento de cor lilás, vindas de comunidades de Cachoeira e São Félix, debaixo do sol ou chuva, para ter um momento de recreação, sociabilidade e aprendizado com o H2, e de forma simbólica, cada pessoa conduz consigo uma parte de sua família e comunidade para também experimentarem outro sentido de existir em um único espaço. As pessoas encontram no ABW uma possibilidade expandir suas representações, anseios e necessidades, criando pela ocupação do espaço, participação nas atividades e interação com as pessoas um elo afetivo que ao se identificarem com o processo formativo, naturalmente assumem um compromisso em repassar por seus comportamentos, em narrativas e por múltiplos ensinamentos as conexões apreendidas durante as experiências no/com o grupo. Esse “sentido de ser ABW” pode ser entendido como um compromisso com a cultura H2, e, à medida que essas experiências criam nexos entre a realidade e a subjetividade, esse “sentido” é uma forma formular significados em manter um vínculo ancestral a partir das relações e mecanismos contemporâneos.

A prática formadora está situada como processo dialético em Freire (1996), pois segue associado a dinâmica de aprendizado como modo de provocação crítica e domínio do conteúdo do saber para criação de novas interações a partir dos aprendizados. Por isso, o(a) educador(a) deve o sujeito da experiência e se deslocar ao lugar de educando(a) como vínculo pedagógico para possibilitar o acesso ao conhecimento, mas também como meio de conduzir a produção do conhecimento ao compreender “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção” (Freire, 1996, p. 13). É por conta dos “processos formativos” gerados e assimilados ao longo do tempo que a identidade e pertencimento ao grupo simboliza o sentido em fazer parte do H2, pois o aprender e ensinar conforme a perspectiva difundida entre a “prática, teoria e ação” segue desenvolvida pela autenticidade influenciada pelo H2, como mecanismo de deslocamento das subalternidades e paradigmas para que as pessoas sejam autônomas e formulem por suas concepções, percepções e experiências, seus próprios saberes e elaborem suas formas de ser humano.

Sendo assim, o “sentido de ser ABW” pode ser encontrado na narrativa de “Borboleta” ao dizer que:

Porque eu me tornei uma pessoa melhor depois que eu entrei no Hip-Hop. Não foi ninguém que me influenciou em nada não, mas eu acho que eu

*consegui ver, eu criei mais sentimentos pelas coisas. Eu comecei a ficar... a enxergar de um jeito... num... num sei explicar na verdade. Mas, em questão de sabedoria, o Hip-Hop ele coloca ideias boas na sua mente. Te mostra questões sociais. Hip-Hop abre a sua mente pra você querer ser estudado, pra você querer continuar a vida, e levar o Hip-Hop. Eu amo falar de Hip-Hop pras pessoas. Mas, eu não falo assim: “eu sou dançarina, ou alguma coisa”. “Não gente”, eu falo: “Hip-Hop é assim, assim, assim... tem essa ideologia aqui, tem essa parte aqui que nasceu pra tirar esse problema social ou então ah se fosse investido mais coisa no Hip-Hop, talvez essas pessoas aqui estavam...”. Então acho ele educa você tanto na fala, quanto nos seus comportamentos. Como você tratar as pessoas, como você vê o seu parceiro. Porque o Hip-Hop é muita coisa de união também, você valorizar artistas em sua cidade, então te torna uma pessoa melhor. Te torna uma pessoa mais apaixonada pelas coisas, tipo faz você valorizar outros artistas, faz você valorizar mesmo. Porque muito fácil essas coisas... por que é união, mas tem muita repetição também. Mas, você começa a se valorizar e valorizar o outro. Te educa tanto na questão social quanto no intelecto. É porque quando fala educação a gente fica falando questão escolar né. Enfim, mas eu não consigo muito de educação incentiva, né? **Certo.** Eu acho que o Hip-Hop pode entrar aí também, mas tem uma questão social, uma questão de pessoas, de pessoa com educação, eu diria que o Hip-Hop ajuda muito, muito, eu recomendo (“Borboleta”, entrevista gravada, 2024).*

“Borboleta” faz parte da nova geração da ABW, no entanto compreendemos sua inserção no grupo como fruto desses processos formativos. Sua presença no grupo antecede a sua ocupação no grupo, o que faz reforçar ainda mais o “sentido de ser ABW” se ampliar à medida que a prática educativa e artística a acessada não por meio de um familiar e com expectadora, mas agora como participante ativa da experiência sentir. Esses processos formativos correspondem criação de vínculos afetivos pela ação pedagógica interagir com os sentidos que constituem a pessoa diante dos nexos pela interpretação da realidade difundidos nas narrativas e práticas. Nesse sentido, o participar do grupo é uma forma de reconhecimento social, mas também tem intuito de contribuir e propagar socialmente aquilo lhe trouxe sentido existencial. Esse “sentido de ser” está associado ao que a ABW é. Essa representação é um mecanismo de vinculação do que é gerado pelo grupo, e que vai ser internalizado na consciência à medida que fizer sentido no campo da experiência da pessoa. A ABW se torna um canal para que cada pessoa expresse e possibilite o que faz sentido na vivência prática na relação com o outro, então cada pessoa é um produto da atividade e existência da ABW.

Nos contextos comunitários, a forma como se comunica é um modo de aproximar o conhecimento e as pessoas do que se busca construir. Partindo disso, o “processo formativo” é conduzido pela necessidade de se aprender ou ensinar por ser uma continuidade de algo existente no mundo, e incluso dentro da dinâmica das práticas pedagógicas, propicia formas de aprendizado para além do espaço da experiência da formação. Sendo um elemento

enraizado no fenômeno que se apresenta no campo da experiência, podemos entender que a comunicação na ABW tem sido transversal, e atua de modo a contribuir com o desvelamento agregador e criador de intersubjetividades conectivas entre as partes. Ao perceber as comunicações transversais dentro do contexto da ABW, constatamos que as ferramentas educativas estão alinhadas ao exercício do fazer prático com elementos de interseção entre os sujeitos envolvidos no campo da experiência. Sendo esse um caminho auxiliador no desenvolvimento cognitivo e interativo, a dinâmica metodológica ao conduzir a elaboração de ideias para incentivar a participação nas atividades, podendo propiciar o surgimento de características de liderança, autonomia e ações criativas quando os ambientes se apresentam como assertivos.

A comunicação transversal é o que se vivencia desde o princípio do H2. Sendo um meio de difusão de ideias e sociabilidade, pode ser percebido na forma de círculo. Os círculos são características marcantes nos ambientes de transição e exercício cultural. A simbologia do círculo circunscreve a representação de algo devolutivo, de trocas voluntárias e por exposição de capacidades no que tange ao fazer por conta própria. O círculo no H2 traz o sentido de que não há hierarquias, mas sim singularidades que compactuam, entram em conflitos, disputam, se organizam, e mutualmente, acabam por criar vínculos que tendo a cultura como elemento mediador, promovem a percepção do outro no campo da experiência por estarem dividindo mesmo ambiente físico, comunitário e dialógico. As batalhas de rima e dança de rua são exemplos clássicos desse lugar assertivo. Além disso, a própria simbologia de completude do H2 pela interdependência dos elementos que o compõem.

No H2, os círculos são códigos demarcadores do lugar de transparência e atitude. O círculo, encontrado nas formas do planeta, na natureza, na geografia das cidades, nos números e letras (0 e O), na estrutura fisiológica do corpo (cabeça, pontas dos dedos, olhos), aparelhos tecnológicos e musicais (disco de vinil, CD) são simbologias dialógicas de representação das percepções e experiências cotidianas.

Concomitante a isso, diversas comunidades africanas, utilizam o círculo como ritual de conexão na perspectiva de ofertar paralela a dimensão prática, os sentidos e significados para o eu-coletivo pelos ensinamentos e princípios ancestrais. No propósito do caminho (*ifá*), as comunidades de origem africana, ao se desenvolverem com os adventos diaspóricos, promovem diante de sua cosmovisão a abertura de percepção e interação com o mundo natural, espiritual e humano numa circularidade funcional interdependente. Dos traços de teorização do que é apresentável à dimensão da experiência, o próprio corpo é um caminho de envolvimento com ambiente externo. Um é a extensão da existência do outro. O corpo e o

ambiente externo funcionam como receptores, reagentes e interativos com tudo a sua volta, e atua como agente formador/transformador em ressonância embrionária com tudo que lhe constitui. Nessa dimensão discursiva, o corpo assimila o que o ambiente lhe traz, processar e lhe devolve a partir da sua condição existencial do momento. O ambiente, por outro lado, segue influenciado pelo corpo e por fenômenos externos a si, e ao internalizar a recepção, direciona ao corpo o que assimilou, havendo intensas e contínuas interações mutuamente paralelas.

Essas trocas são simultâneas, e ocorrem desde o nascimento de cada pessoa, que para sobreviver, necessita o tempo experimentar o ambiente externo. O ambiente externo é percebido aqui desde a dimensão da experiência corpórea com a natureza, relações sociais e espiritual, as quais somatizam vivências geradoras de efeitos que interagem com a condição da memória e da manutenção da vida. A circularidade é um mecanismo que funciona como meio fundante do aspecto do ser-sendo, e que seu devir é gestado por apreensões e relacionamentos em formas do autoconhecer, perceber, por crises e aprendizagens. A representação dessa circularidade mantém a vida pela integração equilibrada entre as pessoas com tudo que lhe faz ser uma parte de um todo. O ser não é o centro do universo, o ser é um componente dentro do universo, e sua forma de ser com o ambiente é a representação dialógica do que está sendo consigo. A representação da circularidade do saber existe desde a nossa ancestralidade que repassada de forma peculiar envolve toda a descendência, além de agir conforme possibilidades, ao gestar a vida a partir do agora percorre atemporalmente entre o passado, presente e futuro em diálogos simbólicos demarcados em cada ferramenta que se faz pedagógica quando interage dentro das manifestações populares, em pesquisas acadêmicas, nas aulas, em atividades culturais. Cada forma de expressão dos sujeitos do agora representa conexões interativas com a ancestralidade, e por mais que houve rompimentos permitindo a não identificação com quem antecedeu, os(as) descendentes realizam atos de reconhecimento e fortalecimento pelos círculos geradores de vida.

Diante da filosofia da ancestralidade, Eduardo Oliveira (2012), está interessado em compreender pelos estudos pós-coloniais as diversas crises geradas durante as tensões históricas, e como instrumento para demarcar e intervir no contexto prático contemporâneo, a educação tem sido um caminho de ressignificação dos princípios comunitários, manutenção com os vínculos ancestrais e no fornecimento de subsídios teórico-epistêmico. Consta-se que o conceito de ancestralidade está “muito além de relações consanguíneas ou de parentesco simbólico. [...] é uma categoria analítica que contribuiu para a produção de sentidos e para a experiência ética” (Oliveira, 2012, p. 30). Estando inserida no contexto da América Latina, a

filosofia da ancestralidade segue imersa e entrelaçada as condições socioculturais, criadas pelas experiências diaspóricas pelo contato com elementos dos povos africanos, indígenas e europeus, e como sentido de ressignificar os papéis e modelos, se constitui como fenômeno essencial para compreender a tradição e pedagogia dos povos africanos.

A ancestralidade é uma forma cultural em si mesma ética porque o contorno de seu desenho é uma circularidade que não admite o excluído. Seu conteúdo, especialmente quando atualizados em contextos particulares, pode até resultar em ações que ferem a ética, pois sempre é possível manipular para qualquer dos pólos axiomáticos; mas, seu formato, é essencialmente ético, visto que é o conceito mais integrativo que a cultura africana soube produzir em seu itinerário no universo (Oliveira, 2012, p. 43).

Essa circularidade apontada não se constitui pela centralização do saber, o conhecimento é percebido como uma teia de múltiplas conexões que só faz sentido ao entrelaçar os sujeitos, contextos, histórias e modos de atuação. A condição de ser comunitário permite que a intersubjetividade promova a gestão de responsabilidades coletivas, em que um forma o outro, pois ao estarem dividindo o contexto prático se entrelaçam a linguagens socioculturais incomuns. A inclusão faz parte do H2. E por ser uma cultura oprimida, percebe que não pode excluir quem na condição existencial e social se encontra excluído(a). Nesse sentido também, a circularidade representa o deslocamento da alteridade para transitar para o lugar do outro como meio de compreendê-lo(a), e na dimensão da experiência prática, realizar ações práticas que atuem de forma positiva na construção de espaços integrativos e gestados pela coletividade. Os círculos criados pelos(as) jovens para praticarem suas artes são instrumentos pedagógicos, de denúncia, socialização, mas também, são formas de estarem fomentando transversalidades dialógicas por múltiplas linguagens e códigos.

O tema da ancestralidade se faz presente também nos estudos de Adilbênia Freire Machado (2014), que ao realizar sua pesquisa de mestrado no componente curricular “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, ofertado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) pelo professor Eduardo Oliveira, identifica que a ancestralidade restitui enquanto elemento epistêmico um caminho conectivo aos princípios da vida e de produção do conhecimento por ativar elementos étnico-raciais durante o processo de formação de estudantes do curso de Pedagogia. Assim, como meio de entender o cotidiano prático a partir da circularidade do aprendizado, a pesquisadora apresenta uma das falas do professor, ao dizer que:

[...] a grande referência de organização é a circularidade, é a esfera, é o xiré, é a roda, é a gira, é a casa redonda, é o universo sempre representado como alguma coisa redonda, só que esse redondo também pode ser uma espiral, sem ser um círculo fechado, pode ser um círculo aberto (Machado, 2014, p. 99).

A representação do círculo encontrado na natureza e nos signos sociais são elementos de cosmovisão que mantem vivo no processo de formação e interação, os sentidos de integração e interação cotidiana. Ainda sobre o sentido que a filosofia da ancestralidade exerce, se percebeu que é uma forma de manter o pensamento africano vivo diante dos desafios do educar e no romper com a colonialidade contemporânea.

Nossa origem é circular, é o círculo uterino de nossa mãe que nos acolhe não apenas durante nove meses... a circularidade é, pois, um padrão da cultura tradicional africana. O círculo não exclui, tem como características a integração, a horizontalidade, a ligação, a relação uterina, a relação maternal navegando em suas águas. A barriga / cabaça / útero que nos acolhe quando estamos nos preparando para estreir no mundo é repleta de água... simbiose com o mundo que está fora, mediado pelas cosmos sensações maternas (para além de nossas mães biológicas)... somos complementos... O que entra no interior de um círculo já o compõe. c um círculo está integrado em roda, onde cada elemento se relaciona com o outro, complementando-o. Somos cabaças da existência (Machado, Le Monde Diplomatique Brasil, 2020).

O H2 sendo uma forma que a juventude negra encontrou para se manter em interação consigo, de forma natural, ressignifica ativamente o contato com a ancestralidade ao agir por atravessamentos em prol do cuidado e formação do outro. Ao entrar no espaço da ABW pudemos constatar que cada uma das pessoas que se deslocam, organizam e/ou estão participando das atividades tem a ancestralidade africana em composição, para além de sua dimensão parental ou física. Ao promoverem essas atividades nesse contexto, recriam nos ambientes o entretenimento, moda, empreendedorismo, compartilhamentos de sentimentos, pensamentos, trabalhos e aprendizados acumulados, e ao mesmo tempo, distribuem as suas formas de ser autênticos e como estão sobrevivendo em seus contextos práticos.

Essa mesma transversalidade da comunicação é encontrada nos movimentos dos corpos gingados tanto no andar quanto no exercício artístico, que são representações dos papéis que desempenham nos ambientes viventes, sendo trazidos para serem distribuídos socialmente ou nas práticas pedagógicas como autenticidades do eu. Os discursos, as rimas e as batidas das músicas reforçam a representação linguística da unificação entre os elementos encontrados no cotidiano, e que são repassados de forma criativa na arte. Esse lugar é de extrema complexidade por conter arranjos identitários (estéticos, comunitários e ideias), e

passam a ser traduções literárias sobre o sujeito-falante para o sujeito-ouvinte. O diálogo existente entre esses dois polos é intimamente importante para a gestação do vir a ser da interpretação artística, a continuidade do que será expresso e a relação de confiança entre o cantor(a) e ouvinte.

No arranjo dessas identificações da aproximação dialógica contida no ato educar, percebemos que o Ministério da Educação (MEC) já trabalha questões ligadas a transversalidade no âmbito escolar. Em suma, diz respeito a formação integral estudantil pela inserção de “temas transversais”, tais como: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura, aos componentes obrigatórios. Esses conteúdos tidos como agregadores de conhecimento e valor são vistos como complemento ao que já vem sendo administrado nas instituições. São trazidos de forma integrada ao conjunto de atividades e dinâmicas apresentadas no contexto escolar como instrumentos de formação cidadã. “Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. [...] nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, [...] Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (Brasil, 1997, p. 29).

Sobre isso, Kabengele Munanga, aponta na apresentação do livro “Superando o Racismo na escola” (2005) que os Temas Transversais foram implantados pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ao perceber os défices no processo de formação, além das aulas, “os docentes podem desenvolver em sala de aula temas que permitem formar o cidadão consciente, possibilitando ao aluno ampliar seu horizonte existencial, cultural e crítico por meio das próprias matérias regulares do currículo” (Souza, 2005, p. 7). Diante desse recurso pedagógico, o autor percebe que há possibilidades de formação partindo de perspectivas dialógicas e inclusiva ao pautar “caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária” (Munanga, 2005, p.19-20) ao trazer maior flexibilidade ao currículo e no cotidiano prático diante o desafio do ensino-aprendizagem.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na

nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (Gomes, 2005, p. 147).

Para Nilma Lino Gomes (2005), as contribuições fomentadas pelos(as) educadores(as) no vir a ser cotidiano de formação acaba sendo um princípio de unificação entre múltiplas realidades e envolvimento com formas de ensino-aprendizagem atrelada ao aspecto prático. O processo de formação juvenil no contexto educacional é um desafio complexo, e cotidianamente apresenta por um lado tensões e rompimentos, mas por outro lado, promove o envolvimento e participação quando se alinha a condição do aprender à interação com elementos ressoantes de sentido. Fomentar práticas educativas pela abertura de diálogos abre precedentes para haja rompimentos com paradigmas limitantes, automaticamente favorece a ampliação democrática do ambiente e a descoberta de outros perfis de profissionais da educação. Sobre isso, Gomes (2005) visualiza que para pensar novas estratégias de educação antirracistas para tratar de questões ligadas a criação de vínculos afetivos e valores éticos a autonomia do professor é um mecanismo necessário. O projeto político-pedagógico de um espaço educacional deve possibilitar que a transversalidade possa acontecer de maneira mais ampla e profunda como meio de manter o rigor epistêmico e ao mesmo tempo a fluidez no aprendizado. E o funcionamento prático e contínuo desse caminhar carece ainda de atenção para o papel desempenhado pelos(as) educadores(as), no que tange ao respeito a sua profissão, aos materiais didáticos e até mesmo no incentivo para manter ativa essas perspectivas de formação.

No outro lado desse debate, existe o(a) educando que se perceber dentro do espaço de formação, questões ligadas aos rendimentos nas atividades, necessidades materiais e de interesse pessoal, atravessam seu modo de ser no espaço. Este espaço, exerce forte influência na interação do(a) educando(a), e a forma como é tratado(a) dentro do espaço irá determinar o funcionamento das práticas educativas, a participação, e em casos extremos, o abandono da escola. Para que o(a) educando(a) seja um sujeito ativo é necessário que espaço se organize para recebê-lo(a), havendo minimamente elementos identitários e de reciprocidade como forma de manter a absorção e interação. Reconhecer esse lugar é se propor estar com o outro, que no âmbito de sua existência, para si próprio já traz estigma de ser incompreendido(a). E, ao apresentar outras formas de socialização, a disposição para se mostrar diante as fragilidades, bloqueios, medos, anseios, revoltas e amores acabam sendo fórmulas perceptivas

de tornar a educação um caminho de acesso o que cada pessoa necessita, demonstrando laços de confiança para ela seja autêntica, concedendo autonomia ao que pretende ser.

6.1.3 Práticas pedagógicas na ABW

Como forma de dar continuidade aos debates anteriores em torno das categorias, entendemos que a prática e a teoria na ABW seguem estruturadas como instrumentos identitários e analíticos durante as vivências cotidianas. Num movimento cíclico, observou-se que o contexto prático comunitário influenciou o desenvolvimento do processo formativo que resultou no surgimento da ABW. Esses polos fazem parte da condição de existir atrelado a experiência, percepção, interação e integração para constituir o sentido do ser como eu-coletivo. Essa relação do eu-coletivo é formada por múltiplas linguagens no tecido do espaço-tempo por existir significados dialógicos produzidos no decurso biográfico de cada pessoa. Como parte integrada a essas categorias, entendemos que a ação emerge como efeito correspondente da prática e da teoria, ao mesmo tempo é uma resposta/devolução a um conjunto de contribuições, sujeitos e entendimentos acumulados pela dinâmica da vida. Esta ação faz parte da consciência comunitária, e aqui a percebemos como um elemento fundamental do debate analítico.

Diante das delimitações do estudo, a ação é caracterizada no contexto social como um meio de contribuir para a ascensão do ser pela cultura mediante as demandas e necessidades contemporâneas. Sendo assim, direcionando para o campo da educação, observamos a ação como produto da atividade interpretativa e reflexiva que permite o movimento de estar com o outro. Desse lugar, a ação serve como base analítica para elaborarmos a compreensão do processo formativo gerado pela ABW.

Enquanto categoria de análise, a ação será visualizada como vínculo de criação das práticas pedagógicas. A ação é o agir em prol de algo, que nesse caso, tem sido a educação formativa para a transformação social. Então, pelo horizonte da ação, as práticas pedagógicas é o efeito da perspectiva comunitária e dos processos formativos, as quais, trazidas como categoria de análise, tem o papel de contextualizar como o fenômeno do H2 é difundido por entre as atividades da ABW.

Entendemos essas práticas pedagógicas como um conjunto de atividades intencionais originárias de contextos sociais e sujeitos específicos, que conseguinte, formados por interações sócio-históricas refletem suas condições e produzem atividades com a finalidade de

diminuir os impactos da estrutura por suas próprias narrativas no seu contexto vivente. O que se busca dizer é que as práticas pedagógicas partem da consciência intencionada a solucionar ou a dinamizar a realidade por instrumentos que dialoguem com os sujeitos e realidades, que infligidas pelas subalternizações sócio-históricas, tem limitado o modo de viver. “A finalidade, por sua vez, é a expressão de certa atividade do sujeito em face da realidade. Pelo fato de traça-me um objetivo, adoto certa posição diante da realidade” (Vázquez, 1977, p. 189). Com isso, as práticas pedagógicas dentro desse estudo, são os produtos da consciência vivente no contexto comunitário, que se apropriam da experiência étnica, de gênero e social para promover a transformação por seus próprios instrumentos e metodologias.

As pessoas organizadas por meio da *práxis*, para Vázquez (1977, p. 192) “age conhecendo, do mesmo modo que [...] se conhece agindo”, esse conhecimento integral é o que permite o alinhamento entre as pessoas, a realidade com o produto vindo dessa ação intercalada ao conjunto. Não a distinção, as pessoas que convivem em contextos comunitários, são parte do seu contexto, e por meio dessa relação, constituem sua consciência. E é aí que as práticas pedagógicas formulam sentido, pois quando ABW visualiza que suas identidades estão intimamente entrelaçadas ao território, utilizam os instrumentos que estavam à disposição de forma estratégica para elaborar formas de se conhecer, e ao mesmo tempo, essa ação tem a intencionalidade de “transformar a natureza exterior e sua própria natureza” (Vázquez, 1977, p. 192). Esse conhecimento segue envolvido com a dinâmica comunitária, que por vias ancestrais, visualizam o H2 como um caminho para interpretar essa realidade, dialogar com os sujeitos e obter autonomia. Baseado nesse lugar, coletivamente formularam instrumentos que fossem dialogáveis na contemporaneidade como modo de propor outras condições de vida que auxiliem nas formas de se conhecer.

Essas ações empreendidas na realidade, com vista ao desenvolvimento do coletivo devem ser elaboradas de forma intencional, ao agir pelo reconhecimento dos contextos em prol da transformação da realidade e dos sujeitos. Dessa forma, a “atividade prática é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto” (Vázquez, 1977, p. 193) para que construa um efeito dinâmico e integrativa. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, entendidas como produto vindo do processo contínuo de experiências e reflexividades, não se propõe dá o conhecimento ou individualizar as pessoas. A intenção é que elas sirvam como instrumento crítica para mobilizar a saída da condição imposta, e pelo movimento de não aceitação, descontentamos e crises, se ensina o sentido de ser autônomo ao elaborar outras formas de ser vivente nessas condições. O papel dessa educação é ensinar o aprender-fazendo, e à medida

que esse fazer mobilizar possibilidades interpretativas de si e da conjuntura estrutural, se cria identidades e pertencimento integral sobre o sentido da educação pelo viés dialógico.

Quando estamos falando de uma organização ou grupo popular, estamos partindo do fato de que tal grupo realiza uma prática social. Essa prática, sua compreensão e seu melhoramento em termos racionais e políticos, é o verdadeiro objetivo do processo educativo; e se para consegui-lo é necessário realizar ou convém realizar eventos educativos (cursos, seminário, oficinas, etc.), isso não deve significar que o objetivo a alcançar seja que os participantes do evento reproduzam o mesmo, mas que *melhorem coletivamente sua prática sociopolítica*; se para isto há necessidade de reproduzir o evento, é circunstancial (Nuñez, 1992, p. 56).

As práticas pedagógicas são produzidas por conjunto de interações e sujeitos que visam contribuir com o desenvolvimento social, cultural, cognitivo, físico, emocional e espiritual das pessoas. Como forma de delimitar nos objetivos do estudo, focarem nas práticas pedagógicas em torno das oficinas. Especificamente, abordaremos as oficinas do H2 realizadas na sede da Associação da ABW. Além dessas, a ABW promove outras oficinas em seu espaço, sendo estas situadas no campo cultural, do empoderamento e do letramento.

Entendemos por oficinas de H2 as atuações pedagógicas gestadas pelo valor de formação educativa e instrumental baseado em princípios éticos e culturais ao envolver dinâmicas de experimentação prática-teórica com os elementos que dão fundamento ao H2. Geralmente, essas oficinas são realizadas em escolas, associações, coletivos, grupos culturais, comunidades e em universidades. Pautando a interação cultural, de forma objetiva essas realizações o demonstrativo de como se atua por meio do H2 ao fornecer diante dos fundamentos básicos, possibilidades de percepção, bem como, envolvimento inicial com a arte.

No caso da ABW, as oficinas na ABW ocorrem de maneira esporádica em espaços comunitários, culturais e educativos, e semanalmente, de maneira fixa na sua sede própria em Cachoeira, nos turnos: matutino, vespertino e noturno. O projeto trabalhava especificamente com turmas em tempo integral. Os(as) educandos(as) devem estar matriculados(as) na educação formal para participar das oficinas. Sendo que, a participa nas oficinas deve ser realizada no turno inverso ao da escola.

Cada oficina tem seu/sua próprio(a) educador(a)/professor(a) que é interno ou parceiro(a) externo(a) da ABW. Esse(a) profissional possui domínio nas técnicas do elemento artístico e conhecimento sobre a cultura H2 para perpassar de forma didática entre os campos teóricos e práticos na condução do aprendizado. O público-alvo das oficinas são pessoas

negras, com faixa etária de idade que pode variar entre 07 e 29 anos. As metodologias das oficinas são gestadas pela perspectiva de quem está ministrando-a, mas, de forma geral, existe um traço comum em sua condução, que segue de acordo com os princípios da ABW.

Como as oficinas são lúdicas, a intenção é que nos primeiros momentos as pessoas são situadas numa breve introdução que vareia a partir dos recursos didáticos que o(a)icineiro(a) tenha a disposição. Na criação dos sentidos da prática do aprender fazer-fazendo, a autonomia se torna um mecanismo de apropriação, e conforme as conversações forem sendo construídas ao longo da atividade lúdico e didático, as experimentações artísticas passam a ter maior confiabilidade.

Constatou-se a realização das oficinas somente com os elementos artísticos. Até o momento da pesquisa, não houve uma oficina específica com o 5º elemento. Há concepções que afirmam e informam, que por já existir uma mobilização sociopolítica com o H2, e, intrinsecamente, um cunho pedagógico, o 5º elemento está presente (Miranda, 2014). As oficinas são versadas com uma linguagem específica oriunda do fundamento do elemento. Essa característica interfere nos interesses do(a) participantes e de sua própria aptidão. Por meio disso, o(a) participante percebe pela sua identificação onde gostaria de estar conforme a própria percepção de si pelo que será apresentado como atribuição do elemento. Em alguns casos, o(a) participante já possui experiência com algum elemento antes da oficina ou já tiveram contato com algum(a) artista, o que acaba influenciando na sua escolha.

Constatou-se que em cada oficina se busca dialogar com o senso comum de forma crítica e responsável, fazendo relações interpretativas da arte com pressupostos subjetivos e sobre o cotidiano. Esses elementos quando elencados de forma positiva podem produzir outros estágios de pensar e ser dos sentidos do H2, assim como, da experiência artística da oficina. Partindo desta relação, se intenciona recriar ambientes de aprendizagem simulando o que os(as) artistas e educadores(as) produzem, como modo de estimular o conhecimento e percepção do(a) participante. Além disso, pelas oficinas variarem por conotações epistêmicas e lúdicas, a construção de valores cidadãos, desconstrução de narrativas colonizadas e incentivos a ação coletiva são benefícios da formação ligada a aspectos do entendimento de si próprio e da experiência com as oficinas de H2.

Descrevendo como funciona as oficinas na ABW, “Borboleta” relata que há a divisão entre a prática e a teoria, e que, até mesmo no estudo teórico, o conteúdo possui a experiência prática como movimento lúdico para produzir o aprendizado.

De forma prática, a ABW trabalha com os elementos, né. “Eles” não ensinam só a teoria. “Eles” falam de breaking. Querem ensinar o que é o breaking, e tal. Fala de grafite. Fala tanto da questão ideológica do grafite como surgiu. Isso foi muito interessante pra mim. Não, ensinaram a gente a desenhar ou alguma coisa, eles falaram: “não, sabe porque isso é marginalizado? Isso, é diferente de pixo!” Então, a ABW ensina a didática. Não ensina a prática só, ensina a didática, e depois vai pro papel por exemplo, entendeu? É... a questão de RAP aqui também. Eles ensinam a situação histórica do RAP, e depois aqui a cantar. Como é que você pode escrever uma letra. O que você quer passar na mensagem. Então, eu acho que o trabalho é uma questão de prática, uma questão de ideologia. Ideologia não, teoria, ideologia é outra parte. Porque pra mim a ideologia, eu não sei nas aulas, nas oficinas que eu participo (“Borboleta”, entrevista gravada, 2014).

Foram observadas quatro (04) oficinas de H2, sendo elas: RAP, Hip-Hop infantil, Hip-Hop juvenil e grafitti. Constatamos que as oficinas de Hip-Hop infantil e juvenil são destinadas ao elemento “dança de rua”, e a partir da dança tem-se trabalhado os fundamentos da cultura. De forma objetiva, abaixo segue uma descrição sobre cada uma das oficinas:

Oficina de Hip-Hop infantil e juvenil - nesta oficina se trabalha os fundamentos básicos da dança de rua, com ações teóricas e práticas para estimular o interesse pela dança e na formação crítica das crianças e jovens. Pedagogicamente as oficinas se realizam por dinâmicas múltiplas para criar noções e percepções sobre o corpo. De forma processual, se apresenta e desenvolve experiências em cada estilo dança como meio de ampliar o repertório e possibilidades de se expressar através do corpo.

Figura 36 - Oficina de Hip-Hop infantil



Fonte: arquivo pessoal (2024)

Oficina de Grafitti – Esta oficina busca em atividades lúdicas e reflexões críticas nos muros das ruas e espaços físicos da ABW ampliar conhecimentos sobre a arte e a relação estética-visual com o cotidiano. Este, serve como instrumento metodológico durante a condição da oficina para propiciar aos participantes exercícios teórico-práticos, os quais são iniciados por desenhos no papel, apresentação de técnicas de pintura até a produção e exposição do grafitti nas paredes ou muros.

Figura 37 - Oficina de grafitti



Fonte: arquivo pessoal (2024)

Oficina de RAP – Esta oficina se constitui como um mecanismo educativo que propõe construir coletivamente reflexões e problematizações a partir de aspectos sociais e raciais atrelado ao fazer artístico. O intuito é utilizar os elementos presentes no cotidiano do(a) participante como meio estimular a criatividade, e produzir composições musicais por técnicas de canto e escrita nas composições. Após toda abordagem teórica, diálogos e produções textuais, a oficina contou com outras etapas, as quais foi sendo desenvolvido em torno da produção de *beat*-instrumental e gravação da música em estúdio. A experiência dessa se caracteriza por apresentar um universo de interações e possibilidades de vivenciar a música do gênero desde seu início de produção.

Figura 38 - Oficina de RAP



Fonte: Instagram (2024)

Esse tipo de formação tem sido uma tentativa inclusiva e motivacional para pautar novos formatos dialógicos no contexto educacional, os quais, ao aglutinarem na estrutura da ABW interações com uma linguagem do H2, desperta possibilidades do deslocamento de pessoas para se envolver com aquilo que já há reconhecimento no campo externo da ABW. Pois, conforme observou-se as oficinas são elaboradas por estágios de aprendizagem que variam entre os contatos iniciais, apresentação dos materiais didáticos, assimilação e diálogos sobre o conteúdo até a apresentação dos resultados no contexto prático. Geralmente, há intervenções em espaços comunitários para apresentar os frutos do que foi produzido ao longo da experimentação dos aprendizados com a oficina.

Contextualizando os sentidos da prática pedagógica a partir das oficinas na ABW, “Sábio” relata que:

Então é uma formação que tipo assim, é muito diferente da academia, é muito diferente da escola, mas que forma, eu não vou dizer que na sua totalidade, mas ajuda nesse processo de formação do indivíduo na sua totalidade, porque é uma peça fundamental que faz com que você seja um cidadão diferente (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).

Compreendemos diante os múltiplos diálogos e análises das narrativas das entrevistas que esse lugar de transição entre a sede da ABW e o comunitário é um vínculo fundamental para atribuir sentido a prática e a teoria. Ao mesmo, esse eu-comunitário didaticamente disseminado no cotidiano do grupo elabora a formação pedagógica pelo lugar é de responsabilidade coletiva. Esse lugar, é assumido pelos(as) educadores(as), educandos(as), artistas e mobilizadores(as) culturais engajados(as) com a transversalidade do trabalho comunitário com a arte.

O valor formativo que o H2 possui, principalmente, ao agregar pessoas que são excluídas socialmente, propicia o aparecimento perceptivo no recebimento e envolvimento com as técnicas e ensinamentos apresentados, o que, diante do cenário contemporâneo, a adaptação do ABW as tecnologias e linguagens culturais são meios de propor a inclusão da diversidade em seus ensinamentos. Sendo um instrumento agregador pela função social, as oficinas têm exercido diante da dinâmica comunicativa, influências no vir a ser das pessoas por defenderem questões ligadas a aproximação identitária e a negação do ser. Assim, de forma natural, assimilando os conteúdos comunitários, essas oficinas têm criado mecanismos para estar com o outro e ao reconhecer suas múltiplas existências, fomenta dentro dos espaços, interações com outras experiências educacionais e de autopercepção.

“Sábio” mesmo, gosta muito de ensinar isso a gente. Eu não sabia, mas teve uma frase, uma vez eu vi ele no palco, né. Aí ele pegou e falou assim: o breaking nasceu nas periferias do Brooklyn, e não sei o que”. Quando ele falou isso, mudou na minha cabeça. Aí quando eu pego o microfone pra falar, eu consigo fazer, repetir exatamente o que ele falou. Ou então quando ele senta com a gente, às vezes em reunir, e falou assim: “a gente é família, porque o Hip-Hop é isso!” Então, ele traz a questão social, trazem também o porquê que surgiu, tipo o papel da necessidade que o Hip-Hop teve ao nascer, e isso incentiva você a ir procurar. Porque quando ele falou só essa pequena frase, eu fui e eu queria saber o porquê que tinha uma batalha. E não apresentação. E eu descobri porque a batalha. Batalha foi porque tinha que tirar as brigas de gangue. Colocar uma outra coisa ali. Aí substituíram as brigas de gangue por rap, por batalha de rap, batalha de breaking, batalha de cypher. Então, pra mim foi uma coisa é uma virada de chave. Quando você pega a ideologia. E isso é importante, a ABW trabalha isso, não deixa faltar isso não! Porque você induz a pessoa a procurar o porquê. Ideologia pra mim é uma das coisas mais importantes do Hip-Hop (“Borboleta”, entrevista gravada, 2014).

A narrativa acima descreve a importância do aprendizado atrelado ao contexto sócio-histórico. As formas de identificação com a narrativa dialógica com o contexto vivente permitem que o processo do aprendizado forneça sentido durante a experiência. O H2

possibilita a ligação da pessoa com a realidade por dentro de sua pedagogia não separar nenhuma dessas partes. Ambas, fazem parte do mesmo contexto, e que pelas reflexividades e intenções se possibilita descobertas que permitem acessar novos estágios de ser.

A oficina é uma instrumentalização epistêmica e pedagógica de expressões artística-culturais. Desse lugar, tendenciam aproximar a autenticidade do elemento do H2 e das condições sociais para que possa fornecer nexos e uma capacitação técnica durante o processo de ensino e aprendizagem. Os diálogos das oficinas seguem as metodológicas artísticas e dos ritmos do cotidiano para que o produto da ação mantenha coerência quando conduzido ao sujeito e a realidade. Mesmo mantendo diversas conexões administrativas com a educação formal, percebeu-se que as oficinas da ABW têm um funcionamento “descomprometido” com o resultado pontual, o compromisso que se evidencia é com o sentido do aprender e com o movimento elaborado com essa aprendizagem que é totalmente processual. Os efeitos são ocasionados à medida que há aprofundamento técnico e na elaboração prática-cotidiana do que se aprendeu, mas, mesmo intencionando ter diversos artistas formados, o fundamento qualitativo do que se aprende na oficina é entendido como elemento de maior importância, não a quantidade de pessoas formadas para serem artistas. O sentido de ser segue atrelado ao sentido do fazer-participar. A preocupação em produzir as oficinas está situada na possibilidade de ofertar outras experiências de vida, e mesmo com um conjunto de aprendizados não sigam a carreira artística, de algum modo o H2 contribuiu com o desenvolvimento cognitivo e com o processo autônomo de cada pessoa participante.

Essa metodologia não é obrigatória, e nem é pedagogicamente ensinado de forma explícita, mas simbolicamente está incutido na arte do fazer, e principalmente, no modo de expressar artístico diante da condução pedagógica. A arte e o(a) artista são uma coisa só, transitam entre os aspectos da essência e aparência. O ser ao viver sua autenticidade existencial, tem a arte como meio expressar o conteúdo de suas experiências e percepções. O ser nesse caso, é essência de tudo aquilo que o constitui, e a arte, como fruto de sua intelectualidade e sensibilidade, é a aparência de seu eu. A arte é a expressão da personalidade e experiência de seu eu, mas não são suas personalidades, experiências e eu autêntico. A arte subscreve a representação de algo, e no H2 o sujeito transfere tudo aquilo que o compõe para ser o mais próximo possível do conteúdo acumulado durante sua biografia, no entanto, não é a essência do ser, a arte aparência do ser. Então, a transversalidade na comunicação se faz em contextos urbanos necessários, existe uma preocupação em demonstrar o mais fiel possível o que é/foi a experiência contida no repertório artístico e pedagógico como modo de aproximar e dialogar com o sentido implícito na construção artística e no ser que a expressa, pois haverá

outra pessoa experimentando a arte, e assim terá acesso também ao ser do artista. Os diálogos emergidos na esfera cotidiana nos contextos urbanos são expressões da verdade que deve ser contida na arte, e que havendo conteúdos apresentados entre a dualidade experiência e palavra, o reconhecimento ao que é expresso terá uma maior percepção e aceitação social. E nesse caso também, a assertividade do H2 já se faz presente nas ruas, onde os “ruídos” e desavenças que resultam em violências físicas e exclusão são elementos oriundos de comunicações com características obliquas.

O lugar da comunicação é considerado um meio de “conhecer o outro”. Conhecer o outro direciona as interações em sala de aula pelo caminho da sensibilidade, e que as relações constituídas pela imparcialidade ao estarem em contato somente pelo trabalho realizado demonstra a todo momento superficialidade na formação. O que se apresenta é que as condições cotidianas exigem que os sujeitos envolvidos no processo de formação possam perceber a prática pedagógica como meio de ofertar outros sentidos do estudar e aprender, lugar ao qual, somente passar o conteúdo, aplicar atividades e escrevê-las na lousa limita as possibilidades pelo modo de ser objetivo. O processo de formação exige também que o(a) educador(a) esteja atento(a) ao modo como o(a) educando(a) é, e se expressa, como meio de entender o funcionamento de seu ser, ao mesmo tempo, as condições sociais que está inserido(a). O que se constitui nesse laço de formação é que o(a) educando(a) por ser formado(a) possui seus modos de interpretação e interação com a realidade. E por isso também, esse espaço formativo é um lugar complexo, pois o que está em jogo não é só o que se aprende e/ou como se interage com o conhecimento, mas como as pessoas são tratadas e quais são seus modos do aprender.

Um ponto importante dentro da metodologia empreendida pela ABW é a relação direta com as famílias dos(as) educandos(as). Em todos os momentos que estive acompanhando as atividades nas dependências da sede e/ou nas redes sociais do grupo, constatou-se a presença e o acompanhamento participativo das mães, pais e responsáveis. Dentro desse contexto, existe uma “pedagogia do cuidado” explicitamente envolvida de diversas formas. A maioria das pessoas presentes, são mães, então, o que se percebeu é que o(a) filho(a) é um embrião comunitário.

Como as ações são colaborativas, existe múltiplas pessoas que se mobilizam para que o espaço continue atuando, pois há um vínculo de respeito e confiança construído a anos, e essa junção demonstra que o sentido do trabalho comunitário, se faz pela interação comunitária com o trabalho. A ABW é um ponto de referência e encontro das comunidades, que ao acessarem suas dependências, não só percebem que seus/suas filhos(as) convivem

harmonicamente e de forma respeitosa, mas por suas contribuições e colaborações mútuas, transformam o espaço organicamente numa extensão daqui que é vivenciado e/ou que desejam vivenciar em seus lares.

Não existe deixar uma criança “solta” dentro do espaço sem uma função e sem objetivo específico. Há um cronograma e informações visivelmente didáticas na parte interna da ABW, que tem a função de explicar e manter a organização do espaço. Essa ação é totalmente com elucidação para aproximar o(a) educado da atividade e do entendimento da ação a ser produzida.

Diante disso, o fluxo dessa participação coletiva no processo de formativo pode constatar no conteúdo das seguintes narrativas:

Agora quem me incentiva, se eu falar quem me fez entrar no Hip-Hop, foi eu mesma, porque eu fui lá e entrei né! Mas, pra dizer que eu estou aqui ainda, eu hoje colocaria a minha família. Não toda, mas minha mãe mesmo. Não por uma questão de hip hop, mas minha mãe gosta muito de dança, e minha família também. Hoje quem dança sou eu e minha irmã mais nova. Então, eles gostam de ver a gente dançando. Pra eles, pra minha mãe está nas apresentações assim... minha tia vai também e grava, fica até o final pra ver. Então, eu diria que está dentro da dança, eu colocaria muito elas, porque elas apoiam, de jeito nenhum não quer que deixe. Quando eu fui dar minha primeira aula, minha mãe postou o Instagram, disse um monte de coisa assim, minha filha tá vivendo da dança. Não vivendo, mas ela tá vendo alguma coisa pra ganhar ali (“Borboleta”, entrevista gravada, 2014).

*E aí, a gente chega aqui, a comunidade quando a gente está precisando de alguma coisa, a comunidade abraça vem, vem fazer ou é costurar ou fazer alguma coisa. Agora a gente passou pelo processo do pessoal aqui pra confeccionar a roupa, o figurino. As mães não, o que precisar tá aí pra ajudar nessa. É essa união, essa família, que marcam aqui. **E suas filhas estão aqui né?** Tão aqui nesse processo. Os adolescentes também, então nesse processo também de autoafirmação, de autoaceitação, e aí a gente traz essas discussões, fortificando e construindo esse jovem mais... ajudando a construir um jovem mais consciente, né (“Sábio”, entrevista gravada, 2024).*

Ao evidenciar a construção de aulas priorizando também a subjetividade do(a) educando, o que se percebeu foi que dentro da construção do saber, a preocupação de integrar entre os aspectos do ser, contextos socioculturais e os conteúdos aos mecanismos preenchidos de sentidos que alinhem ações epistêmicas aos fenômenos contidos nos cotidianos criam nexos com o que se estuda no contexto educacional. Construir espaços educacionais pelo H2 além de ser uma reparação histórica, se tem possibilidade de elaborar um tipo de

epistemologia essencialmente acessível e eficaz para lidar com os desafios contemporâneos. Percebemos múltiplas contribuições desse tipo educação, as quais revelam que um potencial inclusivo e cognitivo ao desenvolver aspectos o sentido de ser comunitário, e juntamente com isso, ter a sensibilidade para identificar as problemáticas sociais e elaborar de forma coletiva ações estratégicas de enfrentamento.

Como estágio conectivo ao H2, as oficinas simbolizam a inclusão de pautas e narrativas, além disso, há o desenvolvimento no potencial artístico, que ressoa subjetivamente percepções positivas nos modos de ser. Por isso também, para que se obtenha êxito no exercício pedagógico das oficinas é necessário a parceria e sensibilidade do espaço e educadores(as), observando a existência da transversalidade e interculturalidade no trabalho com o H2.

As oficinas de H2 são tecnologia dialogicamente pedagógicas, e se apropria dos fenômenos imersos nos contextos urbanos, problemáticas sócio-históricas e de tendências sociais contemporâneas para estar próxima a juventude. As oficinas são a representação pedagógica que esse movimento sociocultural realiza nas periferias das cidades, por isso também, a experimentação dos seus significados é vivenciada pelas trocas simultâneas, assimilações de conhecimento e pelo contato prático com os instrumentos que compõem a cultura. Nesse caso também, a responsabilidade, a linguagem e estética dos(as)icineiros(as) acabam sendo mais uma forma de criar interconexões aproximadas as identidades dos(as) participantes da experiência. As oficinas de H2 é mais um meio de realocar em trâmites de transição comunicativa-cultural das ruas para exercerem funções pedagogias no âmbito educacional, e isso tem sido um elemento estratégico de promoção cultural e fomento de outras formas de educar.

Trabalhar com o *hip hop* na escola, seja por meio de oficinas ou de workshops, pode despertar os alunos para as diferentes culturas musicais. Além disso, para aqueles que estão mais familiarizados com o *hip hop*, oferece a oportunidade de vivenciá-la também no espaço escolar. Isso faz com que haja uma integração entre dois mundos o da escola e o do cotidiano extra-escolar (Souza, 2005, p. 116).

A ABW em parceria com educadores(as) e instituições tem promovido diante do convívio social, o engajamento dessa alternativa educacional, e suas eficácias epistemologias, pelo ajuntamento interdisciplinar, se demonstram no vir a ser do(a) educando ao perceber que há outros interesses em sua ocupação no espaço pela diversificação do conteúdo, ao complementar no exercício de formação de ideias e da criatividade, a interação por meio do

H2. Nesse caso, as oficinas de H2 para Souza (2005, p. 107) “possuem dois objetivos centrais: o de divulgar o *hip hop*, e o de oportunizar um trabalho social, proporcionando momentos de aprendizagem e expressão por meio da arte”. Diante disso, conforme as observações da ABW, acrescento mais um aspecto aos objetivos trazidos pelas autoras, as oficinas devem possuir comprometimento social e embasamento teórico, como modo de manter o desenvolvimento o H2. Para isso, a partir da concepção do 5º elemento elaborada pela Zulu Nation, se observa a necessidade de formação política e organização cultural para nortear as pessoas sobre os princípios elencados pelos(as) primórdios.

Esse passou a ser enfatizado como necessidade de conhecer a história do Hip-Hop, bem como seus princípios filosóficos. Determinar o novo componente significa dizer que não, bastava ser artista, era imprescindível atenção às mais diversas áreas do saber. Trouxe a dimensão dos estudos e de crescimento pessoal. Motivou a noção de espírito Hip-Hop identificado e qualquer indivíduo que, mesmo não sendo artista, buscasse formação nas áreas da Medicina, Administração, Psicologia, Engenharia e demais ramos da ciência, mantendo o vínculo e comprometimento coletivo com a luta por uma sociedade mais justa (Miranda, 2014, p. 14).

Este lugar, é de extrema responsabilidade dentro da cultura. A questão não é só realizar oficinas de H2, mas sim, saber como se realiza as oficinas de H2. E isso, dar-se pelo entrosamento com os elementos artístico-culturais, pela sensibilidade perceptiva, experiência de atuação formativa, como também, pela especialização teórica e orgânica. Nas oficinas, o interesse não é criar artistas, naturalmente as pessoas já são artistas. Se constata, que todas as pessoas possuem aptidões e expressões, e há, dentro desse universo de possibilidades de ser, algum grau de compatibilidade com os elementos do H2. A intenção, é aperfeiçoar potencialidades artísticas atreladas a percepções subjetividades e concepções críticas sobre a realidade sócio-histórica. Se atrelar o artístico ao pesquisador, o fazer artístico ao modo de interação com a arte, a criatividade à responsabilidade, a arte sem o despertar da consciência crítica reproduz cresças limitantes e condições sociais desfavoravelmente conflituosas. “É fato, o Hip-Hop nasce dentro das contradições do mundo capitalista. Muitos grupos de Rap de outras nações não estão interessados em mudar coisa alguma, e sim manter o que está aí” (Miranda, 2014, p. 14). Acredita-se que as oficinas são instrumentos necessários para ofertar as primeiras experiências artísticas com o H2, e ao fomentar o lugar de reconhecimento identitário e de novas concepções educativas sustenta financeiramente pessoas por serem arte-educadoras. No entanto, é importante entender que o H2 é uma cultura atrelada as condições

sociais de vida, e a responsabilidade com o outro é um caminho de manutenção de laços entrelaçados pela alteridade.

6.1.4 Proposições acerca do fenômeno

Diante dos procedimentos analíticos, enquanto resultado da pesquisa identificamos que o Hip-Hop é uma cultura formada por interconexões e experiências no tecido social. Sua forma de organização e expressão tem sido elaborada por múltiplas contribuições no campo teórico-epistêmico e na prática. Os estudos na área apontam que os sujeitos que fazem parte do H2 auxiliam no desenvolvimento cognitivo e na sociabilidade, pois ao identificarem e refletirem sobre os efeitos da conjuntura hegemônica, reescreverem outros contornos de vida por atitudes insurgentes (Hill, 2014; Souza, 2011; Dias, 2019). Entendemos isso, a partir de um conjunto de elementos empíricos formados por mobilizações coletivas que reforçam a necessidade de se obter a ascensão social. Para isso, diversos sujeitos têm se esforçado para construir narrativas direcionadas para ressignificar a percepção do ser diaspórico pela ação autônoma e comunitária. Este princípio, configurado pela prática-cultural, tem como fundamento retomar o sentido da própria vida em comunidade e romper por suas “comunicações subalternizadas” (Moassab, 2008) a colonialidade.

Baseado nisso, descrevemos que a contribuição do Hip-Hop para educação decolonial emerge primeiramente pela constatação de que há a presença da colonialidade nos contextos sociais. Essa identificação tem sido demarcada como produto da intelectualidade orgânica e de organização coletiva. Sendo identificado como uma estratégia de ocupação territorial do Recôncavo por redes de colaboração (Araujo Neto, 2019), articuladas em “práticas culturais que emergem da tentativa de muitos destes jovens romperem com a situação limite que a opressão racial e a exploração capitalista os impõem”. Ao emergirem de diversos espaços e condições marginalizadas na luta pela sobrevivência, se reconhecerem como parte essencial da cultura e história do povo negro pelas percepções e sentidos cotidianos. Com isso, pela interpretação do poder hegemônico implantado no espaço social, ressignificam suas formas de ser e agir ao romperem e transmutarem os efeitos dessa colonialidade (Walsh, 2013).

Essa constatação se configura como uma prática para o exercício da autonomia (FREIRE, 1987), ao perceber que as contradições e violências são formadas para manutenção da estrutura sob a subalternização de diversos povos. Através do H2 diversos(as) protagonistas têm encontrado uma possibilidade para mobilizar um grande contingente de

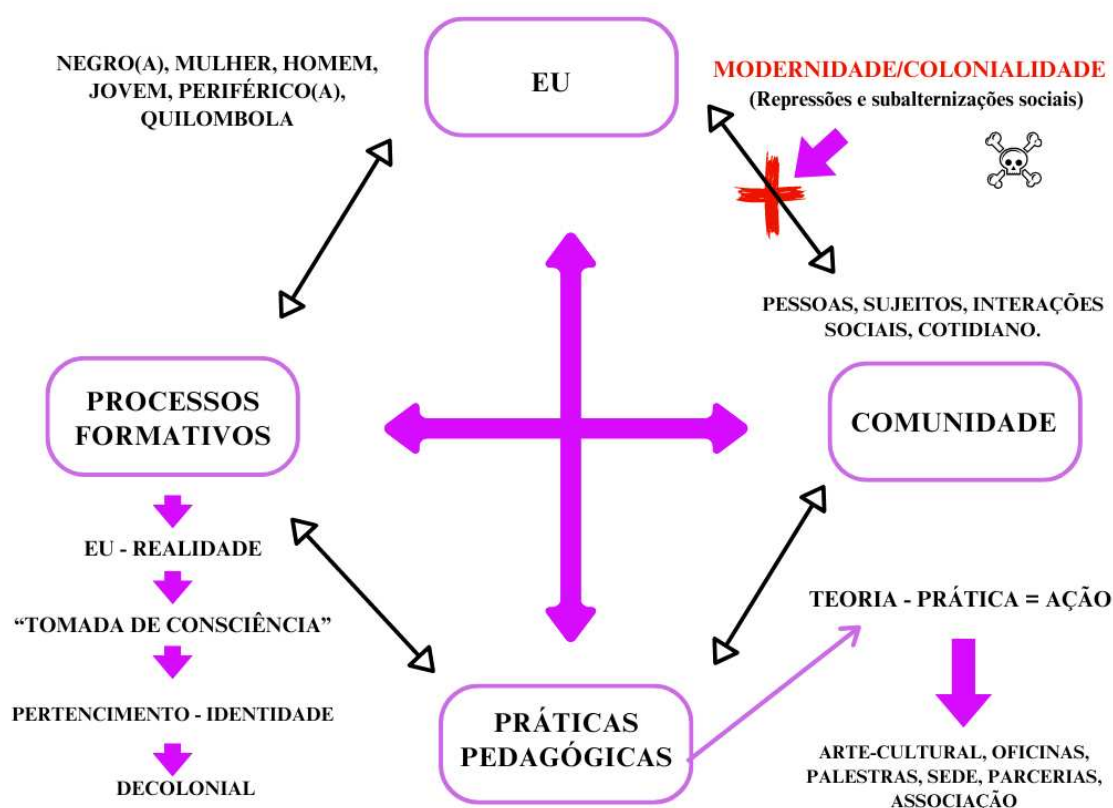
pessoas com a intenção de reivindicar melhores condições de vida e propor uma sociedade mais justa e menos desigual. Conforme observamos na pesquisa, a questão identitária é instrumento necessário para que haja a sistematização da experiência e atuação prática dessa mobilização. O que se entende é que esses sujeitos interpretam que as experiências de opressão de raça e gênero não são fenômenos isolados, mas constituem os vínculos que sustentam as relações modernidade/colonialidade (Maldonado-Torres, 2007). Por essa perspectiva, ações insurgentes têm sido direcionadas pelo viés da educação e da cultura com o intuito de produzir uma consciência comunitária. A partir dos elementos que se fazem presente em diversas comunidades (periféricas, rurais, quilombolas etc.) de cidades do Recôncavo tem sido formada narrativas que carregam características identitárias em seu conteúdo com vista a elaborar contribuições decoloniais no cotidiano diaspórico.

Ao interpretar os efeitos demarcados pelas configurações da colonialidade, identificamos que o H2 pode ser entendido como uma alternativa para construir percepções e ações divergentes ao que transforma o ser em defensor e reproduzidor do próprio sistema que o forma. Por base nos princípios comunitários transmitidos nas imagens, narrativas e práticas da ABW, interpretamos que os aspectos do individualismo incentivados pelo sistema, influenciam à negação do sujeito para não se perceber pela ótica do eu-comunitário. Pois, conforme um conjunto de rupturas com a base ancestral, familiar, subjetiva e do legado histórico do povo, é introduzido a sobrevivência como única opção a ser vivida, além disso, fragmenta o ser pela condição subalterna e dependente ao viés eurocêntrico. Então, tem sido elaborado narrativas e organizações coletivas diante desses lugares marginalizados como uma ferramenta de transformação social por pedagogias que tornam a realidade e o estar com o outro uma atitude insurgente.

Quando adentramos a pesquisa do campo, se constatou que a ABW se fundamenta por essa perspectiva descrita acima. Percebemos que em suas ações há vinculação diversas gerações, e com isso tem promovido subjetivamente a necessidade de participar das práticas pedagógicas pelas pessoas perceberem que o espaço interliga a interpretação da realidade pela inclusão de sujeitos e pautas através da arte, da autoestima, por estudos, pelo autocuidado e pelo aprimoramento profissional em diversas áreas.

Para complementar com esses enunciados, apresentamos uma figura ilustrativa com as categorias que reforçam os efeitos da colonialidade na formação fluída do eu-comunitário.

Figura 39 - Colonialidade e o eu-comunitário



Essa ilustração, diferente das outras anteriores, pois não tem o H2 como ponto central. A intenção é descrever a interrupção do fluxo natural desse movimento para formação do eu. O H2, conforme nossas considerações, se apresenta como alternativa insurgente, e, portanto, nesse debate, é configurado como decolonial por ser um vínculo comunitário que influencia no exercício da percepção autônoma e na elaboração de ações práticas divergentes das condições sociais ofertadas.

Conforme a ilustração acima o que se tem é que os processos formativos e práticas pedagógicas possuem a colonialidade como alimento que constitui as relações e práticas internas desse ciclo. Sob sua intervenção, as formas de dominação em torno dos paradigmas e violências influenciam o desenvolvimento da relação entre o eu consigo, e com a comunidade, criando um ambiente referenciado por aquilo que determina a dimensão da experiência vivida, não somente a mente (Maldonado-Torres, 2007). Por essa ótica, a colonialidade exerce sua pela subalternização do ser, na prática e na conjuntura em três esferas diferentes:

Se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do conhecimento

tem a ver com o papel da epistemologia e das tarefas gerais de produção do conhecimento na reprodução dos regimes coloniais de pensamento, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida da colonização e ao seu impacto na linguagem (Maldonado-Torres, 2007, p. 130, tradução nossa).

O H2 conforme vemos apontando, tem sido uma ferramenta decolonial por entender os conflitos e os processos de formação histórica que tem intenções definidas com a subalternização dos sujeitos, espaços e conhecimentos. Este lugar passa a ser questionado e transmutado à medida que assimilam um conteúdo depreciativo e de negação cultural em suas narrativas. Essa identificação e rompimento com a colonialidade é disseminada nas práticas formativas que tem o aporte colaborativo das diversas gerações que atuam conjuntamente para não reproduzir o padrão eurocêntrico, as formas da colonialidade nas práticas da ABW e em suas vivências pessoas no cotidiano. Essa dinâmica perpassa por múltiplos diálogos, pelo cuidado com o outro, na valorização das estéticas, no conteúdo produzido, na articulação com grupos políticos e culturais, no comprometimento com os estudos e com a difusão do H2.

Em Mignolo (2010), constatamos que esses procedimentos são denominados como “desobediência epistêmica”. E o autor aponta que essa dinâmica de ser descolonial, se constitui para além de enfrentar a estrutura por meio da violência, do desenvolvimento de um discurso epistêmico e pela não reprodução da cosmovisão eurocêntrica. Essa desobediência tem uma finalidade específica, além de identificar os prejuízos da modernidade e o percurso de repressão histórica, propõe restituir o poder presente na organização popular, e implantar a necessidade de elaborar pelo pensar e no agir a desobediência à retórica que naturaliza o processo universal e global da colonialidade como padrão a ser seguido. Essa conquista é um rompimento com as fronteiras impostas que limitam as pessoas a categorias e espaços determinados por uma conjuntura calcada no controle.

Produzindo uma perspectiva diferente da que é representada na figura acima, como resultado da pesquisa o que se encontra são diversas organizações e ações práticas que não aceitam essa condição imposta pelo viés colonial. As narrativas dos sujeitos da pesquisa nos indicam que suas bases de formação foram elaboradas pela ação coletiva por meio de vínculos sociais e culturais, os quais tem a comunidade como espaço-territorial.

Dentro disso, identificamos que pelas formações terem referenciais identitários reforçados politicamente pela percepção de si, pelos estudos e organização coletiva, o H2 fomentado pela ABW tem a aglutinação de conhecimentos, respeito aos princípios ancestrais e reconhecimento das experiências como mecanismo pedagógico e de enfrentamento a

colonialidade. Ao se ter a cultura e a educação por esses aspectos, a prática do fazer H2 segue influenciada pelo modo de ser H2. O que está implícito aqui, é que o H2 faz parte da condição existencial do sujeito. Esse lugar é formado por experiências atreladas a conjuntura social. A forma como se reflete e atua contra essa conjuntura é o que determina qual movimento o H2 contribuirá. Se o sujeito possui referenciais e ensinamentos baseados em vínculos que identifiquem que os paradigmas eurocêntricos correspondem aquilo que são, o produto de sua ação, e no caso o H2, reproduzirá os efeitos desse lugar. Então, seguindo conforme nossas análises, a ABW tem ressignificado pelo H2 modos de cuidar do outro por vínculos que fazem parte do cotidiano na tentativa de construir ações pedagógicas e afetivas que ligam o eu como sujeito autônomo por perspectivas comunitárias.

As práticas decoloniais desenvolvidas pela/na ABW traduzem experiências pela configuração de cada pessoa e dos cotidianos por óticas que refletem as condições do espaço-tempo. Sua importância é simetricamente condizente com o conteúdo que dialoga com os meios que buscam a ascensão social de cada pessoa ao exercer e influenciar o aprimoramento pelos processos pedagógicos. Essa formação possui práticas emancipatórias ao descentralizar epistemologias e metodologias que não correspondem o que a realidade e os sujeitos apresentam, e, portanto, passam a ter prazo de validade. Essas práticas têm surgido pela interpretação das condições sociais desfavoráveis, e como alternativa, coletivamente tem elaborado pelos processos formativos e pedagógicas pela visualização do papel da autonomia e do reconhecimento da formação identitária pelo H2 na ABW como caminho para fomentar o sentido e conhecimento comunitário. A prática pedagógica por esse viés é entendida como uma “pedagogia outra” (Palermo, 2010) por ser uma educação intercultural versada pelo reconhecimento e interação com a diversidade em resposta ao que se fez semelhante ao padrão colonizador. Nesse sentido, para se pensar e produzir uma “outra” pedagogia se faz “necessário desafiar, desafiar, confrontar, confrontar abertamente e resistir às diversas colonialidade que limitam a nossa existência quotidiana: a colonialidade do conhecimento, do poder, do ser e do viver” (Ocaña; Arias; Conedo, 2018, p. 80, tradução nossa).

Quando a ABW se constitui como uma Associação, e constrói um espaço de formação pedagógico “traz consigo a reconstrução da própria subjetividade e, com ela, uma nova configuração da intersubjetividade” (Alegre, et al., 2013, p. 76), que se estendeu da identidade como grupo de dança do H2 para uma instituição cultural que promove dentre suas atividades, a cultura H2. Concomitante, entende que o H2 possui em sua essência laços comunitários, e que diante da contemporaneidade, para enfrentar os fluxos da colonialidade, uma das estratégias produzidas está sendo manter os princípios de suas formações biográficas e

culturais. Algumas dessas estratégias podem ser percebidas pela introdução de outros sujeitos, ações e projetos intencionados a cuidar, defender e difundir pelo vínculo coletivo a perspectiva comunitária.

Com isso, identificamos que a ABW tem sido um ponto de referência para diversas pessoas e comunidades que ao se articularem, promovem a criação de uma unidade intersubjetiva dentro de um único espaço. Essas ocupações têm sido realizadas pela participação nas atividades artística-culturais, nas formações políticas, conduzindo seus/suas filhos(as) ao espaço, difundido o nome do grupo e da existência das atividades em outros espaços, auxiliando no funcionamento das atividades. Essa unificação pode ser configurada como ruptura dos conflitos gerados pelas criminalizações e violências nas periferias, ao mesmo tempo, simboliza politicamente um espaço que contemple os múltiplos discursos e sujeitos a construir pelo do grupo lideranças que representam as necessidades dos seus respectivos espaços e coletivos no exercício da vida política.

O processo formativo da ABW possui o H2 como meio para o exercício das práticas pedagógicas e de interação entre as pessoas. A existência organizada desse instrumento de mobilização tem reforçado o sentido do H2 em cada pessoa que transite e/ou tenha acesso a ABW. Essa identidade que liga a cultura ao grupo tem em si configurado como representação do povo por reconhecerem que a existência do grupo tendencia a criar vínculos positivos e divergentes ao que é fomentado socialmente pelas mídias sensacionalistas sobre a imagem/ser da pessoa negra. Ao proporem ser este espaço cultural e de acolhimento, passam a representar também, as demandas e necessidades oriundas de diversas partes da sociedade que são afetadas pelas dinâmicas sociais. Em resposta a isso, a ABW utiliza o H2 como meio de traduzir o cotidiano, e por múltiplas linguagens propõe diálogos e ações coletivas que administrem esses efeitos. Desse modo, as práticas pedagogias se constituem enquanto ação/produto emergido das condições sociais e interações coletivas, sendo um recurso alternativo de formação em vista de promover uma redução dos impactos da colonialidade no cotidiano de Cachoeira.

Essas práticas se apresentam com intenções definidas por serem produzidas pelo contato com a realidade e com os sujeitos. Por este caminho, promovem a ação pela necessidade advinda dos contextos sociais. O processo formativo é elaborado na prática, e conforme as reflexões, estudos e articulações coletivas, o campo teórico os(as) auxiliam ao aperfeiçoamento das interpretações empíricas. Diante disso, se identificou que as ações retornam ao contexto prático não com resolução das problemáticas e demandas encontradas, mas para ofertar alternativas que dialoguem, defendam e se organizem com os sujeitos da

realidade. Então, com o H2 promovem essas práticas através das oficinas, mutirões, palestras, performances artísticas, intercâmbio cultural e bate-papos, as quais diante da capacitação profissional, articulação com profissionais de diversas áreas e em parcerias com instituições criam um perfil formado para transformação social.

Em vista disso, esses processos pedagógicos são entendidos como ações sociopolíticas, que pelo viés da educação e cultura, influenciam gerações a se perceberem pertencentes ao grupo e as atividades por conter um conjunto de ações representativas e identitárias.

Nesse sentido, as contribuições para a educação decolonial são criadas pela própria percepção de si. Essa autonomia é mediada pela cosmovisão africana. Sendo assimilada pela cultura, demarca na esfera do debate político e epistêmico, bem como no cotidiano prático, os atributos que auxiliam o encontro e ascensão com os fenômenos que são oriundos da comunidade, das pessoas e do Recôncavo. As práticas da ABW se configuram como mecanismo ancestral na contemporaneidade, e ao introduzirem essa perspectiva, circulam entre as diversas gerações e experiências a produção de narrativas, comportamentos e estéticas que representem as identidades territoriais e os sentidos de fazer/ser H2 em Cachoeira.

O VIR A SER DE UMA CONCLUSÃO...

A presente pesquisa buscou compreender a partir de experiências, do horizonte sociocultural e do contexto histórico como o H2 contribui com a educação na perspectiva decolonial. Conforme as observações empíricas e análises prática-teórica, a Associação de B. boys e B. girls para o mundo (ABW) tem promovido por ferramentas pedagógicas a formação socioeducativa na cidade de Cachoeira. O processo formativo tem sido elaborado por um conjunto de ações organizadas pela percepção cotidiana e por múltiplas colaborações, que ao serem atreladas as questões identitárias, intencionalmente agentes socioculturais elaboram a ascensão social por perspectivas comunitárias.

Diante dos recursos analíticos em torno da observação e descrição, a fenomenologia nos auxiliou no desenvolvimento do que se intencionou perceber. Compreendemos, como dado da pesquisa, que a percepção é uma forma de traduzir a vida acontecendo nas relações formadas pelas experiências cotidianas. No nosso caso, ter a oportunidade de descrever o fenômeno do H2 sendo um mecanismo de interações múltiplas é uma dádiva sentida pelas demonstrações de afetividade e resistência.

Por outro lado, a percepção aqui é um ato político. Diante as rupturas das subjetividades das pessoas negras, perceber o(a) outro(a) pelo que é, se constitui como símbolo intersubjetivo da importância ancestral no âmbito comunitário, e ao mesmo tempo, significa que há a transmutação das repressões sócio-históricas. Desde sua concepção, o H2 tem nos ensinado a estar com o outro pelo que ele é, não a partir de rotulações, separações ou demarcações alimentadas pela cosmovisão eurocêntrica. O papel desse lugar é descrito no trabalho por que se contatou que há esse reconhecimento e ações que empreendem os sentidos da vida comunitária. Os povos subalternizados aprenderam – como efeito do colonialismo/colonialidade – a estar em conflitos, a realizar demarcação territorial, a reproduzir atitudes de inferioridade, a ver o outro como potencial inimigo e a desenvolver a exploração da: natureza, social, econômica, saúde, por ser contido nos contextos sociais múltiplas limitações, abandonos e ausências de amor, dos bens de consumo, bens culturais e uma educação que garanta a sobrevivência coletiva.

Aprendemos a ser individualistas, e reprodutores do mesmo sistema que violenta e aprisiona, o capitalismo. Percebendo essa realidade, primórdios do H2 reuniram jovens de diversos grupos para se expressar a partir das artes na tentativa de criarem naquele âmbito social guetificado do *Bronx* momentos de harmonia, diversão e conhecimento. E essas ações

perceptivas e atitudes insurgentes, refletiram em várias partes do mundo afetados pela colonialidade que existiam formas de diminuir as violências, os crimes, expressar sentimentos, experimentar a liberdade de existir e viver comunitariamente.

Esse trabalho buscou descrever a experiência dessas pessoas que compreendem que o H2 é contra-hegemônico por emergir da experiência de pessoas silenciadas, negadas e violentadas só por existirem. Ele representa a necessidade de promovermos educação em espaços inóspitos com pessoas que tem múltiplos potenciais, mas de forma sistemáticas ainda são subalternizadas pela estrutura, que atua introduzindo culpabilidades individualizadas pelos próprios ensinamentos vindos desse mesmo sistema para alimentar o que o sustenta.

De acordo com Walsh (2013), é necessário que práticas decoloniais que reconheçam a presença colonizadora no âmbito do ser e saber, e que por múltiplas atividades e interações interculturais, se possa validar, reconhecer e potencializar narrativas de sujeitos que existem e resistem por práticas intencionadas a desobedecer às normalidades e a hegemonia.

Assim como outros instrumentos e ações socioculturais de origem negra, o H2 produzido na ABW tem sido um meio intercultural para propor metodologias prática-teóricas que aproximem o sujeito da realidade, e esse mecanismo tem sido fomentado pela prática do diálogo. O diálogo é direcionado pela contundência artística, pelo respeito e percepção intersubjetiva em ressonância com as experiências cotidianas. Esse viés educacional do H2 é evidenciado pela atitude prática de cada pessoa que produz a arte, mas também é um fruto do modo de ser responsável pelo outro e pelo comprometimento com a transformação social.

O H2 surge compreendendo sua importância no mundo pela importância existencial dos sujeitos que o elaboraram como instrumento de diálogo. E é nas ruas, nas periferias, quilombos, assentamentos, aldeias que as pessoas participantes do H2 passam a perceber o valor de suas existências pela importância concedida ao seu lugar de origem. O H2 direciona o papel da coletividade como forma de ser comunitário, e a junção de ambas as partes pode ser um caminho de elaboração de outras narrativas e vivências práticas decoloniais. Sabendo disso, a alteridade experimentada pelas ações artísticas e biográficas tem sido uma forma de construir conforme as interações e interpretações, sensibilidades por aquilo e com quem há reconhecimento. Esse poder da arte é um meio de enraizar alternativas de enfrentamento ao que aflige, mas é também uma forma de perceber o outro como parte de si. Ao terem acesso a conhecimentos de que a ancestralidade, a cultura e a história do povo negro estão intimamente entrelaçadas, se constitui laços afetivos e recíprocos para desenvolvimento do que dá significado a vivência comunitária.

Nesse horizonte discursivo, Amaral estende a compreensão de Hill (2014) sobre a utilização do H2 no contexto educacional pelo viés identitário e de aglutinação de epistemologias por elementos cotidianos. Esses, combinados a identidade racial podem ser instrumentos fundamentais de ensino e aprendizagens.

A proposta de utilizar a cultura Hip-Hop em sala de aula, não como um método prescritivo, mas como uma estratégia de negociação e de diálogo entre o educador e os jovens, no que diz respeito às suas subjetividades e identidades, articulando as singularidades dos alunos com experiências coletivas, parece-me fundamental para engajá-los em um projeto educacional, como condição do aperfeiçoamento do aprendizado da cultura democrática na escola e do exercício pleno da cidadania (Amaral, 2014, p. 13).

A consciência territorial, amadurecida pela condição de fazer parte da cultura é expandida pela valorização existencial. Isso permite a produção de um poder simbólico envolvido na participação e colaboração do que é elaborado no contexto prático do espaço transitado. O sentido do que é produzido no contexto prático tem valor subjetivo quando: 1) há importância para cada pessoa; 2) Quando os(as) representantes desse espaço valorizam as subjetividades dos sujeitos; e, 3) Quando esses sujeitos percebem que há dentro dos instrumentos e ações geradas, algum tipo de identidade que os(as) conectem com o espaço.

Nesse sentido, a ABW ao difundir o H2 como instrumento educacional tem conseguido disseminar ações comunitárias por vincular a afetividade na integração de pessoas que são excluídas dos contextos: familiares, grupos, escolares etc. dialogando com o aspecto da identidade como possibilidade de ascensão no âmbito social prático. E baseado nisso também, que compreendemos que a ABW vem contribuindo com a educação decolonial, pois constata-se que ao produzirem narrativas e práticas pedagógicas envolvidas com os elementos cotidianos e artísticos fomentam a sustentabilidade de ciclos positivos por englobar a diversidade da vida e de saberes ancestrais como fundamento educacional.

Cada projeto educacional é formulado por um tipo específico de paradigma. Este, advém de organizações políticas e educacionais, que ao refletirem sobre sua conjuntura social e histórica, realocam seus interesses e interpretações dentro do que está sendo proposto como modo de reduzir os impactos sociais e administrar o conhecimento. Esse conhecimento, instrumentaliza saberes e suas formas de produção, situando espaços e sujeitos a critérios de validade diante de sua originalidade e um hibridismo cultural contemporâneo.

Se faz necessário pensar outras possibilidades de educar tendo em vista o acompanhamento dos sujeitos inseridos no contexto educacional como colaboradores(as) ativos(as) do processo de formação. A contemporaneidade do Recôncavo nos conduz entender que as relações sociais são organizadas por zonas de interesses, as quais vão sendo contextualizadas pelo reconhecimento, tolerância, negação e aceitação. Identificar esses conjuntos no vir a ser social, a partir da ótica educacional que propomos, é minimamente preparar o terreno para outras dinâmicas de formação que dialogue com as exigências, desafios e sujeitos do momento presente. No entanto, baseado nisso, há uma necessidade do desvelamento e disseminação de formas educativas que entrelacem a formação do sujeito pelo que é, por práticas insurgentes em contato com a *práxis* que o(a) constitui. Compreende-se que esse caminho é de suma importância para que se construa ações para além do que é experienciado no campo da necessidade material. Por isso, o referido tópico se propõe pensar meios de legitimação de características e subjetividades dentro do contexto educacional intencionando aprimorar formas de conhecimento a partir de narrativas dialogáveis e compreensíveis.

[...] a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a corrente é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É o que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com *frouxidão* assistencialista, é a linguagem, do ensino da escrita e da escrita. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa. (Freire, 2001, p. 49).

A educação popular proposta por Paulo Freire segue atrelada ao vir a ser social por reconhecer as múltiplas formas de ser social diante dos postulados formativos e transformadores no tecido espaço-temporal. A ABW ao identificar a origem dos(as) seus/suas educandos(as), delimitando a presença da ancestralidade na formação e modo de ser por leituras interpretativa da realidade, tem elaborado outros saberes pela apropriação cultural e técnica intencionando alinhar os sujeitos a se perceberem nesse lugar do ser da autonomia para romper com os paradigmas limitantes e criar vínculos de emancipação coletiva.

No entanto, o desafio se faz na prática, e aqui o movimento decolonial deve ser elaborado por múltiplas contribuições para que outras gerações possam ter acesso a práticas pedagógicas inclusiva e diversificada. Dito isso, entendemos que uma das maiores contribuições dessa pesquisa é distribuir a responsabilidade com a educação proposta pela ABW. E a indicação da pesquisa se faz pela atuação do Estado em parceria com este movimento social. A partir do que foi elaborado e apontado neste trabalho, enquanto fortalecimento e expansão dessas práticas educativas, entendemos que o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), o Departamento de Educação da UNEB juntamente com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e demais órgão competentes com a produção e o desenvolvimento da educação possam dar o suporte material, didático e financeiro para que esse trabalho comunitário dê continuidade.

Entendemos que essa ação vinda do Estado e seus representantes é uma forma de reparação social, bem como, corresponde ao próprio exercício da educação pública. Partindo disso, as políticas públicas devem realizar um trabalho de reparação e diálogo entre os polos extremos da sociedade, e assim, por meio de leis e instrumentos, regulamentem o exercício do poder na prática cotidiana.

Para Patrícia Rosas Porto (2019), as políticas públicas estão alinhadas as gestões de cada território do país, tendo suas ações efetivadas pela autonomia dos espaços. De forma que, sua função social é de orientação e realização de práticas que sejam de interesse público, e diante das próprias gesticulações democráticas, identificam, analisam e criam oportunidades de atuação que promovam ações que sejam alinhadas às necessidades do povo. Pensando nesse contexto, as políticas públicas no Brasil devem ser desdobradas a compreender e dialogar com suas próprias demandas, as quais são advindas de resquícios sócio-históricos, e cotidianamente são presentes em todos os espaços sociais. Esse diálogo só faz sentido quando houver fundamentação de políticas que se organizem na prática, e baseado nas próprias tensões, insucessos e conquistas, reconheçam e direcionem intenções que as bases de sustentação das crises sociais são veículos de más administrações sociais, e conforme Porto (2019, p. 75), a “organização política do estado reflete a imagem do país”.

Nesse caso, estamos aqui apontando fenômenos existentes diante das próprias conjunturas de interação mediadas pelos polos do Estado com as políticas públicas, e do outro lado, sobrevivendo com suas pedagogias elaboradas nas periferias e leituras do cotidiano, os(as) mobilizadores(as) culturais. Estes(as) últimos(as) realizam ações baseadas nas circunstâncias sócio-históricas como representação do que é vivenciado no cotidiano, e que,

conforme o próprio desenvolvimento dos sujeitos nas comunidades periféricas, pensam rente ao povo como as expressões de poder e de suas formações.

Como forma de direcionar articulações em parceria com o Estado, indicamos que potencializem o trabalho realizado pela ABW na cidade de Cachoeira, além disso, foi identificado nos nossos estudos do mestrado, que no Recôncavo existem outras cidades que produzem H2 por meio da educação decolonial, mas por conta de recursos financeiros, acesso a espaço próprio, ausência e/ou carência de material didático não conseguem dar continuidade aos seus trabalhos.

Além do debate e análises produzidas ao longo desse trabalho, entendemos que a educação decolonial é promovida por meio de ação prática e coletiva. Uma das funções deste trabalho é refletir sobre as condições sociais e históricas que dialogam diretamente com os sujeitos da pesquisa, e enquanto dever ético, essas proposições elencadas enquanto elemento colaborativo, tem a intenção de disseminar a educação qualitativa no Estado Bahia também pelo Hip-Hop.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor W. L. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem**. Tradução de Henrique Burigo. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALVES, Valmir Alcântara. **De Repente o RAP na Educação do Negro: O RAP do Movimento Hip-Hop Nordestino como prática educativa da Juventude Negra**. 2008, 134 p. Dissertação (Educação). Universidade Federal da Paraíba – UFPA, Pós-Graduação em Educação. João Pessoa – PB, 2008, Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4870>>. Acesso em: 24 mar. 22.
- AMARAL, Monica GT do. *In*. HILL, Marc Lamont. **Batidas, rimas e vida escola: pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade**. Revisão e tradução à edição brasileira de Mônica do Amaral. Petrópolis, RJ, 2014.
- ANDRADE, Adriano Bittencourt. O Modelo Espacial da Rede Urbana do Recôncavo Baiano Setecentista à luz da Cartografia Histórica. **Anais do I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica**. Paraty-RJ, mai-2011. Disponível em: <www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simposio/ANDRADE_ADRIANO_B.pdf>. Acesso em 31 jan. 2024.
- ANDRADE, Ugo Maia. **Memória e diferença: Os Tumbalalá e as redes de trocas no submédio São Francisco**. São Paulo: Humanitas, 2008.
- ARAUJO NETO, Manoel Alves de. **Experiências e Educação: Percepções acerca da formação intelectual de MC's negros/as do Recôncavo da Bahia**. 2019. 310 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/?cat=trabalhos-academicos=ppgeduc&termo=filtro-todos&termo-valor=Manoel+alves+de+Araujo+Neto>>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, Paulo Ormindo de. Recôncavo: território, urbanização e arquitetura. *In*. CAROSO, C., TAVARES, F., and PEREIRA, C., orgs. **Baía de todos os santos: aspectos humanos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <SciELO Books | Baía de todos os santos: aspectos humanos>. Acesso em: 22 mai. 22.
- BÂ, Amadou Hampâté. A noção de pessoa na África Negra. *In*: DIETERLEN, Germaine (ed.). **La notion de personne en Afrique Noire**. Paris: CNRS, 1981, p. 181 – 192.

Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/337610420/Amadou-Hampate-Ba-A-Nocao-de-Pessoa-Na-Africa-Negra>>. Acesso: 12 mai. 2018.

BAHIA, José Péricles Diniz. **Ser baiano na medida do Recôncavo**: o jornalismo regional como elemento formador de identidade. 2009, 226 f. Tese. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (POSCULTURA). Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10833>>. Acesso em: 20 mai. 22.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, José D' Assunção. **A construção social da cor**: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 2009.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

BOMFIM, Márcia Virgínia Pinto. **A Rede Urbana do Recôncavo Baiano e seu Funcionamento Técnico**. 2006, 119 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia – UFBA, Pós-Graduação em Geografia. Salvador – Bahia, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19951>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

BONA, Camila de; RIBEIRO, Pablo Nunes. Sobre a produtividade e a semântica do prefixo des- no português brasileiro atual. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 34(2), 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39347>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Maria de Azevedo. Planejar qualidade: em favor dos sistemas urbano-regionais. *In. Recôncavo da Bahia*: educação, cultura e sociedade / Organizadores: Luís Flávio R. Godinho, Fábio Josué S. Santos, autores, Maria de Azevedo Brandão [et al.] – Amargosa, Bahia: Ed. CIAN, 2007.

BRASIL. **Código Penal dos Estados Unidos do Brazil**, Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 (Promulga o Código Penal). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm>. Acesso em: 20.set.2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso: 20.set.2020.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da educação do campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CAMINHA, Giulia Soster. Graffiti na cultura hip-hop: relações entre linguagem, identidade e espaço urbano na perspectiva transperiférica e indisciplinar da Linguística Aplicada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 23, n. 3, 2023. Disponível em: <www.scielo.br/j/rbla/a/n898hVs7HqhwFH9HtVVNfNK/>. Acesso em: 03 mai. 2024.

CASCAIS, Maria das Graças Alves. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em Tela** - Volume 7, número 2 – 2004. Disponível em: <cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1988.

CARVALHO, Marina Vieira de. Vadiagem e criminalização: a formação da marginalidade social do Rio de Janeiro de 1888 A 190. ‘**Usos do Passado**’ — **XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ**, 2006. Disponível em: <www.snh2011.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Marina%20Vieira%20de%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. **Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico**. In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Org. CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHANG, Jeff. **Can't Stop Won't Stop: A History of the Hip-Hop Generation**. St. Martin's Press, 2005.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o Direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In. SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. Celso Cunha, Lindley Cintra. 7. ed., reimpr. — Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CONTADOR, Antônio Concorde; FERREIRA, Emanuel Lemos. **Ritmo e poesia: os caminhos do RAP**. Assírio & Alvim; 1997.

DIAS, Cristiane Correia. **A Pedagogia do Hip-Hop: consciência, resistência e saberes em luta**. 1. Ed. — Curitiba: Appris, 2019.

DIAS, Cristiane Correia. **Por uma pedagogia Hip-Hop: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica**. 2018, 198 f. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em educação (Área de concentração: Psicologia e educação), São Paulo - SP.

Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-12122018-152518>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

DUCASSE, Fabian Cabaluz. **Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas**: Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. 1ª ed. Colección: Aprobar. Santiago de Chile, 2015. Disponível em: <biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16489/1/Entramando.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

DUSSEL, Enrique D. **América latina**: dependencia y liberación. Buenos Aires: F. Gracia Cambeiro, 1973.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2ª Ed. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.

FALCÓN, Maria Bárbara Vieira. **O reggae de Cachoeira: produção musical em um porto Atlântico**. 2008, 218 f. Dissertação. (Mestrado) Universidade Federal da Bahia (UFBA). Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (PÓS-AFRO). Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8719>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. Ernesto Faria; revisão de Ruth Junqueira de Faria - 7. ed. - Brasília: FAE, 1994.

FERNANDES, Ana Claudia Florindo; MARTINS, Raquel; OLIVEIRA, Rosângela Paulino de. Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 64, p. 183-200, ago. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rieb/a/JrmFLF39m5Wt8qcbjSSnCx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 dez. 22

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1972.

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do Conhecimento no Século XXI. *In. Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro* / organizado por Ana Rita Santiago... [et al.]. 2. ed. - Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.

FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano**: mitos da África. São Paulo: Summus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suíça), 2005. Disponível em: <edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudcação%20não%20formal_formal_Gadotti.pdf>. Acesso: 24 ago. 2024.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina** / Eduardo Galeano; tradução de Sergio Faraco. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade** /Anthony Giddens; tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. - São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento**: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In. Epistemologias do sul. Org. SANTOS, B. S. MENESSES, M. P. Coimbra, Almedina, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro - RJ, Civilização brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2, - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GREEN, Bill, BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-248.

GUARATO, Rafael. **Dança de rua**: corpos para além do movimento (Uberlândia – 1970-2007) | Rafael Guarato. Uberlândia: EDUFU, 2008.

GYEKYE, Kwame. Person and Community in African thought. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 297-312. Disponível em: <filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kwame_gyekye_pessoa_e_comunidade_no_pensamento_africano.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2023.

GOMES, Francimária Ribeiro. **Trânsitos Musicais e Comunicação Popular**: Experiências de Protagonismo de Mulheres Negras em Cachoeira, BA. 2017, 157 f. Dissertação (Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo). Universidade Federal da Bahia – UFBA, Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos. SALVADOR – BA, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29100>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: **Superando o racismo na escola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça. *In*: PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cultura e trabalho*: histórias do negro no Brasil. 2.ed. Porto Alegre, 2001. p. 40-45.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*. **Epistemologias do sul**. Org. SANTOS, B. S. MENESES, M. P. Coimbra, Almedina, 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2, - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GYEKYE, Kwame. Person and Community in African thought. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 297-312. Tradução para uso didático por Thiago Augusto de Araújo Faria. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kwame_gyekye_-_pessoa_e_comunidade_no_pensamento_africano.pdf>. Acesso em: 07 mar. 22.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade/ Yuval Noah Harari; tradução Janaína Marcoantonio. — 1. ed. — Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Martin Heidegger; tradução revisada e apresentação de Maria Sá Cavalcante. 10. Ed. — Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HERSCHMANN, Micael. **O Funk e o Hip-Hop Invadem a Cena**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento. a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

HORTEGANO, Romina. Algunas consideraciones En torno a la educación Decolonial. *In. Hacia una filosofía y una educación decoloniales*: Diálogo de saberes [en línea] Díaz Genis, Andrea, (comp.). Montevideo: Udelar. Ediciones Universitarias, 2022. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/33200>>. 02 abr. 2024.

HILL, Marc Lamont. **Batidas, rimas e vida escola**: pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade. Revisão e tradução à edição brasileira de Mônica do Amaral. Petrópolis, RJ, 2014.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. 6º ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

INWOOD, Michael J. **Dicionário Heidegger**. Tradução: Luísa Buarqu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Ed. Nova Cultural Ltda., 2005.

KRENAK, Ailton. Entrevista. *In. 8 reações para o Depois*. ENTRE (coordenação: Ana Altberg, Mariana Meneguetti, Gabriel Kozlowski) Rio Books, 1ª edição, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª. ed. - São Paulo: Companhia das letras, 2010.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

LARANJEIRA, Antônio Heleno Caldas. **A comunicação dos mapas**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.

LARROSA, Jorge. **Escritos sobre experiência**. 1. ed. 3. reimp. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Apresentação da coleção**. *In. Rancière, Jacques. Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*/Jacques Rancière; tradução de Lilian do Valle - Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LEAL, Sérgio José de Machado. **Acorda hip-hop!:** despertando um movimento em transformação / Sérgio José de Machado Leal. - Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** 6. Ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 49.ed. - Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2011.

LIPTON, Bruce H. **A biologia da crença:** ciência e espiritualidade na mesma sintonia: o poder da consciência sobre a matéria e os milagres. Tradução: Yma Vick. – 1. Ed. – São Paulo: Butterfly Editora, 2007.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** Episódios de racismo cotidiano. 1. ed. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2009.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas:** filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. 2014, 240 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014. Disponível: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16155>>. Acesso: 15 mar. 22.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue:** história do pensamento racial. 1. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. **Adolescentes como autores de si próprios:** cotidiano, educação e o *Hip Hop*. Cad. Cedes, Campinas, v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 63-75. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 set. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A modo de comentário inicial. *In. Pedagogias decoloniales:* Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser:** contribuciones al desarrollo de un concepto. *In:* El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Org. CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARQUES, Ramiro. **O Dicionário Breve de Pedagogia.** Lisboa: Editorial Presença, 2000.

MARX, Karl, FRIEDRICH, Engels. **A ideologia alemã.** – São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** 1ª Ed. São Paulo – SP: Boitempo, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica:** Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo. 2010.

MIGNOLO, Walter. **"El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto"**. In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Org. CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência** / Eduardo Oliveira Miranda. - Salvador: EDUFBA, 2020.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Bahia com H de Hip-Hop**. 1ªed. Salvador, 2014.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais: um olhar sobre a branquitude**. 2015, 183 f. Dissertação (Educação). Universidade Estado da Bahia – UNEB, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador – BA, 2015. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/366925754/Perspectivas-de-Rappers-Brancos-Brasileiros-Sobre-as-Relacoes-Raciais-Um-Olhar-Sobre-a-Branquitude>>. Acesso em: 20 dez. 20.

MOASSAB, Andreia. **Brasil periferia(s): a comunicação insurgente do Hip-Hop**. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008, 295 f. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/5158>>. Acesso em: 12 dez. 22.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: Novas bases epistemológicas paraa entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, Anália de Jesus. **A Lei nº 10.639/2003 e a educação física: desafios e perspectivas**. Salvador: Cogito, 2014.

MOURA, Clóvis. **Quilombos, Resistência ao Escravidão**, São Paulo, Editora Ática, 1987.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso: 20 abr. 22.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico resumido**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1966. (Coleção: Dicionário especializados).

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: Documentos de uma militância pan-africanista** Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Brasília, DF; Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR. Editor Produtor, 2002.

LOMANTO NETO, Raul Lomanto. A região de “Amargosa”: olhares contemporâneos. *In. Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade* / Organizadores: Luís Flávio R. Godinho, Fábio Josué S. Santos, autores, Maria de Azevedo Brandão [et al.] – Amargosa, Bahia: Ed. CIAN, 2007.

NEVES, Juliana Brainer Barroso. **Colonização e Resistência no Paraguaçu – Bahia 1530 – 1678**. 2008, 142 f. Tese. Doutorado em história. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pós-Graduação em História. Salvador, 2008. Disponível: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12855>>. Acesso: 12 set. 2023.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significação do corpo negro**. Tese de Doutorado, Universidade do Estado de São Paulo - USP. QUEIROZ, R. da S. (orgs.) (1996). Raça e diversidade. São Paulo: EDUSP, 1998.

NONATO, Symaira Poliana; ALMEIDA, Jorddana Rocha de; FARIA, Ivan; GEBBER, Saulo; DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia das juventudes. *In. Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG* / Juarez Dayrell (organizador). - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

NUÑEZ, Hurtado Carlos. **Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial**. Santa Marta, Universidad del Magdalena, 2018.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. **O evangelho marginal dos Racionais MC's**. *In. Racionais MC's Sobrevivendo no inferno*. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2018.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2005.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE. Número 18: maio-outubro/2012. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/4456/4068/7956>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ONE, KRS. **The Gospel of Hip Hop**. New York: Power House Books, 2009.

PALERMO, Zulma. La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue. **Otros logos - Revista de estudios críticos**. Año I. Nro. 1, pp. 43-69, 2010. Disponível em: <Palermo, Z La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial - Centro de Estudios y - Studocu>. Acesso em: 29 jan. 2024.

PÊPE, Suzane Tavares de Pinho. **Louco, maluco e seus seguidores e a formação de uma escola de escultura em cachoeira (Bahia)**. 2015, 304 f. Tese. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (PÓS-AFRO), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18383>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

PORTO, Patricia Rosas. **A Gestão do Projeto Político Pedagógico na formulação da Política de Gestão Educacional do Município de Salvador/BA**. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 128 fls. 2019. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/09/DISSERTA%C3%87%C3%83O-MESTRADO-PATRICIA-ROSAS-PORTO-4.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2014. Disponível em: <biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad / racionalidad**. In: Perú Indígena (Lima), Vol. 13, N° 29, 1991. Disponível em: <www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder** / Aníbal Quijano; selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014. <http://generoesexualidade.ffch.ufba.br/wp-content/uploads/2014/11/colonialidad_quijano.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2024.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo, Ática, 1993.

RAMOSE, Mogobe B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen. - Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobeb.ramose_-_a_%C3%A9tica_do_ubuntu.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

REIS, Joao José. **Rebelião escrava no Brasil: A história do levante dos males (1835)**. Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SANTOS, Alice Pereira. Origem e desenvolvimento dos prefixos de- e des-. **Filol. Linguist. Port.**, São Paulo, v. 22, n. Esp., p. 167-187, 2020. Disponível: <www.revistas.usp.br/flp/article/view/165701>. Acesso: 30 jan. 23.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, José Raimundo de Jesus. **Juventude, universidade e conhecimento**: o agir prático das juventudes nos fazeres da universidade. 2016. 274 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24061/1/JUVENTUDE%2C%20UNIVERSIDAD E%20E%20CONHECIMENTO.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 22.

SANTOS, Luciano. Filosofia da Libertação como Libertação da Filosofia: Alteridade e insurgência popular em Enrique Dussel, *In. Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular* / Sueli Ribeiro Mota Souza, Luciano Costa Santos, organizadores. - Salvador: EDUFBA, 2019.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **A Rede Urbana do Recôncavo**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado. *In. BRANDÃO, Maria de Azevedo. Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição.* - Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado; Academia de Letras da Bahia; Universidade Federal da Bahia, 1998.

SANTOS, Milton. **Manual de Geografia Urbana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. - Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SANTOS, Daniel dos. **Como Fabricar um Gangsta**: Masculinidades Negras nos Videoclipes dos rappers Jay-Z e 50 Cent. 2017, 175 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia – UFBA, Pós-Graduação em Cultura e Sociedade. Salvador – BA, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26863>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia e sociedade**. Soc. 30, 2018. Disponível em: <www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SCHILLING, Flávia & FERNANDES, Fernanda Castro O futuro dos direitos humanos: notas sobre memórias e possibilidades da educação em direitos humanos no Brasil. *In. A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios.* / Organizadores Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaqueu Vieira Oliveira. São Paulo: FEUSP, 2020.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

SILVA, Gislaine Barbosa Calumbi da. **A Cidade Histórica de Cachoeira na Bahia**: Abordagem Museológica sobre Preservação do Patrimônio Arquitetônico / Gislaine Barbosa Calumbi da Silva. -- Salvador, 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em

Museologia, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31872>>. Acesso em: 15 set. 2023.

SILVA, Paulo Robério Ferreira. Colonialidade, modernidade e decolonialidade: em busca do giro Decolonial. *In. Saberes tradicionais e conhecimentos científicos nas ciências humanas* / Organizadora Aline Ferreira Antunes. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020. Disponível em: <atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/saberes-tradicionais-e-conhecimentos-cientificos-nas-ciencias-humanas-3>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. -Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. - (Coleção estudos culturais em educação).

SIRVENT, Maria Teresa. **Educação comunitária: a experiência do Espírito Santo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros identidade, povo e mídia no Brasil**. 2ª. Ed. Vozes. Petrópolis – RJ, 1999.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Jusamara. **Hip-Hop: da rua para a escola**. Org. SOUZA, Jusamar; FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop** / Ana Lúcia Silva Souza. 2009, 219 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009. Disponível em: <repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/769115>. Acesso em: 12 set. 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Jussara. **Hip Hop: da rua para a escola** / Jussara Souza, Vania Malagutti Fialho e Juciane Araldi. – Porto Alegre: Sulina, 2005.

SOUZA, Paulo Renato. Prefácio. *In. Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso: 20 abr. 22.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. Colonialidade, Decolonialidade: o que há de decolonial no Constitucionalismo Latino-Americano? **Rev. Fac. Dir.** | Uberlândia, MG | v. 51 | n. 1 | pp. 26-49 | jan./jun. 2023 | ISSN 2178-0498. Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/RFADIR-51.1.2023.70197.26-49>>. Acesso: 10 jan. 24.

TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidade e Sociedade como entidades típico-ideais**. *In: FERNANDES, F. (Org.). Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973. p. 96-116.

VALENCIA, Olver Quijano. **EcoNOMía, ecoSimías y perspectivas decoloniales:** Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural. *In. Pedagogias decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013. Disponível em: <agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

VASCONCELOS, Pedro. **A cidade da Geografia no Brasil.** *In:* CARLOS, ALESSANDRI. (Org). Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 63-78.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofía de la praxis. 1ª. Ed.: editorial grijalbo, méxico, 1967.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito de vivência (erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 141-155. Disponível em: <www.scielo.br/j/kr/a/bKmfZZSzhGkDGy58KN6yJLr/>. Acesso em: 17 set. 2023.

WALSH, Catherine. **Gritos, grietas y siembras de vida:** Entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. *In. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* TOMO II. Quito: Abya-Yala, 2017. Disponível em: <ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e decolonialidade.** Ensaios de Abya Yala. Quito: Abya Yala, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder.** Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In:* El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Org. CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales:** Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013. Disponível em: <agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

Páginas eletrônicas

ABW. **ABW - Associação de B-Boys e B-Girls para o Mundo, 2023.** Disponível em: <www.abwhiphop.org/historia >. Acesso em: 10 dez. 2023.

LUIZ, Robson. **"Diagrama de Venn";** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/diagrama-de-venn.htm>. Acesso em 10 jan. 2023.

Mês da História do Hip-Hop. **Zulunation**. 2022. Disponível em: <<https://www.zulunation.com/hip-hop-history/>>. Acesso em: 12 jan. 23.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 2020. Disponível: <<https://diplomatique.org.br/filosofia-africana-e-saberes-ancestrais-femininos-utero-do-mundo/>>. Acesso: 25 mar. 22.

UNIVERSAL ZULU NATION. **Hip Hop history month**. Disponível em: <www.zulunation.com/hip-hop-history/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

Musicografia

ALENDASZ, MC TICO, LARÁPIO. **Favelamundo**. In. “No Varejo”. Ibori Studio (CD), 2019. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=6W2yMdxInIE>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Figuras e imagens

Figura 1. **ABW Crew**. Disponível em: <www.abwhiphop.org>. Acesso em: 12 fev. 2024.

Figura 9. FLICKR. **Mapa do Recôncavo da Bahia (1899)**. Disponível em: <www.flickr.com/photos/187693840@N08/52063351987/in/photolist-2njEhFM>. 15 jun. 2024.

Figura 10. SEI. **Cartograma: Divisão político-administrativa do Território de Identidade**. Perfil dos Territórios de Identidade / Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. -- Salvador: SEI, 2016. 3 v. p. (Série territórios de identidade da Bahia, v. 2). Disponível em: <sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/perfil_dos_territorios/territorio_identidade_vol02.pdf>. 15 jun. 2024.

Figura 12. GELEDÉS. **Rotas da escravidão**. Disponível em: <www.geledes.org.br/rotas-da-escravidao/>. Acesso em: 20 jan. 2024

Figura 13. NEWSBA. **Comemorações em homenagem a Nossa Senhora da Boa Morte**. Disponível em: <newsba.com.br/2018/08/15/procissao-da-inicio-a-festa-da-boa-morte-em-cachoeira/>. 12 jun. 2024.

Figura 14. SEGREDOS DO MUNDO. **Samba de roda (Cachoeira – BA)**. Disponível em: <segredosdomundo.r7.com/samba-de-roda-o-que-e-origem-caracteristicas-e-cancoes/>. 12 jun. 2024.

Figura 15. SAMBA DE DALVA. **Grupo de Capoeira Raízes (Cachoeira – BA)**. Disponível em: <sambadedalva.blogspot.com/2015/08/grupo-de-capoeira-raizes-se-apresentam.html>. 12 jun. 2024.

Figura 21. MR PORTER. **Block parties**. Disponível em: <www.mrporter.com/en-us/journal/lifestyle/how-the-block-party-invented-hip-hop-665720>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Figura 22. **DJ Nahraujo**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/nahrauj0>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Figura 23. **MC Jayne**. Disponível em: <www.instagram.com/mc_jayne>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Figura 24. **B. girl Terrorista**. Disponível em: <www.facebook.com/profile.php?id=100050507365152> Acesso em: 20 jun. 2024.

Figura 25. **Projeto: Graffiti delas**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/graffitidelas>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Figura 26. **Velka MC**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/velkamc>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Figura 32. **Performance da ABW Crew**. Disponível em: <www.facebook.com/profile.php?id=100050507365152&sk=photos>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Figura 33. **Performance da ABW Crew**. Disponível em: <www.facebook.com/profile.php?id=100050507365152&sk=photos>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Figura 35: **Oficina de dança de rua no contexto escolar**. Disponível em: <www.facebook.com/profile.php?id=100050507365152&sk=photos>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Figura 36: **Oficina de RAP**. Disponível em: <[instagram.com/abw_h2](https://www.instagram.com/abw_h2)>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS 1
COLEGIADO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEduC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº
466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F (☐) M (☐)
Data de Nascimento: ____/____/____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: (____) ____/____/____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:.....
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: MANOEL ALVES DE ARAUJO NETO
Cargo/Função: DOUTORANDO

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA: O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **HIP-HOP NO RECÔNCAVO DA BAHIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL** de responsabilidade do pesquisador **LUCIANO COSTA SANTOS**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender qual a contribuição do Hip-Hop para uma *práxis* educativa-decolonial.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para o desenvolvimento da educação, expansão da cultura Hip-Hop, valorização a nível social e acadêmico para a arte da juventude negra, propiciar o intercâmbio cultural e propiciar outras interações entre a arte e educação em espaços formais. Caso o(a) Senhor(a) aceite participar, iremos utilizar os procedimentos de coleta de dados com entrevistas em forma de diálogo. **Essas serão gravadas em áudio, sendo que os procedimentos metodológicos haverá a necessidade que responda a um questionário com perguntas semiestruturadas, tendo o prontuário avaliado** pelo pesquisador Manoel Alves de Araujo Neto do curso de doutorado em Educação e Contemporaneidade. Devido a coleta de informações o(a) senhor(a) **poderá ficar constrangido(a) durante a entrevista diante dos instrumentos de coleta de dados, os quais estão sendo disponíveis no seu campo de visão, tais como: gravador, caneta e bloco de anotação. Além disso, poderá ficar inibido(a) com a presença do pesquisador, perceber evasivas as perguntas direcionadas aos aspectos do trabalho pelo(a) senhor(a) desenvolvido(a) no âmbito sociocultural que envolve a pesquisa, bem como o(a) senhor(a) poderá se sentir desconfortável e cansado(a) ao responder o questionário.**

Sua participação é voluntária, e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Entendemos que suas experiências e informações sobre o Hip-Hop são compreendidas como fenômeno

educativo, histórico e epistêmico, elementos que nos auxiliarão no desenvolvimento da pesquisa. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) senhor(a) não será identificado(a). Caso queira o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador, e caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr.(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado(a) por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Manoel Alves de Araujo Neto

Endereço: Rua Amparo do Tororó, Nº 702, Tororó. Telefone: (75) 98346-4538, E-mail: uh_neto@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

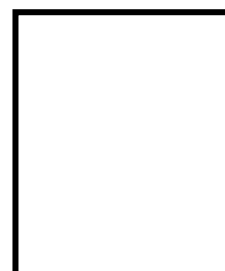
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **HIP-HOP NO RECÔNCAVO DA BAHIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)



Apêndice

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Saudações ABW,

Meu nome é Manoel Neto (Uh! Neto), estou sendo estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente tenho desenvolvido uma pesquisa de cunho educativo sob a orientação do Prof.º Dr. Luciano Costa Santos. O título desse estudo é: “Hip-Hop no Recôncavo da Bahia: contribuições para uma educação decolonial”, e sua intenção é compreender as contribuições do Hip-Hop para *práxis* educativa-decolonial.

Sabendo da importância do trabalho que desenvolvem com a Associação de B. boys e B. girls para o mundo (ABW), cordialmente gostaríamos de convidá-los(as) para participar desse estudo. Buscamos através deste convite, uma parceria para que possam compartilhar experiências, saberes e aprendizados que nos auxiliem na condução da pesquisa e na construção dos conhecimentos sobre o Hip-Hop e educação.

Comprometo-me, ao final do trabalho, realizar a devolução dos resultados encontrados, além disso, como contrapartida, produzir um minidocumentário sobre as ações socioculturais do grupo. Esta ação simbólica é um modo de reconhecer suas contribuições na pesquisa e para o Hip-Hop, servindo também como elemento difusor de seus trabalhos artísticos e educativos.

Desde já, agradeço a cordialidade.

Atenciosamente,

Manoel Alves de Araujo Neto

- Doutorando em Educação e Contemporaneidade (UNEB)
- Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB)
- Professor de Filosofia (UFRB)
- Pesquisador e Articulador da Cultura Hip-Hop no Recôncavo da Bahia
- Mestre de Cerimônia (MC), Compositor e Arte-educador
- Produtor Cultural e Terapeuta Holístico
- CEO da Dedo de Nego Produções

Contatos – uh_neto@hotmail.com

Para acessar meu lattes - <http://lattes.cnpq.br/1272935061105918>

Para acessar meu site - <https://linktr.ee/uh.neto>

ROTEIRO DE QUESTÕES 1 - PERFIL SOCIOECONÔMICO

DADOS PARA PESQUISA					
QUAL SEU NOME ARTÍSTICO?					
NOME FICTÍCIO		Borboleta			
IDENTIDADE DE GÊNERO					
☐ Homem Cis; ☐ Mulher Cis; ☐ Travesti; ☐ Não-binário ☐ Mulher trans; ☐ Homem trans; ☐ Não quero identificar					
IDENTIDADE RACIAL					
☐ Preto(a); ☐ Branco(a); ☐ Indígena; ☐ Pardo(a); ☐ Não quero identificar					
IDADE		NACIONALIDADE		NATURALIDADE	
LOCALIDADE					
☐ Zona periferia; ☐ Zona rural (); Quilombo (); Assentamento; ☐ Não quero identificar					
POSSUI ALGUMA DEFICIÊNCIA?		POSSUI RELIGIÃO?			
☐ Sim ☐ Não		☐ Sim ☐ Não Se sim, qual? _____			
ESCOLARIDADE					
☐ 1º grau completo; ☐ 1º grau incompleto; ☐ 2º grau completo; ☐ 2º grau incompleto; (); Ensino superior completo; ☐ Ensino superior incompleto; ☐ Não quero identificar					
QUAL SUA PROFISSÃO?		POSSUI VÍNCULO EMPREGATÍCIO?	QUAL SUA PRINCIPAL FONTE DE RENDA?		
		☐ Sim ☐ Não			
POSSUI FILHO(A)?		Qual seu estado civil?			
☐ Sim ☐ Não Se sim, quantos?		☐ Solteiro; Casado(a); ☐ Divorciado(a); ☐ Viúvo(a); ☐ União estável; () Outros			

ROTEIRO DE QUESTÕES 2 – HIP-HOP

Nº	DADOS PARA PESQUISA	PARTICIPANT E 1	PARTICIPANT E 2	PARTICIPANT E 3	PARTICIPANTE 4
01	Nome artístico				
02	Possui quanto tempo de atuação no Hip-Hop?				
03	Atua em qual elemento na cultura Hip-Hop?				
04	Quando surgiu o Hip-Hop em sua cidade?				
05	Qual foi o/os primeiro/os				

	elemento/os a ser desenvolvido em sua cidade?				
06	Quais elementos do Hip-Hop têm em sua cidade?				
07	Quem são os/as principais protagonistas do Hip-Hop em sua cidade?				
08	Com qual elemento do Hip-Hop mais se identifica? Por quê?				
09	Em qual cidade do Recôncavo atua com o Hip-Hop? Como?				
10	Tem mulheres atuando no Hip-Hop município em que reside? Quem são? E em qual elemento atuam?				
11	Quem te influencia ou influenciou à entrar no Hip-Hop?				

ROTEIRO DE QUESTÕES 3 – ASSOCIAÇÃO DE B. BOYS E B. GIRLS PARA O MUNDO – ABW

Nº	DADOS PARA PESQUISA	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3	PARTICIPANTE 4
01	Qual seu nome artístico?				
02	Quanto tempo o ABW possui?				
03	Quanto tempo você está no ABW?				
04	Como você conheceu o ABW?				
05	Como você conheceu o Hip-Hop?				
06	Como você percebe a atuação do ABW com o Hip-Hop?				
07	Na sua concepção, no que o ABW representa para o Hip-Hop?				
08	Na sua opinião, o Hip-Hop educa?				
09	Como você percebe a relação do Hip-Hop na sua comunidade?				

10	Você acha que seu trabalho no Hip-Hop tem modificado o lugar de onde vive?				
11	O Hip-Hop é uma cultura que contribui para o seu pensamento crítico?				
12	Em seu tempo de atuação no Hip-Hop como você percebe a relação dos(as) jovens negros(as) e sua forma de ser na sociedade?				
13	Com a experiência que tem hoje, se tivesse uma oportunidade de voltar no tempo, ainda assim você escolheria participar do Hip-Hop? Se sim, por quê?				