



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS XI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO  
EDUCATIVA E SOCIAL (PPGIES)**

**LINHA 1 – NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM**

**FABRÍCIA SANTOS DE JESUS**

**É TEMPO DE LER-SE: A PEDAGOGIA AFETIVA E IDENTITÁRIA DE  
LETRAMENTO RACIAL DE JOVENS NEGRAS/OS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO  
DE SARAU EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA COMUNIDADE DO ALTO DO  
CABRITO, SALVADOR-BA**

**Serrinha-BA  
2025**

**FABRÍCIA SANTOS DE JESUS**

**É TEMPO DE LER-SE: A PEDAGOGIA AFETIVA E IDENTITÁRIA DE  
LETRAMENTO RACIAL DE JOVENS NEGRAS/OS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE  
SARAU EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA COMUNIDADE DO ALTO DO  
CABRITO, SALVADOR-BA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em  
Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da  
Bahia – *Campus XI* (MPIES/UNEB). Área de Concentração:  
Educação, Sociedade e Intervenção.  
Linha de Pesquisa: Novos Contextos de Aprendizagem.

Orientadora: Prof. Dr. César Costa Vitorino

# FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla CRB 5 /806

J58 Jesus, Fabrícia Santos de  
É Tempo de ler-se: a pedagogia afetiva e identitária de letramento racial de jovens negras/os através da construção de sarau em uma escola municipal na comunidade do Alto do Cabrito, Salvador-Ba. / Fabrícia Santos de Jesus. -- Serrinha : 2024.

Orientador: Profº Dr. César Costa Vitorino

Dissertação (mestrado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES, Campus XI. 2024

1. Saraus periféricos. 2. Letramento - Identidade racial. 3. Poética negro - Salvador (Ba). I. Vitorino, César Costa. II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação - Campus XI. III. Título.

CDD 869.1

## FOLHA DE APROVAÇÃO

É TEMPO DE LER-SE: A PEDAGOGIA AFETIVA E IDENTITÁRIA DE LETRAMENTO RACIAL DE JOVENS NEGRAS/OS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE SARAU EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA COMUNIDADE DO ALTO DO CABRITO, SALVADOR-BA

FABRÍCIA SANTOS DE JESUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (MPIES), na linha de pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem, Área de Concentração Educação, Sociedade e Intervenção, em 13 de dezembro de 2024, como requisito para apresentação na qualificação do Mestrado em Intervenção Educativa e Social (MPIES), composta pela Banca Examinadora:



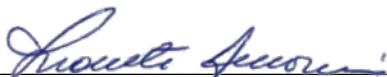
---

Prof. Dr. César Costa Vitorino – Orientador  
Doutorado em Letras (PUCRS)  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hildália Fernandes Cunha Cordeiro  
Doutorado em Literatura e Cultura (UFBA)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivonete Barreto de Amorim  
Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea (UCSAL)  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

*Dedico esse trabalho aos meus ancestrais: Florisvaldo Marques de Jesus, meu pai amado, que pelo sentir, jamais me deixou sozinha; e minha vó, Maria da Conceição, pelo legado de afeto deixado em diversas linguagens, e, sobretudo, pelo ensinamento que me fez coletiva! Dedico esse trabalho ao professor Welington Castro, por suas pontes educacionais, marcas afetuosas, deixadas para sempre na comunidade do Alto do Cabrito.*

## AGRADECIMENTOS

Laroyê, Exú !!!

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, Gicélia Santos de Jesus, por alimentar, literalmente, meus sonhos. À minha filha, à minha irmã e à minha sobrinha, Laiane de Jesus, Flávia de Jesus e Iza Rocha, por temperarem com leveza cada refeição, sobretudo nos períodos de escrita.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, pela dignidade que o incentivo me concedeu! De barriga cheia, refletir é bem mais confortável. Vida longa às políticas de inserção e permanência de pesquisadores negros nas universidades.

Às minhas tias, comadres, primas, Santos e Silvas: Diane, Dilma, Cristiane, Tatiana, Rosineide, Rosana e DeJane, por aliviar dores, mostrando, simplesmente, que eu não sou só. Agradeço por cada abraço, palavra, por cada afago, riso, por cada carinho de cura.

Carine Machado, Carolaine Barbosa e Camila Junqueira, por entenderem todas as ausências. Pelas escutas atentas, e pela construção diária, erguida pela amizade, entre laços, e nós, mulheres negras.

Agradeço ao Movimento Negro de Salvador por não soltar minhas mãos durante todo esse processo e vivência acadêmica, em especial: Dhay Borges, Cristina Santos, Silvio Humberto, Maria Nazaré Mota, Robson Soares, Lázaro Cunha e Larissa Fulana de Tal. Olha aê, eu não desisti! Foi inspirada em vocês que chegamos aqui.

À professora Isabelle Sanches Pereira, pelo cuidado, pelas escutas, pelo afeto, pelos conselhos, pela atenção, pelo lado a lado. Muito obrigada!

Está provado que Emicida está certo: “viver é partir, voltar e repartir!”. Obrigada, professora Ivonete Amorim, por acreditar e olhar nos meus olhos. Obrigada, pela munição de conhecimentos, e por toda sensível cumplicidade. A senhora será sempre especial!

Ao professor César Costa Vitorino, pela liberdade permitida.

À professora Hildália Cunha, por ser começo, meio e começo!

A Diná Novais, que me salvou muitas vezes. Muito obrigada pela paciência!

Ao Orí Aiê – Afroteca, por me lembrar de ser feliz fazendo o caminho. A Valdeck Jesus, Sérgio Silva e Joana Flores, pela cumplicidade acadêmica e poética!

Obrigada, Nazaré das Farinhas, meu abrigo e lugar preferido. Obrigada pelo denço, pela leveza dos reencontros. Obrigada, por me acolher inúmeras vezes, com o mesmo cuidado. Obrigada por me mostrar que Tempo é resposta.

E, sobretudo, muito obrigada à comunidade do Alto do Cabrito, aos meus companheiros de ruas e de ações. Ao Sarau da Onça, nas pessoas de: Sandro Sussuarana e Evanílson Alves. Ao Sarau do Cabrito, e seu coletivo: Fábio Santana, Juliana César e Myrian Santana, por me ofertar versos e rimas. Por me salvar, e me curar, todos os dias.

Obrigada a cada um, cada uma, de vocês, que fazem quem sou. Obrigada por esse escrito, que é coletivo. Afinal, dentro deste corpo há milhares de outros. E o bom? O bom é DEUS!

*A manutenção do poder é um objetivo reivindicado em todos os espaços. Quanto mais o povo preto caminha, mais subjetivos ficam os instrumentos paralisantes utilizados.*  
*A porta da rua é anunciada em linguagens distintas, disponíveis aos que já entenderam o racismo estruturado. Afinal, há sempre uma dúvida, um questionamento, um procedimento, que precisa ser adotado.*  
*Há sempre um tom de voz, um modelo, um sentido, no qual somos direcionados. Sabemos na carne a distinção entre ler, escrever e ser racialmente letrados.*  
*Corpos dóceis, imagens de controle, conceitos materializados.*  
*Enquanto cansada minha alma, a escuta é apurada. Sinto as palavras que ainda estão na boca, do incômodo vigiado.*  
*Corpo fala, branquitude grita!*  
*“Quem ela pensa que é?” Tá na tez, a escrita!*  
*Teoria, texto morto para uns. Para cá, são classificações de vidas!*  
*Feridas inflamadas ainda!*  
*Leio tudo, reconheço as regras impostas, e o tom que diz:*  
*“pedagogia alguma, ela tem direito”.*  
*A colonialidade do saber, não é fim, são os meios!*  
*Resistindo, “forçando a barra”, ou em desobediência epistêmica, todos os dias a nos retirar, somos convidados. Seja na descredibilidade, de onde se produz o conhecimento, seja na desqualificação da sua multimodalidade.*  
*É, mudar o ângulo de visão, carece de repensar fundamentos, humanidade.*  
*Talvez a doutora comandante, não tenha tempo para isso. Menos prática, é mais prático, seguir nas cabines, e no seu conforto linguístico.*  
*Supressão do “diferente”, é vício, visível!*  
*Portanto, chamar a polícia, pela ordem, faz sentir, e faz sentindo.*  
*Sabemos criar o percurso metodológico, e que a questão não são as malas.*  
*Em síntese, ou resumidamente estendido, “pelo rigor”, vamos direto aos fatos.*  
*Problema mesmo, são os objetivos, os impactos, os enunciados, quem escreve, e sobretudo, esse voo dado!*  
*Reflitam, e repitam comigo.*  
*A manutenção do poder é um objetivo reivindicado em todos os espaços. Quando mais essa mulher negra caminha, mais subjetivos ficam os instrumentos paralisantes utilizados.*  
*Todos os dias, a nos retirar, somos convidadas! E saber-se em dupla consciência não reduz nosso fardo!*  
*Estamos aqui, e continuaremos a seguir, eis o recado dado!*

Fabília Santos de Jesus, Serrinha, 2023.

Escrevivências de quem lê Carla Akotirene, Allan da Rosa, Nego Bispo, Lélia González, Sueli Carneiro. Escrevivências de quem convive com Vilma Reis, Lindinalva de Paula, Giovane Sobrevivente, Dhay Borges, Joana Flores, Eduardo Machado, e Lígia Margarida.

## RESUMO

Sarau Periférico é um espaço de encontro e sociabilidade onde ocorrem manifestações artísticas e culturais. Sua dinâmica de celebração promove a socialização de conhecimentos, por meio de estéticas e narrativas corporais. É estratégia política de possibilidades educativas, emancipatória. Ambiente onde corpos se recitam, medos se silenciam, e outras poesias se abraçam, resgatando e fortalecendo a identidade negra. Este estudo, intitulado *É tempo de ler-se: a pedagogia afetiva e identitária de letramento racial de jovens negras/os através da construção de sarau em uma escola municipal na comunidade do Alto do Cabrito, Salvador-BA*, aborda a promoção do letramento racial, realizada através da produção de Sarau em espaço escolar. O objetivo geral da pesquisa é investigar como a pedagogia afetiva e identitária do Sarau pode contribuir com o letramento racial de jovens negros, em uma escola municipal na comunidade do Alto do Cabrito, na cidade de Salvador-BA. Para isso, teceu-se um caminho descortinado: quem são, política e subjetivamente, os fazedores da pesquisa. Alinhando neste tecido a racialização destes corpos intelectos (pesquisadora e colaboradores), para, então, perceber os fios pedagógicos presentes nos Saraus Periféricos, e seus bordados, afetivos e identitários, geradores de letramento racial, nas suas possibilidades em ambiente escolar. Respaludou-se na metodologia de Escrivências, de Evaristo (1994) e Bispo (2023) no que tange seu arcabouço teórico. Para melhor envolver e compreender as dimensões culturais e históricas dos colaboradores da pesquisa, inspirou-se em Pinho (2019) e em André (2005), frente às particularidades da pesquisa em ambiente escolar. Esta pesquisa utilizou, como instrumento para produção de dados, questionários, observações, e análises das oralituras, construídas durante os círculos de culturas inspirados em Paulo Freire (1967). A pesquisa contou com a participação de sete estudantes. Para a análise das oralituras produzidas, utilizou-se, ao longo do estudo, técnicas inspiradas em etnografia, mergulhadas em inferências texturizadas, em criticidades negras. Enquanto produto, essa investigação socializou uma proposta de intervenção socioeducativa em letramento racial, desenvolvida com os alunos de uma escola municipal localizada na comunidade Alto do Cabrito, na cidade de Salvador-BA. Os resultados desta investigação apontam que é possível constituir um ambiente de letramento racial em espaço escolar, utilizando a construção e realização de Sarau periférico, amparando-se nos recursos críticos: literatura negra e intelectualidade negra.

**Palavras-chave:** sarau; letramento racial; literatura; identidade; Alto do Cabrito; Sarau em escola.

## ABSTRACT

Sarau Periférico is a meeting and sociability space where artistic and cultural manifestations take place. Its celebration dynamics promote the socialization of knowledge through aesthetics, narratives, and body. It is a political strategy, with educational possibilities, and emancipation. An environment where bodies recite, fears are silenced, and other poems embrace each other, rescuing and strengthening black identity. This study, entitled: It is time to read: the affective and identity pedagogy of racial literacy for young black people through the construction of a Sarau in a municipal school in the community of Alto do Cabrito, Salvador, Bahia, addresses the promotion of racial literacy, carried out through the production of Sarau in a school space. The general objective of the research was to investigate how the affective and identity pedagogy of the Sarau can contribute to the racial literacy of young black people in a municipal school in the community of Alto do Cabrito, in the city of Salvador, Bahia. To this end, a path was woven to reveal who the research makers are, politically and subjectively. The racialization of these intellectual bodies (researcher and collaborators) was woven into this fabric, in order to perceive the pedagogical threads present in the Saraus Periféricos, and their affective and identity-related embroideries, which generate racial literacy, in their possibilities in a school environment. The theoretical framework was based on the *Escrevivências* methodology by Evaristo (1994) and Bispo (2023). In order to better involve and understand the cultural and historical dimensions of the research collaborators, the research was inspired by Pinho (2019) and André (2005), in view of the particularities of research in a school environment. This research used a questionnaire, observations, and analysis of the oral literature constructed during the culture circles, inspired by Paulo Freire (1967), as instruments for data production. Seven students participated in the research. For the analysis of the oral readings produced, techniques inspired by ethnography were used throughout the study, immersed in textured inferences and black criticism. As a product, this research socialized a proposal for socio-educational intervention in racial literacy, developed with students from a municipal school located in the Alto do Cabrito community, in the city of Salvador, Bahia. The results of this research indicate that it is possible to create an environment for racial literacy in a school space, using the construction and holding of a peripheral Sarau, supported by critical resources: black literature and black intellectuality.

**Keywords:** Sarau; racial literacy; literature; identity; Alto do Cabrito; Sarau in school.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação de Pesquisadores/as Negros/as
BFB	Balé Folclórico da Bahia
CCN	Cidadania e Consciência Negra
CEN	Coletivo de Entidades Negras
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as)
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSB	Instituto Cultural Beneficente Steve Biko
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
MPIES	Mestra Profissional em Intervenção Educativa e Social
ONU	Organização das Nações Unidas
PM	Polícia Militar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PPGIES	Programa de Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>A ASSISTENTE SOCIAL E A MILITÂNCIA NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Assistente Social e Educação: acúmulo teórico, metodológico e político para o fazer profissional na escolarização.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Militância negra e compromisso ético profissional desta pesquisadora, assistente social.....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>A PEDAGOGIA AFETIVA E O LETRAMENTO RACIAL DE JOVENS NEGRAS/OS.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1</b>	<b>A percepção de pedagogia afetiva.....</b>	<b>28</b>
<b>3.2</b>	<b>Letramento racial.....</b>	<b>33</b>
<b>3.3</b>	<b>O jovem, a juventude.....</b>	<b>38</b>
<b>3.4</b>	<b>A juventude negra.....</b>	<b>45</b>
<b>3.5</b>	<b>Reflexões sobre pedagogias: teia de educação negra periférica.....</b>	<b>53</b>
<b>4</b>	<b>SARAUS: HORIZONTALIDADE, APRENDIZADO E RESGATE DE IDENTIDADE NEGRA.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1</b>	<b>Saraus: palavras que cantam e dançam seus saberes.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2</b>	<b>A presença do sarau na escola pública: ranços e avanços.....</b>	<b>65</b>
<b>4.3</b>	<b>Sarau como proposta de interação para letramento racial na escola.....</b>	<b>69</b>
<b>5</b>	<b>TRAVESSIAS PARA O CAMINHAR METODOLÓGICO: BREVES CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>75</b>
<b>5.1</b>	<b>Estratégias de coleta e análise de informações.....</b>	<b>78</b>
<b>5.2</b>	<b>Lócus da pesquisa.....</b>	<b>79</b>
<b>5.3</b>	<b>Participantes da pesquisa.....</b>	<b>79</b>
<b>6</b>	<b>PERIFÉRICO E MARGINAL: ANTES DA BALA, CHEGA O SARAU.....</b>	<b>83</b>
<b>6.1</b>	<b>Círculos racionais de letramento racial, um sarau de construções, como</b>	<b>83</b>

	<b>proposta interventiva.....</b>	
<b>6.2</b>	<b>Círculo V: um sarau de construções.....</b>	<b>98</b>
<b>6.3</b>	<b>O sarau continua dentro das mentes e nos encontros de ruas.....</b>	<b>101</b>
<b>7</b>	<b>“EU POSSO GARANTIR QUE NINGUÉM VAI SAIR DAQUI DO MESMO JEITO QUE ENTROU”: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
	APÊNDICE A - Termo de Assentimento para Menor.....	115
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menor.....	117
	APÊNDICE C – Questionário.....	120
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	121

## 1 INTRODUÇÃO

Eu, Fabrícia Santos de Jesus, em primeira pessoa, nome e dois sobrenomes, frisando, sobretudo, a importância das mulheres da minha família, e aquele verso autoral que exclama “*não ando só, porque conheço o jogo, dentro deste corpo, seu moço, há milhares de outros!*”<sup>1</sup>. Eu, Fabrícia Santos de Jesus, em primeira pessoa, mulher negra, poeta, organizadora de Saraus, Assistente Social, educadora social, idealizadora e coordenadora do espaço educacional e cultural, Orí Aiê Afroteca<sup>2</sup>. Cria da comunidade do Alto do Cabrito, terra da guerreira Zeferina e do quilombo do Urubu, um território africano no Subúrbio de Salvador, conforme a oralidade constituída no lugar, e as explicações de Reis (2003), estabeleço, para os meus caminhos a partir desta identidade, a via do estímulo, para buscar compreender processos históricos acerca da população negra em diáspora no contexto identitário e racial. Para tanto, alcanço educação, terreno propício, caminhos de potencialidades para esse fim.

Eu, Fabrícia Santos de Jesus, mulher negra, suburbana, poeta, educadora social, na dinâmica de frequentadora e organizadora de Saraus, confesso que sempre chamou a minha atenção o quanto os jovens negros periféricos se envolvem e se transformam no movimento dos Saraus, estejam eles frequentando como ouvintes ou declamadores. São nítidas as mutações nos comportamentos, seja pela alteração no modo de se vestir (ganhando estampas, torços, tecidos africanos), seja pela busca religiosa em resgate ancestral, seja pela nova relação de liberdade com, e pelos, cabelos, agora soltos, trançados, *Black*, para cima, coloridos. Ou seja, pela busca sedenta por mais conhecimentos. Perdi as contas de quantos de nós voltaram a estudar. Mas, sobretudo, percebo as mudanças, a partir dos relatos de mães e seus orgulhos, em sorrisos compartilhados nos aplausos, agradecendo sempre pelo espaço do Sarau, um solo sagrado de crescimento dos que, dele, conspiram e participam.

É dentro desta avenida de experiências sentidas e práticas de cidadania, em arte e literatura, rotinas diárias de coletivos e grupos sociais, em espaço de educação “não formal”, que se fez destino o meu refletir, para pensar na potencialidade da pedagogia afetiva e identitária que circula

---

<sup>1</sup> Revolucionária, poesia recitada em todos os Saraus onde esta autora se apresenta. Em escrevivência, traz referências de mulheres negras, potências nos fronts históricos.

<sup>2</sup> Segundo a Agência de Notícias da Favela: lugar de letramento racial, formação política, por meio de workshops, debates, rodas de conversas e leitura, atividades de capoeira, teatro, oficinas de escritas criativas, entre outras coisas, considerado um espaço de aqilombamento da população negra periférica, situado na comunidade do Alto do Cabrito. Disponível em: <https://www.anf.org.br/leituroteca-ori-aie-tempo-de-ler-se/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

nos Saraus periféricos, enquanto instrumental em letramento racial, e possível, também, em ambiente escolar.

Nesta perspectiva me apresso em pensar Sarau, em ambiente de educação “formal”, para mapear suas encruzilhadas de saberes, caminhos de outras estradas, que perpassam identidade, autoestima, corpos, movimentos, leituras, literatura negra e, logo, letramento racial. Assim, indago como questão da pesquisa: De que maneira a pedagogia afetiva e identitária do Sarau pode contribuir com o letramento racial de jovens negras/os em uma escola municipal, na comunidade do Alto do Cabrito, na cidade do Salvador-BA?

Dessa forma —e sabendo que interdisciplinaridade surge, como terreno, para começos e recomeços de aprendizados—, minhas buscas por editais e seleções, para esse percurso, desaguam no Programa em Intervenção Educativa e Social (MPIES). Oportuno, e convidativo nas palavras de Sérgio Bahialista, em conversas diárias de incentivo à pesquisa, o programa, segundo ele, é “a cara da malunga!”. O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar como a pedagogia afetiva e identitária do Sarau pode contribuir com o letramento racial de jovens negros em uma escola municipal, na comunidade do Alto do Cabrito, na cidade do Salvador-BA.

Desta forma, o então Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), agora Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), tornou-se uma rodovia em sentido do fazer Educação. Uma BR (116), onde calçadas de asfalto são construídas para ampliar a visão e o meu fazer profissional, seja ele aplicado nas ruas, no chão da escola, ou nos alicerces da ponte 10.639/2003, a ser edificada. Lugar, portanto, escolhido para amparar a justificativa, e almejar a relevância desta pesquisa, no tocante a contribuir com a ampliação do repertório metodológico no ambiente escolar e, sobretudo, um recurso que se utiliza desse mesmo espaço, enquanto instituição social, para estimular, fomentar, produzir, ressignificar e reproduzir letramento racial para transformações sociais. Afinal, mais que tecnicidades, é preciso uma prática crítica para derrubar muros, retomar o túnel do tempo, e arquitetar outros passeios, agora comunitários. Logo, é Tempo<sup>3</sup> de Ler-se!

Seguindo esse percurso, a linha de pesquisa abraçada, *Novos contextos de aprendizagem*, é também um canal que conecta, no que diz respeito a responder assertivamente, a real urgência social aqui problematizada.

---

<sup>3</sup> Tempo é Orixá. Saudar Tempo é honrar o aprendizado os processos. Zara Tempo!

O cenário que se investiga é um canteiro exigente para práticas interdisciplinares, um locus para intervenção educativa, que sustenta o debate emergido da camada mais criativa, potente e produtiva dentro do sistema: as comunidades periféricas, tal qual nos revela estudos do professor Paz (2022).

Para tanto, é sempre bom ressaltar que Educação, Sociedade e Intervenção, é o endereço apontado ao objetivo primário deste trabalho, que se faz em compreender letramento racial a partir da pedagogia do Sarau, e seus impactos em ensino e aprendizagem de jovens negros, na comunidade do Alto do Cabrito. Como passagens para isso, utilizamos os seguintes objetivos específicos: 1 - Apresentar contribuições conceituais acerca da pedagogia do Sarau, refletindo sobre seu processo socioeducativo e organizacional, a estética literária produzida e suas relações com letramento racial. 2 - Estabelecer a relação entre Sarau, Letramento Racial e a metodologia interventiva. 3 – Contribuir, através da construção de sarau, para que a comunidade escolar reconheça elementos constitutivos desta pedagogia em seu âmbito cooperativo, reflexivo e criativo. 4 - Construir uma propositiva de intervenção junto aos jovens negros, conectando práticas socioeducativas em letramento racial ao processo de ensino e aprendizagem em efetividade à lei 10.639/2003, em uma escola municipal da comunidade do Alto do Cabrito. Entendemos, neste complexo investigativo, que é fundamental considerarmos, na realidade pesquisada, a rede de valores, crenças e significados emergentes na dinâmica social construída. É nessas ruas de objetivos específicos que se organizam os seguintes capítulos: A assistente social e a militância na educação; A pedagogia afetiva e o letramento racial de jovens negras/os; Saraus: horizontalidade, aprendizado e resgate de identidade negra; Travessias para o caminhar metodológico: breves considerações; Periférico e marginal: antes da bala, chega o Sarau; e, para concluir, o capítulo sete tem como título: “Eu posso garantir que ninguém vai sair daqui do mesmo jeito que entrou”: considerações finais.

Como resultado da planta interventiva, socializamos uma proposta de intervenção socioeducativa em letramento racial, desenvolvida com os alunos de escola municipal da comunidade Alto do Cabrito, na cidade do Salvador-BA.

O caminho da metodologia é de natureza qualitativa, inspirado na pesquisa etnográfica escolar, tendo, como verniz, refletir Sarau e Letramento Racial.

Portanto, eu, Fabrícia Santos de Jesus, poeta, acreditando no sentido amplo da palavra, escrita e oralizada, bem como no aprender significando, afirmo que: é Tempo de Ler-se: A

Pedagogia Afetiva e Identitária de Letramento Racial de jovens negros/as através da construção de Sarau em uma escola municipal na comunidade do Alto do Cabrito, Salvador- BA, inaugura-se com a pesquisadora mergulhada em sua licença poética, para tecer possibilidades de pesquisar letramento racial no contexto escolar, por meio da pedagogia afetiva e identitária do Sarau periférico. Neste sentir, e sentido, são conectadas as implicações, os compromissos e os atravessamentos desta pesquisa na minha existência, e assim como Evaristo (2017), não me constrange essa *com (fusão)*, afinal, enquanto mulher negra, educadora social e organizadora de Saraus, os caminhos são abertos.

Sendo assim, ‘abro os trabalhos’, em versos e, conforme Marteluz de Jesus (2019, p. 49), reflito,

Sarau é formação  
 Artística, Política e identitária  
 Nos Saraus em que tenho ido, tenho sentido em mim reafirmação...  
 Artística, Política e Identitária.  
 A glória de ser preto,  
 O orgulho de ser favela.  
 Periferia sopra em mim os ventos da revolução  
 Do meu povo que transborda em uma juventude poetizada,  
 Nas senhoras e senhores que nos ensinam a caminhar.  
 O Sarau é a expressão de quem quer viver o diferente  
 E na arte transcende sua mente.

Deste modo, as encruzilhadas desta mulher negra, pesquisadora, são apresentadas não para limitar as vielas de palavras investigadas, mas, sobretudo, para convidar a pensar outros caminhos possíveis.

## **2 A ASSISTENTE SOCIAL E A MILITÂNCIA NA EDUCAÇÃO**

Neste capítulo me localizo enquanto mulher negra, profissional do Serviço Social, e refaço o trajeto de formação política que extravasa a minha graduação. Neste bojo, resgato o modo como o Movimento Negro de Salvador forja a Assistente Social, nutrindo seu fazer profissional que, pautado pela análise crítica da realidade apresentada, compreende letramento racial enquanto prática social necessária, que exige posicionamentos técnico, teórico, metodológico, político, e, sobretudo, posicionamentos profissionais pautados pela ética.

### **2.1 Assistente Social e Educação: acúmulo teórico, metodológico, político para o fazer profissional na escolarização**

A educação é um direito social de todos, sob a responsabilidade do Estado e da família, previsto pela Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 205, informa ter como objetivos a qualificação para o exercício laboral, e a plena prática cidadã. Desse modo, o acesso e permanência dos educandos nos espaços escolares são constituintes para o êxito dessa política. A inserção do Assistente social na política de Educação<sup>4</sup> não é uma temática inesperada, haja vista a compreensão de que o Assistente Social é o profissional especializado que atua na defesa dos direitos, face às múltiplas expressões da questão social, a qual se manifesta em pobreza, risco, exclusão, vulnerabilidade, e tão impactante (Dentz e Silva, 2015) quanto a questão social, também materializa-se na condição de banalização da alienação dos sujeitos, implicação que perpassa, portanto, a dimensão educacional.

Frente a esse cenário de percepção das múltiplas faces da questão social, o Serviço Social trabalha fundamentando suas ações por meio do seu Projeto Ético Político, o qual se vincula a um projeto societário de nova ordem, justiça social e equidade.

O serviço social tem na questão social a base de sua fundação como especialização do trabalho. Questão social apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (Iamamoto, 2015, p. 27).

---

<sup>4</sup> Demarcando tempo, Souza (2008), evidencia que o assistente social atua na área de educação desde os anos 1930.

Diante da complexidade exposta, as práticas e teorias em construções intelectuais do assistente social devem decorrer de três dimensões indissociáveis em seu trabalho. São elas: a teórico-metodológica, a ético-política, a técnico-operativa; em unidade, fundamentam respostas assertivas, diante das exigências postas a esses profissionais no cotidiano laboral, materializando, nessa perspectiva, o seu Projeto Ético-Político profissional. Neste sentido, discorrendo sobre Projetos Profissionais, Netto (2009), explica:

Os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a quem cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (Netto, 2009, p. 4).

Com efeito, especificando o Projeto ético Político do Serviço Social, o mesmo autor aponta que esse projeto:

Afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional. A dimensão política do projeto é claramente enunciada: ele se posiciona a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras. Correspondentemente, o projeto se declara radicalmente democrático – considerada a democratização como socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida (Netto, 2009, p. 15-16).

Ressaltando a importância deste projeto na potencialização das competências desse profissional, Netto (2009) elucida que o projeto supracitado é fruto do acúmulo de conhecimentos no corpo profissional, diante das exigências manifestadas nas transformações do capital, e suas consequências em questão social junto a classe trabalhadora.

É nessa articulação de saberes, que é conjunto de técnicas, intervenções, criatividade, ciência, pesquisa, teoria, prática reflexiva, proposição, entre outras, que se ampara a percepção crítica desse profissional, que trabalha, nas palavras de Yamamoto (2015, p. 19), no decifrar do mundo contemporâneo para participar de sua recriação, buscando, na “perspectiva que se inquirir realidade”, o “desenvolvimento de um trabalho pautado pelo zelo, pela qualidade dos serviços prestados, na defesa da universalidade dos serviços públicos, na atualização dos compromissos

ético-políticos com interesses coletivos da população usuária” (Iamamoto, 2015, p. 19-20). Nesse âmbito, a dimensão teórico-metodológica aparece como base crítica de leitura social para além do que se apresenta. São diferentes vertentes de conhecimentos sustentados pelo rompimento com o conservadorismo, a dicotomia de saberes, e a apropriação do pensamento marxista, conduzindo o posicionamento deste profissional a favor da classe trabalhadora. Contextualizando com o campo educacional, nas palavras de Almeida (2003), que avalia avanços e desafios do Serviço Social na política de educação, essa construção “representa o movimento de maturidade intelectual do profissional” (Almeida, 2003, p. 3).

Ainda inferindo a partir do conjunto de conhecimentos críticos do Serviço Social, no que se refere ao âmbito educacional, Dentz e Silva (2015), consideram que as intervenções desse profissional contribuem e “demarcam as políticas de escolarização não somente contemporâneas, mas históricas”, na perspectiva da imbricada permanência “existente dessas políticas com temáticas referentes, à proteção social, riscos sociais, vulnerabilidade social, seguridade, programas e benefícios assistenciais” (Dentz; Silva, 2015, p. 23).

Nesse raciocínio, o exercício profissional emerge, no campo da educação, estruturado por saberes intencionalizados pela perspectiva de contribuir com a emancipação dos sujeitos, por meio da produção individual de leitura crítica, e intelectualidade, a refletir no âmbito social. Neste aspecto o equipamento escolar, e a escolarização, são terrenos favoráveis para intervir, haja vista a finalidade do trabalho do Assistente Social. Ainda nessa perspectiva, a análise de Souza (2005) nos ampara, informando que é “a intelectualidade compreendida como possibilidade do indivíduo desenvolver-se e intervir nos campos social, político, econômico e cultural tendo a clareza da sua condição de sujeito partícipe da construção e reestruturação da história da sociedade” (Souza, 2005, p. 2).

Diante de todo esse aparato teórico-crítico, ao contribuir com a discussão, o Conjunto de documentos do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), juntamente do o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), informa subsídios para atuação do assistente social na educação, sublinhando a prática emancipatória exigida no fazer profissional do assistente social. Com esse intuito o documento comunica:

A categoria profissional com elementos constituídos a partir de uma concepção de educação coerente com o nosso projeto ético-político profissional, que, por sua vez, reconheça as particularidades da atuação do/a assistente social na referida política pública e, diante do contexto político e ideológico de ofensivas capitalistas, contribua para a

intensificação da luta pela educação como direito social, como prática emancipatória, e para a consolidação do Serviço Social na educação (Conselho Federal de Serviço Social, 2012, p. 8).

Nessa direção, podemos compreender que o profissional assistente social possui uma ampla organização crítica para o desenvolvimento de suas ações interventivas em educação. Nesses termos, o mesmo documento reconhece a existência de uma “amplitude de possibilidades de atuação deste/a profissional, no campo da educação, o qual deve exercer sua autonomia profissional com competência crítica, propositiva, numa perspectiva de totalidade” (Conselho Federal de Serviço Social, 2012, p. 10), para êxito é necessário, portanto, compreender o significado social profissional, bem como reconhecer as múltiplas faces da questão que se apresenta no cotidiano da educação e/ou escolarização. Participando desse debate, Souza (2008, p. 8) sintetiza que a “profissionalidade e o profissionalismo do assistente social se constrói e se reconhece na área da educação a partir do conhecimento dos saberes e competências para intervir neste contexto”, sendo nessa dimensão que sua particular característica, em aparato de saberes, reverbera em provocar reflexões, em mobilizar leituras políticas nos envolvidos, afinal:

A ação educativa do assistente social na escola não se verte na ideia de que esta se mobiliza para agir de forma pontual, beneficente, simples, mediadora de conflitos, interventor de todas as atividades institucionais, multiplicador da dependência ao assistencial. A ação educativa implica que, na relação humana, a identidade do sujeito entra em mutação ao se construir ou desconstruir no intercâmbio de experiências e saberes (Souza, 2008, p. 30).

É nessa perspectiva, que essa pesquisa justifica a importância da atuação do assistente social, na escola ou escolarização, assinalando que seu trabalho produz sentido a partir de seu acúmulo político, técnico propositivo, que se materializa na participação e formação de cultura e percepções críticas dos educandos e toda comunidade escolar. Ao desenvolver suas práticas, o assistente social realiza articulações pertinentes, no campo social e educativo e/ou nas ciências humanas, no sentido de ruptura no processo alienante, participando ativamente na cidadania individual, sem se perder da conjuntura coletiva, indissociável nessa relação. Portanto, o assistente social possui em sua identidade profissional as digitais críticas fundamentais para atuação laboral comprometida com a transformação de sujeitos, participando efetivamente no direcionamento destes, para a constituição de uma sociedade mais democrática, objetivo do papel social da educação. Como pontua Souza (2008, p. 33), é dando conta do seu papel “redirecionador de ideias, atitudes, ações dentro de uma cultura predominantemente contraditória” que a educação e a escola

tornam-se espaços estratégicos de atuação do assistente social na execução do seu papel político educativo.

## **2.2 Militância negra e compromisso ético profissional desta pesquisadora, assistente social**

Engendrada pelo Instituto Cultural Beneficente Steve Biko (ICSB), minha inserção no curso de Serviço Social acontece por meio do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), no governo da primeira mulher a se tornar presidente da república do Brasil, Dilma Vana Rousseff. Penso que é de suma importância apontar esses marcos, para melhor entendimento da constituição e compromissos profissionais desta militante da causa negra, pesquisadora, assistente social, educadora, poeta, especialista em saúde mental, atuante na arte educação, sobretudo na comunidade do Alto do Cabrito.

Aprendi, pelas palavras da filósofa Djamila Ribeiro (2017, p. 19), que “se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível”. Neste sentido, o Instituto Steve Biko é o grande divisor de águas na minha trajetória, porque foi neste lugar que compreendi que existia um nome para as diversas dores que me acompanhavam. E o nome é racismo!

Foi nesta Instituição que descobrir que sou negra. A Biko, como carinhosamente é chamada pela comunidade negra estudantil, é um projeto audacioso, latente, que, na contramão de todo um sistema, ousa projetar e inserir jovens negros nas universidades por meio do curso pré-vestibular. Falar, escrever sobre a Biko, é mergulhar na correnteza de minha alma e história, isso porque esse espaço não forma somente pessoas para aquisições de boas notas em provas. O que a Biko faz, na vivência da juventude negra, é resgatar o direito ao sonho, a Biko nos ensina que é possível sonhar e realizar!

Conforme Santos (2010), nascida em 1992, a Biko é resultado de iniciativas políticas de jovens estudantes negros militantes em diversos movimentos sociais que, “estarrecidos com a invisibilidade do negro nas universidades públicas em Salvador” (Santos, 2010, p. 33), se organizam, estimulados pela inquietude da compressão acerca da “importância do acesso ao ensino superior como forma de ascensão socioeconômica do negro na sociedade” (Santos, 2010, p. 33).

Os estudos de Santos (2010) ainda nos informam que a Biko, no compromisso com a cidadania e resgate da autoestima negra, constitui, no seu pré-vestibular, o componente de formação política nomeado como Cidadania e Consciência Negra (CCN). A CCN, “contribui

progressivamente para o entendimento político de negros e negras, e é de vital importância para a formação cidadã e de combate ao racismo propostos pelo ICSB aos seus educandos”. Destacando a presença da metodologia da negritude em comparação a outros cursos de pré-vestibular, Santos aponta:

Em formato de módulos, os conteúdos abordados no CCN, discorre ainda sobre outros temas contendo assuntos, como os aqui elencados: Integração, Orientação e Motivação; Conscientização e Resgate da Cultura Afro-Brasileira, Cidadania e Direitos Humanos. O CCN contribui progressivamente para o entendimento político de negros e negras e é de vital importância para a formação cidadã e de combate ao racismo propostos pelo ICSB aos seus educandos (Santos, 2010, p. 46).

Friso a relevância da CCN, inclusive sinalizando que não consegui adentrar em universidades públicas, contudo, as marcas destas aulas transformaram todas as conduções e construções de conhecimento na minha formação enquanto profissional e, sobretudo, em formação da consciência de pessoa negra em diáspora. Nesse ponto, considero o componente *Cidadania e Consciência Negra* como um ritual de passagem necessário para me entender minimamente.

Dito isso, retomo meus passos e deslumbro o pensamento para a importância do acesso ao Programa de Financiamento Estudantil (FIES) sem, contudo, afastar-me da origem Biko no caminho do serviço social.

O FIES foi criado em 1999 enquanto medida provisória, sancionado pela lei 10.260/2001, sendo essa lei alterada pela 12.202/2010 (Brasil, 2010).

Sobre seus objetivos, o Relatório de Gestão do FIES de 2015, expõe:

Em consonância com a política de expansão da educação superior, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um dos principais instrumentos do Governo Federal para ampliação de acesso e permanência dos jovens à educação superior contribuindo para diminuição dos índices de desigualdade no país. Dessa forma, o Fies consolidou-se como estratégia para o crescimento inclusivo, equalizando as oportunidades de ingresso ao ensino superior e contribuindo para o processo de desenvolvimento econômico (Ministério da Educação, 2016, p. 4).

Nessa perspectiva, demarco que, no ano de 2014, período no qual fui contemplada pelo programa, o FIES beneficiou 732.243 alunos na graduação. A turma de Serviço Social na qual fui inserida era formada majoritariamente por mulheres negras, e 100% composta por contempladas pelo FIES.

Merece menção, também, o fato de que essas mulheres já estavam envolvidas e organizadas por pautas políticas, e/ou eram lideranças comunitárias, e chegam à graduação mobilizadas pelos *fronts* políticos de atuações dentro de suas comunidades. Seja atuando na luta pela moradia, pela qualidade na educação, militando pelas artes, ou engajadas em coletivos que discutiam racismo, essas mulheres adentram o nível superior em busca de qualificações, mobilizadas politicamente pela luta em acesso aos direitos. Inclusive, recordo-me de que a prova de vestibular para o curso foi realizada nas dependências das associações de bairros periféricos de Salvador, referências dessas mulheres. Para substanciar a relevância do contexto político-social que mobiliza e organiza pautas e buscas dessas mulheres, amparo-me na exposição de Andrea Lopes da Costa (2021) quando, examinando a militância e resistência de mulheres negras, aponta-nos que “pelos condições das posições subalternizadas nas quais foram historicamente colocadas na pirâmide social, a especificidade de ser mulher negra permite um olhar para as desigualdades estruturais subsidiado pela perspectiva das que mais sofrem os efeitos das assimetrias” (Costa, 2021, p. 16).

Seguindo o caminho de aprendizados, não posso deixar de citar a professora, mestra em educação e contemporaneidade, Maristela Gomes, e seu compromisso profissional dedicado, sobretudo, à formação ética das assistentes sociais. Nesse sentido, também é importante ressaltar que essa turma de estudantes de Serviço Social, em 2015, participou da primeira turma do curso de Defensores Populares da Bahia, realizado pela Defensoria Pública. O curso teve como objetivo a democratização de conhecimentos sobre acesso à justiça. Encontros mensais que repercutiam significativamente no fazer estudantil, na formação identitária e cidadã, além de oportunizar o fortalecimento da rede de mulheres negras em Salvador. Nesse sentido, cabe destacar a presença e o papel fundamental da socióloga Vilma Reis na construção dessas formações.

Vilma Reis ocupava, nesse recorte temporal, o cargo de Ouvidora geral da Defensoria Pública do Estado da Bahia. Trazer a pauta racial como elemento central de análise, sua postura e ocupação, é como uma fissura no sistema. A gestão de Vilma Reis praticava uma agenda voltada para ampliação e envolvimento coletivo através, sobretudo, de ações de politização da população.

Viver Vilma Reis, corpo negro, ouvidora naquele órgão, que é ponte de acesso da população à justiça, foi viver a materialização de um projeto coletivo de poder e de organização política. Essa experiência de representatividade, por si, já possibilitava inúmeras reflexões e construções subjetivas positivadas. Uma prática com trocas simbólicas, afetivas e intelectuais a cada encontro. Nas palavras da própria Vilma Reis (2021, p. 42), o que se fazia era uma “maré negra feminista”

que, em Salvador, produzia “uma nova estética política” (Reis, 2021, p. 142). Sem dúvidas, aprender com essa intelectual foi um marco na minha militância e formação.

Ampliando ainda mais meu arsenal militante, junto à graduação e ao curso de Defensoras Populares, envolvo-me em formações realizadas pelo Coletivo de Entidades Negras (CEN). O CEN é uma organização criada em 2003, de âmbito nacional, que atua pelo fim do racismo e garantia de direitos da população negra<sup>5</sup>. Ambiente de muito aprendizado. Em Salvador, o CEN atua com formação política e faz diálogos comunitários, sobretudo em Terreiros, costurando, com digitais raciais, estratégias para acesso a direitos por meio do conhecimento. Destaco, e reverencio nesse propósito, o então Coordenador Nacional de Mobilização Social, Dhay Borges, o nosso Terra Preta, e sua didática *Xangoriana*<sup>6</sup>, de resgatar, envolver e lutar por vidas negras, sobretudo as jovens.

Tamanha a importância deste coletivo confirmada, por exemplo, através da convocação de seu coordenador geral, Yuri Santos, para ocupar o cargo de Secretário de Gestão do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - Ministério da Igualdade Racial, no atual governo Lula.

É sabido que “o projeto ético político do Serviço Social brasileiro, está vinculado a um projeto de transformação da sociedade” (Teixeira; Braz, 2009, p. 6); dito isso, refletimos que é dentro dessa teia de militância, que não finda nos supracitados, que se forja a assistente social, e pesquisadora, Fabrícia Santos de Jesus.

Subsidiando essa costura político-formativa, trazemos para o debate as considerações de Iamamoto (2015) que, ao abordar o Serviço Social na contemporaneidade, reflete o alargamento crítico-profissional como pressuposto para que se possa decifrar a realidade na qual estão inseridas, as demandas dos profissionais, assistentes sociais.

A autora nos revela, também, a necessidade de a atuação desse profissional ser sustentada não apenas pelo domínio da base teórico-metodológica, junto ao instrumental operativo, mas se faz necessária a aproximação com a realidade, e a apreensão da dimensão ético-política, enquanto bojo indissociável para leitura da realidade, e prática interventiva diante das dinâmicas sociais emergentes. Nesse tocante, as formações partilham produções de análises que expõem, como imprescindível em tal arcabouço, a leitura da realidade brasileira, problematizando a questão social,

---

<sup>5</sup> Informações encontrada em: <https://www.linkedin.com/company/coletivo-de-entidades-negras/about/>. Disponível em: <https://www.linkedin.com/company/coletivo-de-entidades-negras/?originalSubdomain=br> Acesso em: 11 jun. 2024.

<sup>6</sup> Palavra faz referência ao orixá, Xangô, guia e protetor de Dhay Borges.

desde sua gênese, ou seja, desde a ‘fabricação’ do que conhecemos como Brasil. Refletindo Serviço Social, e superação das desigualdades no contexto brasileiro, Eurico (2011) elucida que:

Ao eleger a questão social como objeto de intervenção, a profissão também desconsiderou, por várias décadas, que a complexidade da realidade social brasileira não está circunscrita apenas ao modo de produção capitalista, precoce entre nós, mas também medularmente vinculada aos séculos de escravidão no Brasil e as condições de existência da população negra, que herdou o legado da invisibilidade, no acesso à riqueza socialmente produzida (Eurico, 2011, p. 99).

Nessa perspectiva, refletir as expressões da questão social, desigualdades produzidas desde o Brasil Colônia, atentas ao racismo, como mecanismo de produção de mazelas, são facilmente identificadas nos indicadores sociais, que denunciam a população negra brasileira, como mais atingida pela pauperização.

Nesses termos, Márcia Campos Eurico (2018, p. 522) afirma que “há entre o racismo e o capitalismo uma articulação fortalecida pela ideologia racial, essencial para a dinâmica das relações sociais na contemporaneidade e que justifica, ainda que não explique, o pauperismo de parcela majoritária da população negra brasileira”.

Conforme exposto, o cotidiano do fazer profissional da Assistente Social carrega impressa, em sua estrutura, a relevância da formação política, fomentada pela militância, haja vista que isso ampara e problematiza a racialização de pessoas como elemento produtor de relações de poder, hierarquização de classes e, logo, de desigualdades. Portanto, “apreender as assimetrias de raça/cor, e o modo como o racismo opera, é condição primordial, para a efetivação do Projeto Ético-Político do Serviço Social”, vislumbra Eurico (2018, p. 515).

Em suma, o fazer profissional do Assistente Social, alicerçado pela ética profissional, está fundamentalmente imbricado pela compreensão da necessidade de transformação societária. Nesse tocante, o aprimoramento intelectual crítico desemboca no aprimoramento da leitura da realidade, para além do que ela se apresenta, refletindo em práticas que rompem com a ofensiva capitalista de exploração, de forma a compreender as nuances e, sobretudo, a gênese da questão social, que no caso brasileiro se oriunda da questão racial.

### **3 A PEDAGOGIA AFETIVA E O LETRAMENTO RACIAL DE JOVENS NEGRAS/OS**

Este capítulo apresenta as contribuições conceituais acerca da pedagogia do Sarau. Reflito seu processo socioeducativo, organizacional, a estética literária produzida e suas relações com letramento racial. Amparo, portanto, criticamente o que afirmo constituir sua Pedagogia Afetiva e Identitária. Em outros termos, analiso a estrutura, método e fazença, em digitais negras, que constroem e caracterizam o Sarau periférico de Salvador. Instituí o termo fazença para transmitir aos leitores um dos traços que marca o Sarau periférico de Salvador. Diz respeito ao envolver e alimentar teorias por meio da prática, em movimento contracolonial de experienciar episteme.

Para esse feito, primeiramente descrevo o impacto do meio na dimensão psíquica, elucidando como a ausência do afeto alcança e implica nas subjetividades negras.

De modo escreviente, trago para o cenário analítico a experiência da escassez de afeto vivenciada pela pesquisadora em espaço de aprendizagem escolar, e aportes que apontam que, inversamente, a presença da amorosidade é caminho de aprendizados significativos e emancipações. Abordo, nesse sentido, a pedagogia afetiva como campo político, que atravessa a constituição de pessoas negras, capaz de produzir subjetividades positivas, e como sua ausência modifica essa lógica.

No momento seguinte, amparada pela sabença da constituição subjetiva provocada pelo meio, proponho pensar letramento racial como ação, movimento e prática. Revelo seu arcabouço de competências capazes de promover ganhos significativos de negritudes em fazeres ativos antirracistas. Argumento sobre letramento racial como projeto político que reivindica direitos, tecendo os primeiros passos que estabelecem a relação entre Sarau, letramento racial e a metodologia interventiva desta pesquisa.

Dando seguimento a esse percurso, o capítulo também desenha teoricamente o jovem, a juventude e a juventude negra. Enfatizo os atravessamentos na condição etária, que formam o jovem negro e promovem nesse ser a condição, não apenas cronológica, mas a constituição de uma categoria política. Aqui se explica quem são os jovens negros ocupantes do Saraus periféricos, e como eles são forjados e produzidos pelos atravessamentos sociais. Dito isso, o capítulo se finda ao desenhar formas encontradas pela população negra brasileira para contribuir no processo de educação dessa juventude impactada por crivos societários, de modo a resgatar sua particular identidade e seu protagonismo. Trago, para essa finalidade, reflexões sobre a teia de educação negra periférica, defendida como Pedagogingas.

### 3.1 A percepção de pedagogia afetiva

Certa vez, em uma aula de ciência, como trabalho para nota da unidade, construí uma história em quadrinhos sobre o perigo da utilização de medicamentos sem prescrição médica. Minha coordenação motora, não era, e não é, das melhores, meus desenhos e linhas seguem tortos rumo ao seu destino de manifestar em gravuras o existente na imaginação. Contudo, a narrativa, a escrita, era uma construção já em traços políticos até prematuros (criticamente, avalio hoje), para uma criança de dez anos, embora os dados acerca da realidade da infância brasileira, informados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2023), revelem que o passado de escravização reverbera décadas depois nas atribuições determinadas socialmente a crianças, meninas, negras. Nesse sentido, a partir de 2016, o Instituto supracitado inaugura a coleta de dados sobre trabalho de crianças e adolescentes brasileiros. Tais dados denunciam como crianças negras vestem responsabilidades, experimentando muito cedo as práticas de fazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas. Sendo possível pensarmos que esse fato reverbere nos modos como meninas negras são moldadas e experimentam a vida. De acordo com esse órgão, em 2022, 1,88 milhão de pessoas de 5 a 17 anos eram trabalhadores infantis; nesse montante, 6,7% realizavam afazeres domésticos. No recorte de sexo e raça temos 66,3%, de pretos e pardos, e 34,3% de mulheres. Atentos que esses números são vidas e infâncias impactadas, voltemos ao ocorrido descrito no enunciado.

Era a década de 1990, em uma sala de aula da quarta série, hoje reconhecido como 5º ano do Ensino Fundamental I; como resposta avaliativa acerca do trabalho de ciências, que não tinha capa, não trazia definições e conceitos diretos, não era em cartolina, muito menos em papel pautado, como citei acima, um dos professores da escolinha primária ecoou em única frase, a seguinte indagação: “Ah, então você quer ser escritora? Pois vai morrer de fome! E sua nota neste trabalho, será baixa!”

Embora escrever fosse, e permanece sendo, um hábito que me faz bem, por muitos anos, afetada por aquelas palavras, gestos, escondi de mim e do mundo minhas palavras escrevinhadas, minhas escrevivências, como nos ensina Conceição Evaristo (1996). Acreditei naquela voz, naquele ambiente, meio e “lugar de poder” do professor: minha escrita nada valia. Esse fato é, na verdade, produção de efeito, respostas do ato — como nos explica Wallon (2010) —, adaptações dirigidas pelos efeitos da ação, pela própria ação. Em consequência, a construção mental vai se

construindo por adaptações, resultados dos efeitos da atividade sobre a própria atividade.

Em seus estudos, Wallon (2010) explica que, diferentemente dos adultos, que já possuem acervo de auxílio para se esquivar das imposições do meio externo, a criança se encontra desarmada para realizar tal efeito, sendo o meio externo um lugar de aprendizado importante para o desenvolvimento integral do ser. Seu pensamento nos conduz a considerar, dentro da perspectiva sócio-histórica brasileira, que essa relevância se torna, sobretudo, lugar de responsabilidade, pois é neste movimento social de ação, reação e construção, que são definidas, segundo pensamento de Wallon (2010), as primeiras bases das relações interindividuais desde os primeiros dias de vida desse ser, confirmando a marca humana de sociabilidade. Em síntese, “todo edifício da vida mental se constrói, em seus diferentes níveis, por adaptação de nossa atividade ao objeto, e o que dirige a adaptação são os efeitos da atividade sobre a própria atividade” (Wallon, 2010, p. 56).

Retornando à narrativa, agora se baseando na também psicóloga, Grada Kilomba (2019), percebemos uma história de decisão sobre até onde é aceito que o corpo negro chegue. Para melhor entendermos, ao lermos em lentes reflexivas, observamos que aquela escrita, ao ser relacionada a produção do estado de escassez, de fome, refere-se a uma lógica de lugar que não traria leitores, logo, uma escrita sem valores, sem reconhecimento.

Kilomba (2019) vai denominar essa engrenagem de silenciamento e controle, como *racismo cotidiano*. Para essa autora, o racismo cotidiano é “uma realidade traumática, que tem sido negligenciada”. São vivências, expõe Kilomba (2019), que retomam o passado colonial, enquanto prisão agonizante, em dias atuais. Nessa perspectiva, parece-me oportuno apresentar suas considerações acerca do fenômeno do conhecimento entrelaçado com a questão racial.

Para Kilomba (2019), historicamente o conceito de conhecimento está defendido a partir de uma autoridade racializada; desse modo, discursos distintos, perspectivas diferentes, jeito outros, de fazer um trabalho de ciência, por exemplo, são desclassificados, rejeitados. Fatos que ilustram, para essa autora, a ordem eurocêntrica do conhecimento. Comungando com essa análise, bell hooks (2021) pontua que a sala de aula se torna um lugar onde o aprendizado não alcança excelência devido às práticas de objetificação dos conhecimentos. Para hooks (2021), esse modo se refere a um padrão determinado pelo processo colonial, que tende a fazer do estudante um recipiente vazio, desconsiderando seus modos de construir aprendizados. Nesse sentido “a cultura do dominador promove um objetivismo calculado que é desumanizante” (hooks, 2021, p. 142).

As exposições nesses ambientes provocam, segundo a autora, uma relação de medo e

dúvida da capacidade de realização de tarefas para esses estudantes. Nesse processo de lidar com essas informações subjetivadas, Wallon (2010) nos alerta acerca da influência da emoção na construção do aprendizado. Com efeito, seus estudos advertem que o social se funde ao orgânico, sendo inevitável a ação desses efeitos na constituição do ser. Nesse sentido Wallon (2021) explica que são as emoções que discorrem o real, alertando-nos acerca da produção de efeitos a partir das respostas de ações. Segundo seus estudos, “O efeito não é externo ao ato”, sendo, portanto, “a todo instante e simultaneamente seu resultado e seu regulador” (Wallon, 2010, p. 61). Dentro dessa perspectiva, e subsidiada por minhas experiências em espaços que contrapõe essa rigidez, explica-se, também, o quanto o efeito externo, pautado pelo sensível, pelo respeito ao diverso, age positivando os atos. Na medida que o Orí Aiê, e a Capoaarte<sup>7</sup>, por exemplo, acolhem em suas ações em arte-educação jovens e crianças negras, letradas ou não, e promovem dentro de cada especificidade a participação de cada um, assegurando seus protagonismos nas aprendizagens, a frequência e desempenho escolar apresentam melhoras frequentemente mencionadas pelos gestores escolares em suas comunicações com a comunidade.

Um outrossim bastante rotineiro que vivencio nestes espaços é a inserção laboral de jovens negros em campos de ação remunerados, não pensados antes. Perdi a conta de quantos produtores culturais, dançarinos, diretores de fotografia, editores, produtores executivos em projetos artísticos, testemunhei nascer nas minhas andanças. Isso ocorre por meio da descoberta de outras possibilidades profissionais a partir das vivências oportunas, disponibilizadas por movimentos negros, em educação, que propõem o encontro de pessoas semelhantes, ocupando espaços laborais distintos e, assim, as profissões. Vale ressaltar que essa é uma das dinâmicas frequentes dos Sarau periféricos de Salvador: as rodas de conversas com personalidades negras em ascensão.

No âmbito destas vivências, consigo materializar o quanto o meio regula o efeito, relatando aqui outra experiência exitosa. A passagem diz sobre o fascínio do fazer cinema, despertado e germinado ao perceber que a cineasta é negra, filha de Salvador, e periférica. O corpo-intelecto de Larissa Fulana de Tal, na comunidade, não ficou limitado a uma visita ou oficina: seu corpo apresentou outro mundo possível, fazendo brotar o desejo e a concretização do curta metragem “O Artista Suburbano – O Filme”<sup>8</sup>, sonhado, pensado, produzido e gravado no Alto do Cabrito, pelo jovem negro Vagner Jesus. Vagner, que foi apresentado à sétima arte em uma instituição não-

---

<sup>7</sup> Instituições atuantes em arte-educação afrocentrada na comunidade do Alto do Cabrito.

<sup>8</sup> Curta metragem sonhado, roteirizado e sob a direção de: Vagner Jesus. Um produto do Alto do Cabrito. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mJBjHO1ek84>.

formal de educação.

Portanto, o meio, o externo, também atua positivando os atos, e as ações de intervenções socioeducativas, em periferias, já sabem e usam esses recursos, mesmo sem ter acesso à obra de Wallon. Aponto, a partir dessas vivências, que o contrário da rigidez é fundamento de sucesso presente em espaços centrados pelo olhar afetivo. Afinal, são as emoções produzidas que discorrem o real, afirma Wallon (2010).

Assim, propositalmente, em movimento contracolonial, esta pesquisa fala da dimensão psicológica, para abordar o afeto, o amor; não o amor romântico, produzido a benefício do capital, mas o amor que nos afeta positivamente, o amor que é afeto, afetividade, amorosidade. Amor que cura, como nos ensina hooks (2010). Esse, que a partir de afro-experiências educacionais, coletivas, tirou minhas poesias da gaveta e acolheu as minhas e tantas outras expressões, no mundo, como forma, respostas, ensino e aprendizagem. Para isso, tomo como estratégia a reflexão acerca da pedagogia, interseccionalizando a perspectiva de produção de afeto, métodos de trocas e transmissão de conhecimento.

Conduzo para esta subseção, portanto, à contramão do que a mim foi, como explicou o exemplo descrito, e para o nós, população negra, é ofertado, como informa o IBGE. Busco, para esta subseção, afeto como ambiente de compromisso educacional e social, de tomada de consciência; afeto enquanto categoria política. Constituição que, quando ausente, faz sucumbir sonhos, reproduz dores, mas que aqui interessa abordar sob o olhar contracolonial de Antônio Bispo dos Santos, o quilombola Nego Bispo (2023), que nos deixou como legado a perspectiva de transformar a arte de dominar em arte de defesa. Sendo assim, afeto agora se nos revela como lugar de cuidado integral. Neste contexto, amparo-me no pensamento da intelectual norte americana hooks (2021), em seus estudos sobre amorosidade, afetividade, comunidade, enquanto tecnologia crítica e educacional para emancipação. Desse modo, entendemos que a pedagogia da afetividade, é campo sócio-político, que atravessa a constituição dos seres, aqui exposta na constituição dos jovens negros.

Com efeito, Munanga (2005), acerca do impacto das ausências no desenvolvimento educacional da população negra em ambiente escolar, revela as consequências psíquicas de uma experiência onde se aborda somente a perspectiva do outro. Segundo esse intelectual, segue-se uma ótica que desumaniza. Esse estado de vazio filosófico, político e cultural, proporcionado pelo modelo educacional aos jovens negros, afirma Munanga (2005), promove uma socialização de

ausências históricas e referenciais, gerando prejuízos na formação cidadã. Um lugar de afastamentos e dessentidos, apontado pelo professor Munanga como um apagamento da memória coletiva e identitária realizado pelo sistema educativo, que explica, em parte, a evasão escolar.

Nesse amparo de percepção dos impactos das influências do meio, o pensamento de hooks (2021) nos apresenta, como caminho para emancipação social, a construção cotidiana do amor, sendo o amor ato revolucionário fundamental de transformações políticas.

Partindo do conceito de amor de hooks (2010), que é movimento, ação, na experiência de vida de negros e negras, e as reflexões de Wallon (2010), Kilomba (2019) e Munanga (2005), acerca do afetamento promovido pelo meio externo, tecido pelas relações sociais e históricas, de opressão, ausência de amor nas psiques e papéis sociais, buscamos trazer a tomada da Pedagogia Afetiva, enquanto concepção política de educação em cuidado integral, que respeita as diversas formas de aprendizado e epistemologias em sua dimensão de centralidade e significado.

Defendo como Pedagogia afetiva, portanto, a confiança que cada mãe deposita, ao permitir que seus filhos participem dos espaços de Saraus, perpassando a compreensão de que a dificuldade na escrita não é fator que exclui o protagonismo do menino preto, que tudo entende de roteiro. A pedagogia afetiva é a naturalização do sonho da menina negra, suburbana, que quer ser, e será, engenheira. É prática pedagógica política, vivida no dia a dia, de quem aposta no dançarino de sapatilhas gastas. A pedagogia afetiva, construída e mobilizada em Sarau periférico, é aquela observação sensível, que acolhe o Iaô no seu resguardo, respeitando o branco de suas vestes diárias. É o mergulhar no reconhecimento das inúmeras possibilidades de conhecimento que, efetivamente, incluem e acolhem a diversidade, construindo um ambiente de envolvimento integral para todos. A pedagogia afetiva tem interesse em emancipação, atentando-se ao compromisso social de reconhecer as particularidades e subjetividades produzidas, ao longo dos tempos, pela negação do diferente, resultado da colonialidade. Percorrendo o caminho reflexivo de Wallon e hooks, de conhecer-se e ser reconhecido em meio aos efeitos sociais, compreendendo como as práticas pedagógicas reproduzem e limitam o desenvolvimento, consideramos a afetividade no fazer educacional enquanto produtora de sensações de bem-estar, capazes de gerar, orgânica e socialmente, efeitos positivos no ser em sua integralidade. O olhar político que inclui e integra é afetivo! Conforme esse amparo, afirmo, o que estrutura o Sarau Periférico em Salvador, é sua Pedagogia afetiva. Os resultados nitidamente promovem intelectualidades críticas, pois permitem outras formas de leitura e conhecimento de mundo. Permitem sonhos, porque o amor cura!

Vale ressaltar que essa pedagogia afetiva, contrapondo o meio, e o sistema de ausências, exige, organicamente, em suas práticas a busca por entendimento de si, determinando outro eixo de sustentação e êxito dos Saraus periféricos de Salvador: seu fazer em resgate e fortalecimento de identidade negra. Ou seja, uma busca que estimula uma tomada de consciência ou letramento racial, nutrindo, e nutrida, pela pedagogia afetiva, como apresento na subseção seguinte.

### **3.2 Letramento racial**

Uma realidade que muito me orgulha é ter na agenda pessoal contatos de intelectuais baianos, fazedores dos movimentos negros. A bênção, aos meus mais velhos!

O orgulho (e também a sensação de segurança) é o resultado de uma aproximação política, gerenciada pelo desejo coletivo de melhorias nas condições de vida da população negra.

Não consigo calcular quantas agendas de construções, de caminhadas, passeatas, formação política e marchas antirracistas participei. Não consigo mensurar quantas portas de bares, quantas praças, ruas e brindes, também foram palcos para essas formações racializadas. Tudo isso me proporcionou uma ligação intensa e contínua com teorias, conceitos e estratégias negras referenciadas. Cabe ressaltar também que todos esses encontros e reencontros, em suas pluralidades (acadêmicas, de protestos, de artes, em saúde, gentrificação, educação pelo voto negro, dentre outras), qualificaram e qualificam minhas percepções e ações rumo ao projeto ambicioso de participar das mudanças da sociedade estruturada pelo racismo. O objetivo é deixar essa sociedade menos difícil para os negros e negras que estão chegando. A bênção, ao meus mais novos!

E sob o signo desses movimentos, de escutas e falas, de *fronts* e abraços, de gingas, poesias, troca de músicas, ligações, áudios, ritmos e livros que se produz no cotidiano da militante um arsenal de conexões e argumentos políticos para discutir raça e racismo.

Essa diversidade de estudos, linguagens, escutas, narrativas de ruas e discursos, constituiu e constitui o que compreendemos como Letramento racial. São dessas trocas e compromissos, portanto, que pulsam as produções realizadas dentro e fora da comunidade do Alto do Cabrito, sejam elas desempenhadas através do Sarau do Cabrito, ou pelo Orí Aiê Afroteca.

Portanto, é o possuir, o se apropriar de repertório político racial, que torna possível apresentar nas poesias, oficinas, projetos e, sobretudo, no dia a dia, no contato direto com o outro, com a outra, outra versão da nossa história, outra compressão da história de negros e negras

brasileiras, suas origens, pensamentos, espiritualidades e, substancialmente, as participações e influências sociais, filosóficas, culturais e míticas na produção do Brasil.

Desse modo, concordo com a grandiosa Nilma Lino Gomes (2017), quando ela afirma que o Movimento Negro brasileiro politiza e ressignifica a raça, colocando-a como potência de emancipação e ponto de indagação da história contada pelo colonizador, e desse modo “constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas” (Gomes, 2017, p. 21).

Frente a essas indagações surgem estudos debruçados em descortinar as relações de poder que envolvem a recontação histórica brasileira pela ótica de raça, e a importância do letramento racial nesse processo. Nessa perspectiva, em tese de defesa de doutorado, Passos (2013) sinaliza que, focalizando as relações raciais no Brasil a partir de 2003, seus estudos buscam entender o curso da (re)construção identitária de pessoas brancas, frente ao processo de reconhecimento racial. A autora deseja conhecer, para então descrever, os processos de aquisição de letramento racial no intuito de compreender a tomada de consciência desses sujeitos perante sua pertença racial.

Para tanto, Passos (2013) se ampara no arcabouço teórico da ideia de letramento racial, da antropóloga norte americana France Winddance Twine, concebendo o desenvolvimento do letramento racial como um projeto político de treinamento de competências capazes de promover aquisição cultural e social de símbolos da negritude, no propósito de construir práticas ativas, antirracistas. Letramento racial seria, segundo Passos (2013), “um esforço um trabalho, ao qual se dedicaria o sujeito que desejasse ter a condição ou a qualidade de ser alfabetizado nas questões raciais” (Passos, 2013, p. 85).

Dito isso acerca da apresentação do termo letramento racial, torna possível refletirmos práticas anteriores ao conceito, que já realizavam leituras de códigos sociais na busca de uma tomada de consciência política frente às questões raciais.

Nesse sentido, a intelectual Gomes (2017) enuncia a importância do Movimento Negro e seus saberes, construídos no processo de emancipação, por meios educacionais, trazendo para o cenário discursivo práticas pedagógicas que enfatizam e fomentam a decodificação social, construída pelo racismo, de forma crítica e política, ou seja, o que Passos (2013) traduz, e defende, tratar-se do conceito de letramento racial.

Descobri-me negra aos dezenove anos. Antes disso, suportava nunca ser a escolhida, suportava os apelidos dados aos meus cabelos crespos volumosos, e toda violência cotidiana dirigida a uma jovem negra, proibida de sorrir por conta dos dentes falhados. Sofria as violências, mas não sabia as nomear. Somente aos dezenove anos, acolhida pelo primeiro quilombo educacional negro do Brasil (a Biko), compreendi que eu era negra, e toda estrutura de poder que engenhava meu sofrimento.

Epistemologicamente, segundo Gomes (2017), o que o Movimento Negro faz, em suas práticas e estudos, é trazer para o cenário do debate a construção histórica de relação de poder que forma e estrutura a sociedade brasileira, pondo em destaque, nessa análise, a violenta e proposital ideia da existência da inferioridade negra, assim como expõe a fragilidade da democracia racial. Gomes (2017) sustenta que esse ator político, que é um movimento social enegrecido, possui caráter emancipatório, reivindicatório e afirmativo, atuante no combate ao racismo. Sobre suas ações a autora revela, “O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana” (Gomes, 2017, p. 38).

Múltiplo, sustenta Gomes (2017), o Movimento Negro se organiza se articula em diversas frentes de lutas, utilizando arcabouços políticos, ideológicos e analíticos, constituídos sempre em compreender o racismo, e sua superação, para tomada de direitos. Nesse sentido, as práticas do Movimento Negro demarcam a leitura da constituição social brasileira, problematizando e reivindicando igualdade de direitos entre brancos e negros.

Contextualizando, conforme os estudos de Passos (2013), podemos refletir que essa indagação crítica de leitura sociorracial, que reivindica direitos furtados pelo racismo, é produção e reprodução de letramento racial. Portanto, reconhecendo a importância de nomear os fenômenos, cabe ressaltar que, anterior ao conceito, as diversas formas de atuação do Movimento Negro já punham em evidência a decodificação da formação sociocultural e política brasileira no intuito de revelar os impactos e reproduções do racismo na vida da população branca, em detrimento da população negra, para requerimento da igualdade racial.

Acerca dessas considerações Domingues (2007), corrobora explicando que existe uma dificuldade de abordar historiograficamente o Movimento Negro brasileiro, como toda entidade organizada por negros que tenha raça como ponto de ação; sendo assim, o Movimento Negro é

tratado em seus estudos como mobilização racial de cunho político, ainda que, em algumas situações, performe de modo cultural.

As considerações destes autores nos permitem afirmar a importância da participação do Movimento Negro no cenário de reivindicações de direitos possíveis, justamente pela leitura racial da formação social brasileira. Na materialização deste papel político, temos, como um dos exemplos, a lei 10.639-2003, cuja construção e legislação teve a crucial participação do Movimento Negro.

De acordo com Santos (2005), a tão sonhada abolição em 1888 não foi capaz de alterar as condições de exclusão e miséria, vivenciadas pela população negra; era preciso a criação de técnicas sociais. Assim, intelectuais e militantes do Movimento Negro entenderam que a instrução, ou educação formal, era um fator de integração socioeconômica, uma tecnologia capaz de provocar ascensão social. Contudo, nesse esforço de redução de desigualdades por meio da instrução, dá-se conta que o aparelho de promoção de instrução, a escola, embora seja necessária, se constituía um ambiente social de produção, reprodução e perpetuação das desigualdades raciais. Conforme Santos (2005), “a educação formal não era só eurocêntrica, e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava, o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiro, quer africano ou estadunidenses” (Santos, 2005, p. 22). Essas desqualificações são comprovadas quando constatamos, por exemplo, gerações inteiras, inclusive a minha, aprenderem na escola que a África é um país e/ou que a história dos negros se resume à escravização, ou que precisamos, exclusivamente, rezar o pai nosso, para dialogar com o sagrado.

Na interface destas constatações, Santos (2005) explica que o Movimento Negro passa a demandar do Estado Brasileiro a inclusão da releitura histórica do continente africano, e a participação do negro na formação da sociedade brasileira, nos espaços escolares. Tais pautas se intensificam e ganham notoriedade em congressos e marchas, como, por exemplo, no I Congresso do Negro Brasileiro em 1950. Nestes termos, Santos (2005) pontua que:

As pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinamentos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino (Santos, 2005, p. 26).

Entretanto, o que nos interessa enfatizar nessa pesquisa é a reflexão acerca da dimensão da

capacidade de estratégias reivindicatórias, possíveis a partir da decodificação racial societária, e suas facetas, mediante a configuração racista estabelecida. É o letramento racial, o instrumento de percepção e ação, que problematiza o posto, apontando a estrutura de desigualdade sustentada pelo passado de escravização.

Dito isso, remetemo-nos novamente ao estudo da intelectual Gomes (2005), e suas considerações sobre a produção de saberes sistematizados pelo Movimento Negro, para refletirmos o quanto suas práticas são respostas possíveis pelo prévio letramento racial. Vejamos o que, segundo Gomes (2005), são saberes do Movimento Negro,

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência de raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência (Gomes, 2005, p. 67).

A autora adverte ainda sobre as potências que se operam nesses saberes, evidenciando a transgressão, ou seja, a capacidade de mobilizar e problematizar. Decodificar, analisando o que é posto como natural numa sociedade racializada.

Ao pensarmos letramento racial, é de fundamental importância ressaltar que teoria e prática o constituem em movimentos de críticas para avanços, de modo que, em cada passo, o descortinamento da racialização de corpos resgatem nos envolvidos suas capacidades de se tornarem a si mesmos, ainda que dentro da teia estruturada pelo racismo. Letrar-se racialmente é um processo de tomada de consciência: saber quem somos altera a lógica, liberta a mente, subverte o que o sistema impõe. Efeito possível, quando conseguimos olhar para o antes e para dentro. Movimento possível, quando nosso repertório de análise desloca os olhares para observar, ouvir e narrar pela perspectiva negra. Só é possível o letramento racial quando temos entendimento de que a história foi contada, arbitrariamente, por um único lado, e buscamos alicerçar argumentos a partir da escuta dos silenciados. Praticamos letramento racial quando a leitura teórica não é o suficiente para as nossas demandas, enquanto pessoas negras, e buscamos respostas dentro das nossas negras intelectualidades. Letramento racial é invocado pelo incômodo; por isso, a importância de se saber negro. É por não nos conformarmos pelos conceitos de Nina Rodrigues, que a voz e estudos de Juliano Moreira ecoam. É pela crítica a Monteiro Lobato que acessamos e compreendemos a importância da escrita da companheira de luta na educação, Ana Fátima Cruz dos Santos, sua

Makeba e as Tranças de minha mãe.<sup>9</sup> Letramento racial é tomada de consciência negra e apropriação política, subsidiada por repertório enegrecido. É nessa conjuntura que nascem as ações em prol da desalienação de jovens negros, realizadas e produzidas nos, e pelos, Saraus Periféricos de Salvador. É organizado, em letramento racial, o quê conspiramos em cada troca realizada no Sarau periférico, porque, estrategicamente, decidimos incomodar, aprendendo com os nossos o fazer da poesia, voz política enegrecida.

Dito isso, comunico que a não conceitualização direta de letramento racial nesta subseção é intencional. Contudo, friso que o conteúdo descrito, também intencionalmente, solicita um exercício em letramento racial, que pode ser percebido, por exemplo, na capacidade de ler esse texto sem precisar acessar a nota de rodapé, reconhecendo cada autor e autora negros aqui referenciados.

### **3.3 O jovem, a juventude**

Completando onze anos em dois mil e vinte quatro, o Estatuto da Juventude é um marco regulatório, sancionado para dar providências e um conjunto de direitos à juventude brasileira. Em seu artigo primeiro, evidencia que “esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE” (Brasil, 2013, p. 1).

Assim como nas experiências da Saúde, que conta com o Sistema Único de Saúde (SUS), e da Assistência Social, Sistema Único da Assistência Social (SUAS), o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) é o sistema de regulamentação de direitos no âmbito nacional, para a juventude. Dessa forma, Brasil (2019, p. 25) explica que esse sistema é “uma rede existente entre atores, objetos, em que cada um possui um papel definido e contribui para um objetivo específico”.

Nesse sentido, SINAJUVE pode ser compreendido como o compilado de ações que se articulam e implementam políticas destinadas às pessoas de quinze a vinte e nove anos, tal qual disposto no Estatuto da juventude como público jovem.

De forma descentralizada, esse sistema opera dialogando com as três instâncias do Estado brasileiro: municipal, estadual e federal, bem como com a sociedade civil e os conselhos de

---

<sup>9</sup> Ana Fátima Cruz dos Santos é educadora, pesquisadora, escritora, filha do Ilê Axé Iboro Odê e ativista do Movimento Negro. Licenciada em Letras Vernáculas, é Especialista em Docência do Ensino Superior e Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

juventude, no objetivo de conhecer melhor a juventude e, assim, construir e promover assertivamente acessos a direitos constituídos para esse público, como nos explica (Brasil, 2018).

É importante destacar que, embora a normativa pontue que o ser jovem, seja aquele cuja idade esteja dentre quinze a vinte nove anos, vale ressaltar que, enquanto categoria analítica, o jovem e a juventude abarcam diversas leituras, principalmente no que diz respeito às contribuições das ciências humanas — em destaque a sociológica e ao campo da psicologia — que extravasam a condição etária.

No limite desta dissertação, atentar-nos-emos a compreender o campo social dessa construção de juventude. Nesse sentido, a socióloga Peralva (1997) nos informa, em seus estudos, que a constituição cronológica das idades da vida não é puramente natural mas, sobretudo, resultado das implicações oriundas da modernidade, principalmente no que se refere ao cunho educativo e seus impactos nos comportamentos e costumes dos indivíduos. Peralva (1997), observando a sociedade europeia, aponta que, diferentemente da idade média (onde o aprendizado partia do pressuposto das crianças aprenderem o necessário com os adultos, sendo esse o período onde findava a fase da infância, para iniciar a vida adulta), na modernidade a socialização, distinta do aprendizado, possui na era industrial seu ponto crucial de responsabilização estatal para com os indivíduos. Face a isso, o aprendizado, agora na nomenclatura de educação, passa a ser movido pelo processo de escolarização, organizando a separação de “seres adultos, e seres em formação” (Peralva, 1997, p. 16).

É neste momento sócio-histórico, que segundo a autora, surge a “racionalidade moderna”, consolidando a separação etária de forma decisiva e absoluta, como regra de escolarização que separa os indivíduos em formação dos da fase adulta. Reflete Peralva (1997) que “a experiência das sociedades industriais dos séculos XIX, introduz elementos novos que aceleram essas transformações históricas, redimensionando-as, mas sobretudo redefinem o processo social de cristalização das idades, institucionalizando as diferentes fases da vida por efeito da ação do Estado” (Peralva, 1997, p. 17).

Tomando os devidos cuidados, haja vista as particularidades brasileiras, já que a autora supracitada observa a sociedade europeia em juventude, suas contribuições nos permitem pensar que a divisão etária, e produção, do jovem é fenômeno forjado pela estrutura sócio-histórica moderna, resultado da interferência do Estado, visto que as transformações socioculturais são movidas pelas metamorfoses geradas, das, e pelas, relações de trabalho, e do novo processo que

alonga a escolarização dos indivíduos.

Contudo, vale ressaltar que, tratando-se do Brasil, tais condições de escolarização não abrangem de forma igualitária os indivíduos de classes sociais distintas. Neste bojo, Souza (2006), aborda acerca da percepção excludente brasileira, que alude ao jovem apenas no perfil de estudantes universitários, deixando de fora indivíduos cuja condição social, resultado do processo de divisão de classes, a partir da herança escravocrata, dificultou ou anulou a possibilidade de pertencer àquele grupo, mas inclusos, contudo, no perfil sócio, cultural e etário, do ser jovem.

Corroborando com Souza (2006), Cassab (2010, p. 41) reflete sobre o que ela define ser “corte de classe na definição de juventude” brasileira, apontando que, para o jovem pobre, o controle de seus corpos, perpassava as inserções no mercado de trabalho e na educação profissionalizante, enquanto que a classe abastada aprendia em seus lares, e seguiam para vida universitária fora do Brasil. Segundo a autora, para os ricos, a juventude “era um momento de passagem e preparação. Ao jovem pobre se destinava, quando muito, uma educação profissionalizante”. “A juventude se encurtava”, conclui Cassab (2010, p. 41). Ainda sobre a inclusão escolar, dando ênfase à função da educação enquanto participante no processo de submissão dos jovens pobres, puramente a disciplina, a autora explica:

A Escola deveria ser não apenas o local de preparação para a vida adulta, como também o lugar de controle dos impulsos tão comuns à juventude. A Educação era, portanto, instrumento de controle da indisciplina e da degradação moral. Mas também o lugar onde os jovens aprenderiam o respeito ao patrão e à propriedade, em uma sociedade que, cada vez mais, ingressava no mundo burguês capitalista (Cassab, 2010, p. 41).

É de fundamental importância abrir parênteses e alargar o diálogo perante as considerações de Cassab (2010), ainda que brevemente, problematizando acerca da juventude pobre brasileira no recorde temporal discutido, ou seja, no final do século XIX, haja vista a intencionalidade desta pesquisa, que perpassa melhor compreender o jovem negro enquanto categoria sócio cultural de nossos estudos.

É sabido que o Brasil é um país que foi colonizado pela Europa utilizando, como mão de obra para exploração das terras, pessoas sequestradas do continente africano de modo escravizado. A história sociopolítica brasileira também nos revela que o processo de libertação dos escravizados tem, como principal normativa jurídica, a lei número 3.353, de 13 de maio de 1888, a Lei Áurea. Contudo, é importante elucidar que, resumida em dois artigos, a mesma normativa não assegurava

direitos e/ou proteções sociais a essa população, no esforço de a inserir socialmente. Examinando a construção das classes sociais, e em particular a formação do que ele nomeia de “ralé brasileira”, e/ou, a classe miserável, de acordo a Souza (2017), a formação social brasileira moderna se constitui sob a estruturação baseada na herança escravocrata. Nessa ótica, o autor explica que “nossa forma de família, de economia, de política e de justiça, foi toda baseada na escravidão” (Souza, 2017, p. 28).

A partir dessa premissa crítica, o discurso acerca da formação social brasileira de Souza (2017) elucida a escravidão como elemento central desta sociedade, afirmando que o modo como os escravizados foram lançados ao capital, no processo de modernidade, caracteriza, e justifica, a degradação do povo negro.

Postos em condições de subalternidade das classes, para Souza (2017, p. 48) a liberdade galgada pela Lei Áurea, “sem ajuda equivale a uma condenação eterna”. Dentro de uma nova dinâmica econômica, sem qualificação para o inédito momento político, produtivo e social, moderno, o negro é exposto “sem possibilidade de competir com chances reais na nova ordem”, restando para essa população “os interstícios do sistema social: a escória proletária, ócio dissimulado ou a criminalidade fortuita ou permanente como forma de preservar a dignidade de “homem livre”, diz, Souza (2017, p. 48). Portanto, o estado de pobreza e miséria foi o destino assegurado à população negra nas transformações geradas pelo processo de modernidade no cenário brasileiro.

Neste sentido, refletir as considerações de Cassab (2010), no que se refere às possibilidades e oportunidades experimentadas por jovens, pobres e ricos, revela-se importante, à medida que, ao compreendermos quem é a população pobre brasileira no final do século XIX, como a autora aponta em seus estudos, observando os modos distintos de tratamentos dados aos jovens, no mesmo recorte temporal etário, constituído pelas ciências modernas, torna-se perceptível a distinção dada no processo educacional, e a lógica de controle empregada enquanto ferramenta institucional de manutenção das desigualdades sociais. Logo, o pensamento de Souza (2017) se faz oportuno e eficaz para explicar a produção de classes desde o “berço”, como defende o autor, sustentadas pela escravidão, o que também explica os efeitos dessa organização social até os dias de hoje.

Fechando os parênteses para compreensão, acerca de quem constituía a população pobre brasileira no final do século XIX, retomamos as considerações de Cassab (2010), acerca das categorias jovem e juventude.

Estudiosa da temática, a autora considera o jovem e a juventude categorias históricas, culturais, construídas por um tempo social, e adverte que só é possível pensar o estudo das mesmas, no Brasil, a partir do final do século XIX.

Assim, Cassab (2010) afirma que jovem é o sujeito, e a juventude é o tempo desse sujeito. Cassab (2010) evidencia também que em supracitado período histórico, tomando a família como lugar de observações e análises, os estudos da lógica médica e higienista passaram a apontar críticas acerca da adulteração de corpos e seus prejuízos no desenvolvimento dos filhos. A intervenção da lógica médica passa então, a ditar como devem proceder os pertencentes do núcleo familiar. E nessa perspectiva o ser adulto, o ser criança e o ser jovem são percebidos enquanto seres distintos, logo, então, “de inexistentes o jovem passou a existente” (Cassab, 2010, p. 41).

Contudo, essa existência era resumida como uma fase de transição entre o ser criança, e o ser adulto, apresentada como fase de conflitos e problemas, ponte de conversão para uma performance evoluída. Para essa lógica, era preciso vigiar e disciplinar o jovem, evitando prejuízos nesta transição. Cassab (2010) considera que a juventude está para além da fase etária, e adverte que o momento histórico atua como condutor de sentidos.

Corroborando com os estudos sobre juventude, Souza (2006) vai apontar a ideia de passagem da criança para o adulto enquanto preparação, e produto da modernidade, apontando o capitalismo industrial, com seus objetivos, como definidor de uma etapa da vida do ser, que atua na necessidade de o integrar à vida social, ultrapassando o que era realizado pelo núcleo familiar, por meio da tomada de responsabilidades na divisão social do trabalho. Nesse momento, ambos autores, Cassab (2010) e Souza (2006), explicam que a escola aparece como instituição pronta para adaptar e controlar o processo de juventude.

Tendo como base o discurso que apresenta a juventude como categoria socialmente construída, é possível compreender que, em face do momento político-histórico brasileiro, durante a década de cinquenta e sessenta as ciências sociais passam a se interessar pela juventude, analisando essa categoria pela ótica de sua capacidade de intervenção diante das transformações ocorridas no âmbito social moderno, ou seja, por meio do papel político.

Neste sentido, Cassab (2010) expõe que rebeldia, ou conformismo, eram as duas posições tratadas pela sociologia ao investigar a juventude. Contudo, Souza (2006) adverte que a sociologia brasileira aludia à juventude considerando apenas a faixa etária e a classe social, atribuindo o conceito dessa categoria a estudantes universitários, logo, então, padronizando esse jovem como

modelo definido. É essa participação, ou ausência de atuação, no campo político do dado momento histórico brasileiro da década de sessenta, principalmente, que amplia a reflexão das ciências humanas, e põe o jovem como ator social. Dessa forma, a diversidade de gênero, as expressões culturais e as desigualdades de classes passam a ser acolhidas juntamente à faixa etária, sinaliza Souza (2006).

Já na contemporaneidade, pensar juventude é pensar nas transformações movidas pela metamorfose do capitalismo, que movem do eixo industrial a lógica tecnológica, informativa. Ou seja, é pensar nas mudanças que atravessam as experiências cotidianas, nas quais a juventude está emergida.

Desse modo, entende-se as alterações que repercutem as relações sociais e, assim, as experiências dos jovens, a partir dessas mudanças. De igual forma, precisamos interseccionalizar o olhar diante essa categoria, para que o discurso se aproxime da pluralidade existente no amplo conceito produzido, quando nos propomos a compreender os atravessamentos dessas experiências no bojo da construção destes sujeitos sociais.

Nessa perspectiva permeada dos anseios do capital, o que constatamos na realidade do jovem periférico são as influências particularmente danosas. As tecnologias a serviço da globalização e, logo, do mercado, em suas redes sociais, atravessam o momento da juventude como mais uma ferramenta a favor da alienação. Os vínculos são visivelmente fragilizados, pelos quantitativos de *likes*. *Seguir* empurra o *se conectar* para o limbo da *net*. As fotos, tomadas com filtros, já não revelam gestos, olhares, muito menos afinidades: tudo se torna instantâneo.

Religar, retomar os ajuntamentos, são tarefas complexas, quando não promovidas pela atenção que cada elemento desse embaralhado de relações solicita. A objetivação das relações é um lançamento dos tempos digitais. Nesse pensar, concordo com Lippold e Faustino (2022), que alcunham esse fenômeno do capital como *colonialismo digital*. Para esses autores:

O colonialismo digital é um dos traços objetivos do atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista e representa um largo passo em direção à uma retificação, cada vez mais profunda, da nossa experiência e senso de realidade, elevando a um novo patamar, a objetificação e mercantilização das relações, das mais simples às mais complexas (Lippold; Faustino, 2022, p. 58).

Corroborando com a reflexão acerca das alterações nas relações sociais promovidas pelo mundo digital, Hall (2022, p. 12) argumenta que as “sociedades modernas são, portanto, por

definição, sociedades de mudanças constantes, rápidas e permanentes”; dessa forma, esse autor aponta que as transformações produzidas por, e para, a modernidade, caracterizam-na implicando na organização social, a ponto de refletir nas práticas e dinâmicas da vida, alterando seu caráter.

Contudo, ainda que concordando com as imposições, esvaziamento e fragmentações, adquiridas no processo promovido pela modernidade contemporânea, Hall (2022), nomeando-a *modernidade tardia*, vai apontar considerações sobre comportamentos da identidade cultural nessa configuração. Para Hall (2022), a dimensão do dinamismo sem fronteira alcançado pela globalização moderna, embora traga para o campo interno influências mundiais que desembocam nas práticas sociais de desarticulações, baseadas em distintos interesses, e acumulação informativa, e sobretudo em novas compressões acerca de tempo e espaço, não podem ser resumidas em ameaças às identidades culturais nacionais, haja vista que esse processo moderno certamente afeta as identificações culturais, mas também as amplia, e age de modo a produzir novas identidades.

Hall (2022) observa que o global pode ser pensando não como substituto do local, mas como um articulador entre os dois estados. Portanto, para o autor, é improvável que “a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais” (Hall, 2022, p. 35).

Hall (2022, p. 47), nos explica que a globalização é desigual, sendo assim distribuída de modo distinto aos grupos no tecido social. Sua proliferação ocorre essencialmente com mais intensidade no “centro do sistema global”, ou seja, para esse grupo, existe o controle e, conseqüentemente, o poder de administrar e utilizar a “movimentação e a comunicação”, oferecidas pela globalização. Já nas periferias, o contato ocorre, contudo, com extensa disparidade de sentido: enquanto para o primeiro grupo, o arcabouço tecnológico por exemplo, é compreendido na esfera do tempo-espaço, para os periféricos existe um atraso informativo, reflexivo, justificado pelos “padrões de trocas culturais desiguais”, fato que não exclui o viés pluralizador da globalização nas identidades culturais.

Com efeito, entre as conseqüências do alargamento proveniente das influências globais, Hall (2022) ressalta que as identidades culturais se tornam mais políticas, pois o processo de globalização produz, em resposta às violências subsidiadas pelo racismo que buscam manter o poder monocultural, estratégias comunitárias de fortalecimento a partir do resgate de suas raízes, ou a produção de inéditas identidades, estruturadas pela proposta de resistência às exclusões dos dominantes, assimilando o novo sem anular as tradições. Afinal, “as particularidades do lugar, e da cultura, nunca podem ser desconsideradas, nunca podem ser, absolutamente transcendidas. A

globalização também é associada, de fato, a novas dinâmicas de re-localização” (Hall, 2022, p. 44).

Produto social, histórico, atravessado pelo cenário de transformações intrapessoais e interpessoais, a juventude contemporânea brasileira é também forjada pela ação implacável dos tentáculos do capital e sua modernidade; todavia, essa mesma juventude articula, em seus núcleos, formas conscientes de caminhar, transmutando-se culturalmente, dentro das dinâmicas realizadas pela rapidez da era moderna, mas construindo seus modos próprios de experimentar a vida, de exercer e promover sua identidade.

### 3.4 Juventude Negra

[...] Legitimam o extermínio em massa,  
 Enquanto a esperança do nosso futuro estão por aí, nas ruas, vivendo de catar latas  
 Sem ideia do que significa a tal vida digna que prega a constituição  
 Tá foda viver nessa situação  
 Falam que nos dão oportunidade  
 Mas a todo momento nos tiram a liberdade  
 Nos exploram  
 E ainda nos escravizam  
 Querem a todo custo  
 Tirar as nossas vidas  
 Apagaram nossos reis da história  
 Para não termos boas referências em nossas memórias  
 Sofremos em todos os momentos  
 Tentando alcançar a vitória  
 A pergunta que fica é:  
 Quando um jovem negro morre,  
 Você se importa? (Sussuarana, 2017).

Utilizando a linguagem poética, em “Jovem Negro Vivo” Sandro Sussuarana problematiza e descreve as manobras genocidas — o epistemicídio — que acometem a juventude negra. Essas temáticas, segundo Paz (2022), assim como valorização e construção de identidade, recorrentemente aparecem em poesias apresentadas nos Saraus periféricos de Salvador. Fato que, segundo a pesquisa de Paz (2022), denuncia a face racista do Estado brasileiro. O autor sustenta que o genocídio realizado contra a população negra, iniciado no período colonial, não finda na abolição.

Criando inéditas formas de execução, ela se adapta às transformações societárias brasileiras, sem perder o foco no extermínio da população negra. Um crime que revigorasse, diariamente, sendo expresso, por exemplo, nos números alarmantes de um jovem negro assassinado a cada vinte e três minutos, como expõe o relatório das Organizações das Nações Unidas (ONU).

Refletir sobre o índice apresentado pela ONU é refletir o passado escravocrata e suas sequelas racistas. Tratando-se da população negra jovem, as constantes tentativas de extermínio impactam as experiências de juventude, determinando suas relações sociais. Fato que furta a dimensão natural do processo psíquico, biológico destes seres e, sobretudo, fomenta, nesses jovens, respostas organizadas e políticas para sobrevivência. A população negra jovem, portanto, torna-se uma categoria que extravasa a condição puramente etária acerca de juventude. Nesse sentido, os estudos de Ramos (2021) nos ajudam a observar as implicações resultantes das violações de direitos direcionadas à população supracitada. Ramos (2021) aponta que essas violações estabelecem uma particular participação na constituição do sujeito jovem negro. Para esse autor, o jovem negro compõe uma categoria política, engrenada pela mobilização contínua de reconhecimento de humanidade.

Ainda de acordo com Ramos (2021), essa classificação, enquanto categoria política, oriunda de uma agenda organizada pelos movimentos negros em prol de direitos e justiça social. São denúncias de uma violência sócio-histórica, genocida; nesse tocante, “essa vitimização vem, de certa maneira unificar a ideia de juventude negra” (Ramos, 2021, p. 87). Ou seja, as considerações de Ramos (2021) conduzem também à reflexão acerca da particular experiência da juventude, quando se trata do negro.

Para além das vivências orgânicas/biológicas, referentes à faixa etária, as implicações sociais movidas pelo racismo trazem, para o bojo dessa constituição, formas outras de personalização e performance juvenil. Raça, portanto, é marcador social determinante nessa construção. Nas palavras de Nogueira (2021, p. 46), a essa população foram atribuídas marcas corporais que “expressam, escatologicamente, o repertório do execrável que a cultura afasta, pela negativização”. Nesse sentido, os dados apresentados pelo Atlas da Violência (2023), expõem a face do racismo, e o seu método de extermínio que vitimiza a juventude negra. Conforme esses dados, o Brasil registrou 47.847 homicídios em 2021; desses, 50,6% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos.

Esses números representam 66 jovens vidas ceifadas, 66 vazios e lutos diários no país. Com efeito, cabe ressaltar que esse mesmo estudo aponta que 77% das vítimas de violência no Brasil são pessoas negras. São 616.950 homicídios registrados de 2011 a 2021, dos quais 445.527 eram negros. Essa letalidade coloca o jovem negro a ter 2,9% mais riscos de morrer do que o jovem branco.

Traduzidos os dados, a racialização do jovem negro põe em evidência o projeto histórico de negação de humanidade a essa população. Essa condição de alvo de violências é explicada por Mbembe (2018, p. 29) a partir da construção de sistema-mundo, imposto pelo processo de colonização que transforma o negro “pessoa humana em coisa, objeto ou mercadoria”. Segundo Mbembe (2018), essa organização geopolítica e, logo, a constituição do ocidente, é justificada pelo colonizador pela supremacia racial.

O hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, a terra natal da razão, da vida universal e da verdade da humanidade. Sendo rincão mais “civilizado” do mundo, só o ocidente foi capaz de inventar um “direito das gentes” [...]. Só ele codificou uma gama de costumes aceitos por diferentes povos, que abrangem os rituais diplomáticos, as leis da guerra, os direitos de conquista a moral pública e as boas maneiras, as técnicas do comércio da religião e do governo. O resto figura se tanto, do dessemelhante, da diferença e do poder puro do negativo-constituía a manifestação por excelência da existência objetificada” (Mbembe, 2018, p. 29).

Diante do exposto por Mbembe (2018) e da soma do olhar para os dados apresentados pelo atlas da Violência, encontramos nos estudos de Gomes e Laborne (2018, p. 2) consonância e subsídio para observamos que o jovem negro é idealizado e configurado pela sociedade racista, enquanto personalização do não-aceito, objeto de ódio, símbolo de perpetuação de um mal que deve ser eliminado. Para as autoras Gomes e Laborne, “a violência é a negação do direito à vida” e, tratando-se do público negro jovem, seus estudos sublinham a condenação eminente do futuro de toda uma população negra.

O racismo não é uma mera consequência da violência que assola a juventude negra brasileira. Ele também não é um epifenômeno da questão de classe ou somente uma questão do Estado. O racismo é violento e produz violência. Uma violência que incide sobre determinados sujeitos, portadores de sinais diacríticos específicos, frutos de uma ancestralidade negra e africana (Gomes; Laborne, 2018, p. 13).

Nessa perspectiva, o intelectual Mbembe (2018, p. 27) ressalta acerca do sujeito racial, considerando raça, um “complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes”. Nessa linha, em que fica nítida a exposição eminente a violências sofridas pelo jovem negro, sem de forma alguma negligenciar as mortes físicas causadas pelo genocídio, aponto observações acerca de vidas furtadas que, contudo, respiram. Discorro, então, acerca da saúde mental de jovens negros decorrentes da vivência de violações de direitos e, deste modo, o quanto permanecer vivo

exige moldar e formar sua existência; nas palavras de Kilomba (2019), um permanecer em prisão colonial, dada a condição imposta de estranho e incompatível.

De acordo a Mbembe (2018) o “negro não existe enquanto tal. Ele é constantemente produzido. Produzi-lo, é gerar um vínculo social de sujeição e um corpo de extração, isto é, um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento” (Mbembe, 2018, p. 42). Essa construção forçada responde por diversos crivos na ordem psíquica, conflitos, sofrimentos ao se perceber enquanto “aquilo que se consola odiando”, revela Mbembe (2018, p. 27). Em mesma concepção, Fanon (2008) explica sobre ser negro em uma sociedade racista, concluindo que, como resultado desta experiência, tem-se o dilaceramento do corpo e da subjetividade da vítima.

Retratando sua experiência enquanto homem negro, o autor pondera sobre o resultado de violências, e revela o tornar-se resto, ilustrando com a seguinte narrativa em primeira pessoa: “através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações. Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos” (Fanon, 2008, p. 103).

Fanon (2008), em seus estudos apresenta o quanto a obrigatoriedade posta pelo colonialismo, onde ser negro deve seguir o modelo branco de existência e comportamento, causa conflitos, afetando as construções psíquicas. Afinal, nessa conjuntura, o ser negro se vê em contato com dois “sistemas de referências” (Fanon, 2008, p. 104). Nesse entendimento, Fanon (2008) identifica a diferença aplicada ao negro no meio social, considerando que essa, constroem as suas subjetividades. Para esse autor, em se tratando do negro, “a tentativa de socialização não se refere às mesmas intenções” que a socialização do não-negro; “na verdade, mudamos de mundo” (Fanon, 2008, p. 134).

“Há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo, constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence” (Fanon, 2008, p. 135). Esse mundo citado por Fanon (2008) corresponde ao resultado da realidade de vulnerabilidades que atravessam a vivência do negro. Tratando-se de juventude negra, cria-se uma espécie de limbo, onde os riscos da constatação de seu eu é afrontada pela dinâmica de opressões, limitando o que esse eu não pode ser e/ou até onde pode ser, segundo o modelo social. Um desconforto diário que perpassa os modos e performances desse público. Kilomba (2019, p. 39-

40), nesse sentido, considera que o negro é “sobre determinado/a por algo exterior”, resultado do violento contato com o mundo branco que põe o negro como estranho, como o outro, afirma a autora.

Esse choque em se tornar o outro impõe que “o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco”. Sob essa ótica, o autor revela como essa imposição violenta a negritude e observa seus crivos na incompatibilidade de permanecer bem, permanecer saudável, quando se é negado o direito de ser quem somos. A percepção de si, diante desse conflito, produz, segundo Fanon (2008, p. 104), “um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas”. Afinal, “sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta” (Fanon, 2008, p. 104).

No esforço de estabelecer relação a respeito das considerações acima e do debate acerca da juventude negra, trazemos, para o bojo analítico, subsídios do Ministério da Saúde (2018), que, por meio de cartilha, dispõe de dados que relatam a saúde mental da população jovem negra no Brasil. Segundo esse ministério, mundialmente 800 mil pessoas cometem suicídio por ano, sendo as principais vítimas desse fenômeno de adoecimento psíquico, jovens de 15 a 29 anos. Tratando-se de Brasil, os números correspondem a 11 mil suicídios ao ano, sendo 3.043 ocorrências em adolescentes e jovens.

Os dados indicam que o suicídio, até 2018, constituiu a quarta maior causa de morte da população jovem no país. Quando analisados o perfil das vítimas jovens, o ministério supracitado adverte que a cada 10 mortes por suicídio, 6 são jovens negros. Nesse sentido, em 2016, o risco de um adolescente e/ou jovem negro cometer suicídio teve 67% maior chance do que no público branco de mesma faixa etária. Nesse estudo, o Ministério da Saúde reconhece o racismo como sistema que opera no adoecimento das psiques de seus alvos. Sobre esse impacto, esse órgão ressalta:

Os impactos do racismo geram efeitos que incidem diretamente no comportamento das pessoas negras que normalmente estão associados à humilhação racial e à negação de si, que podem levar a diversas consequências inclusive às práticas de suicídio<sup>2</sup>. Os determinantes sociais e principalmente aqueles relacionados ao acesso e permanência na educação influenciam adolescentes e jovens negros sobre suas perspectivas em relação à vida (Brasil, 2018, p. 54).

Em consonância com a relação entre racismo e saúde mental, esta pesquisadora, Fabrícia

Santos de Jesus, no ano de 2021, descreveu em verso:

Mas o que percebo mesmo, é que em geral, fala-se do racismo, enquanto bala que crava o corpo preto, enquanto farda que enxerga em nossos crespos os “cabelos da desgraça”, do racismo que nos deixa gotejando nos corre-dores, sem jamais validar o quanto essas práticas cotidianas se alojam e se estruturam em nossas psiques. Fala-se do racismo sem contabilizar quantos sonhos morrem enquanto ainda respiramos.<sup>10</sup>

Na perspectiva de melhor entender racismo e saúde mental, Damasceno e Zanello (2018), ao mapear trabalhos publicados acerca dos impactos do racismo na saúde mental da população negra, na produção bibliográfica brasileira no período de 1999 a 2014, conclui que há baixa produção acadêmica no Brasil sobre a temática. As autoras apresentam que tal ausência sustenta o vácuo na construção de conhecimento. Essa ausência, afirmam as autoras, é fruto do processo histórico de eugenia aplicado no país, e o resultado é a invisibilização de danos provocados pelo racismo nas psiques da população vítima.

Nesse mesmo estudo, as autoras trazem a preocupação das subjetividades agredidas e comunica a importância do entendimento de que “saúde mental é um campo pluridisciplinar” (Damasceno; Zanello, 2018, p. 453). Segundo suas análises, “opressão, discriminação e humilhação social nas categorias, classe e gênero” aparecem enquanto campo de interesse da psicologia brasileira, mas não existe a legitimação da categoria raça como estrutura, sistema, ordem, classificação, lugar central de desencadeamento do sofrimento. Nesse sentido, Djamila Ribeiro (2017) pondera a importância da exposição, e do estudo, do racismo em suas inúmeras repercussões para a desumanização. Para essa filósofa, “se não se nomeia uma realidade sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível” (Ribeiro, 2017, p. 25).

Em concordância, Kilomba (2019), ao estudar a realidade psicológica do racismo cotidiano na experiência da pessoa negra, examina que se faz necessário descrever o racismo “não apenas como a reencenação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática, que tem sido negligenciada” (Kilomba, 2019, p. 29). Sua obra, *Memórias de Plantação*, denuncia o furto de si enquanto negritude, ocorrido nas relações sociais, haja vista a universalização de um modo único possível.

Enquanto Assistente Social, especialista em saúde mental e atenção psicossocial, costume defender, em palestras e rodas de diálogos, a reflexão de que a morte prematura do jovem negro

---

<sup>10</sup> Texto autoral, mas que não foi publicado em nenhum meio até a publicação da presente dissertação.

não cessa uma história, mas mata diversos sonhos e expectativas de vida. Uma comunidade inteira é afetada pelo luto, é codificada pela raiva e estruturada pelo medo.

O sofrimento social invade as psiques, formulando-as em modo operante de resposta ao externo. Esse modo vai decidir se o jovem negro pode estudar à noite, frequentar alguns espaços na área “nobre” da cidade, se esse jovem pode descolorir os cabelos ou se vestir despojadamente. O genocídio que acomete a juventude negra, é uma sentença de morte diária de sonhos para os que respiram.

Em mesma linha de pensar, a pesquisa de Kilomba (2019) enfatiza traumas decorrentes das situações de discriminação vivenciadas pelo negro. Trazendo para o debate uma ordem colonial, ainda posta, a autora aponta a omissão dos efeitos do racismo nas psiques. Para ela, “a experiência do racismo não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização” (Kilomba, 2019, p. 85).

Correlacionando essas reflexões para a ótica de percepção acerca de como se opera o racismo para com o jovem negro, podemos melhor compreender os dados do Ministério da Saúde, haja vista que o racismo o coloca em situações de vulnerabilidade social cotidiana. Essa vulnerabilidade constrói conflitos sobre o que o negro sabe sobre si. Ao passo que Rachel Gouveia Passos (2023), estudando os impactos da violência em saúde mental, atribui que “dialeticamente não é possível desvincular as expressões do racismo sem compreender a conexão entre seus efeitos subjetivos e materiais” (Passos, 2023, p. 29).

Ancorada nessa percepção, ao elencar situações riscos e agravos em saúde mental de jovens negros, o Ministério da Saúde também aponta que “sentimentos de não pertencimento, exclusão e não aceitação de si mesmo, por parte do próprio adolescente/jovem, sua família e/ou amigos são fatores que também aumentam o risco de suicídio” (Brasil, 2018, p. 15). Com efeito, para Passos (2023, p. 66), a sociedade brasileira é produtora de sofrimento, gerando, nesse contexto, “intensificação das psicopatologias da vida”. A manutenção do sofrimento, afirma Passos (2023), é uma ferida permanente, marca do Brasil.

Já nas palavras de Fanon (2018, p. 162), “o negro vive uma ambiguidade extraordinariamente neurótica”. Em consonância, a intelectual Isildinha Baptista Nogueira (2021, p. 67) destaca que o ser negro convive em uma produção social que o posiciona em ambivalência, “oferece-lhe um paradigma o da brancura enquanto lugar de identificação social; no entanto, por

representar justamente o outro da brancura, tal identificação é, isso facto, interdita” assim:

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, 2021, p. 67).

Portando, são nestes termos que nos interessa, neste trabalho, reconhecer que compreender a juventude negra enquanto categoria política inclui perceber os crivos psicossociais alojados nas posturas e performances dos corpos e pensamentos. Afinal, estar na mira dos índices de mortes, transitar entre o adulto e o infantil, adaptando-se a modelos e regras específicas para melaninas acentuadas, reflete em produções de medos, de incertezas, em mecanismos ativos de defesas e até mesmo nas projeções de sonhos e expectativas de vidas. Conforme Costa (1983, p. 2)<sup>11</sup>, “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel sem pausa ou repouso”.

A partir dessas premissas podemos ler criticamente as afirmações de Ramos, que evidencia a juventude negra enquanto categoria política, unificada em torno da urgência de resolução do genocídio. Para esse autor, a categoria juventude negra, emerge a partir do engajamento e mobilização coletiva de diversos autores sociais em espaços participativos da esfera federal para denunciar o assassinato de jovens negros.

Neste sentido, Ramos (2021, p. 52) informa que, historicamente, foi durante um evento do Conselho Nacional de Juventude em abril de 2008 que o “tema Juventude negra, ganhou força”. Compreendendo raça como marcador determinante, esse movimento organizado denuncia a realidade de violência enfrentada pela juventude negra e, em busca por direitos e justiça social, reverbera em pautas das políticas públicas, tendo como seu principal desdobramento o Plano da Juventude Viva, revela Ramos (2021). Valendo-se dessa criticidade, perante os estudos de Ramos (2021), sob interface de Fanon, Kilomba, entre outros supracitados, podemos pensar no genocídio da juventude negra, refletindo, para tanto, nos atravessamentos de balas, que não findasse enquanto sistema de mortes, ele conjuntamente ‘espalha - dor’, com seus estilhaços. Nesse caminho, correm

---

<sup>11</sup> Prefácio da obra *Torna-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, de Neusa Santos Souza (1983, p. 2).

fragmentos de projéteis nas psiques de toda uma coletividade negra antes, durante e após a juventude. Esses projéteis alojados abrem feridas existenciais, limitam vivências e, em nome da sobrevivência, produz a categoria política citada por Ramos (2021); contudo, tal categoria é, sobretudo, uma manobra de resistência.

São revanches organizadas em militâncias políticas. Respostas necessárias diante da produção de dores geradas para uma população de pele negra.

Em face do subsidiado pelos autores acima, nos interessa refletir, portanto, a pessoa negra jovem enquanto ser, obrigada a ocupar o seio de uma engrenagem doentia.

O racismo é um sistema de tal maneira incapacitante, que a juventude, a qual deveria ser uma fase de transição, mergulho e descobertas, torna-se para o negro um compromisso com os pares, uma responsabilidade, um convívio com o medo: construto de estratégias na tentativa de usufruir, um dia, da humanidade roubada. É, portanto, conflito intenso e cotidiano que se inscreve nas psiques e conduz a experienciação da juventude para pessoas negras.

Nessa medida, enquanto resposta, ao negociar coletivamente estratégias para sobrevivência, conclui-se que reescrever positivamente essas psiques é um movimento possível. E, assim, estratégias pautadas neste entendimento passam a ser condições de atuações para com a juventude negra. Nesse sentido, o subcapítulo seguinte mergulha na explanação dos modos enegrecidos de se pensar e alcançar a educação emancipadora, e sensível — as reais necessidades psicossociais e espirituais da juventude negra.

### **3.5 Reflexões sobre pedagogingas: teia de educação negra periférica**

Pensar Pedagogingas, termo acunhado por Rosa (2019), é pensar nas formas encontradas pela população negra brasileira para participar do processo de educação sem perder, nesse feito, o que permanece singular e próprio de sua existência. No âmbito desse conhecimento, em termos práticos, em Salvador inúmeras ações realizam Pedagogingas. Catalogá-las me parece um feito necessário, mas não é nosso objetivo, compreendendo os limites desta dissertação. Entretanto, tomando a rede que nutre as ações na comunidade do Alto do Cabrito como ponto de exemplificação, cabem citar, para melhor entendimento, as ações em Pedagogingas do: O Instituto Cultural Steve Biko, a Biblioteca Abdias do Nascimento, O Sarau da Onça, O Sarau do Cabrito, A Capoarte, o Orí Aiê -Afroteca, o Instituto Princesa Anastácia e a Biblioteca Social Afro-indígena, Menina do Subúrbio. Nas minhas andanças nesses solos de ações enegrecidas, o que constituo é

que Pedagoginga é, também, o modo de positivar subjetividades negras através da educação. É aprendido do fazer sentido, do fazer sentir-se participante e produtor de conhecimento.

Para entender o feito das Pedagogingas, friso ser preciso compreender, a engrenagem política, social e cultural, que constitui a educação no âmbito sócio-histórico brasileiro. Fato que exige um movimento no qual corpos, mentes e espiritualidades, atravessados por opressões históricas, desenvolvessem modos de romper com a moldura eurocêntrica, a qual limita a diversidade trazida nas salgadas águas atlânticas. Movimento para respostas que dessem conta do vazio interpretativo que se desenhou em diáspora a respeito da pluralidade sociocultural existente.

Nessa perspectiva, a pedagoga Gomes (2017) expõe como principal protagonista em organizar essa busca por ampliação educacional, em ruptura com o sistema hegemônico, o Movimento Negro.

Gomes (2017) explica que, diante da dificuldade de reconhecimento de saberes e possibilidades fora do modelo hegemônico educacional posto, o Movimento Negro se constituiu enquanto sujeito, coletivo e político, ressignificando a ideia de raça e provocando o debate racializado acerca da educação, indagando, assim, as políticas públicas. Para Gomes (2017) o Movimento Negro é educador, e se organiza enquanto:

Uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas, através das quais se defendem interesses, expressam vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeitos políticos, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretação antagônicas nomeação de conflito, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (Gomes, 2017, p. 47).

Uma formação, adverte a autora, para contrapor a realidade educacional apresentada no Brasil, e assim possibilitar o “entendimento do real” na sociedade brasileira (Gomes, 2017, p. 48). Essa exigência analítica, crítica de resposta, reivindicou, dos negros, corpos, mentes e espíritos, fazer-se pontes, vazantes e cheias, mergulhos e respiros, um lugar próprio de fôlego e desague, ou, como pondera Rosa (2019, p. 38), “ponto de segurança”, “um terceiro lugar”, afinal:

O ser negro brasileiro vive no redemoinho do drama, da tensão entre formas conflitantes, do encontro entre silhuetas e traquejos africanos e ocidentais. E faz deste constante redemoinho (onde gera pontos de segurança) um terceiro lugar, que não é o da corrente de água que escorre e nem o do centro do ralo, do buraco a lhe sugar (Rosa, 2019, p. 38).

Pensar nessas formas é reconhecer as estratégias de um fio de navalha que ora corta outrem, ora fere as mãos do cortador, visto que, instintivamente, é necessário, dentro de uma conjuntura de imposição modelar, produzir sem perder a escuta ancestral, muito menos o gingado das resolutividades sentidas, construindo nesse enlace de ressacas, as epistemes navegantes das práticas, uma maré que leva “ao centro das questões físicas e metafísicas uma alteridade que não aceita a sujeição total que lhes anularia valores corporais, étnicos, culturais, mítico” (Rosa, 2019, p. 36), ou, de acordo as reflexões de Gomes (2017, p. 67), os “saberes emancipatórios” que emergem do modo com que a população negra brasileira conhece o mundo, tendo a raça como marcador social.

Nessas ondas de resgates, reconstrução e permanência, as estratégias são estabelecidas, nutridas pela forma afro-brasileira de experienciar o mundo e/ou pela energia da cosmovisão afro. Nesse sentido a ideia de ajuntamento, pertencimento e, logo, a ideia de comunidade, são manifestações desse composto, constituído enquanto porto possível de fortalecimento para mareação de possibilidades educacionais em afrodescendência. Ressalto que a comunidade aqui é apresentada pela ideia de Sodré (1999, p. 222), que atribui que a “comunidade joga do lado do pluralismo das interpretações do mundo, em oposição à unidimensionalidade da história inventada pelo ocidente”. Sodré pontua comunidade como ideia presente quando a política de emancipação e justiça estão em evidência. E conclui que comunidade é:

Algo que pode advir ou que se descreve como passado de uma movimentação social. Isso ocorre no caso dos Quilombos dos Palmares, mas também na generalidade do processo civilizatório do negro no Brasil, que conheceu uma dialética própria na questão do entrecruzamento das diversas nações (o termo é mais adequado do que “etnias”), chegadas ao Brasil com grupos de pertencimento primário (Sodré, 1999, p. 207).

Sodré (1999) nos alerta que a forma comunitária de se relacionar reconhece as diferenças e as compreende como “desafios que levam os sujeitos a ultrapassar o previsível e a provocar nos tempos fortes as rupturas que aceleram a mudança de estado” (Sodré, 1999, p. 204), portanto, esse modo de leitura e fazer relacional se torna incompatível ao modelo moderno, que pressupõe a vida privada e o individualismo enquanto fundamentos da organização da sociedade civil.

Importante frisar que nos importa atentar aqui para o pluralismo que emerge das diferenças, pertencentes ao seio afro-comunitário e à experientiação de mundo em aprendizados nos conflitos das distinções que esse ambiente promove. Contudo, observando que, como sinaliza Sodré (1999,

p. 207), esse movimento social não é “mero acidentalismo histórico, mas, uma marca do paradigma civilizatório africano”, podemos pensar esse modo relacional como estratégia engenhada ancestralmente, que se torna elemento de resposta, tendo em vista o pluralismo, pertencente a esse espaço, como instrumento de aprendizado e forma política de lidar com as diferenças, fora da lógica moderna segregacionista.

Sobre esse interno fazer, Luz (2013) ressalta que é “através das redes de alianças comunitárias que floresce narrativas valiosas, com as quais conseguimos estabelecer a epistemologia africano-brasileira” (Luz, 2013, p. 26).

Nessa perspectiva de possibilidades, criadas pela população negra no intuito de demarcar sua especificidade sócio cultural, Rosa (2019) traz para o debate educacional o gingado peculiar de produção de conhecimento negro, realizado em espaços “informais” de educação, ou seja, no campo da educação popular.

Na contramão do sistema hegemônico operante, essa prática, segundo esse intelectual, não pode se limitar a um componente curricular de data específica. Para Rosa (2019), Pedagogia é um método em matriz afro-brasileira, em baile de saberes, “é a forma, a didática, a maneira de gerar e de transmitir saber que permita a abstração se enamorar da sensibilidade e do sensorial, do corpo, do que somos, que é água, ponte e barco para qualquer concepção e desfrute de conhecimento” (Rosa, 2019, p. 124).

Ler as considerações de Rosa (2019) é sentir o dia a dia dos movimentos coletivos periféricos em suas insistentes audácias de permanecer e construir educação. Para tanto, Rosa nos elucidada que o que existe na Pedagogia é uma transmissão de bens simbólicos que respiram um modo distinto de viver o tempo, de lidar com outras linguagens culturais, que dança pelo ritmo de uma família estendida, que territorializa por ser ligado ao lugar, e que percebe e enfatiza a intelectualidade de seus pensadores que são, sobretudo, pertencentes.

Corroborando com essa reflexão, Luz (2013) leva em consideração a gama de possibilidades estéticas, filosóficas, políticas, e espirituais, que são parte da cosmovisão afro-brasileira, para apontar os equívocos recorrentes em abordagens educacionais que limitam o continente africano, submetendo-o a leituras através de uma lente universalizada. Para a autora, esse discurso destitui:

Dos povos que detêm, milenarmente, um complexo sistema de pensamento de onde transbordam cosmogonias, universos simbólicos, complexos sistemas de comunicação

cujas linguagens e valores organizam comunalidade, instituições e suas hierarquias, tecnologias, modos de produção, um magníficos manancial epistemológico (Luz, 2013, p. 25).

Assim, Rosa (2019) e Luz (2013), sinalizando a importância da lei 10.639/2003, observam e concordam que esse marco legal, fruto de lutas para legitimação da contribuição africana na constituição do mundo, e logo do Brasil, deixa exposta, em sua implementação, a problemática de abordagens tolas, as quais buscam apresentar a cosmologia africana por meio de um quadrante sociocultural que não alcança as dimensões africanas, ou afro brasileiras, em suas riquezas simbólicas, epistêmicas e filosóficas. Segundo Rosa (2019, p. 98), uma leitura e prática robótica que “tende a ser estereotipante, superficial ou tutelante, o enfoque descai ao míope ou absolutamente leigo, que por vezes chega inserido como convidado alienígena e malquisto”. Já Luz (2013) revela que são:

Perspectivas que insistem em apresentar a África compacta, submetida ao discurso universal que congela no tempo e espaço da lógica do projeto histórico da ordem e progresso capitalista; destituindo-a completamente dos povos que detêm, milenarmente, um complexo sistema de comunicação cujas linguagens e valores organizam comunalidade, instituições e suas hierarquias, tecnologias, modos de produção, um magnífico manancial epistemológico (Luz, 2013, p. 24-25).

Sobre esse feito, Maria Nazaré de Lima (2015, p. 17) destaca que existe uma relação entre “projeto escola e projeto de sociedade”; dessa forma, podemos conjecturar as sinalizações de Rosa (2019) e Luz (2013), observando a forma esvaziada, e/ou a rispidez, existentes no processo de efetivação de práticas fora do modelo hegemonicamente posto pela modernidade. Um embate sócio-histórico que confere o deslocar de poder presente na unicidade epistêmica perpetuada por meio da exclusão de modos outros de fazer conhecimento e reprodução do mesmo. Atenta à construção sócio histórica brasileira, e às suas repercussões na ideia de conhecimento e práticas educacionais, Lima (2015) explica:

Já no início da colonização do Brasil, os jesuítas buscaram “catequizar” os índios, pois eram vistos como selvagens. Assim, herdamos dos jesuítas, nossos primeiros professores, que a fé era única, a do colonizador; que o conhecimento era único, e que era preciso nos converter e converter o outro a essa lógica de dominação cultural: uma única fé, um único saber válido, uma única língua, uma única cultura. A escola teve papel fundamental nessa moldagem de mentes e corpos (Lima, 2015, p. 18).

As contribuições de Lima (2015), incidem e subsidiam a proposta de descolonização da educação por uma epistemologia africano-brasileira, formulada por Luz (2013), visto que, para Lima (2015, p. 23), a “cultura letrada” adentra a escola e age apagando, “distorcendo histórias que caracterizam os sujeitos alunos(as) — e professores(as) —, obrigando-os a lidar com uma cultura “estranha” (Lima, 2015, p. 23), posto que não se alicerça nos valores e referências identitárias desses sujeitos”. É o que percebemos nas elaborações e planos de aulas resguardados apenas no dia vinte de novembro.

Nesse tocante, Luz (2013) traz para o cenário discursivo a descolonização do conhecimento, e práticas educativas por meio da forma estratégica que emergem da coletividade negra, no seu fazer educacional. Para essa autora, o acesso às realidades negras, pedagógicas, fornece elementos simbólicos e epistêmicos hábeis para o descolonizar. As formas existentes nesses espaços já realizam o movimento de ruptura com a unicidade do conhecer. “Se quisermos indicar modos de descolonizar a nossa educação, uma das maneiras é permitir aos/às educadores(as) o acesso a repertório teórico-epistemológicos que realizem o (re)exame profundo de verdades absolutas que há séculos denegam a nossa identidade nacional” (Luz, 2013, p. 22).

Ao refletir a importância de uma abordagem educacional que tenha liberdade e responsabilidade, Rosa (2019) informa que a Pedagogia é uma educação popular que crê e pratica a crença de uma educação dedicada a lidar:

Com um conjunto de práticas, matérias e símbolos que há cinco séculos vêm recebendo humilhantes atribuições pejorativas; símbolos que em telas eletrônicas e esquinas garantem chacota e desdém aos que os portam nos cabelos, nas contas ou nos pulsos, aos levam tais símbolos e filosofias no corpo e na forma de pisar (Rosa, 2019, p. 140).

Ampliando esse diálogo, Silva (2023), ao pesquisar o lugar da poesia nos processos educativos dos Saraus periféricos nas comunidades do Alto do Cabrito e Sussuarana, em Salvador, ressalta Sarau como “coletivos organizados” de iniciativa social em arte-educação, que “envolvem as suas redes de alianças, nas suas territorialidades, desenvolvendo uma pedagogia própria, desde dentro”. Para esse pesquisador, as comunidades do Cabrito e da Sussuarana, realizam em, e com, os Saraus, suas estratégias pedagógicas, ou, como cita o autor, suas *pedagogias de quebrada*. Silva (2023) compreende os Saraus enquanto criatividade emergente das insurgências. E ressalta:

O quanto as insurgências de pedagogias de cada território e suas comunalidades tão plurais, alicerçadas nos seus princípios inaugurais são fundamentais para inaugurar outras

formas de educar e de se ver na sua história e disseminar aprendizados mútuos que são construídos a partir de saberes e fazeres locais que dialogam com o global. Para a concepção de uma pedagogia outra é preciso respeitar as plurais formas de ser e estar no mundo: seus referenciais, sua forma de educar e de ver-se no mundo (Silva, 2023, p. 116).

Nesse sentido, as observações de pesquisa de Silva (2023) evidenciam o pensamento de Rosa (2019) ao abordar o pluralismo existentes nas formas educacionais promovidas na, e pela, comunidade afro-brasileira. Rosa (2019) destaca que surge, nas periferias, nas comunidades, uma comunicação oral ou escrita, “elemento ímpar na formação da pessoa, que se planta e se expande em sua vontade de afirmação como ser humano, enfrentando as conjunturas e contingências do mundo concreto, social” (Rosa, 2019, p. 100).

São manifestações de resistência que não “aceita a sujeição total que lhe anularia valores corporais, étnicos, culturais, míticos” (Rosa, 2019, p. 36). Já Silva (2022) explica a carência histórica existente nas periferias, e aponta que é neste cenário que surgem as estratégias que impactam e formam intelectos, utilizando, para esses feitos, uma “gramática própria” ou, como assinalam as palavras de Rosa (2022, p. 39): “lutando contra um lugar e criando um lugar próprio”. Dinâmicas com digitais negro-brasileiras, soluções estéticas para além de respostas. Metodologias genuínas em requintes míticos, organizados politicamente.

O que Rosa (2019) bem define em *Pedagogias* é que o modo negro-brasileiro de concepção, e transmissão, de conhecimento é particular, envolvido em uma coletividade, e não pode ser comparado com o fazer conhecimento dos sujeitos brancos, afinal, é “plenamente produção criativa” que se efetiva “fomentando atuações, movimentos e observações, reengenhando bases e feições de identidade às marcas de uma experiência de estilhaçamento existencial, como a da escravidão” (Rosa, 2019, p. 38).

Nesse sentido e bem sentido, Leda Maria Martins (2021), em obra: *Performance do Tempo Espiral*, discorre que, em compreender os processos de intelectualidade negra brasileira, compete romper, por exemplo, com a ênfase que elabora a escrita enquanto lugar privilegiado de conhecimento e memória.

A autora supracitada explora as concepções africanas, trazidas para as Américas, acerca do Tempo, colocando em evidência o movimento dos corpos em sua escritura e performance, ritmo, dança, sonoridade, filosofia, reproduzida e propagada. Corpos, grafia, oralitura, epistemes que, ao contrário do modelo moderno, não sobrepõem ou subalternam a escrita, mas sim a envolvem. Assim, ela enfatiza que, embora a imposição dada à forma única de conhecimento, sobreviveu no

Brasil “uma corpora de conhecimento que resistiu às tentativas de seu total apagamento, seja por sua camuflagem, por sua transformação, seja por inúmeros modos de recriação que matizaram todo processo de formação das híbridas culturas americanas” (Martins, 2021, p. 35).

Suas contribuições nos permitem entender a Pedagogia, bem como os recursos, apresentados por Rosa (2019, p. 123), que dizem respeito a “ir além do escolacentrismo”, compreendendo, no movimento do fazer, e ser, conhecimento, ambientes promovidos por uma conjuntura relacional, que faz, e é, do protagonismo comunitário, onde pontos de aberturas familiares e religiosas cotidianas são alinhadas, possibilitando a relevância no sujeito.

Portanto, revela Rosa (2019, p. 137), a Pedagogia é “Idealizada e praticada num projeto educacional comunitário, humano. Num projeto civilizatório. Assim, observando e praticando variadas qualidades de aprendizagem que se apresentam em diferentes formas, desafios, cotidianos e manifestações culturais”.

Essa pluralidade identificada por Rosa (2019) em aprendizagem é defendida por Silva (2022) como educação outra.

Silva (2022) adverte que nas periferias as particularidades vivenciadas promovem o modo de respostas educacionais autorais. São, então, os “princípios inaugurais” oriundos das “(re)elaborações de valores comunais que pulsam de tensões e significações das pessoas envolvidas, solidificando reflexões teóricas que analisaram aspectos da organização popular e da atitude diante da opressão” (Silva, 2022, p. 115).

Sobre essas estratégias, Rosa, (2019, p. 94) explica que são “formas de resistências profundas”. Dentro dessa perspectiva, analisamos ser, portanto, o modo para transmitir conhecimentos sem, sobretudo, negar a filosofia, estética, poesia, ritmos, rito, celebração e epistemes do tatear o mundo elaboradas pela população negra brasileira.

## **4 SARAUS: HORIZONTALIDADE, APRENDIZADO E RESGATE DE IDENTIDADE NEGRA**

Mas, afinal de contas, o que é um Sarau? Neste capítulo respondo esse questionamento. Para isso, elenco o contexto sócio-histórico imbrincado nos Saraus brasileiros, revelando como se fez o deslocamento desse movimento artístico no Brasil que, de gene burguesa, atravessa as salas das elites e ganha as ruas e vielas periféricas. Aponto seus primeiros passos nas quebradas de São Paulo, e como suas características vão tomando outras formas no contexto soteropolitano. Esse momento da pesquisa teve como objetivo apresentar a contribuição da construção de Sarau, para que a comunidade escolar reconhecesse elementos constitutivos desta pedagogia em seu âmbito cooperativo, reflexivo e criativo.

### **4.1 Saraus: palavras que cantam e dançam seus saberes**

Tennina (2013), ao abordar Sarau, informa que existe uma diversidade de registros em cartas, músicas, e crônicas datadas do século XIX, fazendo referências a nobres reuniões de artistas e políticos no objetivo de divulgar suas obras. De acordo com essa autora, existia um duplo sentido nas representações artísticas apresentadas nestas reuniões: “havia o interesse artístico, que corria paralelo à intenção de oferecer capitais simbólicos necessários, afim de legitimar as obras frente aos representantes da sociedade aristocrática e da intelectualidade da época. Ao mesmo tempo, havia um interesse em exibir a posição de classe” (Tennina, 2013, p. 11). Em comparativo com os Saraus periféricos, as contribuições de Tennina (2013) revelam uma enorme distinção. Basta ver que Sarau se tornou fenômeno da literatura dentro das periferias, concedendo protagonismo de corpos e mentes, postos às margens (Paz, 2022). Já em sua genes no Brasil, o papel social dos participantes era o ponto definidor de prestígio, explica Tennina (2013).

No início do século XX, por exemplo, “um dos mais importantes espaços, em que se realizava Saraus em São Paulo, era o salão Villa Kyrial (Tennina, 2013, p. 11). Nesses termos, Paz (2022) argumenta que os primeiros Saraus eram como vitrines utilizadas pela alta sociedade, em seus rituais de exibição. Reuniões, portanto, cercadas de interesses em firmar alianças novas para manutenção de poder. Organizações sociais, estruturadas para autobenefício de um público distinto, nas palavras de Tennina (2013), um microcosmo social. Em seus primeiros momentos no

Brasil, o Sarau fazia distinção de classes sociais, sendo acessado pela burguesia em sua dinâmica seletiva de fortalecer suas conveniências.

Ainda advertindo sobre a distinção entre Sarau em sua origem, e Sarau no século XXI, Paz (2022) afirma que o único ponto em comum entre eles é a conservação do nome. Entretanto, analisando as contribuições de Tennina (2013), reflito que se preserva também a presença do papel político, existente desde a origem do Sarau, no Brasil. Em seus primeiros momentos, esse papel se revela no funcionamento colonizador de seus organizadores, expresso nitidamente na dinâmica de excluir os diversos em nome do poder, do capital, e do prestígio sustentado pela racialização que categoriza pessoas. O que ocorre é que, ao passar a ser produzido nas periferias, as portas da diversidade e subversividade foram literalmente abertas.

A resignificação dos Saraus começou a partir do surgimento do primeiro sarau de periferia em 2000. Criado por Sérgio Vaz, o sarau da Cooperifa é tido como o primeiro que surgiu na periferia paulistana, em consequência de uma iniciativa que visava suprir necessidades básicas dos moradores de comunidades carentes pela ausência de bens culturais nessas localidades (Paz, 2022, p. 93).

Dessa forma, os Saraus ganham pontos outros de fazer política, passando a tecer críticas e denúncias acerca da realidade nas periferias. Ou seja, o microcosmo social agora estava constituído, em grande maioria, por pessoas negras, moradores das periferias, e passa a utilizar outras linguagens para compartilhar arte literária e cidadania.

Percebemos, então, uma mudança impregnada de subjetividades negras, amparada principalmente na ancestral ferramenta da oralidade, para trocas significativas, reconstrução de vínculos e construção de senso de coletividade, subsidiados pela poesia. Nas palavras do grande poeta intelectual Vaz (2023), no Sarau periférico o que ocorre é a democratização da palavra, e literatura é isso. Sobre a forma como Sarau se forja na periferia, Vaz (2023) nos aponta uma importante percepção crítica.

A academia finge que a gente não existe, tanto é que os saraus aconteceram de uma forma que ninguém se importou, por isso que cresceram. Quando foram ver, não dava para cooptar, porque já estava todo mundo fazendo. Hoje está cheio de saraus, de slams, batalhas de rimas. Basta ir a uma livraria e ver a quantidade de livros de literatura periférica, de literatura negra (Vaz, 2023, p. 19).

Já na elaboração de Paz (2022, p. 94) se explica que os Saraus construídos nas, e por, periferias, são espaços literários negros, e “funcionam como espaço de resistência, que vão na

contramão da lógica (literária, cultural e social) dominante”. “Construídos dentro de uma estrutura de pensamento da cultura negra, são regidos por regras literárias diferentes das canônicas”, revela Paz (2022, p. 94), que afirma, ainda, que uma atmosfera particular pode ser notada desde o acolhimento pré-Sarau, pois há um ritual de ajuda mútua que envolve todos os que chegam. Pelo lado interno, ou seja, pelo lado de quem organiza, posso garantir que esse ritual se inicia previamente ao ato, desde o pensar na data, nos convidados para dialogar conosco algum tema, e até mesmo no pensar do tema do Sarau. Estende-se nos contatos realizados, na arrumação do espaço, nos valores e dívidas compartilhadas, e até no seguir em grupo, pelos caminhos de casa, no pós-Sarau.

Ainda pensando na distinção entre o Sarau em sua origem no Brasil, e o Sarau periférico contemporâneo, Jacqueline Nogueira Cerqueira (2020) chama atenção para a não-dicotomia entre as expressões artísticas apresentadas pelos Saraus periféricos, afirmando que existe, na verdade, uma união da literatura com as demais artes. Sobretudo, afirma a pesquisadora, as artes locais. Analisando a observação da pesquisadora, fica aparente as digitais em subjetividades negras, na forma de ressignificar o Sarau, visto que é essencialmente característico dessa população corporificar a diversidade, de forma a não estabelecer hierarquização de valores. O sarau, portanto, é espaço onde a literatura dança, canta, em ritmos que são próprios e, também, agregados, formando a face afro-brasileira.

Nesse caminho, para Paz (2022, p. 99), Saraus são espaços de sociabilidades “importantes no processo de produção de identidade”. Corroborando com esse pensamento, Cerqueira (2020), ao abordar Sarau periférico, evidencia sua dimensão decolonial. Para essa pesquisadora, os Saraus “vão subverter o pensamento colonizado imposto pela sociedade às minorias”, rompendo, assim, com “a limitação que, por séculos, criou-se sobre a imagem da periferia e seu acesso aos bens culturais” (Cerqueira, 2020, p.32).

Desse modo, o Sarau é um espaço de liberdade expressiva, onde os corpos se desprendem de amarras seculares de privações, e podem dançar palavras, recitar suas críticas com ou sem rimas, numa lógica de autoconhecimento e percepção de mundo que também existe fora das perspectivas postas. Sarau é lugar de saberes que reconectam. É interação e compartilhamentos. Momento de vozes, pausas e ecos, tecendo, entre os envolvidos, a experiência de poder ser quem somos. Sarau é estratégia política de possibilidades estéticas, espirituais e epistêmicas, emancipatória. É no Sarau que podemos recitar nossos corpos, silenciar nossos medos e abraçar outras poesias.

É evento de corpo-palavra, explicado por Martins (2021, p. 23) ao discorrer as formas de expressões de conhecimentos da população negra no Brasil. Para essa autora, como a escrita não era o local primordial de inscrição nas culturas africanas, os conhecimentos em suas constituições, transladados para o Brasil, são repercutidos, aprendidos e compartilhados nas possibilidades das “inscrições oral e corporal, grafias performadas pelo corpo e pela voz na dinâmica do movimento”. Assim, Martins autoriza e diz “o que no corpo e na voz se repete é também episteme”.

Conforme Martins (2021, p. 36), a cosmopercepção, a filosofia, os saberes cotidianos, as técnicas ou processos cognitivos nas culturas afros brasileira, são produzidos e disseminados pelo corpo em movimento em “ritos, cantos, danças, cerimônias sinestésicas e cinéticas”. A propósito desse pensamento, Rosa (2022) informa que, apesar de todas os entraves e proibições, a população negra consegue, em atos de resistência e criatividade, descobrir maneiras outras de desenhar sua tez identitária por sua linguagem. São essas linguagens que definem as particularidades epistêmicas dos Saraus. Entretanto, entendê-las exige o exercício de perceber que existem outras possibilidades de produção de conhecimentos. É nessa perspectiva que as experiências de Saraus periféricos extrapolam as localizações limitantes de saber, percorrendo nos corpos, e vozes, vivências de aprendizados, que podem dançar, cantar, performar ou aplaudir, sendo constantes poesias.

Afirma Martins (2022, p. 47) que a constituição desses lugares afro-diáspóricos “são registros e meios de construção identitária, transcrição e resguardo de conhecimento”. Nos amparamos nesse viés para compreendermos o Sarau periférico enquanto ambiente de materialização performática de epistemologias. Lugar onde corpo e intelecto não são dicotomizados, estando envolvidos e libertos para vivenciar as humanidades negadas, ocupando um outro lugar, onde se ecoam seus saberes.

Nesse caminho, Paz (2022) contribui afirmando que Sarau periférico é lugar de valorização estética e política do corpo negro.

Em convergência, Sarau periférico aponta para o que Rosa (2019) explica ser a forma negra, encontrada em diáspora, de manifestação, que “floresce a cosmovisão africana no Brasil”, lugar construído pela “necessidade de se manter compreendendo-se como gente” (Rosa, 2019, p. 37).

Assim, nota-se Sarau periférico enquanto experienciação de revide e constituição de afeto, haja vista a construção baseada em valores identitário e comunitários. Essa reflexão acerca do Sarau periférico condiz com o que Rosa (2019, p. 37) frisa como “mananciais de vida, de suor, e

de filosofia”, tradução do modo negro de vivenciar seus simbólicos, subjetivos, espirituais, míticos, filosóficos, culturais e também epistêmicos. Mananciais que:

Rasgando a parede de papel dos currículos que mantêm novas faces de colonização, reivindicando aos programas que constituem a cultura negra como pretensos lugares ociosos (ou não lugares), resistem as vozes e os gestos, as heranças e sementes de entendimento que assumem e portam uma africanidade diaspórica visceral, realizando caminhos e convívios que apresentam fundamentos e negam os desejos de esquecimentos operados de cima para baixo (Rosa, 2019, p. 36).

Sendo assim, Sarau periférico é resultado do revide por um lugar social negado. Ele nutre outros e se autoalimenta em possibilidades de revisitas íntimas e de leituras coletivas, por meio da literatura das realidades.

Ambiente de encontros e escritas, de organização política, numa dinâmica negra de viver o diverso fazendo dele potencialidade. Palco para se deixar ser.

Ainda que com o coração acelerado pela poesia recitada das vestes, a voz, Sarau periférico é o conforto literário produzido pelo povo negro. Considerando isso, são dançadas, cantadas e versadas, desde as palavras afiadas de protestos até o abraço demorado dos poetas em seus versos de sorrisos e aplausos. Comum de dois, pois sou organizadora do Sarau do Cabrito e, sempre que possível, representante do Sarau da Onça, o que essas experiências me revelam fala sobre texto no corpo vivido, solto, livre e de passagem para lugares de conhecimento e fortalecimento de vínculos, aquilombamento, que se realizam pela literatura tecida para, e por, nossas próprias representações. Salve os Saraus periféricos! Salve a Poesia que nos salva!

#### **4.2 A presença do sarau na escola pública: ranços e avanços**

Cerqueira (2020, p. 8), ao pesquisar Sarau literário na escola, numa perspectiva decolonial, buscou compreender Sarau enquanto “prática pedagógica” no tocante às suas características e implicações, observando e analisando, para esse objetivo, a realização de Sarau em escolas do Recôncavo Baiano. A pesquisadora acentua a sua ausência de intenção em ditar Sarau literário como único modelo pedagógico, ou metodologia de aprendizagem exclusiva, explicando que o esforço de sua pesquisa está em promover inspirações para formas outras de educação, em seu âmbito transformador.

Conforme Cerqueira (2020), Sarau em ambiente escolar não é algo inédito; “vários clássicos da literatura brasileira e portuguesa” ilustraram Saraus nesses ambientes. No entanto, na contemporaneidade, o formato sob o prisma do Sarau Periférico constitui a grande novidade. Perspectiva que, segundo Cerqueira (2022, p. 47), desperta o “interesse de escolas em inseri-lo como proposta pedagógica”.

Essa disposição em inserir o Sarau Periférico em escolas enquanto instrumento para aprendizagens é, adverte a pesquisadora, propiciadora de “novos caminhos para modos de ler e escrever”. Sobre esses caminhos, Cerqueira revela que a prática de Sarau literário na escola insere, no cotidiano dos educandos e educadores envolvidos, a literatura não-hegemônica.

Nesses passos, cabe retornarmos à costura das práticas de Saraus em contexto escolar, para frisarmos as primeiras realizações de Saraus periféricos nesses ambientes, destacando assim as ações desenvolvidas em São Paulo pelo professor e escritor Ciríaco.

Ciríaco, que em entrevista à Fundação Tide Setúbal (2019) explica que seu convívio em Saraus nas periferias da cidade, desde 2006, fomentou sua ideia de levar Sarau para as escolas públicas, despertando e constituído em suas práticas o que esse educador nomeia como Pedagogia do Sarau. Segundo esse professor, Pedagogia do Sarau é a sistematização de uma metodologia de ensino que estimula o pensar sobre a realidade de maneira menos mecânica em comparação com o modo em que alunos e alunas estão acostumados, haja vista a completude existente nos Saraus.

Ciríaco (2019) aponta, a partir de sua experiência na cidade de São Paulo, que Sarau é a resposta encontrada pela periferia para realizar e compartilhar uma literatura própria, em sua forma de se constituir. Segundo o autor, estimula o protagonismo e auxilia na autoestima. Ainda destacando as possibilidades dessa atividade, Ciríaco (2019) afirma que em espaços escolares a pedagogia do Sarau modifica a rotina, trabalhando questões importantes por meio do lúdico e das artes, em uma atmosfera de cooperação mútua, e respeito às individualidades.

Assim como se deu em escolas de São Paulo, o Sarau em escolas baianas está totalmente ligado à socialização da literatura periférica. Nessa perspectiva, Cerqueira (2020), em sua pesquisa, ressalta que, para que o Sarau adentrasse nas salas de aulas de escolas do Recôncavo Baiano, houve primeiramente a inserção de textos de literatura negra periférica nesses ambientes; textos trazidos pelas sensibilidades políticas de educadores e poetas, militantes por uma educação libertadora, no exercício de estimular a criticidade dos educandos, utilizando a literatura periférica, considerando sua característica de análise social.

Nesses termos, minha experiência, enquanto organizadora de Saraus periféricos, considera que é preciso somar, ao êxito da desenvoltura dos educadores e poetas em levar literatura periférica, para sala de aula, o contato de gestores, com coletivos de poetas, bem como a participação desses nos Saraus, seja como expectadores, seja como recitadores. Essas considerações revelam um movimento de enfrentamento ao modelo habitual de ensino; um movimento, portanto, estratégico que rompe com a ideia hegemônica que considera literatura válida apenas quando oriunda de determinados grupos. O que ocorre nesses encontros de saberes, resume-se no que garante os versos, na voz de Sandro Sussuarana, em cada encerramento de Sarau: que ninguém vai sair do mesmo jeito que entrou!<sup>12</sup>

Ainda sobre a relevância de romper com a forma única de literatura aplicada em escolas, Cerqueira (2020) observa que a experiência do contato com autores vivos, consegue aproximar os educandos da literatura, estimulando-os nos processos de leitura, interpretação e escrita. Cerqueira percebe os Saraus periféricos literários na escola como:

Alternativa para que a literatura realmente aconteça de forma dessacralizada em sala de aula, de modo que o aluno possa experimentá-la de forma viva, não apenas como apresentação de repertório cultural linguístico e literário, mas também como vivência de ler, pensar, refletir, escrever, declamar o que vive com a literatura e além dela (Cerqueira, 2020, p. 83).

Cerqueira (2020), em seus estudos, lembra-nos a relevância em construir, nos espaços escolares, ambientes em que o processo de ensino e aprendizagem seja confortável e inclusivo. Ambientes onde sejam criadas alternativas que dialoguem com a realidade dos educandos e respeitem suas formas de ler o mundo. Suas considerações convergem com a proposta interventiva desta pesquisa, e com o que Sodré (2012, p. 15) aduz como: “dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo” processo, portanto de “reinvenção dos sistemas de ensino”. Sob essa ótica, Sodré (2012) afirma que o modelo universalizado aplicado no sistema de ensino brasileiro implica:

No âmbito da educação, são enormes as consequências práticas desse primado monista sobre a diversidade simbólica das variadas regiões do mundo — a maioria das quais ancoradas em formas visuais, sonoras e gestuais de comunicação, e não na escrita —, em especial no que se refere ao reconhecimento desigual dos modos diversos de apropriação e aplicação dos saberes. Logo, sobre os modos de ensinar e aprender (Sodré, 2012, p. 22).

---

<sup>12</sup> Em referência a poesia do Grupo Ágape. Disponível em: <https://observatoriosocialjequeie.blogspot.com/search?q>. Acesso em: 17. jun. 2024.

Em continuidade reflexiva sobre o pensamento acerca das diversas possibilidades do ensinar e aprender, Sodré (2012) considera a experiência da criatividade, a autoridade de quem enuncia, e os saberes que emergem da comunidade, como alguns dos fatores pertencentes à proposta de reinvenção da educação. Para esse intelectual, o monismo cultural, aplicado historicamente nas escolas, nega oportunidades para as diversidades. Em suas análises, Sodré (2012) reitera que, dentro desse modelo, a instituição escola “funciona de fato como uma máquina de adaptação cognitiva ao assujeitamento requerido pelo modo de produção dominante” (Sodré, 2012, p. 81).

Em consonância, Rosa (2019, p. 90-91) adverte acerca da “burocratização” e “tecnicidade, que prima por sujeitar os estudantes a uma função despersonalizada, que relega a último e indesejado plano um cultivo às suas matrizes ancestrais e também às suas práticas cotidianas e memoriais, transbordantes de simbolismo”. Com efeito, de acordo a esse fio de pensamento, a prática do Sarau periférico em escola rompe com esse primado, haja vista sua dimensão multimodal de produção e disseminação de conhecimentos, naturalizando o corpo, voz, gestos, enquanto partes dessa constituição epistêmica. Esse aparato simbólico e plural é algo que se afasta da lógica moderna de educação conteudista, distorcida da realidade da grande maioria dos alunos de escolas públicas. A valorização de propostas pedagógicas que apresentem as corporeidades presentes nos Saraus periféricos, cabe nas percepções de Rosa (2019) sobre participar, na escola, da “experiência simbólica” de se colocar contra ao que ele define como “rigidez no entendimento mecanicista da vida e do sistema de conhecimento”.

Nesses termos, como reflete Santino (2020, p. 29), “a relação dos saraus com a educação envolve uma série de subtemas”. Vislumbramos aqui, em especial, as experiências de Saraus em escolas apontadas nas pesquisas de Cerqueira (2020), e nas vivências de Ciríaco (2019), que apontam, embora de forma tímida, a existência de um chamamento, em comunidade escolar para quebra do ranço metodológico que rigidamente teme a diversidade, concebida pelas mudanças práticas. O campo acadêmico, sendo São Paulo o principal local de interesse na temática Sarau, quando falamos em quantitativo de pesquisas, assinala uma inclinação em compreender como se constitui a multimodalidade do Sarau periférico, alertando-nos para pequenos passos de avanço. Contudo, as andanças desta pesquisadora participam com o que Sodré (2012) adverte sobre a escola: “Instituição voltada exclusivamente para internalização de conteúdos técnicos e culturais,

funciona de fato como uma máquina de adaptação cognitiva ao assujeitamento requerido pelo modo de produção dominante. É uma forma que metaboliza socialmente os parâmetros de reprodução do sistema” (Sodré, 2012, p. 81).

Nesse sentido, observo o ranço de práticas dicotômicas que estabelecem lugares distintos para educação, artes e formação política. Que estabelecem, conseqüentemente, muros que anulam a função social da escola e dificultam a percepção de Sarau, nesses espaços, como ferramenta de ensino, como uma pedagogia de emancipação. Como bem explica Sodré (2012), reinventar a educação é preciso, perceber o aprendizado como possibilidade múltipla, e não única, alcançar a interação com o outro, com o mundo, assim como a experiência, a comunidade e a criatividade na formação de saberes, haja vista que educação é “processo de incorporação intelectual e afetiva, pelos indivíduos, dos princípios e das forças que estruturam o bem de uma formação social” (Sodré, 2012, p. 15).

### **4.3 Sarau como proposta de interação para letramento racial na escola**

Ao pesquisar Sarau em Salvador, o africano Anoumou (2021) discorre sobre seu processo pessoal de aprendizado por meio do Sarau da Onça. O Sarau da Onça é um movimento sociocultural que há treze anos é realizado no bairro Sussuarana, na periferia de Salvador, sendo organizado e idealizado pelos poetas educadores Evanílson Alves e Sandro Sussuarana. Abro parênteses para frisar que Evanílson Alves, o Van, e Sandro Sussuarana são irmãos que a poesia me concedeu. Perdi a conta do número de Saraus que já realizamos juntos em Salvador e no interior do estado; são infinitos aprendizados em cada Sarau pensado e efetivado.

O Sarau da Onça é um espaço que ecoa poesias e fomenta discussões através das artes, e de diálogos temáticos estimulados por expositores previamente convidados em cada edição. É bom esclarecer que, naturalmente, grande parte desses convidados são intelectuais negros e negras. Essa condição de ver os pares em local de conhecimento já é, para esta pesquisadora, uma das principais tecnologias em digitais negras, pedagógicas, de letramento racial, dos Saraus periféricos de Salvador, em especial o da Onça e do Cabrito, pois existe, nessa prática, uma produção de subjetividades positivadas, contrapondo a destituição de pensantes à qual, pela racialização enquanto inferiores, os corpos negros foram submetidos. Como nos ensina a grande Beatriz Nascimento (2018, p. 330), quando uma sociedade nos proíbe de ser, “é preciso a imagem para recuperar a identidade”, “tem -se que torna visível”. Portanto, essa prática, para além da

representatividade, promove a possibilidade de escolhas pelo reconhecimento de si no outro, e isso, subjetivamente, está atrelado ao resgate de humanidade.

Voltemos a Anoumou e sua pesquisa.

Esse pesquisador, em seu estudo acerca do Sarau da Onça, informa que ficou impressionado com o orgulho apresentado pelos jovens participantes, sobretudo, no que se refere à identidade negra. Também lhe chamou a atenção a semelhança entre a atividade em curso e as características culturais de seu país de origem, o Togo. Foram esses os fatores que implicaram na escolha da temática da sua pesquisa — assim revela o pesquisador — sobre ser motivado pelo “desejo de desvendar no Sarau os processos que propiciavam a construção do que se apresentava como “identidade negra” (Anoumou, 2021, p. 99).

Anoumou (2021) observa que a releitura da história do povo negro no Brasil, bem como sua desconstrução e reconstrução, agora validando e valorizando a importância dessa participação na constituição sociopolítica e cultural, é uma prática desse movimento, que reverbera em significações de orgulho em ser negro, entre os participantes do Sarau da Onça. Essas ressignificações constituem, nesses espaços, o diferencial dos Saraus em Salvador, que é, segundo a conclusão de Anoumou (2021), estabelecido pelo foco na questão da cultura e identidade negra. Nesse caminho ele pontua que há no Sarau estudado, o Sarau da Onça, uma aprendizagem envolvida pela “formação artística, política e identitária” (Anoumou, 2021, p. 103). Ele explica:

Artística no sentido de que os (as) jovens desenvolvem uma habilidade de criação. Os poemas são arte, da perspectiva de seus (suas) autores (as), porque a escrita apresenta-se como uma inspiração e uma disposição que facilita, conscientemente, a concretização do objetivo almejado. É política, porque aprendem a denunciar e resistir ao racismo, à discriminação e à marginalização. Enfim, é identitária, porque reelaboram e reafirmam as suas condições de pessoas negras (Anoumou, 2021, p. 107).

Essa concepção de aprendizado é método e prática organizada que faz uso de significados e sentidos emergentes das realidades e demandas das periferias. É possível dizer que, pelo método do Sarau, materializam-se em artes as análises críticas da sociedade. Entretanto, é importante frisar que essa materialização analítica é produto estruturado pela subjetividade oriunda da experiência da ausência de ser, e ter, voz, vez, corpo, intelecto, ciência, política, criatividade e afetividade, em outros espaços sociais limitados pelo racismo. “É daí que surge outra voz configurada trazendo uma gramática própria”, revela Silva (2023, p. 115). Saraus periféricos são, portanto, respostas sociais periféricas, realizadas por uma pedagogia própria.

Ainda nas palavras de Silva (2023), os Saraus periféricos são fazeres educacionais que utilizam a literatura nos seus processos formativos. São práticas politicamente organizadas, que contrapõem, inclusive, à ideia estereotipada atribuída as periferias de serem locais onde a violência é a única opção.

Sobre essa premissa, Santino (2020, p. 28) contribui assinalando que os “Saraus na periferia possuem eles próprios um conteúdo educacional”. De acordo à concepção de Santino (2020), acerca da relação entre Saraus e educação, os Saraus “ampliam o repertório político, cultural, estético de quem participa, seja como ouvinte ou se apresentando” (Santino, 2020, p. 28).

Já Anoumou (2021, p. 105) considera Sarau como espaço onde se fomenta o despertar da identidade negra por meio de questionamentos acerca de ideias pré-estabelecidas sobre a população negra. É sabido, portanto, nessa percepção, que essas ideias são introduzidas no processo de socialização cotidiana, forjadas pela racialização e suas hierarquias de poder.

As ponderações destes autores nos permitem alcançar o potencial sócio-político do Sarau enquanto instrumento educacional que, no seu exercício prático, produz saberes e compartilhamentos, por uma leitura de mundo possível pelos viés da pluralidade e das experiências, sob uma ótica crítica coletiva e participativa.

Nesses termos, o Sarau periférico se configura, sobretudo, ao que bell hooks (2017) propõe como a radical forma de “aprender a reaprender”; ou seja, uma forma de reconhecer o mundo multicultural, que alcança o transformar de consciências pela essência de uma “educação em artes liberais verdadeiramente libertadoras” (hooks, 2017, p. 63).

De acordo com hooks (2017), podemos pensar nessa pedagogia como processo que se relaciona com o meio, produzindo sentidos que estimulam, provocam, incluem e realizam troca, participando do crescimento intelectual. Uma pedagogia, portanto, revolucionária!

Expostas essas reflexões (e compreendendo a importância do repertório político-cultural compartilhado nos Saraus como possibilitador da decodificação da organização social racializada), Sarau se constitui como movimento e prática educacional, que subsidia e também realiza letramento racial, por meio da tomada de consciência identitária, apontada pelos pesquisadores. Importante ressaltar que as literaturas são postas nos espaços Saraus não como ponto exclusivo, mas como caminho que pode ser frequentado pelo uso de diversas linguagens artísticas e, sobretudo, oralidade e linguagem corporal. O cinema, a música, a dança e tantas outras

manifestações são corporificadas e apresentadas nos Saraus como lugares de, e para, o conhecimento.

O Sarau da Onça, assim como o Sarau do Cabrito, são palcos, salas e quintais, onde ritmos e letras se nutrem sem hierarquizações. Nosso objetivo, enquanto organizadores de Saraus, é produzir conforto ancestral para mergulhar no entendimento de que somos uma aldeia onde todas e todos são partes do todo. Um quilombo de trocas, onde o julgamento das vaias jamais será permitido, justamente porque entendemos que estamos no processo de autoconhecimento e desamarras coloniais. Nesse tocante, o microfone aberto é o convite para participação de todas as pessoas. E o que ocorre, cotidianamente, é que essa participação é materializada em um comentário, verso, choro, agradecimento... ou, até mesmo, o silêncio é convocado e recitado em lágrimas, sendo aplaudido num eco imenso, porque a emoção, no Sarau, é bem-vinda e acolhida. Afinal, somos dores, mas também somos afetos.

Isso posto, constata-se que Sarau é ambiente que confronta com o modelo que categoriza as linguagens, e define a intelectualidade dos sujeitos. O Sarau da Onça, o Sarau do Cabrito, os quais defendo por escrever, são espaços onde se apreciam e se estimulam a liberdade de sermos! Não é surpresa que seus participantes, frequentemente, sejam visivelmente transformados, por deixar de alisar os cabelos, ou pela aceitação e acolhimento de sua orientação sexual, de sua identidade de gênero, ou pelo passo novo na formação, ou pela busca por uma espiritualidade que seja cuidadosa com as nossas dores e necessidades. Somos convidados diariamente para participar das ações do Movimento Negro, ou para pontuais ações do Estado. Garanto que os convites não surgem pelos cachos dos nossos cabelos, muito menos pelas crespuras das nossas tranças, eles são feitos, verdadeiramente, pelos nossos resultados. A palavra do poeta move ideias, transforma de dentro para fora. Como diz Tennina (2017), “Cuidado com os poetas!”.<sup>13</sup>

Já ao pensarmos Saraus enquanto meio para letramento racial em espaço escolar, cabe frisar que, embora a escola seja uma instituição cuja garantia de direitos deve ser assegurada, que possui papel social, perpassando a formação de sujeitos de forma integral, no que se refere aos âmbitos socioafetivo e intelectual, não podemos nos afastar do entendimento de que essa instituição se relaciona diretamente com a sociedade. Neste sentido, Lima (2015, p. 17) nos ampara afirmando que há uma “relação entre projeto de escola e projeto de sociedade, ambos se influenciando

---

<sup>13</sup> Cuidado com os poetas! Literatura e periferia da cidade de São Paulo. Obra da escritora: Tennina, publicada pela editora Zouk (2017).

mutuamente”. Portanto, analisando-se escola enquanto instituição moderna, percebe-se um conflito eminente, revelado na relação escola *versus* Saraus, no que tange ao letramento racial, previsto justamente pela capacidade de formação política dos envolvidos.

Observamos que na medida que os participantes interagem, e constroem, os Saraus, suas percepções e anseios por narrativas outras, acerca de si e do mundo, formulam problematizações e habilidades críticas. São produções de inquietações, questionamentos e buscas que, segundo a pesquisa de Anoumou (2021), desembocaram, por exemplo, na migração religiosa de jovens de Sussuarana, participantes do Sarau da Onça, do catolicismo para o candomblé. Examinar essa dinâmica estrutural — entre projeto societário e projeto escolar — abre precedentes para entendermos por que a cultura afro-brasileira aparece apenas no calendário pedagógico do 20 de novembro, tornando-se um “suplemento do currículo escolar”, aponta Lima (2015, p. 23); exposição que deixa notória a dificuldade da efetivação da lei 10.639-2003 durante todo o ano letivo.

Conforme Lima (2015, p. 28), a escola participa, enquanto instituição social, da responsabilidade de, através de “conteúdos, práticas, metodologias de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, constituintes no currículo”, incorporar em seu cotidiano “discussões que já se travam na sociedade”, sobre as diferenças culturais que aparecem no cenário monocultural brasileiro, como motivo de exclusão e desigualdade para pessoas negras — uma interdição sócio-histórica que necessita ser confrontada diariamente no intuito da transformação.

Como Lima (2015, p. 18) destaca, por causa da estruturação histórica monocultural introduzida como padrão, a escola, na contemporaneidade, ainda “ensina pouco ou quase nada” a respeito da diversidade cultural brasileira. Nesse contexto, essa ausência tem papel fundamental “na moldagem de mentes e corpos”. Ainda acerca da escola, Lima afirma que essa negação acaba por facilitar que a instituição escola reproduza hierarquias de poder, pelo “apresentar, transmitir, disseminar e difundir a cultura hegemônica, e não as culturas nacionais” (Lima, 2015, p. 22).

Essas ideias e valores que a escola difunde que a escola difunde são vinculados e introjetados, sobretudo, por meio de discursos – apresentados em textos, relações interpessoais, estéticas, ritos, imagens, processos pedagógicos, práticas diversas -, que ignoram ou desqualificam as identidades das produções negras no Brasil, configurando um processo de exclusão, alimentado pelas práticas pedagógicas, tendo a professor/a um dos agentes deste processo (Lima, 2015, p. 24).

Frente a isso, faz-se urgente associar a habilidade de produção e disseminação de saberes

produzidos nas escolas, com a capacidade pedagógica emancipadora dos Saraus, para promoção de possibilidades outras, participando da formação holística, compreendendo que essa perpassa o entendimento étnico, a cultura afro brasileira, e a identidade racial dos alunos participantes. Nesse ensejo, a prática, portanto, do letramento racial.

## 5 TRAVESSIAS PARA O CAMINHAR METODOLÓGICO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Existe um tipo de amor,  
 Que só os NEGROS, possuem,  
 Existe uma marca no peito,  
 Que só nos NEGROS, se vê,  
 Existe um sol cansativo,  
 Que só os NEGROS, resistem  
 (Elé Semog)<sup>14</sup>

Adoto como objetivo para este capítulo estabelecer a relação entre Sarau, letramento racial e a metodologia interventiva. Ocorre que a estrutura deste trabalho se vale como qualitativa, etnográfica, interventiva. Entretanto, confesso que compreender os versos de Semog, intertextualizando em Freitas (2016) — em seus ensinamentos acerca do desafio posto diante da textualidade negra, em ajustar as sensibilidades para caber nos modelos legitimados pela academia —, atravessou minhas percepções de análise e escrita de forma tão complexa, que obtive muita dificuldade em definir os passos e métodos deste trabalho. Ainda no projeto, o desenho feito para intervenção incidia em utilizar a Análise do Discurso, amparada por Fairclough (2016), para decodificar reflexivamente as produções de dados dos colaboradores. Contudo, o mergulho investigativo, individualizado e coletivo, permitiu descortinar particulares elaborações que extravasavam a dimensão conceitual, abarcando memórias e experiências reais dos envolvidos. Essas análises solicitaram uma abordagem contextualizada com a realidade: respostas performadas dos fazedores da pesquisa. Assim, o que se apresentava eram texturas, estéticas, poéticas, epistemes faladas, escritas, dançadas, grafadas nos corpos, em gestos, expressões, canções, que escapavam da conjuntura conceitual dos discursos de Fairclough (2016). Entretanto, esse conjunto de conhecimentos apresentados em linguagens diversas, encontram, na oralitura, considerações para melhor abarcar seus sentidos e particularidades.

Elaborada por Martins (2003), a oralitura, reflete aparatos simbólicos, grafados não só na escrita, ou oralidade, mas também performados nos corpos — em gestos, movimentos, escolhas, ações e silêncios.

Para Martins (2003), os eventos corporificados são manifestações da textualidade africana, presentes nas experiências epistêmicas dos afro-brasileiros. Portanto, o corpo se apresenta como lugar de memória e conhecimento; fato esse que desmistifica a escrita como lugar exclusivo de

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/teatro/11-textos-dos-autores/235-ele-semog-texto-selecionados>.

exposição de saberes. Essa elaboração poético-epistêmica condiz com as respostas e devolutivas dos colaboradores envolvidos na pesquisa. Nesse prisma, Martins (2003, p. 77) conclui: “A oralitura é do âmbito da performance, sua âncora; uma grafia, uma linguagem, seja ela desenhada na letra performática da palavra ou nos volejos do corpo”.

Frente a isso, apostei para análise, o esforço, de reunir: responsabilidade, compromisso e sensibilidade, somados ao repertório, em corpo memória, para interpretações, das particularidades expostas.

Essas dimensões repercutiram, inevitavelmente, em encruzilhamentos de outros caminhos, trilhando, na caminhada, as seguintes inspirações e métodos.

Por *Escrevivência*, de Conceição Evaristo (1994), faço os passos de teorização de mãos dadas com o pensamento político dessa intelectual, e com suas provocações que, em crítica social, praticam fissuras de alguns cânones da academia. Nesse atalho, de modo a subverter a linguagem, faço uso de versos, rimas e provocações conceituais. Demarco a produção textual, teorizada a partir de memórias, reflexões e críticas, mergulhadas pela categoria de ser mulher, negra e pesquisadora.

Com a “justa compreensão de que a letra não é só minha”, Evaristo (2020, p.35), escrevo em primeira pessoa do plural e, inserida, buscando apreender, inscrevo-me, como reflete Evaristo (2020), também, em primeira pessoa do singular. Portanto, sublinho uma voz racializada na pesquisa, que ao escrever o eu, possui e diz, também, sobre o lugar coletivo do nós, população negra.

De modo particular, sinalizo as presenças intelectuais negras significativas no arcabouço teórico, destacando, na inauguração das citações de cada uma delas, seus nomes e sobrenomes.

A *Escrevivência* pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si (Evaristo, 2020, p. 35).

Ainda preocupada com o universo de significado, e o modo com que historicamente os sujeitos, colaboradores desta pesquisa, pessoas negras, inclusive a própria pesquisadora, são muitas vezes estigmatizados nos processos de investigação. Busco inspiração em Pinho (2019). Desse modo, essa importante preocupação responde pela implicação de uma prática de observação, e proposta interventiva, atentas também às teias de significados socialmente operantes, buscando

compreender a população negra não como um problema antropológico, muito menos reduzir esse público a uma diferença cultural, como nos explica Pinho (2019).

Nesse *front*, interessa-nos, tal qual Pinho (2019), uma visão que perceba o ser negro como portador de cultura e história. Ser que também é presente nas lutas sociais e culturais, realizando, para isso, a interseccionalização do olhar acerca das elaborações subjetivas resultantes de ambientes marcados pelas desigualdades de classes, e pelos estigmas. Nesse contexto analítico, podemos vislumbrar, amplamente, o movimento cultural que ocorre no trânsito contemporâneo das linguagens que envolve o ser negro, bem como as repercussões em seus corpos socialmente significados pelos conflitos históricos de regulações das subjetividades. Pinho (2009) adverte acerca da participação de dimensões outras de pensamentos para esse fazer investigativo, apontando os estudos culturais, a sociologia e a educação, como contribuintes necessários, para o deslocamento da visão do negro como ser exótico, diferente do “nós”.

Os recursos em método etnográfico nesta pesquisa proporcionaram o acompanhamento do grupo de colaboradores a partir da construção e fortalecimento de vínculos, em uma imersão diária no espaço e cotidiano desses colaboradores. Conforme essa imersão, foram possíveis leituras interpretativas importantes das suas oralituras, percebendo e proporcionando o registro de informações, sejam elas performadas através de escritos, oralidade, ações, ou exposições de crenças, devidamente anotado em diário de campo.

Ao nos reportarmos às reflexões da pesquisa etnográfica em práticas escolares cotidianas, nos inspiramos, em técnicas de coleta e análises de informações, em André (2005); utilizando, portanto, o contato direto, a observação, a interação, e a análise, tomando como ênfase o processo de letramento racial, e não o resultado final da intervenção. No sentido supracitado, o corpus de análise são as oralituras produzidas por jovens negros, estudantes participantes, sendo essas performadas de forma poética, ou não.

No tocante à análise documental, esta pesquisa acessou o Programa Político Pedagógico da Escola Municipal, *lócus* investigativo, bem como buscou referências, sobretudo no Sarau da Onça, optando pela convivência, conversas, e compartilhamentos de experiências e memórias com os intelectuais Sandro Sussuarana, Evanilson Alves e Valdeck de Jesus. Buscamos, também, analisar o modo como as práticas artísticas se apresentam, ligando-se à educação, demonstrando como ambas as áreas têm material epistemológico e metodológico oriundos das práticas de Saraus Periféricos. Nesse sentido, refletimos acerca de suas participações em ensino e aprendizagem. Para

concluir, é importante convidar os leitores, não familiarizados com o pensamento afro-diaspórico, a tecer um fio no tempo, não-linear, de retornos e avanços, no que sabemos e no que ainda não desaprendemos, para melhor compreendermos o tecido desta investigação.

### **5.1 Estratégias de coleta e análise de informações**

Foram utilizadas aplicações de questionário para levantamento de dados acerca dos colaboradores da pesquisa. Em discussões temáticas, constituímos como procedimentos de respostas as produções de oralituras, poéticas ou não.

Buscou-se então, para análise, a leitura crítica, interpretativa, das oralituras produzidas pelos participantes em círculos de cultura, possíveis à contemplação pela observação direta, e escutas realizadas no objetivo de obtenção de informações e dados integrativos.

Portanto, o que analisamos são manifestações que, em corpo e voz, constituem-se linguagem, logo, oralituras. Dedicamos, para esse objetivo, a utilização de técnicas inspiradas na etnografia em contexto escolar, abordadas por André (2005).

Conforme as leituras críticas do corpus de análise, foi possível perceber a regularidade dos posicionamentos, o modo como eles se apresentavam, os imbricamentos entre as narrativas dos colaboradores, e suas representações; o que estava acontecendo, o porquê, e suas características. Ou seja, foi possível observar no corpus de análise a grafia dos colaboradores em seus territórios narrativos como prática social, considerando o fenômeno das oralituras como atividade em condição coletiva, que reverbera a partir de individualidades sociopolíticas em seus processos de construções. Entretanto, cabe frisar que, considerando as texturas que emergiram desta investigação, valemo-nos também, para análise, do caráter político da Escrivivência. Nesse sentido, apostamos na sua perspectiva de crítica social para reconhecimento do que se revela individual, mas também é coletivo.

Sobre a experiência de interação pesquisadora/escola, cabe compartilhar uma das vivências durante a imersão em *lócus*. Em dado momento do decorrer da pesquisa, ao ser apresentada para o um grupo de docentes como pesquisadora que estava utilizando a literatura como instrumento, recebi, como devolutiva da apresentação, boas-vindas mergulhadas em narrativas acerca dos colaboradores da pesquisa; tais narrativas se unificavam pela ideia central de que “eles não gostam de ler!”. O fato me chamou bastante a atenção, e contradiz os motivos, apresentados pelos

colaboradores, acerca do que os afastam do exercício da leitura. Segundo eles, o que os afasta são as temáticas distintas de suas vivências, e as formas conceituais com que se aborda tais temáticas.

## 5.2 Lócus da pesquisa

A comunidade do Alto do Cabrito é um bairro situado no Subúrbio Ferroviário de Salvador e, segundo o IBGE, possui pouco mais de dezessete mil moradores. Continuidade da guerreira Zeferina, Terra do Quilombo do Urubu, conforme Reis (2003), essa comunidade é banhada não somente pelas Cachoeiras do Parque São Bartolomeu, mas também por um passado de força e resistência.

Considerada uma das mais antigas ocupações da cidade de Salvador, em suas terras férteis muito sangue foi derramado, testemunhando um dos principais confrontos armados pela luta da independência do Brasil, ainda no século XIX, como nos conta Tavares (1972). Para o historiador Tavares, esse embate frustrou a estratégia militar portuguesa e consolidou o cerco da cidade do Salvador. Em suas palavras, “foi, assim, com o Brasil em destaque, que a Bahia participou da luta pela Independência” que desembocou no dois de julho de 1823. E, como ressalta o hino ao dois de julho, de Cabrito a Pirajá lutamos por liberdade.

Nunca mais, nunca mais o despotismo  
 Regerà, regerá nossas ações  
 Com tiranos não combinam  
 Brasileiros brasileiros corações  
 Salve, oh! Rei das campinas  
 De Cabrito e Pirajá  
 Nossa pátria hoje livre  
 Dos tiranos dos tiranos não será.<sup>15</sup>

## 5.3 Participantes da pesquisa

Quem são os sujeitos e sujeitas fazedores desta e nesta pesquisa? Respondo cantarolando Emicida, são como:

Passarinhos  
 Soltos a voar dispostos  
 A achar um ninho  
 Nem que seja no peito um do outro

---

<sup>15</sup> Letra do Hino ao Dois de Julho, de composição de Ladislau dos Santos Titara.

Nem que seja no peito um do outro  
(PASSARINHOS, 2015).

Em voos calmos, o canto que ecoava era: “Tia, fica mais uma aula!” (Lázaro Ramos, quinze anos), um som, um convite de cada final de encontro de nossa pesquisa. As palavras, assobios, de Lázaro Ramos, sempre vinham acompanhadas do seu sorriso. Lázaro, embora a pouca idade, já realiza algumas atividades laborais para complementar a renda em seu lar, e também para se manter distante da violência, estratégia engenhadas por mães negras, já que reside em uma das fronteiras do bairro onde a violência incide. Orgulha-se de trabalhar e sempre consegue um jeito de compartilhar sobre sua rotina cheia de ocupações. Extremamente participativo durante todos os encontros, foi o primeiro a se interessar pelo projeto interventivo que a pesquisa propunha. No primeiro contato com a pesquisadora, ele manteve o olhar fixo em cada palavra explicada.

Com o corpo largado na cadeira, exclamou logo de imediato que “a aula de literatura era chata, mas Racionais era muito bom”, por isso, participaria dos nossos círculos. Foi Lázaro Ramos, quem incentivou os demais colegas sobre as “ideias dadas por Mano Brown<sup>16</sup>, mas confessou, em seguida, que não sabia que se tratava de literatura, de poesia cantada.

Frente a isso, muitos estudantes solicitaram participar dos nossos círculos; contudo, foram explicados alguns critérios para envolvimento na pesquisa. Assim, e tecendo um recorte de critério de inclusão e exclusão, o grupo se desenhava e se constituía com jovens estudantes de uma Escola Municipal situada na comunidade do Alto do Cabrito, com idade de quinze anos completos ou a completar em 2024, autodeclarados negros, matriculados e frequentando assiduamente as aulas, moradores do Alto do Cabrito. Sendo esses também participantes de atividades de cunho artístico, devidamente autorizados pelos responsáveis legais.

Como critérios de exclusão, demarcando a construção do grupo de participantes: estudante da Escola Municipal situada na comunidade do Alto do Cabrito, não frequentante regular das aulas; estudante não autorizado devidamente por documentação pelos responsáveis; estudante que não se declare negro; estudante com idade inferior a 14 anos e acima de 16 anos; estudante que não participa ou participou de atividade, ação, ou projeto, de cunho artístico, ou de leitura; estudante que não seja “cria” da comunidade, ou que o seja, mas tenha se afastado da comunidade nos últimos 12 meses.

---

<sup>16</sup> Pedro Paulo Soares Pereira, mais conhecido como Mano Brown, é um rapper, compositor, empresário e apresentador brasileiro. Ele é um dos integrantes dos Racionais MC's, grupo de rap formado na capital paulista em 1988. Fonte: Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Mano\\_Brown](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mano_Brown). Acesso em: 13 nov. 2024.

Como critério de inclusão, adotamos: estudante de uma Escola Municipal, situada na comunidade do alto do alto do Cabrito, frequentando regularmente as aulas; autorizado devidamente por documentação pelos responsáveis; que se declare negro; que tenha idade mínima 14 anos e máxima 16 anos; que já tenha participado ou esteja participando de alguma atividade, ação, ou projeto, de cunho artístico, ou de leitura; que seja “cria” da comunidade e não tenha se afastado dela nos últimos 12 meses.

Sobre esse grupo constituído na abordagem do envolvimento, eram perceptíveis o aumento dos brilhos, inquietudes e sentidos a cada novo círculo de cultura. Sob meu olhar, percebo-os como faces negras em colorismo, fato que é sustentado pelas respostas em questionário quanto à raça/etnia. Nesse sentido, todos se declaram negros.

Ainda sobre o grupo, é nítida, desde o primeiro momento, uma cumplicidade exposta em gestos e olhares. Uma gente bonita, bem disposta, curiosa e cantante. Um molejo nas palavras e nas respostas “safas”; uma vontade imensa para o novo, que também é íntimo. Sete corpos em movimento, letrando dores e desejos.

Face ao entusiasmo e à presença marcante desses colaboradores, os nomes fictícios estabelecidos fazem homenagem à algumas personalidades baianas negras, no fronte da luta antirracista por meio das artes. Em homenagem ao ator, diretor, escritor e cineasta, ativista do movimento negro, temos o nosso colaborador Lázaro Ramos, um jovem comunicativo, responsável, cumpridor de acordos, alegre, pontual, que apresenta algumas dificuldades na leitura e costuma ler cantando, reduzindo assim a sibilação das palavras.

Larissa Fulana de Tal, com o olhar sempre direto, postura de frente; o corpo franzino guarda uma força imensurável, traduzida em palavras e ações. Participativa, perguntava, solicitava sempre mais dos conteúdos. O nome escolhido faz referência à cineasta, diretora de criação, na produtora Olhos Abertos Audiovisual, que também faz parte do coletivo Tela Preta, criado para difundir profissionais do cinema negro baiano.

Já Zebrinha, bailarino, professor e coreógrafo, diretor artístico do Bando de Teatro Olodum e do Balé Folclórico da Bahia (BFB) desde 1993, alude a um jovem cheio de personalidade, que passa brilho labial, e arruma os cabelos, negros, de modo a abrilhantar suas performances sob o som da cantora norte americana de quem é fã, Beyoncé. Terno e seguro, gostava de organizar os lugares e de oralizar o entendido, quase como uma confirmação. Abriu dois dos nossos círculos bailando, seu saber sendo sempre muito aplaudido pelo grupo.

Luedji Luna é cantora, compositora, escritora, filha de militantes da causa negra, cresceu em ambiente de letramento racial, e produz musicalidade e literatura com posicionamentos políticos, sobretudo acerca do amor para reconstrução da humanidade furtada da população negra. Tem, em comum com a colaboradora da pesquisa, uma bagagem crítica. A jovem, de poucas palavras, usava-as de forma muito certa, acusando uma leitura social do que a incomoda, enquanto negra e mulher. Dedicada a aprender, envolve-se nas leituras e intertextualiza, com precisão, trazendo para o diálogo cenas, textos poéticos e memórias, sobre as temáticas trabalhadas.

Negra Jhô é multiartista, bailarina do Olodum, idealizadora do Instituto Kimundo, que desenvolve ações utilizando a estética negra para valorização identitária. É a referência que nomeia a jovem colaboradora, disposta sempre a ler, inquieta, e sempre surpresa com as novidades dos versos. Logo no primeiro círculo cultural, solicitou um livro para si. E o teve.

Lazzo Matumbi, cantor, compositor, ativista: 44 anos de carreira representando a música preta, exclama sua rede social. Um dos criadores do samba-reggae. Alude a um jovem das tecnologias, que confessou ter aceito o convite, a princípio, na ideia de poder ficar mais tempo nas redes sociais, mas, logo no primeiro círculo, foi envolvido pela musicalidade negra, e pela forma com que a “aula diferente” (assim eles e elas sempre repetiam) acontecia.

Já Mariene de Castro, cantora, compositora e atriz, ecoa por sua voz a cultura negra brasileira. A jovem, aqui é referenciada por ela, é liderança nata, dedicada, organizada, e gostava de sintetizar o que havia aprendido de novo a cada final de círculo. Independente, tomou gosto pela escrita, revelando muitos pensamentos e construções de conhecimento no decorrer dos círculos de cultura.

## 6 PERIFÉRICO E MARGINAL: ANTES DA BALA, CHEGA O SARAU

Fazendo referência ao intelectual Giovane Sobrevivente, autor da poesia mais recitada em Saraus periféricos de Salvador, *Revolta de tia Anastácia*, e à sua defesa visionária, ao afirmar que a poesia marginal, periférica, chega antes da bala, e salva vidas, proponho apresentar, neste capítulo, como a produção de Sarau periférico, em ambiente escolar, ao utilizar a poesia supracitada, descortina um universo de possibilidades em aprendizados, provocando uma crítica social invocada pelo letramento racial. Este capítulo, portanto, tem como objetivo construir uma propositiva de intervenção junto aos jovens negros, conectando práticas socioeducativas em letramento racial ao processo de ensino e aprendizagem em efetividade na lei 10.639/2003, em uma escola municipal da comunidade do Alto do Cabrito. Frente a isso, descreve o envolvimento e a construção de um Sarau na perspectiva de letramento racial, por meio de leituras, reflexões, inferências e intertextualizações produzidas por jovens estudantes negros, colaboradores desta pesquisa, em cinco círculos racionais de letramento racial, produzidos pela pesquisadora, inspirados em Paulo Freire.

### 6.1 Círculos racionais de letramento racial, um sarau de construções, como proposta interventiva

Quando cunhei, como título desta pesquisa, a expressão “*É Tempo de ler-se*”, eu justificava, a partir, das minhas vivências em Saraus periféricos e, sobretudo, pela percepção de organizadora do Sarau do Cabrito, a impressão de que a grande virada de chave dos Saraus periféricos se dá pelo viés da construção de um espaço onde a negritude é livre para ser literatura, particular e plural, escrevinhando e/ou ecoando suas digitais e faces. Um espaço onde a literatura reflete e é reflexo dessa negritude própria e diversa. Um espaço onde a literatura dos seus envolvidos é como nos ensina Evaristo (1996, p. 4): “sujeito e objeto de seu próprio discurso, oferecendo-nos uma leitura onde o sujeito corpo-autor se inscreve em sua escritura”. Um espaço, portanto, de literatura negra, na perspectiva defendida por Evaristo (1996), onde o exercício primeiro se realiza “na tentativa de criação de um discurso onde o negro surja como sujeito da história, que se desenrola em consonância ao modo negro de ser e de estar no mundo, isto é, orientada por uma cosmologia negra, própria” (Evaristo, 1996, p. 11). Amparo-me no pensamento desta intelectual, para então realizar a etapa interventiva desta pesquisa utilizando a literatura negra.

Ao falarmos de literatura negra, não nos baseamos somente em uma referência racial, mas pensarmos antes de tudo, na maneira como escritor vai tratar, vai lidar com esse lado étnico que ele traz em si. Falamos de uma literatura cujos criadores buscam conscientes e politicamente a construção de um discurso que dê voz e vez ao negro como sujeito que auto se apresenta em sua escritura (Evaristo, 1996, p. 11).

Nesse amparo, a obra que apresento como instrumento de envolvimento no processo interventivo desta pesquisa se trata de “*Sobrevivendo no Inferno*”, dos Racionais MCs. A escolha dessa obra responde pela facilidade de aproximação do *hip-hop* com o público de colaboradores da pesquisa, haja vista a experiência, da pesquisadora, junto ao perfil do público envolvido na investigação acerca de envolver musicalidade enquanto instrumento interventivo em educação e cultura. Sobre o movimento *hip-hop*, compreendemos que ao possuir, no seu *rap*, a linguagem das ruas, imprimindo nas suas letras a realidade das periferias brasileiras, ele funciona como porta aberta para a leitura crítica social de modo envolvente e participativo. As letras do *rap* apresentam “não apenas como manifestação artística, mas conectada a uma expressão recente, o ‘ativismo político’ – arte com cunho político –, desde a década de 1980, quando suas músicas denunciavam a exclusão social”, confirma Paz (2022, p. 71).

A obra “*Sobrevivendo no Inferno*”, que nasce do disco vinil de *rap* lançado nos anos 90, é uma literatura oriunda da musicalidade política periférica, e da estética que é o discurso do *rap*. Sobre essa obra, enquanto disco, o professor de literatura da Universidade de Pernambuco, Oliveira (2018), pesquisador que tive a riqueza de conhecer durante o IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPENE - 2023) — fórum da Associação de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) — nos explica que foram vendidas 1,5 milhões de cópias, chamando a atenção de todo um conjunto de críticos e consumidores musicais, sobretudo os periféricos. Para esse professor a justificativa é:

Sua radicalidade e seu senso de ‘missão’ (afinal, ‘rapé compromisso’, já dizia Sabotage) ajudaram a desenvolver um espaço discursivo em que os cidadãos periféricos puderam se apropriar de sua própria imagem, construindo para si uma voz que, no limite, mudaria a forma de enxergar e viver a pobreza no Brasil (Oliveira, 2018, p. 23).

Tematizando o cotidiano negro, a obra é adaptada para a literatura, ocupando inclusive o lugar de leitura obrigatória para o vestibular da Universidade de Campinas (UNICAMP) desde o ano 2020, na categoria poesia. Essa experiência de se ver na literatura é tomada pela pesquisadora como passo primeiro para aproximação dos construtores da pesquisa.

Desse modo, os momentos para construção interventiva e/ou Círculos Racionais de letramento racial são pensados e produzidos pela pesquisadora, amparada por suas experiências em Saraus periféricos e ações comunitárias com jovens negros, mas, sobretudo, pela compreensão acerca da intelectualidade negra, engajada e politicamente posicionada, que, para Gomes (2010):

Se configuram não só como pesquisadores que atuam no meio acadêmico. Eles produzem um conhecimento e localizam – se no campo científico. 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 (Gomes, 2010, p. 421).

Ainda em sentido de envolvimento participativo, o processo interventivo também se inspira em círculos de cultura. O círculo de cultura é uma metodologia desenvolvida por Paulo Freire, que tem como base o respeito à liberdade dos envolvidos, compreendendo sempre a presença do movimento de troca realizado; afinal, sem hierarquização, todos contribuem com seus saberes. Nas palavras de Freire, o círculo de cultura é uma prática social livre e crítica em aprendizado de conscientização.<sup>17</sup>

Nesse alcance, as reações dos envolvidos na pesquisa, ao perceberem a obra, revelam a relevância de se enxergar pertencente à literatura. Face a isso, Lázaro Ramos, ao visualizar o livro *Sobrevivendo no Inferno* sobre a mesa durante o primeiro círculo de cultura, esboçou um sorriso e cantarolou *Negro Drama* (música de Racionais, lançada em 2002), caminhando até a cadeira. No terceiro círculo, durante as reflexões, ele verbalizou que aceitou o convite como participante da pesquisa por “não aguentar mais o jeito que o assunto literatura é feito na aula!”; os colegas, nesse momento, riram alto e a pesquisadora entrevistou, recordando sobre nossos acordos de ouvir e respeitar a fala do outro, sabendo que ali era um espaço onde as expressões são livres, e toda fala é importante e contribuinte. Após a intervenção, os demais gesticularam com as cabeças, concordando com Lázaro Ramos, ecoando as frases: “Eu também, vim por isso”, “Eu também”, “eu também”.

Nesse sentido, as considerações de Evaristo (1996, p. 10), ao apontar a literatura negra como produção em “discurso outro, um discurso próprio”, amparam o reconhecimento e aproximação que a linguagem poética, sobretudo a dos Racionais, realizou junto aos construtores desta pesquisa. Como é sabido, o programa de mestrado profissional, no qual se constitui essa pesquisa, pleiteia a construção de um produto; a Proposta Interventiva se fez em círculo de cultura, com duração de

---

<sup>17</sup> Obra: Educação como prática de liberdade. Paulo Freire 1967.

duas horas cada. Nossos círculos ocuparam as aulas vagas de um componente que aguardava reposição de professor, e isso, por muitas vezes, fez-me refletir e fortalecer o compromisso naquele espaço. Distribuimos nossos momentos do seguinte modo,

Quadro 1- CÍRCULOS RACIONAIS DE LETRAMENTO RACIAL

<b>CÍRCULOS RACIONAIS DE LETRAMENTO RACIAL, UM SARAU DE CONSTRUÇÕES: COMO PROPOSTA INTERVENTIVA</b>			
<b>ENCONTRO</b>	<b>TEMÁTICA GERADORA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>RECURSO</b>
I - Círculo	Corpo Território	Auto percepção identitária	Caixa de Som Corpo no mundo
II - Círculo	Quem versa e quem versos? O que é um Sarau?	Apresentação da obra Sobrevivendo no Inferno, contextualizando os autores (Racionais), conceitos e teorias raciais.	Uso de material sonoro e do livro: Sobrevivendo no inferno.
III - Círculo	Leitura e produção de textos. Saberes da Poesia cantada. Apresentação da obra Melanina de Giovane Sobrevivente.	Leitura com diálogo sobre tipo de texto, linguagem, contexto sócio histórico, conceitos de território, identidade, narrativas e estética da obra)	Livros, sobrevivendo no inferno. Livro Melanina. Papeis e canetas
IV - Círculo	Produção de textos	Produção de narrativas gráficas e ou corporais Produção coletiva de cartaz nuvem de saberes.	Papéis e canetas
V - Círculo	Sarau	Organização do Sarau	Papel e caneta Microfone

Fonte: Quadro construído pela autora (2024).

Inaugurando nosso círculo racional de letramento racial ao som da música *Corpo Território*, solicitei a cada um que escutasse e sentisse a musicalidade, percebendo o que havia em sua letra, na melodia, do que ela falava, e como ela fala consigo.

Eu sou um corpo, um ser, um corpo só  
Tem cor, tem corte  
E a história do meu lugar, ô  
Eu sou a minha própria embarcação  
Sou minha própria sorte!  
(UM CORPO no mundo, 2017)

As frases do trecho supracitado foram as mais repetidas pelos colaboradores. Desse modo, no primeiro momento do nosso círculo de cultura inaugural, o exercício se fez de modo que, apontando para cada um, estimulei-os com a pergunta “*quem é esse corpo no mundo, esse ser, história do meu lugar?*”

Cada um, então, passou a dizer quem, e como, era; os respectivos nomes; e onde morava. Lázaro Ramos pediu para ouvir a música novamente. Ainda ao som de “*Um corpo no mundo*”, estimulei o grupo repetindo a indagação: “qual a minha história, o que vem antes deste corpo?”, solicitando que cada colaborador buscasse na memória os nomes, e quem eram seus antepassados. Neste momento, Jhô compartilhou que sua mãe sempre conta que ela é oriunda de uma família “indígena” que sempre morou no Alto do Cabrito, mas não soube informar qual era o povo indígena que sua mãe mencionava. Os demais não souberam dizer de quem descendiam seus avós. Provoquei, perguntando por que sabemos tão pouco das nossas histórias. O grupo de estudantes não soube explicar. Convidei-os a fazer uma viagem pela história. Questionei o que sabemos sobre o Brasil. A maioria verbalizou “descobrimento”, “Cabral”, “índios” (fazendo referência aos povos indígenas), “negros” e “portugueses”, como algo decorado, sem refletir sobre as respostas.

Fiz a proposta de retornarmos nessa viagem histórica, analisando se os povos africanos vieram para o Brasil ou foram **sequestrados** para o Brasil. O grupo passou a dialogar, concluindo que, se eram ‘escravos’, vieram forçados. Aproveitando o momento, expliquei a diferença entre escravos e escravizados, e passamos a refletir essa condição enquanto vivência de violência física, psíquica e sexual. Falamos sobre as separações familiares com as vendas dos integrantes de uma mesma família a fazendas diferentes e, assim, desembocamos nas origens de nossos nomes, Santos, Jesus, Anjos, entre outros, dados pelos compradores. Ficou perceptível, nas devolutivas verbais e observações corporais de repúdio que o grupo emitiu, que a violência física, o tronco, os castigos, eram assuntos reconhecidos, contudo, as violências sexuais, as de cunho religioso e psíquicas, apresentaram-se como novidades, antes não refletidas ou associadas à escravização.

Ainda respondendo quem era, Jhô apresentou insegurança para dividir com o grupo acerca de sua cor e raça, balançando corpo, dizendo que algumas pessoas censuram quando ela se diz negra; contudo, a mesma afirma que é assim que ela se identifica. Momento oportuno, em que falamos sobre colorismo<sup>18</sup>. Solicitei que todos esticassem um dos braços, colocando-o próximo ao

---

<sup>18</sup> Mecanismo de cunho racista que serve para segregar e hierarquizar negros/as tomando como referência a tonalidade da pele. (Devulsky Alessandra, 2021).

do colega; perguntei se alguém do grupo era branco, todos ecoaram um não: “eu não sou, eu sou negro!”. Desse modo, solicitei que eles reparassem: “*Olhem quantos tons diferentes existem nos braços de cada um de vocês, e todos se declaram negros*”. É isso que é o colorismo negro. Uma diversidade de tons, que o IBGE (2023), conceitua como preto e pardo, forma a população negra no Brasil. Aqui, devo frisar, foi um momento de muito envolvimento do grupo com a temática. Ainda abordando o contexto de violências contra os povos africanos no Brasil, problematizei, perguntando: “*Vocês acham que tudo isso ainda nos atinge nos dias atuais?*”.

Nesse momento do círculo se fez silêncio, apenas articulações faciais eram vistas, como se estivesse ocorrendo uma visita íntima. Luedji Luna rompe o silêncio e responde, cabisbaixa: “*Eu sofro preconceito todos os dias, isso me dá raiva, e também tenho medo de morrer, com bala achada!*”. Lázaro Ramos emendou as palavras de Luedji Luna, avisando: “*quando os ‘homens’<sup>19</sup> pegam o preto à noite, é morte*”.

Intervi perguntando outra vez: “*mas por que isso acontece?*”. Contudo, o grupo não soube explicar, apresentando, enquanto respostas, negativas gestuais e palavras soltas, dando conta que a escravidão já terminou. “*Ninguém é mais escravo!*”. Firmamos, então, o acordo de refletir, cada um, sobre como se deu o fim da escravidão no Brasil, e trazer o assunto no próximo círculo de cultura.

Logo após, territorializamos o diálogo com o retorno da música, e a provocação: quem é esse corpo território? Nesse momento, utilizei do pensamento escrevivência para reconstrução do espaço comunitário pela narrativa histórica, apagada pelas fontes dadas como oficiais.

Resgatando a história do Alto do Cabrito, e logo seu passado como Quilombo do Urubu<sup>20</sup>, uma história desconhecida para todos do grupo presente, passei a informar sobre o vasto território com que era constituído o quilombo do Urubu, iniciando no Cabula, tomando Cajazeiras, até chegar onde hoje conhecemos como Parque de São Bartolomeu. Nesse momento as características físicas, a musicalidade, a religião de matriz africana, e principalmente as dificuldades que as pessoas moradoras do bairro, e que o próprio bairro, passam, foram levantadas pelos colaboradores como herança do passado escravocrata, haja vista que o território foi primeiramente povoado por remanescentes quilombolas. Surgiram percepções sobre as diferenças (físicas de ocupações residenciais, e de equipamentos e serviços públicos) entre os bairros ditos como “nobres” e os

---

<sup>19</sup> Linguagem utilizada na comunidade para se referir aos policiais militares.

bairros da Suburbana.

Refletimos também sobre o papel político de um Quilombo, e por que não era aceito pela sociedade. Haja vista que o quilombo foi destruído e seus ideais de coletividade silenciados, pelo “*Sistema*”, completou Lázaro Ramos.

Ainda dando conta da intervenção em letramento racial, a identidade de luta coletiva de Zeferina entrou em pauta. O grupo também não conhecia, a história da quilombola.

Sobre o segundo círculo de cultura:

Preparando a sala com as cadeiras em círculo para nosso segundo encontro, Lázaro Ramos surge para auxiliar com a caixa de som e arrumação das cadeiras. Todos os outros estudantes colaboradores da pesquisa chegam juntos, minutos depois.

Para o momento de acolhimento, ouvimos a música *14 de maio*, de Jorge Portugal e Lazzo Matumbe, escolhida com o objetivo de dar continuidade à reflexão sobre o fim do processo de escravização, abordada no círculo anterior. Nenhum estudante conhecia a música, muito menos seus autores. O que revela a falta do tratar representatividade negra e suas intelectualidades, contribuintes da cultura brasileira, no cotidiano escolar.

Utilizando meu celular, de mão em mão, apresentei as imagens de Lazzo Matumbe e Jorge Portugal, informado sobre suas intelectualidades que utilizam, sobretudo, as artes para reivindicar direitos para população negra. A intervenção utilizando a imagem, condiz com estimular a produção de subjetividades positivadas, através da percepção identitária de representatividade. Ver-se no outro, reconhecer-se em seu semelhante enquanto intelectual, contrapondo o bombardeio de informações midiáticas, que muitas vezes liga o corpo negro à marginalidade e/ou à ausência de representatividades negras positivadas nas didáticas escolares, que tendem a contextualizar heroísmo, beleza e inteligência nos corpos brancos.<sup>21</sup>

Sobre a música, o estudante Lazzo Matumbe pesquisou usando o seu celular o que era o 14 de maio; não encontrando uma resposta pronta, quis saber se o 14 de maio era uma lei. Dialogamos então, sobre um dia após a libertação dos escravizados. Zebrinha, apesar de não conhecer a música, verbalizou que ela falava de abolição, e não ter moradia.

Para melhor aproximar o grupo daquela realidade, perguntei: “*para onde vocês pensam que foram essas pessoas sem dinheiro, sem trabalho?*”. Contextualizei recitando a música 14 de maio:

---

<sup>21</sup> Ver em: A representação social do negro nos livros didáticos. Estudos de Ana Célia Silva.

No dia 14 de maio, eu saí por aí  
 Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir  
 Levando a senzala na alma, eu subi a favela  
 Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci  
 Zanzei zonzo em todas as zonas da grande agonia  
 Um dia com fome, no outro sem o que comer  
 Sem nome, sem identidade, sem fotografia  
 O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver  
 (14 de Maio, 2019)

Após dedicarem calorosos aplausos à minha performance, o grupo passou a interagir, afirmando ter entendido a mensagem. Para fechamento do momento de acolhimento, entreguei papéis e pedi que cada um escrevesse o que sentia, o que ficou sobre o círculo de cultura anterior, e esse momento de acolhimento com as músicas. Frases curtas, desenhos, textos, como quisessem se expressar. Disponibilizei dez minutos para esse feito.

“**Senti uma conexão com a música (Corpo no mundo) que ouvi ontem!**”, diz o colaborador da pesquisa, Lazzo Matumbe, escrito em uma folha de papel ofício.

“**O racismo é algo que é sempre levado como brincadeira, mas nunca foi, e nunca será brincadeira, já sofri racismo, e não é algo que se dê risada, então dou privilégio à professora, que ensina que isso é errado e dá consciência a todos nós**”.

“**A importância deste Sarau para mim é que eu aprendo sobre meu povo, qual a origem do meu nome**”. Revelam as oralituras, descritas em duas folhas de papel, que recebo sem assinatura.

Outro escrito expressava, “**hoje aprendi sobre racismo, sobre os negros serem separados das famílias, sobre o 14 de maio**”. As elaborações supracitadas, e as participações *in loco*, auxiliam-nos a compreender os efeitos favoráveis que a proposta de intervenção em temática racial, rompendo com modelo exclusivo de conceitos, possibilita. Efeitos identificados, também, no envolvimento dos colaboradores, nas suas genuínas interações, e no fortalecimento de vínculos entre o grupo e a pesquisadora. Esse extravasar de conceitos despertou nos colaboradores habilidades reflexivas, permitindo observações de suas experiências como acervos de conhecimentos que revelam importantes informações sobre si e o mundo.

No segundo momento do nosso círculo passamos a dialogar com mais detalhe sobre o que é um Sarau. Ninguém no grupo havia participado anteriormente de uma organização de Sarau, ou recitado em público. Dois estudantes colaboradores lembraram que já haviam ouvido falar sobre Sarau por meio da professora de língua portuguesa.

Apresentei a dinâmica de organização, considerando a especificidade de sermos, e estarmos, construindo um Sarau de identidade periférica. Teci considerações sobre a importância do silêncio enquanto alguém recita, e do movimento dos aplausos para incentivar e encorajar, sobretudo se quem recita erra, esquece os versos, ou está visivelmente nervoso. Conforme Paz (2022), são regras do Sarau: boas-vindas; fazer silêncio; aplaudir e jamais vaiar. Acordamos que seria a pesquisadora a mestra de cerimônia durante nosso Sarau.

Afirmando as observações de Paz (2022, p. 159), de que “A criação do Sarau não é só para ser um espaço de recital de poesia, mas para abranger várias línguas artísticas”, abordamos sobre a diversidade de possibilidades artísticas que podem se apresentar no Sarau. Nesse momento, sinalizando nunca ter participado de um Sarau, Zebrinha verbalizou: “prefiro então, dançar Beyoncé”, levando o grupo à euforia de aplausos e gritos de motivação. Mariene de Castro incentivou exclamando: “Arrasa!”. Nesse momento, Zebrinha solicita fazer uma demonstração de dança no próximo círculo de cultura. Após parabenizá-lo pela iniciativa, acordamos que o ele era responsável por preparar o repertório.

Dando continuidade ao segundo encontro, informo ao grupo que iniciaremos a leitura do livro *Sobrevivendo no inferno* no nosso terceiro Círculo de Cultura. Apresento a obra, passando os livros de mãos em mãos. Apenas três participantes conheciam o grupo Racionais, e Lázaro Ramos fica extremamente surpreso com esse quantitativo. Informo sobre a importância do grupo, sobre o uso das artes para fazer denúncias sociais; aponto Edson Gomes como um dos cantores de músicas denunciadoras na Bahia, mas o grupo só reconhece o cantor quando cantarolo a música *Lili*.

Para encerramento, dando conta da empolgação de Lázaro Ramos, dedicamos os últimos minutos para ouvi-lo cantar Racionais; os demais acompanhavam, com sorrisos e palmas, no ritmo.

No nosso terceiro Círculo de Cultura, após recepcionar todos com boas-vindas e bons-dias, recebo, como resposta, muitos abraços, sorrisos, e comentários de que a conversa dos nossos círculos culturais ecoava por muitas horas na sala de aula, nos corredores e em casa. Fiquei extremamente feliz e parabenizei o grupo, afirmando que tudo isso é reflexão e produção de conhecimento em questões raciais, portanto, processo de letramento racial. Compartilhei com o grupo que ninguém sai do mesmo jeito quando participa de Saraus. E eles, começaram a bater nos cadernos, assobiar e compartilhar sorrisos. Intervi, acalmando os ânimos, lembrando ao grupo que não podemos incomodar outras salas. Demos, então, seguimento ao círculo, com a apresentação de Zebrinha, que nesse dia ressaltava ainda mais sua beleza com uma maquiagem acentuando os

contornos dos olhos - ele também vestia uma camisa por cima do fardamento. Bailando em ritmo envolvente, investindo em expressões faciais, Zebrinha era a própria musicalidade em movimento. O corpo fora da métrica das convenções sociais, livre e dançante, comunicava diversas informações. Entre elas, que era possível se libertar das amarras que condicionam gênero e raça, limites para seu ser particular, e que a arte é instrumento para essa liberdade.

Uma experiência de oralitura riquíssima, na qual o corpo evidenciou seu capital simbólico. Depois de muitos aplausos, assobios, e cinco minutos de pausa, onde celebramos a importância da dança, seguimos para o momento de leitura.

Os livros são distribuídos, assim como a xerox do texto musical a ser trabalhado. Frente ao tema imergido nas narrativas escritas do círculo anterior, e após leitura visual da obra, indiquei a leitura da página 48, Capítulo 4, versículo 3 de Mano Brown, e o grupo concordou. Então, pergunto quem pode começar.

Mariene de Castro se habilita, juntamente com Lázaro Ramos e, após diálogo, ele começa. Levanta-se da cadeira e pede que os colegas “se liguem”.

Inicia a leitura cantando o texto, que diz:

60% dos jovens de periferia  
 Sem antecedentes criminais já sofreram violência policial  
 A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras  
 Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros  
 A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo  
 Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente  
 Minha intenção é ruim, esvazia o lugar  
 Eu tô em cima, eu tô a fim, um, dois pra atirar  
 Eu sou bem pior do que você tá vendo  
 Preto aqui não tem dó, é 100% veneno  
 A primeira faz bum, a segunda faz tá  
 Eu tenho uma missão e não vou parar  
 Meu estilo é pesado e faz tremer o chão  
 Minha palavra vale um tiro, eu tenho muita munição  
 (Lázaro Ramos)

*Chega!* Exclama Mariene de Castro, dando continuidade à leitura; depois, dão seguimento Jhô e Zebrinha.

Após a leitura, contextualizamos os versos de Racionais MC's, com a realidade social de seus autores; discutimos o quanto a escrita negra traz consigo as marcas de uma vivência particular, que fala sobre território ocupado, linguagem e cotidiano de ausências do poder público. Contextualizamos com os assuntos dialogados nos círculos anteriores. Passamos a ler *Fórmula*

*mágica da Paz*, páginas 121 a 132. Por ser um texto extenso, todos os colaboradores participaram da leitura iniciada pela pesquisadora. Logo depois, busquei saber que impressão tiveram dos textos. O grupo fez silêncio, então intervi, relendo alguns trechos do texto, e reformulei a pergunta, para: “o que vocês lembram, pensam, ou acreditam, que Mano Brow, diz?”

Luedji Luna, fazendo referência à parte do texto que diz, “*Que malandragem de verdade é viver, agradeço a Deus, aos meus Orixás. Parei no meio do caminho e olhei pra trás, meus outros manos todos foram longe demais, cemitério São Luiz, aqui jaz*”, verbaliza que também tem fé nos Orixás e gostou que o cantor trouxe isso para o livro, para a música. Zebrinha, apoderando-se da palavra, enfatiza que também faz parte do Candomblé, sendo filho de Iemanjá. Logo depois, Larissa Fulana de Tal, também revela achar importante falar de Orixás, e que também é filha de santo.<sup>22</sup> Retomei o assunto acerca do período escravocrata, convidei o grupo a fazer a viagem no tempo outra vez, para refletirmos juntos como os Orixás foram associados aos santos católicos, já que os escravizados não podiam exercer sua fé, falar, ou fazer procedimentos do axé.

O grupo revelou que nunca havia pensado nisso. Nesse sentido, passei a contar que os povos africanos no Brasil, o povo negro, tiveram que construir estratégias de sobrevivência, porque a lei Áurea não garantiu nenhum direito para eles. Que nossos antepassados, como forma de manter sua fé, cultuavam escondidos os orixás; exemplifiquei, que e o jeito foi fingir estar cultuando Santa Bárbara, enquanto cultuava Iansã, produzindo-se assim o sincretismo religioso.

Nunca nos conformamos em deixar de ser nós mesmos, prova disso são os quilombos, os levantes e que estamos aqui, até hoje, embora o Brasil tivesse o projeto de terminar conosco em cem anos. Que intelectuais negros se unem para solicitar, dos governantes, reparação.

Todos ouviram atentamente.

Retornando a leitura, o texto escolhido pelo grupo foi: *Periferia é periferia (em qualquer lugar)*.

Nesta leitura compartilhada, as inferências trazidas pelo grupo foram acerca das ações policiais nas comunidades periféricas, e as poucas oportunidades ofertadas para os jovens moradores das comunidades. Todos se expressaram, seja verbalmente ou com desconforto gestual. Nessa oportunidade falamos sobre estereótipos associados ao povo negro. Larissa Fulana de Tal reclamou que “*a PM, só pega preto, que não se pode pintar os cabelos, porque é ladrão*”. Os

---

<sup>22</sup> Pessoa iniciada no candomblé e que honra compromisso e cuidado ao Orixá.

demais, concordando com Larissa, afirmaram ter medo da polícia. Nesse momento perguntei quem já tinha ouvido falar sobre Nina Rodrigues.

Lazzo Matumbe disse que ouviu algumas vezes no jornal “*que era lugar para onde iam os mortos pela polícia*”. Essa resposta impactou a pesquisadora. Expliquei que o que ele trazia era muito importante, e que Nina Rodrigues é o nome de um órgão público, o Instituto Médico Legal Nina Rodrigues que, antes de ser instituto, era uma pessoa. Um médico que defendia que negro já nascia com tendência a ser criminoso, sendo os traços, boca, cabelos, cabeça, o que caracterizava tal afirmativa. “*Miserável!*” alguém exclamou! Mas existem muitos intelectuais negros e negras, que provaram com seus estudos e militâncias, que isso não é verdade. Um deles foi Juliano Moreira, que, assim como Nina, já morreu. Também médico, foi aluno de Nina Rodrigues, mas não “*comeu cheiro das ideias*”<sup>23</sup> dele, e foi estudar e provou com sua intelectualidade que Nina Rodrigues estava errado. Ressalto também que Juliano entrou no curso de medicina com 14 anos. E o grupo fica surpreso e feliz. Passei a mostrar a imagem de Juliano Moreira, e peço que busquem mais sobre ele, enfatizando sobre a importância do estudo, haja vista que Juliano Moreira, um jovem negro, sendo também médico, pode avançar na discussão e pesquisa, contribuindo no desfazer da ideia racista de Nina Rodrigues. Ocupou o espaço na medicina e fez a diferença.

Abro aspas para frisar que a história contada sobre Juliano Moreira e Nina Rodrigues foi o assunto que mais chamou atenção do grupo. Alguns disseram que, então, a Polícia Militar (PM) pensa igual ao Nina Rodrigues. Outros, animados, afirmavam gostar de Juliano. Seguidamente, aponto que temos vários intelectuais negros que estudam e ajudam na luta pelos direitos do povo negro. “*Vocês já ouviram falar de Luís Gama, Vilma Reis, Marielle Franco?*”. O grupo só reconheceu Marielle Franco, Jhô inclusive recontou toda história, alertando que ela morreu porque “*denunciou as coisas erradas da PM na favela*”. Falei brevemente sobre Vilma Reis e Luís Gama. O preenchimento do vazio de heroísmo negro, no espaço da história, pode responder por essa euforia coletiva acerca da breve história contada sobre Juliano Moreira.

Retornamos o assunto sobre como nascem as periferias e o grupo se posicionou rapidamente, fazendo a correlação assertiva de que as favelas, as periferias, nasceram no 14 de maio. Fiquei imensamente feliz com a devolutiva reflexiva do grupo. Seguimos para finalizar o encontro com a produção de oralituras de forma escrita.

---

<sup>23</sup> Linguagem das ruas no território baiano. Que significa: não se intimidou.

**“Meu pai foi injustiçado pela polícia, e meu primo foi morto por engano, por conta que são pretos, se fosse branco, ‘tava’ na paz”** (Larissa fulana de Tal, grifos nossos).

**“Vida louca da fórmula mágica da paz, como mano Brow fala, isso aqui é um campo minado!”** (Lázaro Ramos, grifos nossos).

**“Sinto um pouco de medo por conta de minha cor, tenho medo de morrer por bala achada, mas é a vida, né? Vamos viver, que já, a vida passa!”** (Luedji Luna, grifos nossos).

Tomando o pensamento escrevivência enquanto lente para leitura destas oralituras, torna-se compreensivo que o que os colaboradores mobilizam são palavras já existentes, entretanto confinadas, em corpos que são *locus* de memórias. Acervos que, mesmo fragmentados, elaboram saberes construídos pela experiência do racismo.

Com efeito, para reflexão destas oralituras, convidamos os estudos de Nogueira (2021, p. 56) acerca dos impactos do racismo nas psiques das pessoas negras; nesse sentido, suas contribuições subsidiam a intervenção realizada em letramento racial. O que Luedji Luna nos apresenta, é que, experienciando a complexidade da juventude negra, suas elaborações se estruturam em descrédito na vida, e medo latente, que fomentam uma vivência sem expectativas. Uma real limitação culminada pelo racismo. Podemos entender, em sua exposição, um posicionamento que reflete em não se ver pertencente, que não se entende importante e participante na constituição social. Ela revela uma memória construída historicamente, que se percebe enquanto “peça” sem valor.

Conforme Nogueira (2021, p.56), o sistema escravocrata, e logo o racismo, fez do negro não persona, o “negro foi alijado do corpo social, única via possível de se tornar indivíduo”. Diante desse discurso, nosso círculo de cultura iniciou a abordagem acerca do racismo estrutural, trazendo o conceito, uma exemplificação e, sobretudo, a imagem de Sílvio de Almeida.

Pelo cunho interventivo em letramento racial, a imagem foi utilizada para que, além de compreender a conjuntura do racismo, a intelectualidade do professor, escritor e ministro de Direitos humanos e Cidadania, Sílvio de Almeida, fosse exposta, dando conta de produzir subjetividades positivas sobre corpos e intelectos negros. Afinal, conforme Nogueira (2021), o não lugar social é uma consequência do passado escravocrata que continua presente na vida coletiva e psíquica dos sujeitos negros.

As experiências do racismo, fruto desse passado eterno, codificam as construções subjetivas. Se a sociedade estruturada pelo racismo produz experiências que introjetam “a ordem

do inaceitável”, do inferior, ao corpo negro, podemos pensar que a experiência de se ver como intelectual, ocupante de lugar de poder, também pode produzir configurações psíquicas particulares. Como nos provoca Munanga (2005), na apresentação da obra, “*A cor do Inconsciente*”, de Nogueira (2021, p. 28), o desafio posto é justamente buscar “outros caminhos para desconstruir e construir novas imagens e novas narrativas positivadas”. Ainda possibilitando subjetividades, a pesquisadora utilizou o trecho da música-poema supracitada enquanto leitura, como instrumento para reflexão de caminhos, para uma mudança no cenário de injustiças, sendo esse caminho o conhecimento e a educação. Convidei o grupo a fazer a interpretação da frase “Minha palavra vale um tiro, eu tenho muita munição”.

O conhecimento como ferramenta de mudança, a relevância de ocuparmos os lugares para defender projetos que não nos prejudiquem. Nesse diálogo, os colaboradores citaram o projeto de privatização das praias. Falaram de quem ganha e quem perde quando projetos assim são aprovados. Quem perde tem cor! Neste momento também reforcei a importância de cada um enquanto colaborador da pesquisa, porque é um ambiente de aprendizado.

Nosso quarto círculo dedicamos à leitura, produção de escritas e organização do Sarau (horário, dinâmicas de aplausos, leituras, declamação autoral), refletindo, para isso, acerca de tudo o que havíamos dialogado nos últimos encontros. Primeiramente, apresentei aos participantes da pesquisa as obras: *Melanina*, de Giovane Sobrevivente, e o *Diferencial da Favela*, coletânea do Sarau da Onça. A ideia foi que eles tivessem autonomia para escolher uma poesia e consequentemente a apresentar no sarau, ou construir alguma poesia utilizando qualquer assunto que dialogamos.

No momento de leitura, a poesia de Giovane Sobrevivente “*Pouca Melanina*” despertou interesse de Jhô e Larissa fulana de Tal.

“Jesus Cristo no Egito, sol de 40°,  
Cabelo alisado, olho esverdeado, nariz afilado, e ainda tem gente que acredita  
É pouca melanina!” (Sobrevivente, 2023, p. 29).

Os demais passaram a ler as páginas seguintes, com as poesias de títulos: *Português errado*, *Deus privatizado* e *Revolta de Tia Anastácia*. Em minutos, e para surpresa da pesquisadora, a obra de Giovane Sobrevivente foi escolhida pelos colaboradores como base para o Sarau.

Audre Lorde (2019, p. 39), ao afirmar que “Poesia não é luxo”, mas, sim, uma iluminação na qual ideias antes do poema ganham nomes antes mesmo de nascer, por serem sentidas, convidamos a refletir por diferentes formas as palavras versadas. Para essa intelectual, “Os patriarcas brancos nos disseram: ‘Penso, logo existo’. A mãe negra dentro de cada uma de nós — a poeta — sussurra em nossos sonhos: ‘Sinto, logo posso ser livre’. A poesia cria a linguagem para expressar e registrar essa demanda revolucionária, a implementação da liberdade” (Lorde, 2019, p. 39). Nessa perspectiva, podemos melhor compreender a poesia da jovem Mariene de Castro, que versa:

A real dos negros

Somos desprezados, humilhados e largados fora, quando o ódio tira vida dos nossos. Um garoto trabalhador foi morto na favela, mas tá tudo bem, ele era ladrão. Já, já todo mundo vá esquecer e ele será só mais um nesse mundão, onde a segurança e o lazer tá do outro lado, e daqui um dia se nós não lutar nem na praia vamos poder estar, mas pra que praia? Somos a escória que só serve pra trabalhar e que se com um branco brigar, eles irão o vitimizar sem nem pensar!

Em seu texto, oralitura, Mariene de Castro encontra espaço para teorizar seus conhecimentos, expondo a sociedade organizada pela racialização de pessoas. Onde a violência é destinada para a população negra, e o recurso do cuidado só é permitido para a população branca, que, em suas palavras, é “o outro lado”. A colaboradora narra o que antes era indizível, entretanto já vivia, em seu corpo e intelecto. Fato que denuncia a relevância de inserção de outras formas de decodificar a produção de conhecimentos.

Já o texto de Lázaro Ramos, fazendo referências às leituras da obra *Sobrevivendo no inferno*, diz “Vida louca da fórmula mágica da paz, amo Mano Brow, e o que ele fala. Aqui é um campo minado, quantas vezes eu pensei em jogar daqui, vida louca! Aprendi aqui, sobre racismo, sobre o quatorze de maio. Aprender isso, é importante, para aprender mais de mim!”

Conhecimento pode ser um escudo e também nos transforma numa pessoa melhor. Aprendi sobre a importância da representatividade negra e o quanto o Brasil é racista, mais do que eu pensava como somos desvalorizado e calados. Quando nos manifestamos, se não fomos fortes e estivermos juntos podemos ser calados esquecidos com o tempo, como Marielle Franco [...], é importante termos consciência! (Mariene de Castro).

Ainda no IV círculo, durante a dinâmica de recordar as temáticas abordadas nos círculos, propus a realização da construção de nuvens de palavras. Divididos em dois grupos, e de modo democrático, cada colaborador escreveu uma palavra na cartolina acerca de assuntos importantes discutidos nos nossos círculos. Nas palavras que surgem nos chama atenção o quantitativo de

intelectuais negros citados, são eles: Vilma Reis, Dandara, Zeferina, Juliano Moreira, Luís Gama, Marielle Franco, Mano Brow, Giovane Sobrevivente, Ruth de Souza e Zumbi dos Palmares. Durante a leitura das nuvens, ambos os grupos apontaram que conheceram essas pessoas durante os círculos. Apareceram também as palavras: identidade, política, cultura, candomblé, favela, sistema, poesia e quilombo do Urubu. A leitura dessas oralituras nos remete às percepções de hooks (2017) acerca da pedagogia engajada, do fazer educação transformadora por meio da livre expressão que derruba os obstáculos do saber, reconhecendo que estudantes negros carregam dores, sendo fundamental para o aprendizado a prática do respeito, não apenas compartilhando informações, mas, sobretudo, participando do crescimento intelectual. Nessa concepção, as informações reveladas nas oralituras são possíveis de leitura acerca das elaborações críticas, na medida que percebemos que os colaboradores da pesquisa vão tomando consciência e alterando suas crenças, ou seja, positivando a imagem, a identidade do ser negro, ao examinar outros aspectos da história da negritude, que apontam sentidos distintos sobre si.

O exercício analítico nos permite, portanto, observar a construção de um conhecimento, que é “político, pessoal e poético” (Kilomba, 2019, p. 59), contrariando as dimensões postas por uma intelectualidade, sendo cobrada pelo modelo único da razão. Uma construção de conhecimento dotado pela segurança, e autoridade assegurada, refletidas nas oralituras.

O que podemos compreender é que o letramento racial realizado nos círculos pode ser considerado como uma ação que também utilizam a partilha como prática política. Isso significa que, de forma democrática, esse recurso foi usado para refletir as relações de poder impostas pelo racismo, contribuindo para problematizar a naturalização dessas imposições, na intenção da transformação, positivando a negritude.

## **6.2 Círculo V: um sarau de construções**

O Sarau aconteceu no pátio da escola *locus*, situada na comunidade do Alto do Cabrito, tendo como público os alunos e a equipe escolar do turno matutino. Durante toda a organização (decoração da mesa, exposição de livros, checagem de caixa de som e microfone) observei a união dos colaboradores que a todo momento repetiam para si, e para os demais, palavras de incentivo, além de releitura e passagens dos textos poéticos, escolhidos para serem recitados. Zebrinha, estava visivelmente nervoso, sendo o tempo todo abraçado por Mariene de Castro, confirmando a explicação de Paz (2022) sobre o Sarau ser um espaço de produção de sociabilidade, permeado a

partir de uma percepção coletiva e particular de negritude. Sentimento de pertença que gera autocuidado em consonância com a coletividade.

Iniciamos o Sarau; dando boas-vindas ao público presente, informei sobre a necessidade do silêncio enquanto alguém recita, a proibição de vaias, sobre a força que tem os aplausos, e que o microfone estava aberto para quem sentisse vontade de recitar, inclusive usando os livros de poesias expostos. Das obras expostas: *Unguento* de Anajara Tavares, *Melanina* de Giovane Sobrevivente, *O Diferencial da Favela* do Sarau da Onça, *Tudo nela é de se amar* de Luciene Nascimento, *Sobrevivendo no Inferno* de Racionais MC's, e o livreto *Verso e Manifesto*, de Fabrícia de Jesus, a pesquisadora. Cabe ressaltar que, dos sete participantes da construção da pesquisa, apenas Lázaro Ramos esteve ausente no dia do Sarau, contudo, ele sinalizou, previamente, a ocorrência de um imprevisto familiar.

Outro ponto a se destacar é a estética dos colaboradores no dia da apresentação: cabelos soltos, tranças, olhos marcados, acessórios, cores, batom e muito brilho, destacavam cada tez, cada corpo, deixando ainda mais em evidência a beleza de cada um. Partindo da premissa de que os corpos negros são lugares de manifestação política, haja vista que esses corpos são eventos, texturas performáticas, que rasuram a dicotomia entre oral e escrito, sendo, portanto, epistemes (Martins, 2021), observamos que a estética apresentada pelos colaboradores da pesquisa durante a apresentação do Sarau revela a forma como eles se sentem. Verdadeiras manifestações de subjetividades produzidas em identidade negra, através de um construto de conhecimento positivado, sobre si e o grupo pertencente. Os penteados, os crespos soltos, os vestuários escolhidos, elencam símbolos repletos de sentidos, elencam oralituras performadas.

A primeira poesia escolhida para leitura foi de Giovane Sobrevivente (2023, p. 30), *Português Errado*, recitada por uma aluna do nono ano. “Vão desculpando meu português, apesar de não ser português, vão desculpando as vírgulas, as conjugações, os plurais. Porque o meu português é criminoso!!” (Sobrevivente, 2023, p. 30).

Mariene de Castro recitou poesia autoral, evidenciando o movimento corriqueiro nas vivências dos que se envolvem em Saraus periféricos de Salvador: a transformação de leitores em escritores. Esse efeito, sendo produto e sentido, emerge naturalmente pelo protagonismo e autovalorização negra. Combinação de autorizações que estimulam a busca pela criticidade, e melhora pessoal. Combinação de autorizações experimentadas e estabelecidas através da

pedagogia afetiva e identitária realizada pelo Sarau periférico. Sua desenvoltura foi muito aplaudida pelo público.

Funcionários e a professora de artes, também recitaram poesias ou leram músicas. Luedji Luna recitou a poesia intitulada “*Racismo*”, escolhida por ela mesma, fora do acervo de autores abordados nos círculos — escolha que demonstra a contextualização da colaboradora em sua produção reflexiva, e seu despertar ao teor político emergente, fruto do envolvimento consciente da colaboradora pela temática racial. Nesse caminho, Paz (2022) pontua a carga política das poesias recitadas no Sarau periférico como resultado do resgate da identidade negra, do engajamento ético. Conforme esse autor, os Saraus periféricos são espaços para além da recitação de poesia, pois são ambientes de discussões pertinentes acerca de temas que são resultados do racismo e, sobretudo nestes espaços, também ganha destaque a valorização da identidade negra. O autor escolhido por Luedji Luna foi Guibson Medeiros:

O homem traduz na cor, o que condiz com a sua raça, o importante é o que se faça, seja feito com amor, como manda o criador, nos caminhos da esperança, pra que a luz seja verdade.

Deus criou a humanidade a sua imagem e semelhança!

O racista traz amargura, se achando no direito todo mundo tem defeito, de pele branca ou escura.

Pra se ter a alma pura, é preciso confiança, sem haver desigualdade

Deus criou a humanidade a sua imagem e semelhança!

O preconceito é um ato fraco, gente ignorando gente, desconhecendo parente, chama o negro de macaco mas vai pro mesmo buraco e os pecados pra balança, pra se ter a liberdade.

Deus criou a humanidade a sua imagem e semelhança!

Branco, preto ou nordestino, espírita, católico ou crente, rico, pobre ou deficiente, índio, caboclo ou latino, japonês, chinês, filipino, a vida é a maior herança, e amor não tem maldade.

Deus criou a humanidade a sua imagem e semelhança!

Jhô, bastante empolgada com a poesia *Deus privatizado*, também de Giovane Sobrevivente, recitou fazendo pausas, apontando, gesticulando, estimulando o público a ouvir, a refletir. Professores vibraram com a escolha e a performance poética de Jhô.

Nessa perspectiva, essa investigação expôs, perante as análises das oralituras dos colaboradores da pesquisa durante o Sarau, evidências que as oralituras sofrem mudanças relevantes, na medida em que são alcançadas por um conjunto de trocas significativas, planejadas em letramento racial, resultado de uma pedagogia afetiva e identitária em prol de uma educação transformadora.

### 6.3 O sarau continua, dentro das mentes e nos encontros de ruas

Recorrendo à sabedoria ancestral do quilombola Nego Bispo para compreender Sarau Periférico como “começo, meio e começo”, tecnologia multimodal, que utiliza literalmente as artes como recurso de aprendizagem significativa em cidadania, justifico essa condição para Sarau Periférico, na medida em que observo o quanto o contato e envolvimento com ele desencadeia em inúmeras pessoas negras a sede de conhecimento, bem como o fortalecimento identitário para auto entendimento. Concordo com o poeta educador, Vaz (2021), que, assim como na experiência do Sarau da Cooperifa, no Sarau do Cabrito, ou em Saraus Periféricos, em espaços escolares:

Não é poesia que vai mudar o país, mas, de alguma forma, essa poesia que a gente fez, instigou muitas pessoas a chegar até o livro, a chegar até o conhecimento. Muitas pessoas que frequentavam os saraus que acontecem em São Paulo, o Sarau da Cooperifa e tantos outros que acontecem por aqui. Foi ali, nessa roda de poesia, nessa roda de conversa, que muita gente descobriu o que estava acontecendo no país. Muita gente voltou a estudar porque entendeu que ali, ouvindo a poesia, ela poderia mudar a sua realidade, e de alguma forma mudar o país através da sua atitude (Reinholz; Marko, 2021).<sup>24</sup>

Portanto, é a Pedagogia de Quebrada, como defende Silva (2023), atuando e produzindo seus desdobramentos. Nesse sentido, a experiência do Sarau em perspectiva de letramento racial, investigado nesta pesquisa, não fugiu ao princípio de continuidade e circularidades de Nego Bispo, muito menos negou sua essência em provocar a busca por conhecimento. Nesses caminhos, a finalização dos círculos de cultura não limitou o envolvimento dos colaboradores em buscar mais sobre a cultura negra, sua literatura e arte. Muito pelo contrário, emergiu neles, disposições e mais envoltimentos nesses seguimentos. Prova disso é que, fortalecidos pelos vínculos estabelecidos, esses jovens passaram a requerer da pesquisadora, por meio da direção da escola, outras possibilidades de ações de cunho cultural, refletindo a questão racial.

Nesse molde, a escola, *lócus* da pesquisa, passou a ser alimentada pela agenda de ações educativas e culturais que ocorrem na comunidade, e os colaboradores desta pesquisa passaram a frequentar o Sarau do Cabrito, recitando nessas oportunidades. A energia da raiva, defendida por Lorde (2019), que muitas vezes apareceu nas oralituras durante os círculos de cultura, agora transformadas, em ações, provocações, reações a favor do conhecimento em letramento racial. Os

---

<sup>24</sup> Texto sem paginação, disponível em endereço eletrônico.

colaboradores passaram a visitar rodas de conversas e festas literárias na cidade; por vezes, encontramos-nos nesses ambientes, momentos em que abraços e alegria se fizeram presentes com muita intensidade.

Outra observação feliz foi reencontrar uma das colaboradoras da pesquisa em uma reunião mobilizada pela comunidade negra em formação política. Na ocasião, ela fez questão de apresentar, ao grupo pertencente, “a pró” que a fez “despertar interesse” para “estudar o racismo”. Ainda não consigo mensurar o quanto esse reencontro me deixou emocionada. Ao ponto que também me levou a refletir as consequências da pedagogia afetiva enquanto meio externo, produtor de subjetividades, capaz de estimular outras leituras de mundo em lentes politizadas.

Somando a tudo isso, a escola *lócus* passa a tecer, por meio da pesquisadora, diálogos com a rede cultural do território, tornando-se sede de um dos mais importantes eventos literários da Suburbana, o qual vou resguardar o nome, dando conta do compromisso de preservar as identidades dos colaboradores da pesquisa.

Nas palavras de Audre Lorde (2020, p. 106), “a poesia faz alguma coisa acontecer, de fato. Faz com que você aconteça”. Frente a essas considerações, o que posso concluir? Em busca desse caminho, sigamos para o próximo capítulo.

## 7 “EU POSSO GARANTIR QUE NINGUÉM VAI SAIR DAQUI DO MESMO JEITO QUE ENTROU”<sup>25</sup>: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, chegamos ao “final” desta pesquisa; o que versamos nesta ocasião é a certeza de que as linhas escritas nesta, e por esta investigação, são curvas - deste modo, suas palavras circulam.

Sobre o tecer das suas rimas, teorias, estrofes e poesias, esta pesquisa se inspira na pesquisa etnográfica; sendo interventiva, indaga, como questão: analisar como a pedagogia afetiva e identitária do sarau pode contribuir com o letramento racial de jovens negras/os em uma escola municipal, na comunidade do Alto do Cabrito, na cidade do Salvador- BA?

Na busca dessa resposta, sete jovens negros, estudantes de uma escola municipal, na comunidade do Alto do Cabrito, juntamente com a pesquisadora, construíram e socializaram um projeto socioeducativo em letramento racial, por meio da produção de um Sarau Periférico em ambiente escolar. Nesse contexto, suleamos nossa construção, utilizando, como recurso mobilizador literário, a obra “*Sobrevivendo no inferno*” do grupo Racionais MC's, através dos Círculos Racionais de letramento racial, método criado e subsidiado na intelectualidade e experiência da pesquisadora em ações com jovens negros, método conjuntamente inspirado nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Contudo, demarcando as digitais negras e seu legado epistêmico, não nos limitamos apenas na obra supracitada, mas extravasamos e circulamos autores e autoras outras, sendo Giovane Sobrevivente o mais requisitado pelos colaboradores, escolhido por eles como subsidio principal na realização do Sarau. Essa escolha dos colaboradores revela que as realidades e linguagens semelhantes, aproxima o público leitor do exercício da leitura e escrita. Haja vista que, embora as obras *Sobrevivendo no Inferno* e *Melanina* tenham em comum a categoria negritude, em poesias que outrora foram musicadas, a primeira obra fala especialmente sobre o cotidiano negro periférico de São Paulo, enquanto a segunda traduz a realidade periférica da negritude baiana, soteropolitana. Portanto, a escolha aponta a importância e assertividade do recurso de aproximação de linguagens, realidades, para iniciação de ações literárias em espaços escolares.

Dito isso, ressalto a relevância de escutar, qualificadamente, as vozes políticas que emergem da juventude negra, observando e atuando em seu protagonismo. Considerando que essa conjuntura de corpos, vozes, de apropriação, pertencimento, de sentir-se sujeito da história, é capaz

---

<sup>25</sup> Poesia do Grupo Ágape. Disponível em: <https://www.facebook.com/PeriferiaCulturalOficial/>.

de rasurar alguns limites, postos à condição de marginalizados constituída historicamente e repercutida ainda em espaços de formações. Nesse aspecto, a pesquisa revelou que é possível constituir um ambiente de letramento racial por meio do estímulo à leitura em espaço escolar, mobilizado pela construção de um Sarau Periférico, na medida que a literatura utilizada para esse objetivo inclua e dialogue com a realidade identitária e sociocultural do grupo envolvido, valendo-se da estética e multimodalidade identitária da negritude enquanto caminho de encontro e resgate. Nessa conjuntura, a pesquisa apresentou ainda que, sendo os colaboradores estimulados pela leitura, a pedagogia afetiva e identitária produzida pelo Sarau, como supracitado, também promovem o trânsito desses leitores para condição de escritores.

Outrossim, o resultado exposto na assiduidade, compromisso, participação, busca dos colaboradores pelo conhecimento, bem como as contextualizações apresentadas por eles, apontam a construção de Sarau como instrumento para envolvimento e produção cultural de conhecimento em letramento racial para com jovens negros em espaço escolar.

Embora não contabilizada como objetivo, a investigação expôs também a relevância da militância negra na constituição do intelectual negro, em sua dimensão teórica e metodológica de suleamento, e condução de práticas em letramento racial funcionais. Portanto, observamos que o repertório do intelectual negro promove respostas assertivas para questionamentos e desdobramentos que possam ocorrer diante ao vazio histórico ao qual os jovens negros estão expostos, acerca do seu legado filosófico, social, cultural, político e de intelecto negro.

Dando conta da mobilização, e parceria, firmada entre pesquisadora, escola e comunidade cultural do território, esta pesquisa evidencia o reconhecimento de Sarau Periférico pela comunidade escolar enquanto recurso pedagógico, cooperativo, reflexivo e criativo. Nesse sentido, as análises das oralituras oriundas dos colaboradores em seus gestos, performances, oralidade, escritas e escolha de escritos no fazer Sarau, destacam também uma ampliação discursiva, frente ao processo de letramento racial promovido.

Elencamos também, enquanto relevância nesta pesquisa, o destaque de que não é preciso aguardar o novembro para se fomentar o despertar do identitário negro à crítica social, e trabalhar as contribuições negras na constituição do Brasil; muito pelo contrário, a pedagogia afetiva e identitária, existente na produção de Sarau periférico, revela-se efetiva para qualquer momento do ano letivo.

Frisamos que os caminhos encontrados nesta pesquisa não se esgotam, muito menos devem ser tomados como estéreis; entretanto, são reconhecidos, em seus resultados, como possibilidades onde a dinâmica do envolvimento pode se efetivar, repercutindo, sobretudo, na aplicabilidade da lei 10.639/2003. Portanto, diante dessa conjuntura, o fazer Sarau evidenciou uma pedagogia de fazências e compartilhamentos que extrapolaram o ambiente *lócus* da pesquisa e seus objetivos, afinal, sua pedagogia afetiva e identitária vazou e nutriu outras ruas, outras famílias. A pedagogia afetiva e identitária do Sarau Periférico, em uma escola municipal na comunidade do Alto do Cabrito, “escureceu”, que seu modo é coletivo, sendo assim, fez-se rede na comunidade, encruzilhou o território Suburbano, pariu outras ações, forjou pessoas, caminhou por outras passagens. A pedagogia afetiva e identitária realizada pelo Sarau Periférico em espaço escolar, *lócus* desta pesquisa, provou, portanto, cada palavra da poesia do grupo Ágape, que diz “seja protestando ou falando de amor, eu posso garantir, que ninguém vai sair (saiu) daqui do mesmo jeito que entrou!”

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.

ANOUMOU, M. K. **Sarau da onça**: da ação pastoral comboniana à afirmação da identidade negra no bairro Sussuarana, em Salvador-BA. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35164/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20DE%20MES%20TRADO%20MOSSI%20KUAMI%20ANOUMOU.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

ALMEIDA, N. L. T. Serviço social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. Belo Horizonte: [s. n.], 2003. Disponível: <https://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

BISPO, F. S. Escrivência como metodologia de pesquisa em psicanálise. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 26, p. e273037, 2023.

BRASIL. **Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm). Acesso em: 9 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.306, de 15 de março de 2018**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Juventude [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9306.htm). Acesso em: 9 mar. 2024.

BRASIL. **Sistema Nacional da Juventude: uma gestão conectada e interativa**. Brasília, DF: Ibict, 2019. Disponível em: [https://sinajuve.ibict.br/wp-content/uploads/2019/07/Guia\\_Digital.pdf](https://sinajuve.ibict.br/wp-content/uploads/2019/07/Guia_Digital.pdf). Acesso em: 9 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Institui o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112202.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112202.htm). Acesso em: 11 maio 2024.

CASSAB, C. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: Revista de História**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20352>. Acesso em: 21 fev. 2024.

CASSAB, C. Refazendo percursos: considerações acerca das categorias Jovem e Juventude no Brasil. **PERPECTIVA**, Erechim, v. 34, n. 128, p. 39-51, dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/28958/pdf>. Acesso em 21 fev. 2024.

CERQUEIRA, D. B. S. (coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>. Acesso em: 1 maio 2024.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/12/atlas-da-violencia-2023.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

CERQUIRA, J. N. **Sarau literário numa Perspectiva Decolonial**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

CERQUEIRA, D. “A literatura periférica fala diretamente com a realidade de adolescentes e jovens” – Fundação Tide Setubal entrevista Rodrigo Ciríaco. Fundação Tide Setubal. [S. l: Fundação Tide Setubal, 2019. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/a-literatura-periferica-fala-diretamente-com-a-realidade-de-adolescentes-e-jovens-fundacao-tide-setubal-entrevista-rodrigo-ciriaco/>. Acesso em: 2 jun. 2024.

CIRÍACO, R. A literatura periférica fala diretamente com a realidade de adolescentes e jovens. *In*: CERQUEIRA, D. “A literatura periférica fala diretamente com a realidade de adolescentes e jovens” – Fundação Tide Setubal entrevista Rodrigo Ciríaco. Fundação Tide Setubal. [S. l: Fundação Tide Setubal, 2019. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/a-literatura-periferica-fala-diretamente-com-a-realidade-de-adolescentes-e-jovens-fundacao-tide-setubal-entrevista-rodrigo-ciriaco/>. Acesso em: 2 jun. 2024.

CRESCÊNCIA, D. Periferia em versos: literatura marginal como caminho para o processo de aprendizagem. **Estadão**. São Paulo: Estadão, 2017. Disponível em: [https://www.estadao.com.br/educacao/educacao-e-etc/literatura-marginal-e-usada-no-processo-de-aprendizagem/?srsltid=AfmBOorwRA5UZTNaDZr\\_6zAhYZUq-bAyNSnKq6nzjvh2K0uuJeffTxo-](https://www.estadao.com.br/educacao/educacao-e-etc/literatura-marginal-e-usada-no-processo-de-aprendizagem/?srsltid=AfmBOorwRA5UZTNaDZr_6zAhYZUq-bAyNSnKq6nzjvh2K0uuJeffTxo-). Acesso em: 1 jun. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf). Acesso em: 27 jun. 2024.

COSTA, A. L. da. Gerações em diálogo, mulheres negras em resistência. *In*: LOURENÇO, A. C.; FRANCO, A. (org.). **A radical imaginação política das mulheres negras brasileiras**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2021.

DAMASCENO, M. G.; ZANELLO, V. M. L. Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, p. 450–464, jul. 2018.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 24, p. 40-52, set. 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 mar. 2024.

DENTZ, M. V. SILVA, R. R. D. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/5JGhKMMx6hHsvdvpDF7Y4c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2024.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100–122, 2007.

DUCATTI, I. A eugenia no Brasil: uma pseudociência como suporte no trato da "questão social". **Temporalis**, [S. l.], v. 15, n. 30, p. 259–280, 2016. DOI: 10.22422/2238-1856.2015v15n30p259-280. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/10959>. Acesso em: 25 fev. 2024.

EURICO, M. C. A luta contra as explorações/opressões, o debate étnico-racial e o trabalho do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 133, p. 515-529, 2018. Acesso em: 26 jun. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/M6LN5kSVxDzLNYWtkTxqvBc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2024.

EURICO, M. C. **Questão racial e Serviço Social**: uma reflexão sobre o racismo institucional e o trabalho do assistente social. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17519/1/Marcia%20Campos%20Eurico.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2024.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. **Literatura Negra**: uma poética da nossa afro-brasilidade. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, H. **O Arco e a Arkhé**: ensaios sobre literatura e cultura. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2016.

GLISSANT, E.; LORDE, A. **Sou sua irmã**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

GOMES, N. L. **Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. P. Pedagogia da crueldade: Racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-26, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yyLS3jZvjzrvqQXQc6Lp9k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2024.

GROPPO, L. A.; SILVEIRA, I. B. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. **Argumentum**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 7–21, 2020. DOI: 10.18315/argumentum.v12i1.30125. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/30125>. Acesso em: 21 fev. 2024.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

hooks, b. Vivendo de amor. Portal Geledés. [S. l. s. n.]: Portal Geledés, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 11.12.2023.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

hooks, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias.html?editoria=sociais>. Acesso em: 20 dez. 2023.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo, Cortez, 2015.

JESUS, M. de. Sarau é formação artística, política e identitária. O diferencial da favela, dos contos às poesias de quebrada. *In*: SARAU DA ONÇA (org.). **O diferencial da favela, poesias e contos de quebrada**. Vitória da Conquista: Galinha Pulando, 2019. p. 49.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIPPOLD, W.; FAUSTINO, D. Colonialismo digital, racismo e acumulação primitiva de dados. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 56–78, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49760>. Acesso em: 23 out. 2024.

LIMA, M. N. de. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

LORDE, A. **Irmã outsider**. Tradução: Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LUZ, N. C. P. Descolonização e Educação por uma Epistemologia Africano-Brasileira. *In*: LUZ, N. C. do P. (org.). **Descolonização e educação**: diálogos e proposições metodológicas. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MARINHO, J. J. C. O Caráter Educador dos Saraus Poéticos: literatura marginal em foco. **Revista Igarapé**, Porto Velho, RO, v. 5, n. 2, p. 250-264.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, [S. l.], n. 26, p. 63–81, 2003. DOI: 10.5902/2176148511881. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. **Prestação de contas ordinários anual: Relatório de Gestão do exercício de 2015**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos\\_fies/rg\\_fies\\_2015.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos_fies/rg_fies_2015.pdf). Acesso em: 11 maio 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos\\_suicidio\\_adolescentes\\_negros\\_2012\\_2016.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf). Acesso em: 13 maio 2024.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO B. B. **Quilombola e intelectual**: possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. *In*: MOTA, A. E. *et al.* (org.). **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 1-22.

NOGUEIRA, I. B. **A cor do inconsciente**: significações do corpo negro. São Paulo: Perspectiva, 2021.

OLIVEIRA, A. S. de. O evangelho marginal dos Racionais MC's. *In*: RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 19-41.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. [S. l.]: ONU, 2017. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/78284-racismo-cada-23-minutos-um-jovem-negro-%C3%A9-assassinado-no-brasil> Acesso em: 2 maio 2024.

PASSARINHOS. Compositor: Marcos Jose Ferro Levy. Intérprete: Emicida. São Paulo: Sony Music Entertainment, 2015. faixa 1 (4 min.).

PASSOS, R. G. **Na mira do fuzil**: a saúde mental das mulheres negras em questão. São Paulo: Hucitec Editora, 2023.

PASSOS, A. I. **Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013**. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PAZ, P. S. **Nóis por Nóis**: poesia e resistência nos Saraus Periféricos de Salvador. Salvador: EDUFBA, 2022.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, p. 15-24, 1997.

PINHO, O. A antropologia no espelho da raça. **Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 99-118, 2019. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/index.php/novos-olhares-sociais/article/view/4506/2313>. Acesso em: 11 maio 2024.

RAIMUNDO, V. J. A violência no cotidiano da juventude negra: um olhar sobre a questão. **Temporalis**, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 119–138, 2014. DOI: 10.22422/2238-1856.2014v14n27p119-138. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7168>. Acesso em: 1 maio 2024.

RAMOS, Silvia *et al.* A vida resiste: além dos dados da violência. Rio de Janeiro: Rede de Observatórios da Segurança; CESeC, 2021. Disponível em: <https://cesecseguranca.com.br/livro/a-vida-resiste-alem-dos-dados-da-violencia/>. Acesso em: 1 maio 2024.

REINHOLZ, F.; MARKO, K. Sérgio Vaz: "Poesia para mim é quando ela desce do pedestal e beija os pés da comunidade". Brasil de Fato. [S. l.]: Brasil de Fato, 2021.

REIS, V. Importância da ocupação política liderada pelas mulheres negras. In: LOURENÇO, A. C.; FRANCO, A. (org.). **A radical imaginação política das mulheres negras brasileiras**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2021.

REIS, J. J. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levantar dos males em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento; 2017.

ROSA, A. da. **Pedagoginga, autonomia e mocambagem**. São Paulo: Pólen, 2019.

SANTINO, P. R. **Para existir e resistir: escolas que desenvolvem saraus na educação básica de São Paulo**. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/23550/2/Paula%20Renata%20S.%20Gomes.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

SANTOS, A. B. **A Terra dá a terra quer**. São Paulo: Ubu editora, 2023.

SANTOS, S. A. dos (org.). **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC/XSECAD, 2005.

SANTOS, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SANTOS, P. R. **Pensamento negro e educação: o Instituto Steve Biko**. 2010. 84 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32714>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SILVA, S. R. S. **Os coletivos culturais, seus Saraus Periféricos e suas Pedagogias de Quebrada nas comunidades do Alto do Cabrito e Sussuarana, em Salvador/BA**. 2023. 252 p. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/76d2ee0c-ead0-4420-b098-4bc38b03edb9/content>. Acesso em: 11 maio 2024.

SOBREVIVENTE, G. **Melanina**. Salvador: Artegraf, 2023.

SODRÉ, M. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, I. de L. Serviço Social e educação: uma questão em debate. **Interface**, Natal, v. 2, n. 1, jan./jun. 2005.

SOUZA, I. de L. Dimensão educativa do assistente social na dimensão escolar. [S. l.: s. n.], [20--]. Disponível em: <https://cress-sc.org.br/img/noticias/Dimens%C3%A3o%20Educativa%20do%20A.%20S.%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.

SOUZA, I. de L. **Serviço social na educação: saberes e competências necessárias no fazer profissional**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14163>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SUSSUARANA, S. Favela Graduada. O diferencial da favela, poesia e contos de quebrada. *In*: SARAU DA ONÇA (org.). **O diferencial da favela, poesias e contos de quebrada**. Vitória da Conquista: Galinha Pulando, 2017. p. 71.

TAVARES, L. H. D. Participação da Bahia na luta pela independência. **Estudos Universitários**, [S. l.], v. 12, n. 3/4, p. 171–183, 1972. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/255816>. Acesso em: 27 out. 2024.

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. O projeto ético-político do Serviço Social. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 185-200.

TENNINA, L. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. **Literatura e Espaço Urbano • Estud. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília, n. 42, p. 11-28, jul./dez. 2013.

UM CORPO no mundo. Compositor e intérprete: Luedji Luna. Salvador: YBMUSIC, 2017. faixa 1 (6 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA>. Acesso em: 15 abr. 2024.

VALENTE, J. L. O escopo do crime de genocídio: considerações epistemológicas sobre os massacres. **Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, v. 7, n. 2, p. 244-260, 30 maio 2015.

VAZ, S. A Luz da Palavra. **Revista E**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 16 -22, jul. 2023. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/a-luz-da-palavra-entrevista-com-o-criador-do-sarau-da-cooperifa-sergio-vaz/#julho23-integra>. Acesso em: 4 nov. 2024.

WALLON, H. **Hélène Gratiot-Alfandéry**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

YAZBEK, M. C. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. [*S. l.: s. n.*], [20--]

14 DE MAIO. Compositor: Lazzo Matumbi e Jorge Portugal. Intérprete: Lazzo Matumbi. Salvador: CDBaby, 2018. faixa 1 (7 min.).

## APÊNDICE A – Termo de Assentimento para Menor



### ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **É TEMPO DE LER-SE: A PEDAGOGIA AFETIVA E IDENTITÁRIA DE LETRAMENTO RACIAL DE JOVENS NEGRAS/OS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE SARAU EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA COMUNIDADE DO ALTO DO CABRITO, SALVADOR-BA**. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos compreender a potencialidade da pedagogia afetiva e identitária de Sarau no âmbito do letramento racial de jovens negros/as de uma escola municipal, na comunidade Alto do Cabrito, Salvador- Bahia.

Os/as jovens que irão participar dessa pesquisa têm quinze e dezesseis anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na Escola Municipal Padre Norberto, onde você vai participar de círculos de cultura com leituras, produção de escrita criativas e construção de um Sarau.

Para isso, será usado/a livro “Sobrevivendo no Inferno”, que conta a história do grupo musical Racionais MCs, utilizaremos papel, canetas e material áudio - visual.

O uso do (a) escrita e leitura é considerado(a) seguro (a), mas é possível que fique constrangida em falar em público. Caso aconteça algo que você não goste, pode nos procurar pelos telefones 71-983534127 da pesquisadora **Fabricia Santos de Jesus**, inclusive pode ligar a cobrar. Mas há coisas boas que podem acontecer como a melhora na leitura, estímulo a sociabilidade, a criatividade, melhora no vocabulário, aprimoramento de habilidades de comunicação verbal e escrita e ampliação do repertório literário.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os/as jovens que participaram da pesquisa.

Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terão acesso a eles. Se você tiver alguma dúvida, você pode nos perguntar ou a pesquisador(a) **Fabricia Santos de Jesus**.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

Contato para dúvidas: Professor Dr. César Costa Vitorino, celular (71) 98634-1820.

E-mail: [cvitorino@uneb.br](mailto:cvitorino@uneb.br)

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

Se você quer participar assine no espaço que há no final da folha.

Uma cópia desse papel ficará com você.

Salvador, 24 de maio de 2024.

---

Assinatura do menor

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menor



**TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENOR**  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XI**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU NA MODALIDADE DE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL**  
**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 DA PESQUISA: “É TEMPO DE LER-SE: A PEDAGOGIA AFETIVA E IDENTITÁRIA DE LETRAMENTO RACIAL DE JOVENS NEGRAS/OS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE SARAU EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA COMUNIDADE DO ALTO DO CABRITO, SALVADOR-BA”**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Fabrcia Santos de Jesus**

**Cargo/Função: .....**

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

1- O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “É TEMPO DE LER-SE: A PEDAGOGIA AFETIVA E IDENTITÁRIA DE LETRAMENTO RACIAL DE JOVENS NEGRAS/OS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE SARAU EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA COMUNIDADE DO ALTO DO CABRITO, SALVADOR-BA” de responsabilidade da pesquisadora Fabrcia Santos de Jesus, da Universidade do Estado da Bahia,

que tem como objetivo compreender a potencialidade da pedagogia afetiva e identitária de sarau no âmbito do letramento racial de jovens negros/as de uma escola municipal, na comunidade Alto do Cabrito, Salvador- Bahia.

2 A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer como benefícios: estímulo a leitura, estímulo a sociabilidade, a criatividade, práticas de auxílio a melhora no vocabulário, aprimoramento de habilidades de comunicação verbal e escrita e ampliação do repertório literário. Caso o Senhor (a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a), participará de círculos de cultura com leituras, produção de escritas criativas e construção de Sarau, na escola. Estes círculos de cultura produzirá discursos narrativos orais e escritos que serão transcritos pela pesquisadora, resguardando nome entre outros elementos identitário dos participantes. Devido as práticas de escritas e leitura, seu filho(a), poderá apresentar desconforto emocional gerado por possível constrangimento de falar em público, caso isso ocorra, a pesquisadora estará presente neste momento para lembrar que na pesquisa, todas as opiniões e expressões são respeitadas. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho/a não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sra. /Sr 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 é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a 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: Fabricia Santos de Jesus  
Endereço: Rua Santa Helena, Alameda G 5, n-352. Bairro: Alto do Cabrito  
Telefone: (71) 983534127-4127, E-mail: [Fabricia.lali@gmail.com](mailto:Fabricia.lali@gmail.com)**

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto: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 **“É TEMPO DE LER-SE: A PEDAGOGIA AFETIVA E IDENTITÁRIA DE LETRAMENTO RACIAL DE JOVENS NEGRAS/OS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE SARAU EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA COMUNIDADE DO ALTO DO CABRITO, SALVADOR-BA”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também 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 via que a mim.

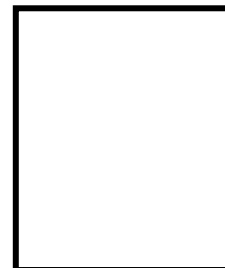
\_\_\_\_\_  
Salvador, 24 de maio de 2024

Assinatura do responsável pelo menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando )

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
( orientador)



## APÊNDICE C – Questionário



### **É TEMPO DE LER-SE: A PEDAGOGIA AFETIVA E IDENTITÁRIA DE LETRAMENTO RACIAL DE JOVENS NEGRAS/OS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE SARAU EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA COMUNIDADE DO ALTO DO CABRITO, SALVADOR-BA**

#### **Círculos Racionais de Letramento Racial, um Sarau de Construções Quem é, esse corpo território?**

1 Qual se nome?

2 Qual sua idade?

3 Qual sua cor ou raça/etnia?

( ) Branco(a)

( ) Negra

( ) Indígena

( ) Amarelo

4 Qual seu gênero?

( ) Masculino

( ) Feminino

( ) Outro (Qual?) \_\_\_\_\_

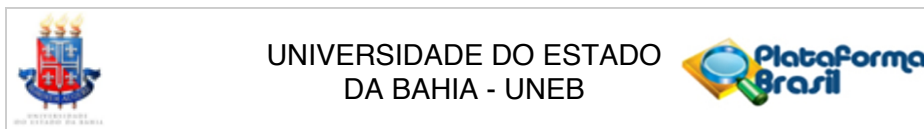
( ) Prefiro não dizer

6 Você mora na comunidade do Alto do Cabrito?

7 Precisou morar em outra comunidade nos últimos doze meses?

8 Você já participou ou participa de alguma atividade, ação ou projeto de cunho artístico ou de leitura?

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP


**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**
**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** É TEMPO DE LER-SE: A PEDAGOGIA AFETIVA E IDENTITÁRIA DE LETRAMENTO RACIAL DE JOVENS NEGRAS/OS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE SARAU EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA COMUNIDADE DO ALTO DO CABRITO, SALVADOR-

**Pesquisador:** Fabricia Santos de Jesus

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 75611923.1.0000.0057

**Instituição Proponente:** Departamento de Educação - Campus XI/UNEB

**Patrocinador Principal:** Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.604.224

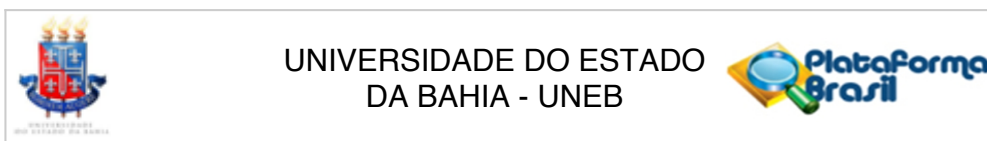
**Apresentação do Projeto:**

O projeto é vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL-MPIES da UNEB de Serrinha.

Desenho informado pela autora:

"A pesquisa tem como objetivo o estudo da pedagogia afetiva e identitária realizada pelo Sarau, e parte da análise da seguinte questão de pesquisa: Como a pedagogia afetiva e identitária do sarau pode contribuir com o letramento racial de jovens negras/os em uma escola municipal, na comunidade do Alto do Cabrito, na cidade do Salvador-BA? Neste sentido, constitui-se como seu objetivo geral: Compreender a potencialidade da pedagogia afetiva e identitária de sarau no âmbito do letramento racial de jovens negros/as de uma escola municipal, na comunidade Alto do Cabrito, Salvador- Bahia, a partir da socialização de uma proposta de intervenção socioeducativa em letramento racial, por meio de construção de Sarau, desenvolvidas com as/os alunas/os de escola municipal da comunidade Alto do Cabrito, na cidade do Salvador-BA, com idade de treze a dezesseis anos. Em natureza qualitativa, Minayo (2009), essa pesquisa recorre ao tipo etnográfico inspirada em André (2005) e Pinho(2019), bem como, Análise do Discurso Crítica(ADC), Fairclough (1989). A pesquisa envolverá 7 estudantes".

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 6.604.224

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Compreender a potencialidade da pedagogia afetiva e identitária de sarau no âmbito do letramento racial de jovens negros/as de uma escola municipal, na comunidade Alto do Cabrito, Salvador- Bahia.

Objetivo Secundário: Apresentar contribuições conceituais acerca da pedagogia do Sarau, refletindo sobre seu processo socioeducativo, organizacional, a estética literária produzida e suas relações com letramento racial.

Estabelecer a relação entre Sarau, Letramento Racial e a metodologia interventiva;

Contribuir através da construção de sarau, para que a comunidade escolar reconheça elementos constitutivos desta pedagogia em seu âmbito cooperativo, reflexivo e criativo.

Construir uma propositiva de intervenção junto aos jovens negros/as, conectando práticas socioeducativas em letramento racial ao processo de ensino e aprendizagem em efetividade a lei 10.639/2003, em uma escola municipal da comunidade do Alto do Cabrito.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 510/16.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa exequível.

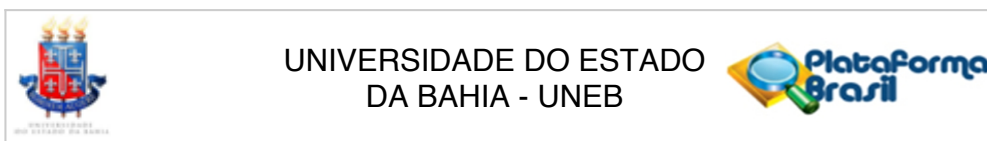
A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE e Assentimento apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa. Mas, precisa atualizar os contatos do CEP/UNEB conforme rodapé deste parecer antes de aplicar.

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 6.604.224

#### Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

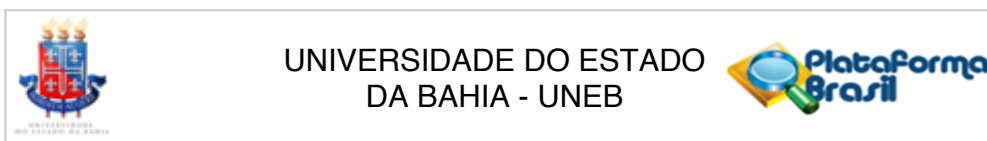
#### Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.75611923.1.0000.0057

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2227554.pdf	07/11/2023 05:59:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOFINAL.pdf	06/11/2023 18:11:47	Fabricia Santos de Jesus	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	06/11/2023 17:33:25	Fabricia Santos de Jesus	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2227554.pdf	31/10/2023 17:53:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCEP.pdf	31/10/2023 17:50:52	Fabricia Santos de Jesus	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	31/10/2023 17:48:45	Fabricia Santos de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de	MASSSENTIMENTO.pdf	31/10/2023	Fabricia Santos de	Aceito

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 6.604.224

Assentimento / Justificativa de Ausência	MASSENTIMENTO.pdf	16:32:36	Jesus	Aceito
Outros	PESQUISADORAASSINADO.pdf	31/10/2023 16:25:04	Fabricia Santos de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	LIVREAESCLARECIDO.pdf	31/10/2023 16:16:17	Fabricia Santos de Jesus	Aceito
Outros	CONCORDANCIAPPESQUISA.pdf	31/10/2023 16:15:11	Fabricia Santos de Jesus	Aceito
Outros	COPARTICITERMOA.pdf	26/10/2023 11:06:29	Fabricia Santos de Jesus	Aceito
Outros	TERMOAUTOPROPOA.pdf	26/10/2023 10:57:42	Fabricia Santos de Jesus	Aceito
Folha de Rosto	ROSTOFOLHAASS.pdf	26/10/2023 10:38:10	Fabricia Santos de Jesus	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 30 de Dezembro de 2023

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.ceb.uneb.br](http://www.ceb.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.ceb.uneb.br](http://www.ceb.uneb.br)