



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CÂNDIDA ANDRADE DE MORAES**

**EDUCAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL E  
EM PORTUGAL:  
EXPERIÊNCIAS DE JOVENS AFRODESCENDENTES**

Salvador  
2017

**CÂNDIDA ANDRADE DE MORAES**

**EDUCAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS DE JUVENTUDE NO  
BRASIL E EM PORTUGAL:  
EXPERIÊNCIAS DE JOVENS AFRODESCENDENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro

Salvador  
2017

M827

Morais, Cândida Andrade de.

Educação social e políticas de juventude no Brasil e Portugal: experiências de jovens afrodescendentes / Cândida Andrade de Moraes. – 2017.  
211 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Educação social. 2. Juventude. 3. Políticas públicas de juventude. 4. Afrodescendência. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. II. Título.

CDU – 376

CDD – 379

**CÂNDIDA ANDRADE DE MORAES**

**EDUCAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL E  
EM PORTUGAL:  
EXPERIÊNCIAS DE JOVENS AFRODESCENDENTES**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Augusto Cesar Rios Leiro - Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Antonio Pereira \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Denise Laranjeira \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Disalda Leite \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Claúdio Orlando Nascimento \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

Ednaldo da Silva Pereira Filho \_\_\_\_\_  
Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos)  
Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos)

A Josete Andrade de Moraes e José de Guilherme Moraes Filho, pela vida e pelo amor.

*A Beatriz,*

*Por não ser meu espelho e me fazer olhar para ele com  
confiança e amor próprio.*

*Pelos dias que não pude estar com você: lendo, brincando,  
cantando...*

*Pelas viagens que fizemos juntas, pelos livros que lemos,  
pelas histórias que criamos.*

*Pelas lágrimas e sorrisos que conquistamos na  
aprendizagem em sermos mãe e filha.*

*Pela cumplicidade da nossa existência.*

**MODUPÉ**  
**UN TÁ AGRADECE**  
**GRATIDÃO**

*‘O que não se registra por escrito o vento leva.’ (Mãe Stela de Oxóssi)*

*‘Eu sou porque nós somos.’ (Filosofia ubuntu)*

Ser grata é um sentimento que me obriga a tomar consciência do percurso, de um pedaço de tempo vivido com intensidade e reconhecimento. Fui presenteada com a assistência de seres que me conduziram na conquista de uma etapa significativa da vida.

Sou parte dos raios e tempestades por ser filha de Oyá. Brava ou mansa por ter Yemanjá nos meus caminhos. Guerreira e caçadora de mim por ser acompanhada por Oxóssi e Ogum. Sou do branco e da paz, por ter como pai Oxalá. Aos orixás, agradeço a capacidade de reaprender com Axé. Aos irmãos do Ilé Axé Omin Alarum, agradeço o carinho e a solidariedade, especialmente nos últimos meses desta tese. À minha mãe Tânia de Oxum, gratidão pelas bênçãos, amor e compreensão: te admiro imensamente. A Conceição Santana, gratidão por cuidar de mim com carinho e me ouvir nas transições. Madrinha, te amo.

Aos meus pais, Josete e Guilherme, por me darem amor, ensinamentos e apoio emocional. Obrigada por saírem da casa de vocês para cuidar de Beatriz nas minhas viagens. Obrigada meu pai por sempre lembrar que eu conseguiria e por acreditar que sua filha seria “a primeira doutora da família Moraes”. Mainha, pelo amor infinito que dedica à nossa família. Agradeço por vocês respeitarem minhas escolhas.

Às minhas irmãs de sangue, alma e coração. Juliana, você é meu baú de afeto e segredos, sua sabedoria e equilíbrio me ensinam a ser superação. Jacqueline, nossas diferenças mostram mais de mim, obrigada. Admiro sua determinação e força. Vocês são minhas grandes amigas.

Aos companheiros das discussões políticas, epistemológicas, afetivas e das trilhas da vida: Jaime e Roberta, meu compadre e minha comadre, vocês são o amor. A João de Moraes e Luísa Mahin, pelo afilhado-príncipe, pela confiança e reciprocidade. A Monica Bitencourt, tenho você como referência, obrigada professora-amiga-comadre. A Kely e Elton, meus irmãos escolhidos, pela partilha de vida. A Carla Patrícia, pelos cuidados de irmã espiritual. A amiga Bebel, pela escuta e ensinamentos. A Midiã, por levar Beatriz para Portugal, você é força, mermã. A Tânia, pelas trocas de militância feminista e acadêmicas. A Helô, minha anja-amiga, não tenho palavras para descrever tudo que aprendo com você, tu és um presente. A Dani, por

dividir em Portugal desafios e alegrias, saudades e descobertas, por me abraçar forte quando minha saudade de Beatriz me sufocava a alma. Modupé, amigos de vida!

Aos companheiros do Fecomel, grupo de pesquisa que se tornou grupo de amigos, os “meninos”: Paulinho, Cristiano, Romis e Albertino. As “meninas”: Vanessinha, Mana Jonaza, Hosana Larissa, Luciana, Diana, Deni, Dani, Helô, Izabel e Tarcyla. Sempre serei grata aos momentos de aprendizagens alegres. Pesquisa se faz com afeto, aprendi com vocês. Eu continuarei nas reuniões, até porque “preciso comer pãozinho” (risos)!

Ao meu orientador, agradeço por me ensinar a fazer meu primeiro projeto de pesquisa no curso de Pedagogia, por embarcar no sonho de estudar jovens em prisões no mestrado e, por me incentivar a atravessar o Atlântico. Por respeitar meus limites nos 15 anos de orientação. Por tratar minha ansiedade com serenidade. Por acreditar na minha capacidade, fazendo-me resgatar quem sou, sempre que foi preciso. Todo conhecimento é autoconhecimento: devo a você esse saber. Obrigada, Cesar Leiro.

Agradeço a Vitor Ferreira pela recepção, orientação e cuidado no doutoramento sanduíche na Universidade de Lisboa. Foi muito importante participar do Instituto de Ciências Sociais (ICS) como pesquisadora visitante. Agradeço ICS por me receber pelo período de um ano para estudo com toda estrutura necessária.

Agradeço a Antônio Pereira (UNEB), Denise Laranjeira (UEFS), Disalda Leite (UFBA), Cláudio Orlando Nascimento (UFRB) e Ednaldo Filho (Unisinos), pelo aceite para fazerem parte da banca de defesa, pela leitura cuidadosa e contribuições.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa concedida para o primeiro período de estágio na Universidade de Lisboa através do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior. Em tempo de fragilidade da democracia no Brasil, ratifico a eficácia e necessidade do apoio do Ministério da Educação do Brasil para os pesquisadores e pesquisadoras. Apoio este decisivo para qualificação de pesquisas e práticas educativas no Brasil.

Aos colegas do doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA da turma 2013.1, Gabriel Swahili, Jacqueline Dourado, Eudes Cunha, Samantha Almeida e Sheila Pereira. Foi gratificante aprender com vocês na cooperação e solidariedade acadêmica.

Aos colegas da Secretaria de Educação de Salvador, por não criarem dificuldades para minha licença para estudos. Aos colegas da Faculdade de Educação da UFBA, por compreenderem minhas ausências na fase da escrita. Aos colegas da Universidade do Estado

da Bahia na modalidade a distância por dividirem expectativas e saberes sobre as relações étnicas raciais no curso de Pedagogia.

Aos meus alunos da UNEB e da Faculdade de Educação da UFBA pelo brilho nos olhos quando recriamos a sala de aula, pela crença na docência, pelas interlocuções e ensinamentos que alimentam minha coragem para ensinar.

Aos amigos que fiz em Lisboa: Emerson, minha faculdade de Sociologia, muito afeto por você amigo, a Renata e Porfírio, pelo cuidado imenso, a Ivan, pelas escutas e aprendizagens, meu amigo-parceiro. A João e Adriana e seus pequenos Juju e Leo, pela amizade que construímos, obrigada por todas as acolhidas na casa-afeto em Lisboa, pelos encontros brasileiros com música, poesia e carinho.

Aos amigos do mundo que fiz em Portugal: Annabyla Alady, por me ensinar mais sobre Guiné Bissau, a Sasha Sankofa, cuja amizade me fez sonhar com o Leste Europeu. A Ghenito Santana, por me apresentar a cultura de Moçambique e fortalecer meu amor pela “Mama África” com seu saber antropológico. A Fernanda Manhiça, Clélia Francelina, Sheila Macaba e Henriqueta Mola, amigas de Maputo, pelos ensinamentos culturais e afetivos. A Maíra Zenun e Flávio Almada, por se tornarem meus amigos e por serem completude. Agradeço por me acolherem na casa de vocês, a “morabeza” permanece em mim, levarei no coração o amor pela Cova da Moura e Cabo Verde. A Bia Leonel e Luzia Luz, aprendi mais da Bahia, do feminismo negro e da Lisboa Africana nas andanças pelas ruas de Portugal com vocês. A Mônica e Santiago, pela comida angolana “ao pé da Mouraria” no restaurante, espaço de recitais e encontros multiculturais, nunca esquecerei o calor daí.

Agradeço aos amigos de Praia, Santiago, Cabo Verde, por me receberem em suas casas de forma tão acolhedora e amiga: Anisabel Fonseca, Telma Monteiro, Nadine Monteiro e Emanuel Cortez. Agradeço a Nardi de Sousa, da Universidade de Santiago, por me apresentar o campo de concentração de Tarrafal, a vida de Almícar Cabral; livros e conversas sobre juventude negra africana.

A amiga Luciane Dias, por me apresentar a Universidade do Porto, por me acolher na sua casa, pelas trocas amigas e epistemológicas sobre racismo, movimento negro e feminismo negro. Lu, você é uma inspiração.

A Cristina Roldão, pela entrevista concedida com atenção e disponibilidade e pelos ensinamentos sobre racismo e educação em Portugal. Pelos saberes divididos comigo sobre a vida de jovens universitários cabo-verdianos nascidos em Lisboa. Cris, muito obrigada! Sua história de vida e sua sociologia são referências para mim e outras mulheres afrodescendentes.

A Sérgio Dynesign, pela cumplicidade do encontro qualificado na arte de colorir os dias. Obrigada por me ensinar o que é ser tuga-verdiano, por ser africano nascido em Lisboa. Por me ensinar a dançar quizomba, por traduzir minhas dúvidas sobre crioulo cabo-verdiano, por me incluir na capoeira em Lisboa. E, sobretudo, por respeitar minha partida com amor.

A Danilo Xavier, pelo encontro-partida-reencontro, em tempos que corações mais se distanciam do que se unem. Obrigada por me ensinar mais das minhas possibilidades de superação sendo você. Serei sempre grata pelo amor paterno que dedica a Beatriz. Que o universo, o Atlântico e o Pacífico, continuem nos unindo no perdão e no carinho. Agradeço a paciência e cuidado comigo nestes últimos meses da escrita.

A Beatriz de Moraes Mota, gratidão pela oportunidade de ser sua mãe. Seus sorrisos, brincadeiras, alegrias e silêncios me ensinam todo dia que a educação se faz com coragem, limites e emancipação: você é a maior representação da minha liberdade, meu amor completo, o melhor pedaço de mim no mundo, minha melhor escolha.

Aos jovens, educadores sociais e gestores da Cipó, do projeto Nufac e do Cesis no projeto Percursos Acompanhados, em Salvador e em Lisboa, por partilharem parte da vida de vocês com intensidade, sensibilidade, respeito e encontro.

Sem vocês esta pesquisa não seria possível. Obrigada!

À Ancestralidade por me fazer chegar até aqui.

Epahey, Oyá! Olorum, Modupé!

*E l Oya  
Oba shiré oba share loja  
E loya oba sharé loja  
E loya oooo  
Eee eee*

*Oba tile o, oba tile  
Toni loya e  
Oya e, Oya e,  
Toni loya e  
Oya e, Oya e*

*O tani to  
My Oya o  
O tani to mi Oya*

*A eee o tani to, mi Oya<sup>1</sup>*

(GLEASON, 2006, p. 319)

---

<sup>1</sup> Cantiga a Oyá utilizada no Brasil, Orixá feminina que se manifesta em poderosas formas da natureza: o grande rio Níger, nos ventos e tornados, no fogo e nos relâmpagos, e no búfalo africano. Idolatrada pelo povo ioruba, Oyá oferece proteção especial e coragem às mulheres do mercado nas comunidades iorubanas, e é considerada protetora da liderança feminina, por seu charme persuasivo e poderes mágicos.

MORAES, Cândida Andrade de. Educação Social e Política de Juventude no Brasil e em Portugal: experiências de jovens afrodescendentes. 211 f. 2017. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

## RESUMO

Trata-se de uma tese de doutorado em Educação que tem como objetivo analisar os sentidos e significados da experiência de educação social vivenciada por jovens afrodescendentes que participam de políticas públicas voltadas para juventude no Brasil e em Portugal. Quais os sentidos e significados produzidos sobre a experiência da Educação Social com jovens afrodescendentes a partir de políticas públicas de juventude? Essa pergunta de partida orientou outras: que concepções de juventude possuem os educadores sociais que mediam as práticas socioeducativas com jovens? Quais as implicações de práticas discriminatórias para vida dos jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal? Que perspectivas os jovens afrodescendentes imprimem em seus trajetos a partir da experiência de educação social? Ancorada nos estudos da Pedagogia Social, reflete em seis seções sobre a educação social e sua relação com a juventude e afrodescendência. Tomando a pesquisa qualitativa como caminho, o método estudo de caso foi construído através de observação sistemática em projetos sociais em Salvador e Lisboa e entrevistas com gestores de políticas públicas, educadores sociais, jovens, pais de jovens, movimento social e intelectuais. A cultura negra africana emerge como ação de autoria da juventude afrodescendente e as práticas educativas da educação social são debatidas em meio as vulnerabilidades e estigmas denunciados pelos jovens. A comunidade e o bairro social aparecem como lugares de pertencimento e identidade da juventude. Como inspiração para novos debates, elencamos a perspectiva de uma educação intercultural, a formação de educadores para atuação de/para/com as juventudes e a valorização da heterogeneidade e diversidade na prática social e educativa que valide a vivência étnica/racial.

Palavras-chave: Educação Social. Juventudes. Políticas Públicas de Juventude. Afro-descendência. Experiências.

## RIZUMU

Ke-li e um tezi di dotoramentu na edukason ki tem komu objektivu analiza sentidus y significadu di speriensia di edukason sosial vivensiadus pa joven afrodisendenti ki ta participa di pulitikas publikas voltadus pa juventudi na Brazil y na Purtugal. Kal e sentidu y significadu ki ta produzidu sobri experiensia di edukason sosial ku joven afrodisendentis a partir di pulitikas publikas di juventudi? Kel purgunta di partida li ta leva a otus purgunta: ki konsepson di juventudi edukadoris sosial ten ki ta media pratikas sosioedukativus ku jovens? Kal e inplikason di pratikas diskriminatorias pa vida di jovens afrodisendentis na Brazil y na Purtugal? Ki perspektivas jovens afrodisendentis ta poi na se-s trajetus a partir di spiriensa di edukason sosial\_ finkadu na studus di pedagogia sosial, ta rifleti na 6 sekson sobri edukason sosial y se rilason ku juventudi y ku afrodisendencia. Sa tomadu peskiza kualitativa komu caminhu, metudu di studu di kazu foi konstruidu atraves di observason sistematiku na prujetus sosial na Salvador y Lisboa y entrevistas ku jestoris di pulitikas publikas, edukadoris sosial, jovens, pais di jovens, movimentu sosial y intelektual. Kultura negro afrikana surji komu ason di auturia di juventudi afro disendenti y pratikas educativas di edukason sosial e divididu na meu, vulnerabilidadadi y stigma denunsiadu pa jovens. Kumunidade y bairu sosial ta parsi komu lugar di pertensimentu y identidad di juventudi. Komu inspirason pa novus dibatis nu ta txoma un perspektiva di un edukason intercultural, formason di edukadoris pa atuason di/pa/ku joventudi y valorizason di eterojeinidade y diversidade na pratika sosial y edukativa ki ta valida vivensia etnika/rasial.

Palavra xavi: idukason sosial. Juventudi. pulitika publika di juventudi. afrodisendencia. spiriensas.

## **ABSTRACT**

This doctoral thesis in education analyzes the purposes and meanings of the social education experience of young Afro-descendants who participate in public policies directed at the youth of Brazil and Portugal. What are the purposes and meanings produced about the experience of Social Education with young Afro-descendants based on public youth policies? This initial question guided others: What conceptions of youth do social educators have that mediate socio-educational practices with young people? What are the implications of discriminatory practices for the lives of young Afro-descendants in Brazil and Portugal? What perspectives do young Afro-descendants develop during their paths based on the social education experience? Drawing on Social Pedagogy research, the thesis is divided into six sections on social education and its relation with the youth and Afro-descents. Taking qualitative research as a reference, the case study method was constructed through systematic observation of social projects in Salvador and Lisbon and interviews with public policy makers, social educators, young people, parents of young people, social movements and intellectuals. Black African culture emerges as an action by the Afro-descendant youth and social education practices are debated amid the vulnerabilities and stigmas denounced by young people. The community and the social neighborhood appear as places of youth belonging and identity. As an inspiration for new debates, we highlight the perspective of an intercultural education, the formation of educators to work with and / or with the youth and the valorization of heterogeneity and diversity in social and educational practice that validates the ethnic/racial experience.

Keywords: Social Education. Youth groups. Youth Public Policy. Afro-descendancy. Experiences.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1	Gráfico população de imigrantes em Portugal	39
Figura	2	Localização de Cabo Verde no mapa mundi	40
Figura	3	Problemas que preocupam os jovens	42
Figura	4	Causas da mortalidade jovem	43
Figura	5	Implementação do Juventude Viva	56
Figura	6	Aula de produção cultural – Nufac	57
Figura	7	Ampla	58
Figura	8	Aula de <i>design</i> do Nufac	59
Figura	9	Encontro de integração Nufac-CCP	59
Figura	10	Caderno Nufac para jovens	60
Figura	11	Texto na parede do Cesis	61
Figura	12	Mapa de Lisboa e região periférica	64
Figura	13	Bairro Alto da Cova da Moura	65
Figura	14	Bairro do Zambujal	67
Figura	15	Bairro do Zambujal – grafite de jovem cabo-verdiano	68
Figura	16	Sala de informática do Cesis	68
Figura	17	Sala de aula do Cesis	69
Figura	18	Sala de leitura e ludicidade do Cesis	70
Figura	19	Implementação do Programa Escolhas	70
Figura	20	Imigração brasileira em Portugal	90
Figura	21	Pelourinho na Vila da Cidade Velha em Cabo Verde	95
Figura	22	Políticas públicas de juventude e projetos sociais	151
Figura	23	CCP	180
Figura	24	Olhar Jovem – Juntos Pela Política	181
Figura	25	Festival Plataforma da Cultura Negra	181
Figura	26	Pesquisadora e jovens no Festival de Cultura Negra	182
Figura	27	As Batucadeiras no Zambujal	185
Figura	28	Funaná na Festa de São José no Zambujal	185
Figura	29	Cachupa, prato principal no Zambujal	186

## LISTA DE QUADROS

Quadro	1	Etapas da pesquisa	73
Quadro	2	Técnicas, instrumentos, procedimentos	74
Quadro	3	Caso Brasil: detalhamento das técnicas de coleta	75
Quadro	4	Caso Portugal: detalhamento das técnicas de coleta	78
Quadro	5	Colaboradores gestores e coordenadores	83
Quadro	6	Colaboradores educadores sociais	84
Quadro	7	Caso I - Colaboradores jovens afrodescendentes	85
Quadro	8	Caso II - Colaboradores jovens afrodescendentes	86
Quadro	9	Procedimentos para sistematização e análise	87
Quadro	10	Organização da Gestão da Juventude	142
Quadro	11	Ordenamento Legal da Juventude	143
Quadro	12	Projetos e programas de juventude	143

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM	Alto Comissariado para as Migrações
AMPLA	Associação de Moradores de Plataforma
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CESIS	Centro de Estudos para a Intervenção Social
CCP	Centro Cultural de Plataforma
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação (Universidade Federal da Bahia)
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
ICS	Instituto de Ciências Sociais (Universidade de Lisboa)
MEC	Ministério da Educação
NUFAC	Núcleos de Agentes da Cultura da Juventude Negra
OIJ	Organização Ibero-Americana da Juventude
ONU	Organização das Nações Unidas
OPJ	Observatório Permanente da Juventude
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCS	Programa de Capacitação Solidária
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UL	Universidade de Lisboa
UNEAD	Unidade Acadêmica de Educação a Distância
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEGRO	União de Negros pela Igualdade
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
1.1	ANDANÇAS: POESIA E MEMÓRIA DE MIM	19
1.2	A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DE DOUTORAMENTO EM PORTUGAL	31
<b>1.2.1</b>	<b>Participação em eventos e atividades acadêmicas</b>	<b>32</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Trabalho empírico</b>	<b>35</b>
1.3	NAS ROTAS DO ATLÂNTICO: A PESQUISA NO BRASIL E EM PORTUGAL	36
<b>2</b>	<b>EXPERIENCIO, LOGO EXISTO: O CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO</b>	<b>46</b>
2.1	COMPREENDER E INTERPRETAR A EXPERIÊNCIA: APONTAMENTOS	46
2.2	ETNOPESQUISA CRÍTICA, IMPLICADA E MULTIRREFERENCIAL	50
2.3	O MÉTODO PARA O ENCONTRO DO OBJETIVO: OS ESTUDOS DE CASOS	51
<b>2.3.1</b>	<b>Estudo de caso I – Brasil</b>	<b>53</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Estudo de caso II – Portugal</b>	<b>61</b>
2.4	ETAPAS DA PESQUISA	71
2.5	TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	73
2.6	COLABORADORES DA PESQUISA	82
<b>2.6.1</b>	<b>Gestores e coordenadores</b>	<b>82</b>
<b>2.6.2</b>	<b>Educadores sociais e jovens afrodescendentes</b>	<b>83</b>
2.7	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	86
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO SOCIAL, COLONIALISMO E RACISMO: NAVEGAR FOI PRECISO?</b>	<b>89</b>
3.1	AFRO-DESCENDÊNCIA E RACISMO: NOTAS SOBRE A COLONIZAÇÃO EDUCATIVA	93
3.2	BRASIL E PORTUGAL: HISTÓRIA E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL	106
<b>4</b>	<b>JUVENTUDES, DIVERSIDADES E POLÍTICAS: IDENTIDADES EM TEMPO DE AUTORIAS</b>	<b>119</b>
4.1	JUVENTUDE E CULTURAS JUVENIS	120
4.2	POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUDE: BRASIL E PORTUGAL	139
<b>5</b>	<b>EDUCAÇÃO SOCIAL E JUVENTUDE AFRODESCENDENTE: O NÓ E O LAÇO DA EXPERIÊNCIA</b>	<b>152</b>
5.1	VULNERABILIDADES E ESTIGMAS: SOBRE SER JOVEM E VIVER NA COMUNIDADE E NO BAIRRO SOCIAL	154

5.2	JUVENTUDE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: SER JOVEM NEGRO NO BRASIL E EM PORTUGAL	163
5.3	PROJETO SOCIAL, COMUNIDADE E CULTURA: AUTORIA JUVENIL	173
6	<b>QUANDO O DIA NASCE FELIZ: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE/PARA/COM AS JUVENTUDES</b>	<b>188</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>193</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>203</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim ‘*affetare*’, quer dizer ‘ir atrás’. É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (ALVES, 2002, p. 1).

Dizia Rubens Alves (2002) que toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva e que toda tese acadêmica deveria ser assim: uma maquinação de roubar o objeto que se deseja. O autor conta em *A arte de produzir fome*<sup>2</sup> que, quando criança, ao avistar um pé de pitangas, criou uma máquina com bambu e latas para roubar as frutas no quintal da vizinha. A fome de comer pitangas fez com que ele criasse a maquinação. A fome de compreender a complexidade da educação me faz escrever esta tese acadêmica. É uma fome situada no desejo de degustar os livros, um a um, de descobrir os estilos/segredos dos autores/autoras, de entender os sonhos dos jovens, de conhecer comunidades, de ouvir pessoas e registrar com sensibilidade e autoria uma experiência singular e epistemológica.

Antes mesmo de ler *Pedagogia do oprimido* (1968), eu tinha fome de educar e pesquisar. Depois, descobri que a educação é um ato eminentemente político, e que a ação que faria sentido para minha vida era a ação educativa e social. Ao começar a ensinar, entendi que estar em contato com outras pessoas me tornava um passarinho, me dava novas asas, e eu voava nos olhares de brilhos questionadores dos alunos e alunas, exercitava a imaginação sociológica, praticava a liberdade. Falar para o outro, com o outro, se tornou a minha melhor forma de estar no mundo, estratégia descortinadora para minha compreensão de sociedade.

Com a *Pedagogia da esperança* (1992), achei uma forma de acreditar no que pode vir a ser meu ato de educar, mesmo quando cheguei a duvidar que a educação poderia emancipar sujeitos desacreditados do “mundão”.<sup>3</sup> Repensei. Acreditei novamente. As forças das opressões podem imobilizar desejos, é preciso transgredi-las, descolonizá-las, descolonizando-se. A esperança que a epistemologia freireana nos ensina defende a cultura como promotora de uma ação socioeducativa. Acredita na educação como ação política e prática emancipatória. A fome que Rubem Alves teve pelas pitangas é semelhante à fome que tenho pela educação

<sup>2</sup> Ver: ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. **Folha Online**, s. l., 29 nov. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>>. Acesso em: 30 set. 2017.

<sup>3</sup> “Mundão” é uma expressão utilizada pelos jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas. Significa a vida fora da prisão. Aprendi sobre o “mundão” dos jovens quando desenvolvi a pesquisa *Por uma Pedagogia Social: práticas pedagógicas com jovens em privação de liberdade* (MORAES, 2011).

transformadora, tão bem delineada na pedagogia de Freire, realimentada na teoria da Pedagogia Social e nas práticas de Educação Social. Inspirada nessa fome pela educação, iniciamos o debate sobre as experiências da educação social com jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal, objeto de estudo desta pesquisa de doutorado em educação.

Na primeira etapa do texto, apresento minha trajetória como educadora buscando relacionar nossa identidade com a escolha da pesquisa realizada, isso porque entendemos que a pesquisa qualitativa se dá na relação da intersubjetividade da pesquisadora, da historicidade e dos sujeitos. Num segundo momento, apresentaremos um registro das atividades desenvolvidas no estágio de doutoramento realizado no Instituto de Ciências Sociais na Universidade de Lisboa (UL), como parte constituinte desta pesquisa teórica e empírica. No terceira e última seção, discutiremos as questões, a problemática, o contexto, os objetivos da pesquisa e por fim anunciamos as seções da tese.

## 1.1 ANDANÇAS: POESIA E MEMÓRIA DE MIM

***Ando. Sonho. Ando...***

*Ando escrevendo sonhos de um povo que não precisa mais gritar pela  
igualdade, porque a liberdade nos alcançou*

*Ando fazendo estradas, enraizadas pela ancestralidade que me alumia,  
nesse meu caminho encharcado de vida e fé*

*Ando acreditando que somos todos cúmplices de dias sem armas de fogo  
Ando sem chibatadas, sem vozes de opressão  
Ando acreditando que podemos todo dia ser mais esperança*

*Ando com Zumbi em mim  
Ando com Dandara na ação  
Ando com Zeferina pelo quilombo  
Ando com Luisa Mahin na mata  
Ando com Mandiba sorrindo  
E vivos, aqui*

***Ando. Sonho. Ando...***

*Ando ao encontro do que não perdemos, só dispersado em nós, no todo  
Ando juntando folhas que banham meu orgulho de pele preta*

*Ando descobrindo que vim de lá, lugar com tambores, magias e cores  
Lá onde o vento é forte, mas não arranca a raiz*

*Lá a lua vira sol e eu permaneço dançando no raio de Oyá*

*Ando no tempo do tempo da temperança  
Ando no encontro da essência, da experiência de mulher negra, onde andar  
nunca se cansa de acreditar*

*Ando com consciência*

*Ando. Sonho. Ando*

*Ando no balé de Ketu*

*Ando. Sonho. Ando...  
Com memórias acesas de mim.*

Cândida Moraes

(Diário de Campo, 20 de novembro de 2015, Cabo Verde)<sup>4</sup>

Quando eu era criança, contaram-me que aqui viveu um homem negro que fez guerra, o nome dele era Zumbi dos Palmares. Depois, já jovem, na aula de História, estudando sobre “A descoberta do Brasil” e as relações entre os portugueses, os indígenas e os africanos, soube que essa guerra foi estabelecida pelo tipo de vínculos de quem aqui chegava com quem aqui estava e, sobretudo, com quem foi trazido de outro lugar, meu lugar de referência, Mãe África.

No Brasil, aprender sobre a história da colonização e exploração da população brasileira no crime de escravidão com os povos indígenas e negros configura-se, para crianças e jovens, uma relação de poder de brancos sobre povos não brancos. Quando avistamos imagens de servidão, de pessoas negras amarradas em paus recebendo chicotadas, pode-se configurar também uma relação de naturalização do uso da força e da coerção em prol de acumulação de riqueza e dominação, estamos reagindo ao estabelecido como natural que nos foi imposto.

Já adulta, percebi que minha relação com os povos indígenas e africanos estava para além do sangue que corre no meu corpo. Identifiquei que a natureza respondia pelo que eu acreditava como divindade. Reconheci que minha ancestralidade está na tradição dos povos que vieram de Ketu.<sup>5</sup> Aprendi a respeitar caboclos e seus charutos, exatamente iguais ao que minha avó Nininha fumava, distinguir palavras do vocabulário do português brasileiro que tem origem nas línguas indígenas e africanas, estudei sobre as plantas, saboreei as frutas, cultuei os animais

<sup>4</sup> O documento Diário de Campo é da minha autoria. Conforme a tradição antropológica o diário de campo é o instrumento que acompanha o pesquisador na itinerância da investigação. Trechos de poesias e observações serão registrados aqui com a data dos escritos.

<sup>5</sup> “É a partir da filha de Okambí, de quem não se sabe o nome, que principia a história dos Alaketus, o povo de Ketu [...] O Daomé, atual Benin, atacou Ketu, em 1883. Em 1886, Ketu foi destruída, depois de sitiada durante três meses. Os que sobreviveram ao massacre foram capturados, vendidos como escravos aos traficantes da Costa da Guiné e enviados para as Américas.” (COSSARD, 2014, p. 21-23).

sagrados dos meus ancestrais. A minha cultura não era então apenas aquela que haviam me contado nos livros de História de toda minha trajetória escolar.

Não queria acreditar, num primeiro momento, que a avó da minha avó, indígena, tivesse sido em algum momento violentada e assim procriou. Pariu, como minha avó dizia, e fez nascer seus filhos, que se relacionaram com africanos e filhos destes. Minha avó materna Maria Jacinta de Souza, filha de mãe indígena e pai africano, trabalhou toda vida construindo casas de taipa, aprendizagem que ganhou na sua aldeia. Também soube que o pai do meu avô paterno foi trazido de África para cidade de Recife, capital de estado Pernambuco, e, após a abolição da escravatura, foi trabalhar nos portos como carregador. Meu avô Guilherme Moraes, negro, alto, forte e autodidata, tornou-se professor, e é uma das minhas referências. Ele falava de forma explicativa, quase como uma palestra diária, sobre a vida, os livros que lia e os instrumentos que tocava. Minha avó paterna Cândida Vanderley, era descendente de holandeses, conheceu meu avô no Recife, fugiu com ele por amor. Meu avô materno, Justiniano Andrade, era descendente de portugueses e se apaixonou pela Maria Jacinta (Nininha), negra, alta, forte, guerreira. Casaram na igreja católica, como era obrigatório para sua família.

Entendo que escrever memórias é escrever identidade. A identidade é formada na interação do eu com a sociedade. Existe no sujeito a essência interior que é o “eu real”, que é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores (HALL, 2014, p.11). Constituímo-nos como ser na relação com outro e no que fazemos com essa relação.

Essa sou eu, Cândida Andrade de Moraes, educadora, mãe, mulher negra por escolha política e ideológica, mas consciente da minha etnia e cultura híbridas. Por força do universo e do meu percurso, tornei-me alguém que carrega em si a crença na ancestralidade, na materialidade, nas estruturas sociais de classe, nas relações de poder e nas relações de enfrentamento às desigualdades. Minha herança e escolha étnica/racial diz do meu lugar no mundo e da minha forma de reconhecer de onde venho e de onde quero chegar. Meu pertencimento situa-se no trânsito no Atlântico, nas viagens que trouxeram meus antepassados, sejam os portugueses e holandeses que vieram colonizar ou os africanos que foram capturados e trazidos para construir, sejam os indígenas que aqui estavam vivendo de cultura, de coletividade, de respeito a natureza. Portanto, sou filha da diáspora:

Foi quando tive certeza, que sou reconhecida filha dos meus ancestrais, herdeira da Mãe África, uma afrodescendente. Vista por alguns como uma mulher das ilhas de Cabo Verde, uma *nhã kretcheu*, de crioulo aprendendo a ser falado. Não precisei usar tranças longas, aquela que me deixa ‘mais negra’, num Brasil daqueles que enxergam negritude principalmente na cor da pele. É ela também, a trança, que demarca minha opção étnica-racial, pois ela diz

que apesar dos meus ‘traços aparentemente brancos’, eu sou o que quero ser, e não os anulo em mim. Quiçá a trança, ofusque a mistura com a pele menos preta ou menos branca, que não tenho vergonha de ter. Orgulhosamente, meu cabelo enrolado, entre o sangue de mulher indígena e negra brasileira, tocou nos olhos dos povos moçambicanos, angolanos, caboverdianos, santomenses, guineenses e outros, diferentes e iguais, nas singularidades do diverso daquele continente. Nesta essência da diáspora, por onde corre meu sangue, sou mosaico completa, indivisível: caminho da identidade. Porque o que o Atlântico levou ele sempre devolverá. Entre águas, ventos, raios, trovoadas, flechas e poesias, eu sou mulher negra brasileira (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).<sup>6</sup>

Palavras sobre identidade saltam do meu diário de campo e escolho-as como reflexões das anotações empíricas. Identidade anunciada epistemologicamente: afrodescendente, brasileira, filha de Diáspora.<sup>7</sup> Esse trecho do diário de campo foi escrito na oportunidade do estágio de doutoramento na UL. A convivência com uma comunidade cabo-verdiana, na periferia da cidade da Amadora, proporcionou-me um olhar etnográfico para o círculo cultural chamado Lisboa Africana.<sup>8</sup> Dessa circunstância de misturas, identidades e multiculturalismos, enquanto pesquisava sobre jovens afrodescendentes, compreendi meu lugar de identidade, na educação e na pesquisa. Ali, aliando e costurando com as andanças de pesquisas realizadas no Brasil, pude perceber porque me constituo docente e comprometida com a educação social da juventude negra.

Nasci no bairro do Cabula, região da cidade de Salvador onde, anteriormente, existiu um quilombo. Ao me reconhecer mulher negra, confesso que me sinto como Bucala, a princesa quilombola que morava com seus pais no Cabula, personagem do livro infantil que registra a história desse espaço de resistência negra (NUNES, 2015). No Cabula, bairro do meu nascimento e de ancestralidade, iniciei meus estudos em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e também minha atuação como educadora social.

No primeiro semestre do curso de Pedagogia, no ano 2000, fui selecionada para uma vaga de estágio na Pró-Reitoria de Extensão da UNEB, como coordenadora pedagógica do

<sup>6</sup> Trecho do Diário de Campo de Cândida Andrade de Moraes.

<sup>7</sup> “Diáspora” é uma palavra de origem grega que significa “dispersão”. Durante muito tempo, o termo foi usado, sobretudo, para designar o processo de dispersão dos judeus, bem como o próprio grupo de judeus localizados fora da sua terra de origem. No final do século XIX, a expressão “diáspora” foi utilizada para se referir aos africanos espalhados pelo mundo por conta do processo de escravidão. Atribui-se ao intelectual caribenho Edward Blyden a primeira menção de uma “diáspora africana”. A expressão se popularizou na década de 1960, inicialmente nos EUA e Caribe, em seguida em toda a “diáspora”, tendo sido divulgada por intelectuais e movimentos políticos negros (PINHO, 2004, p. 30).

<sup>8</sup> Título do livro de Isabel de Castro Henriques e Pedro Pereira Leite, publicado em 2013, que apresenta a história da cidade de Lisboa fazendo o recorte para a relação com a população africana na cidade de Lisboa do século XV ao século XXI. HENRIQUES, I. C.; LEITE, P. P. Lisboa cidade africana: percursos de lugares de memória. 1 ed. Lisboa; Ilha de Moçambique: Marca d’água, 2013. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097\\_RoteiroLX\\_UNESCO\\_final.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_RoteiroLX_UNESCO_final.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2017.

curso Capacitação Solidária.<sup>9</sup> Desafio e deslumbramento me acompanharam no relacionamento com comunidades e lideranças que, carregadas de sentidos políticos e ideológicos, anunciavam a luta pelo direito à cidadania de jovens das periferias do Cabula, que também é a minha comunidade. Essa experiência de ser articuladora entre educadores sociais, lideranças comunitárias e jovens, ressignificou os estudos que vinha fazendo e tornou-se um ponto de partida para a identidade de educadora e para o desejo pelo trabalho social com a juventude. Ao realizar trabalhos em educação voltados para um objetivo de educação social fui desenvolvendo e amadurecendo o meu conceito de educação. Vale aqui apontar minhas opções epistemológicas e descortinar para o leitor o que entendo sobre a ação educativa.

Educação é prática de liberdade, para todos, sem exceção, homens e mulheres, sujeitos sociais. Essa prática de liberdade, anunciada claramente pelo mestre Paulo Freire, é carregada de sentido, de luta e de compromisso.

As responsabilidades para tais sentidos, lutas e compromissos, se dão, inevitavelmente, pelas ações de políticas públicas e, conseqüentemente, pela ação do educador, agente social de mudança. Defendo a ideia de compromisso e da ação partilhada, sendo o educador um sujeito que assumirá uma postura crítica e uma prática de liberdade, ao alinhar seus percursos de experiências com a formação teórica, política e ética. Segundo Freire (2008 p. 17):

A primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido é a sua capacidade de atuar, operar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar e transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, o que o faz um ser de práxis. Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade que está o homem.

Discutir como se dá o processo de educação, implica compreender quais são os elementos essenciais para que essa ação aconteça com qualidade e com garantia de resultados para aqueles que dela dependem. Quem seriam estes? Todos os sujeitos sociais, homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, que se apropriam da cultura e da história da humanidade através das relações que desenvolvem ao longo da vida, mas, sobretudo, através da educação sistematizada e construída com seus pares.

---

<sup>9</sup> Programa desenvolvido a partir de 1996 pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal para promover cursos de formação e capacitação para jovens de 14 a 21 anos, que vivem em situação de pobreza nas periferias das grandes cidades. Os cursos seguem as novas demandas do mercado de trabalho e trabalham também o desenvolvimento da sociabilidade, comunicação, organização, auto-estima e cidadania. Disponível em:  
<[http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/exp/observa/bra/cap\\_sol.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/exp/observa/bra/cap_sol.htm)>  
. Acesso em: 12 set. 2017.

Para apresentar os elementos essenciais na ação educativa, podemos pensar em prioridades: a primeira delas seria o desejo pelo ato de educar. Para que a educação se torne efetivamente realizada, o desejo de quem educa deve ser primordial na realização da ação, sem ele a relação é forçada, sem intenção e sem brilho. Podemos continuar pensando qual seria o segundo aspecto e podemos citar a afetividade, com ela a prática é realizada permeando sabor e saber. Ainda de acordo com Freire (2008 p. 141):

E o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos numa prática específica de ser humano. Na verdade, preciso destacar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas relações com os alunos.

Acreditamos na relação de aprendizagem com qualidade através do olhar e escuta sensíveis, por parte do professor, a cada um dos educandos, considerando-os como únicos, e, por conta disso, com idiosincrasias e necessidades diferenciadas. Portanto, a afetividade é mais um elemento essencial para o desenvolvimento da educação.

Por último, e talvez o que necessitamos mais destacar, é o espírito crítico e investigativo que emancipa os sujeitos e os tornam cidadãos e cidadãs, autores e autoras de suas próprias histórias. Para a chegada do espírito crítico, a curiosidade e a pesquisa são inerentes às ações; com elas os sujeitos, educador ou educando, estão em possibilidade de redimensionar e transformar os preconceitos que chegam a eles, assumindo-se como fazedores de outras histórias, ou seja, sujeitos sociais motivadores de mudanças.

Esses elementos essenciais para que ocorra a prática educativa são ícones que tornam o educador, agente social de mudança, um sujeito mediador, portanto, determinante no fazer pedagógico. Pensando assim, durante seis anos, atuei como professora do ensino fundamental, educadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA tornou-se mais uma prioridade de estudo e investimento de prática, pois, naquele espaço de vivências, aprendizagens e multiplicação de diferentes saberes, enriquecia-me a convivência com seres humanos que, com simplicidade, levavam-me a ampliar minha visão de mundo, de humanidade e de educação, imperava ali as contradições das desigualdades sociais advindas de um processo de colonização no qual a exploração da população africana e afrodescendente foi a mola propulsora.

Durante esse período, com os alunos jovens e adultos, aprendi também a me apaixonar pelo mestre Paulo Freire, que faz parte dos meus escritos e das minhas práticas como professora. Com Freire, entendi que o processo educativo não se constitui fora do âmbito sócio-histórico. Os jovens e adultos que são sujeitos da EJA possuem classe, raça e etnia: são trabalhadores de fábricas e construções, homens e mulheres negros, moradores de aglomerados urbanos vivendo em condições de vulnerabilidades.

Como coordenadora pedagógica concursada da Rede Municipal de Ensino de Salvador, atuei em uma escola municipal localizada num bairro com altos índices de criminalidade, tráfico de drogas e violência, também na região do Cabula – minha aldeia. Para mim, ficou evidente que aqueles jovens, desde muito cedo, acreditavam que teriam dois caminhos a seguir: a continuidade na escola e a procura de um semiemprego nas ruas ou a entrada no tráfico de drogas, como “aviões”, até assumirem o comando do grupo. Apesar dos desafios, uma parcela desses jovens assumia a possibilidade de estudar, construir uma carreira acadêmica e realizar uma tentativa de formação de qualidade.

Recordo-me claramente de um episódio com aluno do ensino noturno que me chamou atenção: enquanto professora da EJA, lecionei para esse jovem-adulto durante três anos seguidos, acompanhando-o no processo de aquisição de letramento. Encerrada minha etapa de professora da EJA, já atuando na Universidade Federal da Bahia (UFBA), como professora substituta da Faculdade de Educação (Faced), em uma atividade sobre Educação em Espaços Não Escolares, fomos visitar, com alunos de licenciaturas, uma sala de aula numa obra em Salvador.

Para minha surpresa, enquanto o educador social, junto com os alunos da EJA, trabalhadores da obra, apresentavam para nós as atividades do dia de estudo, um dos alunos me chamou pelo nome, com brilho no olhar disse: *“Professora, eu continuei. Estou aqui trabalhando e estudando. Lembra de mim? Seu aluno...”* Imediatamente, recordei-me de Joilson pelo tom de voz e jeito afetivo de me chamar. Nos abraçamos.

Foi realmente emocionante presenciar o crescimento de Joilson, que, naquela altura, alcançava os Anos Finais do Ensino Fundamental e dizia da sua expectativa em fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para ingressar na universidade. A experiência de docência com Joilson, no seu letramento, mas, sobretudo, na crença de que ele deveria continuar – pois havia deixado de estudar criança quando começou a trabalhar nas ruas –, e o reencontro com esse jovem já adulto, oportunizou, na sala de aula da UFBA, com alunos de licenciatura, um intenso debate sobre nosso papel enquanto educadores emancipadores.

A nossa responsabilidade – que envolve afeto, desejo, escuta, criticidade e reflexão – é o que condiciona, quiçá, auxilia, o “trampolim” na luta contra as desigualdades e conquista de oportunidades para a população da EJA e dos demais segmentos de ensino. Importa-nos saber do nosso lugar como críticos das causas sociais e reagir às mazelas de um sistema opressor que se apoia na nossa descrença da transformação social. É importante reagirmos e entendermos a educação como mudança, alcance. Joilson nos mostrou que é também possível. Joilson e demais descendentes de africanos escravizados, nós, afrodescendentes, urgimos de conquistas sociais. É nosso papel formar professores que tenham ações afirmativas voltadas para o olhar sobre raça/etnia e classe.

A Organização das Nações Unidas (ONU) mobiliza as populações e seus líderes para celebrar, de 2015 a 2024, a Década Internacional de Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento. Segundo a ONU, a oportunidade da década se faz a fim de fortalecer a igualdade, a não discriminação, a democracia e o Estado de Direito em nossas sociedades. O objetivo geral da Década Afrodescendente é fortalecer o respeito, a proteção e a concretização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para população afrodescendente (PNUD, 2015).<sup>10</sup>

A população afrodescendente é um grupo heterogêneo com histórias, experiências e identidades diversas. Os problemas vividos variam conforme país e região. Existem milhões de afrodescendentes espalhados pelo mundo. No continente americano, são 200 milhões (PNUD, 2015), seja como descendentes do comércio transatlântico de escravizados, seja como migrantes recentes. Problemas globais e transversais são enfrentados por essa população. A discriminação racial é somada aos ciclos de desvantagens e transmissão intergeracional da pobreza, além das barreiras de acesso a uma educação de qualidade. A população afrodescendente está entre as comunidades mais pobres e marginalizadas do mundo.

Homens jovens afrodescendentes são especialmente vulneráveis. Eles correm maiores riscos de serem apreendidos na rua por ocasião da filtragem racial. Eles enfrentam índices de violência policial e mortes alarmantemente altos quando encontram-se com agentes de polícia. Homens afrodescendentes continuam sendo detidos, encarcerados e sujeitos a penas maiores com mais frequência, incluindo prisão perpétua e pena de morte. Muitos afrodescendentes sofrem discriminações múltiplas ou agravadas relacionadas a diferentes motivos, como idade, sexo, idioma, religião, opinião política, origem social, propriedade, nascimento e outras condições (PNUD, 2015, p. 3).

---

<sup>10</sup> Relatório do desenvolvimento humano publicado em 2015 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: [decada-afro-onu.org](http://decada-afro-onu.org). Acesso em: 15 de maio de 2017.

Como educadora atuante em projetos sociais, educação básica e ensino superior, compreendo a necessidade de pautarmos a questão étnico-racial na formação dos professores, especialmente nos cursos de licenciaturas das universidades públicas, que vêm gradativamente recebendo discentes oriundos de contextos de vulnerabilidades sociais. É fundamental que o discente e a discente na universidade percebam a emergência da formação pautada, também na cultura africana e afrodescendente, compreenda a diáspora no Brasil que possibilitou a cultura híbrida, e atente-se para multiplicar uma educação que não esteja centrada na narrativa eurocêntrica.

Mais um salto no tempo, pois falar de memória é recordar saltos. E, em paralelo ao trabalho com as comunidades da cidade de Salvador, como professora e coordenadora pedagógica, retorno à UNEB, como professora substituta do curso de Pedagogia, em 2007, lecionando as disciplinas Estágio e Prática Pedagógica. Para tanto, utilizei-me do baú de experiências que construí nas comunidades e nas unidades escolares, para realizar a formação de professores baseada na ação-reflexão e na construção de uma identidade profissional crítica e comprometida com o social.

A disciplina Estágio em Espaços Não Formais<sup>11</sup> foi um diferencial do meu trabalho como formadora de professores, pois, no contato com as comunidades e instituições de apoio a crianças e adolescentes, assim como no abrigo de idosos, fortaleci o meu entendimento de que a educação se dá em diferentes espaços.

Em 2009, ingressei no mestrado em Educação, na UNEB, pesquisa desenvolvida sobre práticas de professores que atuam com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Com experiência de estágio sanduíche de três meses na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), realizamos entrevistas com professores da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (Febem), atual Fundação CASA,<sup>12</sup> sobre suas experiências com jovens em conflito com a lei. Tais experiências foram vias de contrastes com as narrativas de professoras da Fundação da Criança e do Adolescente (Fundac-BA) que dedicaram meses de atenção a mim enquanto pesquisadora para descortinar suas vivências educativas. Os 12 sujeitos entrevistados, professores da Fundac-BA e da Fundação CASA-SP, narravam suas histórias de práticas e, ao mesmo tempo em que faziam considerações sobre seu trabalho, diziam quem eram, em suas

---

<sup>11</sup> A disciplina Estágio em Espaços Não Formais foi inserida no curso de Pedagogia, principalmente, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e Licenciatura, de 2006, o que assinala a importância e a necessidade de formar educadores também para espaços não escolares.

<sup>12</sup> Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

vidas, para além daquele espaço. Mostraram seus desejos, anseios, medos e desafios, principalmente aqueles que marcaram o seu cotidiano na ação educativa, mas, também, o que fazia com que eles permanecessem realizando um trabalho tão diferencial e inquietante (MORAES, 2011).

Em 2012, ingressei na Faced/UFBA, como professora substituta, assumindo a disciplina Didática e Práxis Pedagógica I e II. Através da mediação didática com alunos e alunas de diferentes cursos de licenciaturas, realizei experiências de práxis em educação formal e educação social. Entendo, portanto, que esse espaço de formação de professores e professoras é fundamental para meu crescimento como educadora e ampliação das atividades acadêmicas.

O objetivo do trabalho pedagógico na Faced/UFBA é construir práxis pedagógicas emancipadoras, de modo que os sujeitos que participam dessa mediação pudessem regressar e/ou ingressar nas escolas e comunidades como professores conscientes da sua responsabilidade nas aprendizagens dos educandos, assim como seu papel social como educador.

Há um desafio ainda a ser superado na formação de professores nas diferentes licenciaturas que é fazê-los perceber que a relação pedagógica pode ser construída do modo a inserir a realidade social da escola e o contexto sociocultural do educando nas suas estratégias de atuação. Na trajetória da constituição do trabalho docente, é imperiosa a estratégia da aula expositiva – por vezes uma tentativa de aula expositiva dialogada –, mas quase sempre tendo como referencial apenas o livro didático na formulação de aula.

O trabalho se dá na compreensão de bases teóricas e ideológicas que subsidiem o trabalho pedagógico crítico e reflexivo, ao ponto de fazer os professores em formação perceberem o potencial criativo e autônomo que cada professor e professora pode desenhar na sua práxis. O estudo da Didática e Práxis Pedagógica, que toma o ensino como seu objeto de estudo, percebe que a ação didática está localizada na relação dialógica entre os professores e alunos, entre os alunos e outros alunos e entre os alunos e o conhecimento. Esse triângulo relacional está inserido na realidade da escola e no contexto sociocultural do educando que envolve fatores internos e externos de cada um e cada uma.

Devo dar um destaque à itinerância de trabalho com a Unidade Acadêmica de Educação a Distância (Unead) – Universidade Aberta do Brasil (UAB) e UNEB – através do curso de Pedagogia à distância. Nesse espaço de formação, por vezes conflitantes pelos desafios do ensino à distância, são muitas aprendizagens conquistadas: pelos percursos dos discentes e crescimentos, pelas aproximações com contextos diferentes do urbano, pela compreensão das superações dos professores em processo de formação.

Na Unead, registro com maior detalhe o trabalho que desenvolvo com a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais, por oportunizar o debate em torno da cultura africana e afro-brasileira. Tendo como objetivo “apresentar e sistematizar discussões sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional, visando fundamentar uma prática pedagógica engajada com a formação de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo”, desenvolvemos práticas pedagógicas presenciais e à distância, através do Moodle – um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – com intento de promover uma formação crítica e emancipatória.

Promovemos, como estratégia didática, o debate em fóruns virtuais, a produção de textos coletivos *on-line* e presencial – com a mediação de um tutor orientado por mim, professora formadora –, além de possibilitar a leitura de textos que fundamentem a análise das mudanças curriculares, a partir das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, e temas como: mito da democracia racial; preconceito, discriminação e racismo na escola e demais espaços educativos; estereótipos e racismo no livros didáticos; desafios para formação de professores voltada para diversidade étnico-racial; entre outros.

Em 2013, ingresso no doutorado em Educação, na UFBA, entendendo que essa etapa da formação é determinante na minha condição de pesquisadora e educadora de práxis. Entendo que construí, até então, um currículo como pedagoga voltado para as ações da Pedagogia Social, com percurso como educadora social e, ao assumir o vínculo com a universidade, a pesquisa é uma ação indispensável na minha condição de educadora. Portanto, a investigação de doutoramento deveria ser pesquisa-identidade.

Meu entendimento e desejo caminhavam para definir uma pesquisa que tratasse de educação, juventude e afro-descendência. Optei pelo estudo da Educação Social, a partir das Políticas Públicas de Juventude, no entanto, considerando as culturas juvenis e as diversidades destas, elegi estudar políticas que tivessem o recorte étnico-racial, pois ali estavam os sujeitos que, além de dizerem de mim, da minha aldeia e da minha concepção de mundo, eram os com que eu havia convivido com diversos desafios da juventude afrodescendente e demandava melhor compreender para fomentar novas e qualitativas práticas.

Disse de minha identidade de mulher afrodescendente, brasileira, mãe, educadora, pesquisadora para dizer da importância que o trabalho na educação como coordenadora, mas, sobretudo como docente surte efeito na minha vida e na minha constituição. Não sou eu sem ser o que escolhi ser: professora de professores. Isso me constitui como humana. A sala de aula é para mim como um grupo étnico de uma aldeia distante é para um antropólogo: lugar de observação, ação, descoberta, aprendizagem, de escrita, de recomeço, lugar de ficar e de ser.

Descubro-me palco quando estou sendo atriz-atuante na ação educativa. Sou professora e dou o que tenho na aula.

A trajetória na universidade como estudante, por todas que já caminhei – UNEB, USP, UFBA e UL –, promove meu entendimento sobre os meus passos: foram no ritmo que deveriam ser. Nas oportunidades que chegaram e em todas aquelas que eu construí: fui intensidade. Horas engatinhando, horas andando, horas correndo, horas parando e finalmente, hora de sentar, respirar e recomeçar a andar. A universidade me dá renovação.

A educação me levou ao encontro da minha aldeia, mesmo não saindo dela. A minha raiz é nela. Na essência ubuntu, filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento entre as pessoas, entendendo que é fundamental “humanidade para com os outros”, uma pessoa com ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. As pessoas não são ilhas, “eu sou porque nós somos”. Para mim, fazer educação para é sentir, ser e conviver de maneira ubuntu.

A inquietude e o universo de possibilidades de criação me levam a ser educadora e pesquisadora num devir formativo. Todas essas experiências formativas são via de acesso ao que já conquistei. Um lugar na educação, um lugar na profissão que não é acaso, por ser escolha. Não me concludo, mas na poesia começo, na poesia sou pausa.

Entrelaçando escuta e partilha, retribuo a leitura com poesia, como prática ubuntu:

*Sobre-Vou*

*Mirada no alto da cidade: espia só...*

*Sabedoria de ver o curto-circuito humano, urbano, veloz.*

*A bater segue o relógio: des-espera-da-sou por letras dançadas na tinta.*

*Peleja no sufoco, realiza.*

*Corre solta no tudo a fazer.*

*Não espera.*

*O ciclo fechou: abre.*

*A luz apagou: reacende.*

*O coração escreve: poetiza-me, então.*

*Renova aí os ponteiros, menina.*

*Acha o que não foi e cria o melhor.*

*Isso é ritmo de purpurina na esperança de ser.*

*Não deixa quieto.*

*Educa: pois é feita de emancipação.*

*Alcança e finaliza.*

*Sou-Voo.*

(DIÁRIO DE CAMPO, Lisboa, 2016).

## 1.2 A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DE DOUTORAMENTO EM PORTUGAL

Esta etapa da introdução tem como objetivo descrever e avaliar os 12 meses, de setembro de 2015 a agosto de 2016, de estágio como doutoranda visitante no Instituto de Ciências Sociais (ICS) da UL, através do Observatório Permanente de Juventude (OPJ).

A realização do estágio se deu em duas fases: a primeira de agosto de 2015 a janeiro de 2016, com apoio da bolsa de doutorado sanduíche, Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PDSE-Capes), do governo brasileiro; e a segunda fase de fevereiro a agosto de 2016, com recursos próprios.

O plano de trabalho, aprovado em maio de 2015, indicava a permanência no ICS para realização de trabalho de campo, aprofundamento teórico sobre culturas juvenis, trajetórias de jovens na educação social, participação de eventos científicos na UL e presença nos seminários do OPJ. Ao aproximar-se do final do período previsto, foi avaliada a importância de prolongamento da estadia no ICS, por acreditar que seria importante dar continuidade ao trabalho de campo, etapa significativa de coleta de dados da tese, além de aprofundamento teórico e participação em demais seminários, sob a supervisão do professor Vítor Sérgio Ferreira.

Em consonância com o meu orientador da UFBA, Prof. Dr. Cesar Leiro, e o Programa de Pós-graduação da UFBA, solicitamos ao ICS o prolongamento do estágio, o que favoreceu a continuidade do trabalho empírico assim como a qualificação das bases teóricas através das orientações.

Durante todo período de estágio, tive apoio do professor Vítor Ferreira, tanto na sistematização de instrumentos para coleta de dados empíricos quanto na seleção de referenciais em consonância com objeto de estudo da tese de doutoramento. Além do total apoio do supervisor, foi possível ter disponibilidade dos espaços da biblioteca, sala de informática e sala de doutorandos do ICS, o que viabilizou uma excelente estrutura para realização do trabalho proposto.

Os principais objetivos previstos para o estágio foram aprofundar os estudos sobre as relações juventude e educação social e realizar trabalho empírico em projetos sociais na cidade de Lisboa. Além desses objetivos mais amplos, o planejamento contava com a realização de encontros regulares com o orientador para discussão sobre referencial teórico e estratégias de investigação qualitativa, participação das atividades científicas promovidas pelo OPJ e pelo ICS/UL.

### 1.2.1 Participação em eventos e atividades acadêmicas

#### Eventos promovidos pelo OPJ

Seminários de Acompanhamento de Projetos: Socialização dos temas de investigadores brasileiros e portugueses sob supervisão do Prof. Dr. Vitor Sergio Ferreira. ICS/UL (5 de outubro de 2015);

Workshop Juventude, Escola e Modernidade: “Projeto Morpheus: diagnóstico social e de saúde dos jovens do concelho de Paredes” – Paula Rocha – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (Cipes). ICS/UL (28 de outubro de 2015);

Seminários de Acompanhamento de Projetos: “Práticas corporais de homens jovens que frequentam academias de musculação e natação em Belém do Pará, Brasil, e ginásios em Lisboa, Portugal” – Edyr Oliveira Junior, doutoramento na Universidade Federal do Pará (UFPA). ICS/UL (2 de novembro de 2015);

Seminários de Acompanhamento de Projetos: “Políticas Públicas de Juventude: experiências educativas no Brasil e em Portugal” – Cândida Moraes, doutoramento na UFBA. ICS/UL (16 de novembro de 2015);

Oficina de MaxQDA: com seis horas de formação, ministrada por Francisco Freitas. ICS/UL (18 de novembro de 2015);

Workshop Juventude, Escola e Modernidade: “Nos interstícios das sociedades plurais e desigualitárias: novos dados sobre a situação social dos jovens ciganos portugueses” – Maria Manuela Mendes (FA-UL e CIES-IUL). ICS/UL (25 de novembro de 2015);

Colóquio: Juventude e Políticas Públicas: Diálogos Portugal-Brasil: Convênio entre a UL e a UFBA, organizado por Maria Manoel Vieira, Vitor Sérgio Ferreira, Jussara Rowland e Cesar Leiro. ICS/UL (10 de dezembro de 2015);

Workshop Juventude, Escola e Modernidade: “Trabalho docente entre os professores de sociologia no ensino médio brasileiro” – Marco Aurélio Pedrosa de Melo – Universidade Federal de Goiás (UFG). ICS/UL (13 de janeiro de 2016);

Workshop Juventude, Escola e Modernidade: “Fazendo género no recreio” – Maria do Mar Pereira (Universidade de Warwick). ICS/UL (13 de abril de 2016);

Curso de Verão: “Análise de dados qualitativos assistidos por computador” ICS/UL (9 a 13 de maio de 2016);

Seminários Jovens no Terreno: “Educação Social e políticas públicas de juventude: experiências com jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal”. Cândida Moraes, da UFBA, Ana Paula Silva e Luis Santos, ambos do Centro de Estudos para Intervenção Social (Cesis). ICS/UL (8 de junho de 2016);

Seminários Mundos Juvenis: “Adesões religiosas, crenças e experiências de jovens pentecostais nos contextos das cidades de Lisboa e Porto” – Wania Mesquita – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). ICS/UL (16 de junho de 2016).

## **Outros eventos**

Conferência: “2ª Conferência Rumos da Sociologia do Conhecimento, Ciência e Tecnologia em Portugal” – ICS/UL (8 e 9 de setembro de 2015);

Seminário: “Seminário Transdisciplinar da AIE de Políticas de Educação e Formação” – ICS/UL. (29 de setembro de 2015);

Conferência: “Formação de professores: tendências e desafios”, realizada pela Fundação Francisco Manuel dos Santos. Fórum de Lisboa. (19 de outubro de 2015);

Seminário: “O Estado Social de Direito e a Crise da Política Democrática”, com Tarso Genro, Laborinho Lúcio, Jorge Reis Novais, António Casimiro Ferreira. Faculdade de Direito/UL (21 de outubro de 2015).

Conferência: “Conferência Nacional de Juventude de Portugal”, realizada pelo Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), apoiado pela Câmara Municipal de Cascais, cofinanciado pelo Programa ERASMUS+ Juventude em Ação, e com Alto Patrocínio da Presidência da República. Cascais (31 de outubro a 1 de novembro de 2015);

Conferência: “Youth Research and the Transitions Paradigme”. Ken Roberts, University of Liverpool. Seminário de Estudos Pós-Graduados em Sociologia, ICS/UL (15 de abril de 2016);

Seminário: “A escola tem futuro?” Seminário de doutoramento. Professor Antonio Nóvoa. UL (15 de abril de 2016);

Seminário: “A educação no espaço público: conhecimento e decisão” Seminário de doutoramento. Professor Antonio Nóvoa. UL (26 de abril de 2016);

Seminário: “Os afrodescendentes no sistema educativo português”. Cristina Roldão (CIES-IUL). Faculdade de Letras, UL. (27 de abril de 2016).

Curso de Formação Avançada: “(Anti-racismo) em Portugal e no Brasil: debates e lutas políticas na Educação”. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. (4 de junho de 2016).

## **Apresentação de trabalhos**

Comunicação: “O que nos liga nos separa: narrativas de jovens afro-brasileiros e lusocaboverdianos sobre política pública de juventude e educação no Brasil e em Portugal”. I Congresso de História de África: “Ancestralidade e Africanidades”. Universidade de Santiago. Cabo Verde. (25 de novembro de 2015);

Comunicação: “Políticas Públicas de Juventude no Brasil”. Mesa-redonda: “Juventude e políticas públicas: entrecruzamentos entre Brasil e Portugal” integrante da programação do Colóquio: Juventude e Políticas Públicas: Diálogos Portugal-Brasil. ICS/UL (10 de dezembro de 2015);

Comunicação: “Educação e Multiculturalidade nas Políticas Públicas: narrativas de jovens afrobrasileiros e lusocaboverdianos”. XXIII Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education. UL (30 de janeiro de 2016);

Comunicação: “Experiências socioeducativas de jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal”. Encontro de Investigadores Brasileiros em Portugal. Instituto de Educação/UL. (17 de julho de 2016);

Comunicação: “Educação Social e políticas públicas de juventude: experiências com jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal”. Seminário Jovens no Terreno. ICS/UL (8 de junho de 2016);

Comunicação: “O que dizem os jovens afrobrasileiros e lusoafricanos: entre a escola, o projeto social e o futuro” no I Seminário Internacional “Juventudes, Educação e Cidadania: Retratos contemporâneos”. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (22 de junho de 2016).

### **Visitas a projetos sociais e artísticos**

Visita à Associação Cultural Moinho da Juventude e participação do evento “Feitiço do Bатуque”. Cova da Moura, Amadora. (22 de abril de 2016);

Visita ao Centro de Atividades de Tempos Livres da Associação Cultural Moinho da Juventude. Cova da Moura, Amadora. (14 de junho de 2016).

### **1.2.2 Trabalho empírico**

Um dos objetivos do estágio sanduíche foi realizar o trabalho de campo através da observação em projeto de educação social e participação de atividades na comunidade. A realização dessa etapa aconteceu durante todo período do estágio sanduíche.

Para identificação, contato com instituição e realização de trabalho de campo com instrumentos de coleta – entrevistas, observação sistemática, diário de campo – contei com apoio dos pesquisadores do OPJ.

A observação aconteceu sistematicamente nos meses de setembro, outubro e novembro, através de acompanhamento das atividades no Projeto Percursos Acompanhados com objetivo de identificar as especificidades das ações socioeducativas neste espaço de formação de jovens.

Foram realizadas no total 15 entrevistas. Entre os entrevistados estão: gestora do Programa Escolhas, assistente social, psicóloga, coordenadora pedagógica e educador social, uma mãe e um pai de jovem, sete jovens participantes do Projeto Percursos Acompanhados, e uma pesquisadora que discute jovens afrodescendentes no ensino secundário em Portugal.

Além da observação sistemática e da realização de entrevistas, participei de festas da comunidade do Zambujal, realizadas pelo Cesis, que realiza o Projeto Percursos Acompanhados, em parceria com a Associação de Moradores do Bairro do Zambujal (Caza). As festas comunitárias foram realizadas nos meses de outubro e dezembro de 2015 e maio de 2016.

Para além dos objetivos pretendidos, a experiência promoveu minha compreensão de forma mais aprofundada sobre a cultura em Portugal, a diversidade étnica e social, assim como maior vínculo com o país. O contato com a comunidade portuguesa e comunidades de imigrantes africanos em Portugal, enriqueceu meu olhar etnográfico e social, sendo possível perceber e me aproximar do multiculturalismo presente em Portugal.

Portanto, para além da vivência acadêmica e formação como pesquisadora, o estágio na UL oportunizou meu crescimento como pessoa, sobretudo na construção de vínculos com colegas brasileiros, portugueses, moçambicanos, guineenses, angolanos e cabo-verdianos.

### 1.3 NAS ROTAS DO ATLÂNTICO: A PESQUISA NO BRASIL E EM PORTUGAL

#### *Identidade*

*Preciso ser um outro  
para ser eu mesmo  
Sou grão de rocha  
Sou o vento que a desgasta  
Sou pólen sem insecto  
Sou areia sustentando  
o sexo das árvores  
Existo onde me desconheço  
aguardando pelo meu passado  
ansiando a esperança do futuro  
No mundo que combato morro  
no mundo por que luto nasço.*

(COUTO, 2014)

Mia Couto, escritor moçambicano, conta sobre esperança e futuro. Conta sobre luta e nascimento. Diz que é preciso ser outro para ser si mesmo. O escritor diz do mundo com identidade. Encontramo-nos com os escritos de Couto porque falamos de vida, de implicação

com o cotidiano, de diferentes narrativas e pertencimentos, dizemos das vozes de jovens, das culturas juvenis. Narramos compreensões de mundo, de combates epistemológicos, empíricos e sociais. Interpretamos existências e experiências para refletirmos sobre educação.

Portanto, esse estudo nasce da identidade da pesquisadora com as temáticas educação, juventude e afrodescendência. Tem como objeto a educação social vivenciada por jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal, através de políticas públicas de juventude que chegam nas comunidades via projetos socioeducativos.

Quais os sentidos e significados produzidos sobre a experiência da Educação Social com jovens afrodescendentes a partir de políticas públicas de juventude? Essa pergunta de partida orientou outras: que concepções de juventude possuem os educadores sociais que mediam as práticas socioeducativas com jovens? Quais as implicações de práticas discriminatórias para vida dos jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal? Que perspectivas os jovens afrodescendentes imprimem em seus trajetos a partir da experiência de educação social?

Numa perspectiva de construção de novos caminhos educativos interculturais e antirracistas, o objetivo principal é analisar os sentidos e significados da experiência da educação social com jovens afrodescendentes em Lisboa e na Bahia. Para tanto, temos como objetivos específicos: 1. Debater políticas públicas de juventude no contexto brasileiro e português e relacioná-los com as ações de educação social; 2. Compreender as concepções sobre juventude presentes entre educadores e jovens através das práticas socioeducativas investigadas; 3. Contrastar as consequências da educação social na vida dos jovens, especialmente em relação as referências culturais, vínculos e expectativas de futuro; 4. Discutir educação de/para/com juventude afrodescendente e as relações com multiculturalismo, racismo e vulnerabilidade.

Por considerar a emergência da validação das culturas juvenis heterogêneas advindas de comunidades que trazem nos seus históricos, referências de matrizes africanas, especialmente por constarmos práticas discriminatórias com a população jovem negra e afrodescendentes nos dois países eleitos para investigação, tomamos como lente de percepção, a realização de práticas que estão fora da escola. No intento de verificar, para além do espaço determinado pelo Estado para ampliação da vida acadêmica, como os jovens se relacionam com educadores, saberes e ações educativas em suas comunidades, buscamos ouvir gestores de políticas, educadores sociais e jovens.

A necessidade de corroborarmos e divulgarmos práticas que autorizem os jovens a falar de si e das relações que estabelecem se dá pela divulgação recente de dados da mortalidade da população jovem brasileira, localizada numa combinação de desigualdade social, etnia/raça e

gênero. Jovens negros estão morrendo. Essa é uma frase legitimada pelo Estado brasileiro, por movimentos sociais, por ativistas que denunciam a ausência de prolongamento de vida daqueles que deveriam viver, alcançar ideais e sonhos. Conforme o Mapa da Violência (2016), todo ano, 23.100 jovens negros são assassinados, sendo 63 por dia. Um jovem negro é assassinado a cada 23 minutos no Brasil.

Em Portugal, a crise econômica que se alonga há quase duas décadas atinge jovens, especialmente os pobres e “filhos de imigrantes”, herança de um passado colonial que trouxe a ampliação da desigualdade social no continente africano, provocando uma espécie de busca incessante por novos lugares de sobrevivência. Mães e pais africanos, saíram dos seus países, no continente africano, em busca de trabalho na Europa, nomeadamente a partir da década de 1960, quando os países africanos, sob colonização portuguesa, iniciam um movimento de guerra e libertação, numa busca de autonomia econômica, política e social.

Em 2016, comemorou-se 40 anos de libertação dos chamados Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop): Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. Foram quase 400 anos de regime de escravidão de africanos no Brasil. Os afrodescendentes que vivem no Brasil, em Portugal ou em outra parte do mundo, experimentam consequências da exploração ocorrida na África, especialmente o tráfico de pessoas.

Por entendermos que há necessidade de olharmos para a população em maior condição de vulnerabilidade no mundo – os afrodescendentes – e compreendermos que as relações entre Brasil e Portugal acontecem através do vínculo com as populações africanas, seja através do legado social do tráfico de pessoas, seja através da contribuição dessas pessoas na constituição da cultura de Brasil e Portugal, justificamos a união de duas categorias centrais para o estudo da educação social: juventude e afrodescendência. E, por considerarmos os dados de mortalidade da população jovem no Brasil e da vulnerabilidade dos jovens afrodescendentes, africanos e filhos de africanos em Portugal, fizemos o recorte pela juventude negra para estudar suas experiências com a educação social.

Ser jovem e ser afrodescendente os diferenciam em determinados contextos. Seus percursos de vida podem ser marcados pela ausência paterna, a presença de diferentes formas de violência e vivência com contextos sociais que incluem dificuldade de acesso à saúde, educação e moradia com qualidade, com seus direitos negligenciados pelo Estado e sociedade. Podem percorrer trajetos escolares irregulares e não lineares, frequentemente necessitam de apoio social e institucional.

Em Portugal, os descendentes de africanos não são identificados com sua origem étnica, o que pode ocultar o real quantitativo dessa população no país e não oportuniza criação de

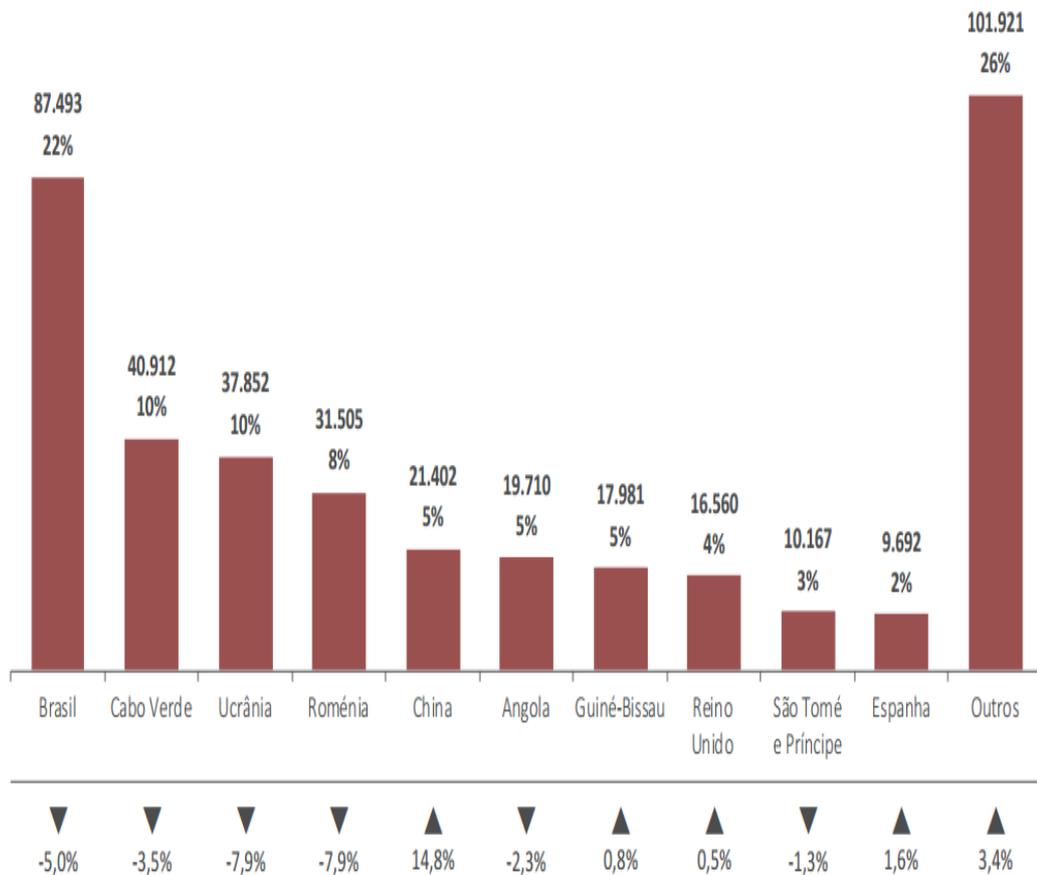
políticas públicas específicas que atendam especialmente essa condição de vulnerabilidade. A Rede Europeia contra o Racismo (ENAR, 2015) evidencia, em seus relatórios, que, em Portugal, parece haver uma grande comunidade negra, nomeadamente em Lisboa, e a pesquisa dessa rede não alcançou os dados exatos porque muitos são baseados apenas em nacionalidade, por isso os números são dos que imigraram de África, não identificando assim os descendentes de africanos portugueses. Ocultando o tamanho global da população negra neste país.<sup>13</sup>

No que se refere à história de Portugal em relação às migrações, após a luta contra o salazarismo, com o marco da Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974, e as liberdades democráticas em processo de construção, Portugal começa a receber grandes levas migratórias vindas dos Palop. As revoltas militares que deram êxito à liberdade contra o regime de Salazar foram, sobretudo, consequências dos 13 anos de guerra do país contra as antigas colônias – Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), através do Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo de 2014, a nacionalidade brasileira, com um total de 87.493 cidadãos, mantém-se como a principal comunidade estrangeira residente. São os brasileiros a comunidade mais representativa entre os imigrantes, com o percentual de 22%. Além do Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Romênia, Angola e Guiné Bissau são as principais nacionalidades dos imigrantes presentes em Portugal:

---

<sup>13</sup> Afrophobia in Europe: European network against racism (ENAR) shadow report 2014-2015. Disponível em: <[http://www.enar-eu.org/IMG/pdf/shadowreport\\_afrophobia\\_final-2.pdf](http://www.enar-eu.org/IMG/pdf/shadowreport_afrophobia_final-2.pdf)>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

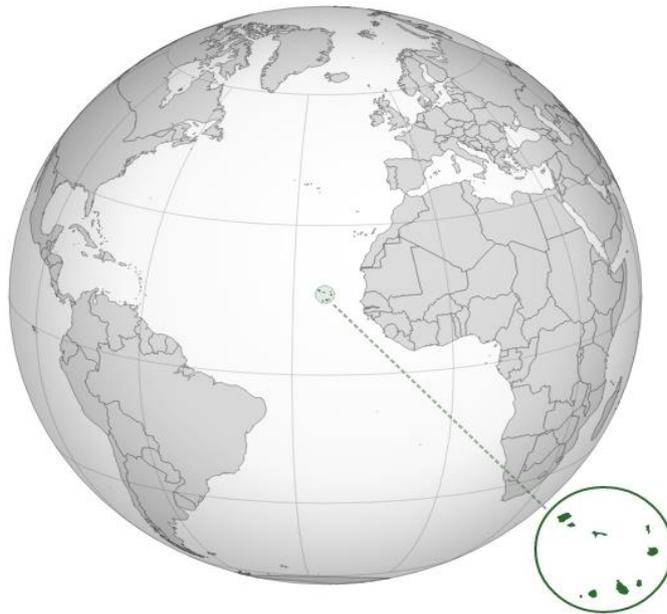
Figura 1 – Gráfico população de imigrantes em Portugal



Fonte: SEF (Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, 2014).

Conforme o SEF de Portugal, Cabo Verde e Ucrânia aparecem representando 10% da população de imigrantes, num total de 40.912 pessoas. Cabo Verde, país que vive a experiência de descolonização de Portugal há 40 anos, mantém a característica de migração da sua população. No conselho de Lisboa, constituíram-se comunidades de cabo-verdianos e seus descendentes. Entre a população de africanos presentes em Portugal, são os cabo-verdianos os maiores representantes de trabalhadores na construção civil e restauração. A presença marcante de Cabo Verde em Portugal pode ser sentida a partir da sua cultura, através da música e dança – morna, funaná e coladeira – assim como a culinária – cachupa, feijoada, cocadas – e o crioulo cabo-verdiano.

Figura 2 – Localização de Cabo Verde no mapa mundi



Por Gringer – Obra do próprio, Domínio público.

Fonte: Observatório da Língua Portuguesa (2016)

Nessa investigação, as relações entre Brasil, Portugal e Cabo Verde serão retomadas no sentido de compreender a relação de construção de culturas juvenis negras produzidas por jovens afrodescendentes em Portugal. Experiências desses três países também são registradas pelo Observatório das Migrações, importante canal de busca de informações dos imigrantes em Portugal e é uma unidade do Alto Comissariado para as Migrações (ACM), tendo como função o estudo e acompanhamento estratégico das migrações.<sup>14</sup>

O tema da imigração em Portugal apoia a consolidação do objeto de estudo desta tese, fornecendo elementos para situar o leitor do contexto do qual tratamos. Primeiro, pela origem dos jovens afrodescendentes, sujeitos neste trabalho, que são filhos de cabo-verdianos, que chegaram a Portugal, principalmente com expectativas de trabalho e melhores condições de vida. Segundo, pela via que nos foi possível encontrar esses jovens, uma política pública com objetivo de inclusão social, financiado pelo ACM, o Programa Escolhas. E terceiro, mas não menos importante, pela caracterização do bairro social na região da Amadora, no qual a comunidade é de cabo-verdianos, ciganos e portugueses. Nesse bairro, lócus da pesquisa em Portugal, situa-se a atividade socioeducativa sistematizada pela organização não governamental Cesis que atende os jovens com objetivo de acompanhamento dos seus percursos escolares.

<sup>14</sup> Portal Online do Observatório das Migrações, disponível em: <<http://www.om.acm.gov.pt/>>.

Do outro lado do Atlântico, de onde é o nosso lugar de fala, a cidade de Salvador<sup>15</sup> é a primeira capital do Brasil. Nela, guardamos heranças históricas de exploração e discriminação à população negra, que ocupa mais de 90% dos espaços urbanos da cidade. Apesar da desigualdade na distribuição de renda, de espaço e no acesso a bens culturais, a população jovem da cidade convive com uma diversidade de manifestações artísticas, culturais e sociais, distribuídas em algumas periferias da cidade e prioritariamente no seu centro urbano.

Apesar da vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no Brasil, há mais de 20 anos e, mais recentemente, do Estatuto da Juventude (2013), e de considerarmos o jovem, através da legislação em vigor, como um sujeito de direitos, muitos direitos ainda lhe são assegurados no cotidiano. Com a minimização das responsabilidades do Estado pela vida de um enorme contingente de crianças e jovens, essa população continua sujeita a viver em condições de extrema vulnerabilidade. Esses sujeitos de direitos possuem cor, etnia, classe socioeconômica específica e vivem os conflitos e as consequências de um processo histórico de desigualdades sociais, de tardia iniciação à efetivação de políticas públicas setoriais e de reduzidas condições de formação e qualificação.

A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) publicou a Agenda Juventude Brasil<sup>16</sup> (2013) com indicadores que diagnosticam perfil e opinião dos jovens brasileiros. Dados referentes a família, escolaridade, gênero, mundo do trabalho, cultura, saúde sexual e reprodutiva, drogas, violências e seguranças são debatidos no intuito de auxiliar a construção de políticas públicas de juventude.

Tratando-se de uma tese em educação, discutiremos, sucintamente, a título de apresentação do contexto do ser jovem no Brasil, percepções em relação a escola e aspectos sociais que mais preocupam os jovens na atualidade.

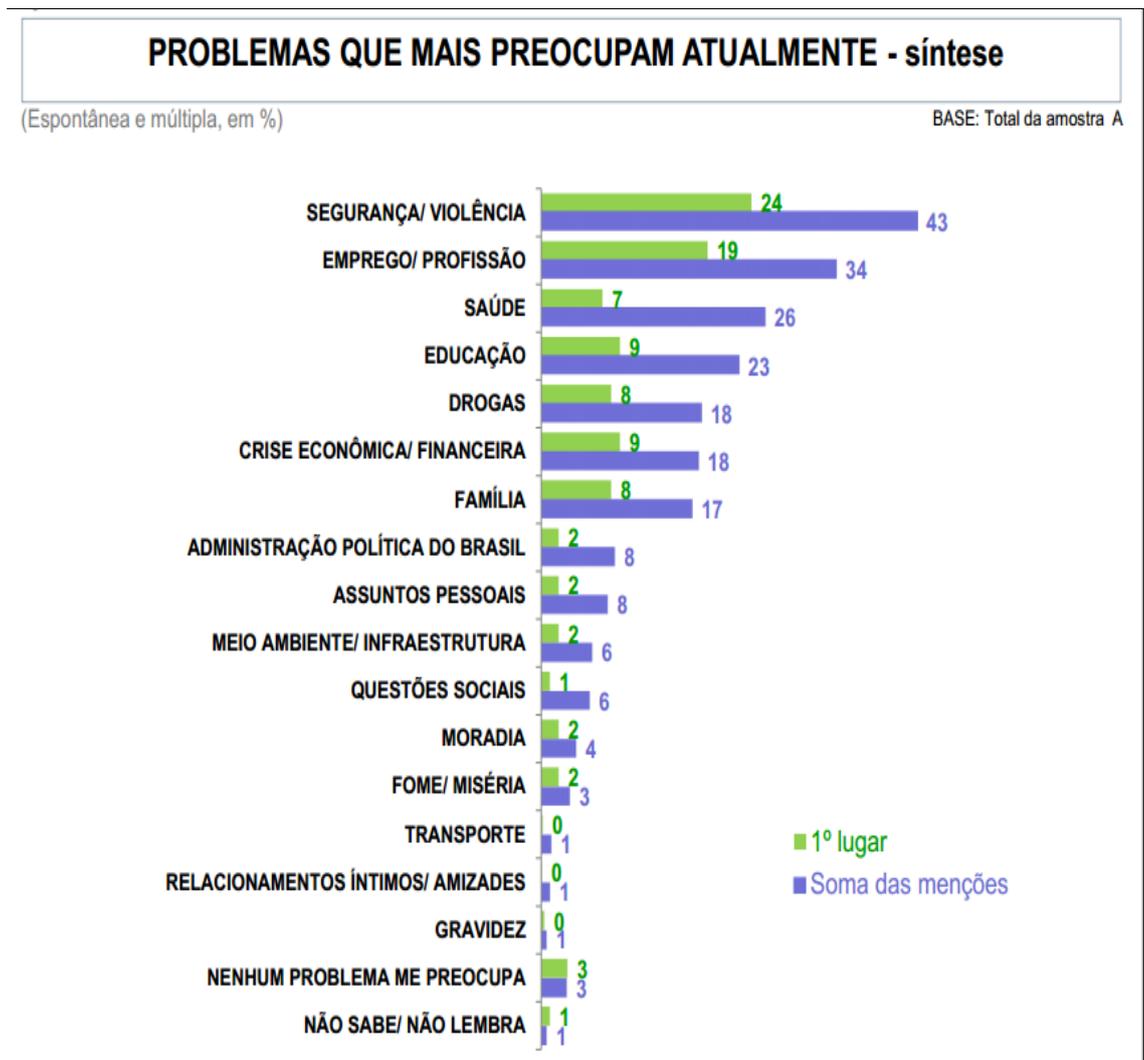
Conforme o gráfico abaixo, a violência aparece para 43% dos jovens, como o maior problema vivenciado. A violência está para além dos espaços educativos, situando-se no campo do social e das experiências dos jovens que estão dentro e fora do sistema regular de ensino. Na visão dos jovens, a violência não estaria, portanto, estreitamente relacionada com a educação.

---

<sup>15</sup> Em 2014, Salvador contava com uma população de 2.902.927, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=292740&search=bahia|salvador|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 17 mar. 2015

<sup>16</sup> A Agenda Juventude Brasil faz uma comparação com a pesquisa do Projeto Juventude, que subsidiou a criação da SNJ, em 2003. Ela permite duas leituras longitudinais: uma transversal, comparando os resultados dos jovens entre 15 e 24 anos de hoje com os dos jovens de 15 a 24 anos de uma década atrás; outra de corte, comparando os jovens, hoje, entre 25 e 29 anos, com os jovens que, em 2003, tinham de 15 a 19 anos.

Figura 3 – Problemas que preocupam os jovens

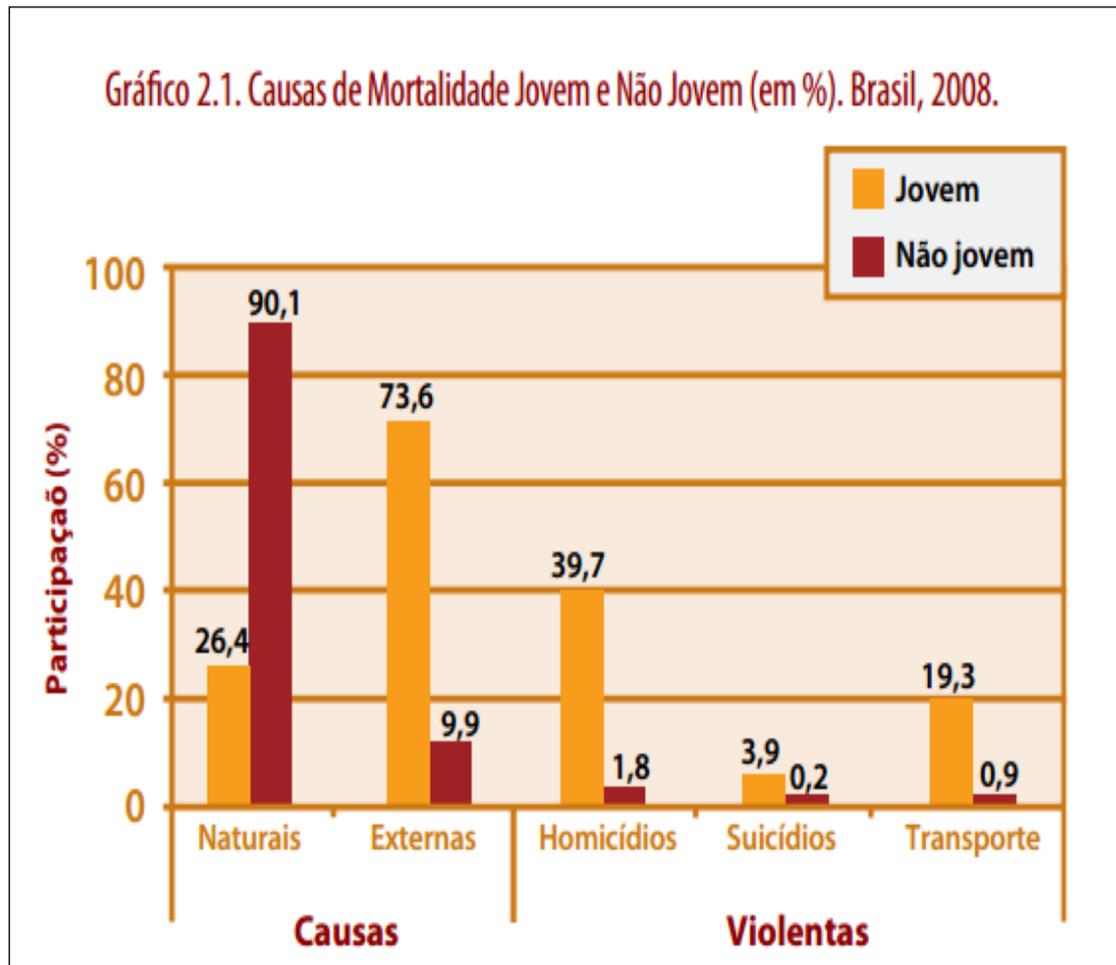


Fonte: Agenda Juventude Brasil, 2013. SNJ.

A afirmação de que os jovens têm sido, nas últimas décadas, tema de grande exposição, nos diferentes tipos de mídia, pode ser interpretada, em conjunto com os dados da pesquisa “Mapa da Violência 2011 – Os jovens do Brasil”, de modo que a violência tem levado à morte os jovens no Brasil: “dividindo a população em dois grandes grupos: os jovens (15 a 24 anos) e os não jovens (0 a 14 e maiores de 25), teremos o panorama sintetizado”.

Conforme informações da pesquisa, identificamos a causa das mortes em (%), para a população dos grupos jovens e não jovens:

Figura 4 – Causas da mortalidade jovem



Fonte: Waiselfisz, Mapa da Violência 2011 – Os jovens do Brasil.

Na população não jovem, somente 9,9% do total de óbitos são atribuíveis a causas externas. Já entre os jovens, as causas externas são responsáveis por 73,6% das mortes. Se, na população não jovem, só 1,8% dos óbitos são causados por homicídios, entre os jovens, os homicídios são responsáveis por 39,7% das mortes – essas são as médias nacionais. “Em alguns estados, como Alagoas, Bahia, Pernambuco, Espírito Santo e Distrito Federal, *mais da metade das mortes de jovens foi provocada por homicídio.*” (WASELFISZ, 2011, grifos nossos).

Observa-se que as causas externas para a população jovem saltam de 26,4% de mortes naturais para 73,6%. Ou seja, os jovens morrem mais de causas externas. Analisando ainda as causas das mortes violentas, os homicídios são destaque, com 39,7%, em detrimento dos suicídios, 3,9%, e acidentes por meio de transporte, 19,3%. A taxa de mortalidade juvenil indicada vem crescendo de forma alarmante e condicionando os “novos padrões de mortalidade juvenil” que incorporam um perfil de jovem com características comuns de classe econômica,

raça/cor e escolaridade: moradores dos aglomerados urbanos, negros e com ensino fundamental incompleto.

A violência, fenômeno social complexo, é definido por Espinheira como:

A violência não é algo em si mesma, isto é, alguma coisa, ou que tem forma. É um *fenômeno social que só pode ser capturado em suas conseqüências*. Essa natureza fugidia de algo que não é concreto, mas que se realiza como ação em um dado momento e se realiza, isto é, se concretiza, mas que também tem continuidade – não em si mesma – mas em *representações sociais que constituem um campo cultural que pode ser concebido como comportamento ou habitus violento*, qual seja a intenação de disposições para agir contra o outro, no ato contínuo, preventivamente ou *a posteriori*, como vingança, *toda vez que este outro venha a se constituir em obstáculo, ou desafiar um ou vários códigos* de preservação de arranjos de convivência e de identidades em jogo. (ESPINHEIRA, 2008, p. 25, grifos nossos)

A liderança, o comando de um grupo e a rivalidade entre os jovens, segundo Espinheira (2008), são códigos que estão ligados a uma imagem necessária como condição de sobrevivência em um determinado meio social. As relações de violência não necessariamente estão ligadas às atitudes da juventude ou fazem parte de uma cultura do jovem, mas, sobremaneira, atingem o jovem na medida em que esse grupo etário se torna o principal alvo da violência. Vale dizer que entendemos a violência como fenômeno complexo e social que não está situado na responsabilidade juvenil.

Pelo já exposto, cabe-nos ratificar que é oportuno pesquisar a educação social a partir das políticas públicas de juventude, especialmente diante do contexto de vulnerabilidades e do aumento da mortalidade da população jovem. Por conseguinte, é urgente viabilizar novos caminhos para a cultura da paz e a permanência da vida dos jovens com qualidade de oportunidades.

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, o trabalho foi dividido em seis seções. Nesta etapa do texto, apresentamos nosso percurso, iniciamos o debate sobre a categoria juventude, situamos o contexto da investigação nos dois países. Na segunda seção, discutiremos os fundamentos teóricos epistemológicos, apontando a trajetória da pesquisa qualitativa na educação, o método de estudo de casos, os instrumentos de colheita de informações, os sujeitos e as estratégias de análise das informações recolhidas. A educação social, a afrodescendência, o racismo e as relações entre Brasil e Portugal são debatidas na terceira seção deste texto. A teoria da Pedagogia Social é descrita com os principais autores nos dois países e os sujeitos que compõem a tessitura da ação social e educativa são elencados buscando identificar as principais características da prática da educação social com a juventude.

Abordagens de teóricos, educadores e jovens são apresentadas na terceira seção que visa problematizar a relação entre a juventude afrodescendente e a produção das culturas juvenis no Brasil e em Portugal. Vulnerabilidades, estigmas sociais, discriminação racial são articulados com a vivência de jovens nas comunidades e bairros sociais. A implicação da juventude com a diversidade étnico-racial numa perspectiva de anunciar a multiculturalidade presente na vida dos jovens são interligados para falar sobre o nó e o laço da educação social com a juventude afrodescendente nos dois países.

Uma educação intercultural numa perspectiva antirracista é anunciada como estratégia de enfrentamento à problemática da ausência de um currículo que contemple a juventude e sua cultura. Defendemos uma educação para/de/com a juventude que eleja o jovem como principal autor da prática social emancipatória.

## 2 EXPERIENCIO, LOGO EXISTO:<sup>17</sup> O CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO

*Refletimos com profundidade o que foi nos depararmos com a complexidade da experiência humana e seus saberes, com a intenção de compreendê-los em profundidade, de maneira ampliada e relacional.*

(MACEDO, 2015, p. 17)

Investigar experiências é fazer pesquisa considerando as relações humanas como estruturantes para compreender e interpretar a realidade social. A partir dessa afirmativa, demarcamos a opção teórica-metodológica que delinea o trabalho. Neste capítulo, serão apresentados os paradigmas epistemológicos e os caminhos percorridos na busca de responder a questão da pesquisa: quais os sentidos e significados produzidos sobre a experiência da educação social com jovens afrodescendentes a partir das políticas públicas de juventude no Brasil e em Portugal?

Na primeira etapa do texto, discorremos sobre as características da pesquisa científica, especialmente as singularidades que demarcam o saber da epistemologia nas pesquisas em Educação. Para descrever os passos sobre essa pesquisa qualitativa, de abordagem fenomenológica com o uso do método estudo de caso, especificamos o caminho construído para analisar duas experiências em educação social com jovens afrodescendentes, buscando identificar suas aproximações e distanciamentos, através de técnicas e procedimentos de coleta de informações, colaboradores/sujeitos da pesquisa e descrição do contexto da pesquisa: Caso I – Brasil e Caso II – Portugal. Finalmente, informamos sobre as estratégias de análise de um objeto atual, complexo e multirreferencializado que tomou como referência a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) e o uso de *software* de análise de dados, o Maxqda.

### 2.1 COMPREENDER E INTERPRETAR A EXPERIÊNCIA: APONTAMENTOS

Toda pesquisa científica deve passar pelo crivo da relação bem ajustada entre epistemologia, abordagem, métodos, técnicas e procedimentos. Essa é uma afirmativa discutida e amplamente questionada por diferentes estudiosos que se interessam por pensar o método nas ciências humanas e sociais. Especialmente na pesquisa em educação, a partir da década de 1950,

---

<sup>17</sup> Frase inspirada na célebre citação de René Descartes na obra *O discurso do método*: “Penso, logo existo”. O “experiencio, logo existo”, conota uma alternativa a ciência positivista, que prioriza a racionalidade tomando as experiências dos sujeitos como central nas investigações.

o debate em torno da objetividade-subjetividade ganha relevo, e tratar do fenômeno educativo envolve diferentes áreas e saberes que referenciam o objeto de estudo a ser construído.

A Filosofia, como ciência-mãe para se pensar epistemologia, atrelada à Antropologia, à Sociologia e à História, permitem que o pesquisador eleja sua concepção de mundo, de sociedade e de homem, na reflexão sobre as relações existentes na educação. Portanto, escolher que caminho seguir é papel e missão do pesquisador-autor, e tem sido um assunto necessário na realização da pesquisa em educação com seriedade acadêmica, elencando as experiências e subjetividades dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa é um processo de esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses no intuito de descobrir as forças e possibilidades da natureza e da vida e transformá-las em proveito da humanidade. Esse esforço é um produto histórico e social, resultante do trabalho coletivo no curso do tempo, a fim de construir todas as dimensões da vida (CHIZZOTTI, 2006, p. 19). Essa concepção de pesquisa reconhece que é necessário um acúmulo de teorias, práticas e procedimentos que, bem articulados, produzem novos conhecimentos para benefícios da humanidade, contribuindo para sanar uma problemática específica.

Segundo Chizzotti (2006), como concepção teórica e uma prática de investigação, a ciência se diferencia da filosofia e surge com a revolução burguesa, desenvolvendo-se na Europa a partir do século XVI. A pesquisa científica caracteriza-se assim pelo esforço sistemático, com critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada. Todavia, a racionalidade, conforme concebeu o grande cientista René Descartes, apoiado na crença da objetividade e no método matemático, não é, hoje, a única forma de se pensar e produzir ciência.

O paradigma positivista, dedicado e competente em responder questões das ciências naturais e exatas, predominou por alguns séculos, como único caminho para o alcance da verdade universal. Com o surgimento e reconhecimento das ciências humanas e sociais, a verdade relativizada põe-se a ser um caminho possível para se compreender o mundo e a realidade. Pensar para além da ciência quantificável e mensurável como única narrativa evidente para produção do conhecimento científico pode não responder sobre objetos, objetivos de estudos e problemáticas que envolvem a subjetividade humana.

Os paradigmas predominantes vêm sendo questionados, na tentativa de tornar visíveis novas alternativas metodológicas. A questão dos métodos começa a ser abordada e a própria concepção do método amplia-se para além da dimensão técnico-instrumental da pesquisa (GAMBOA, 2008).

Nas últimas décadas, nos cursos de formação de educadores, surgiram estudos em torno das teorias do conhecimento e das Epistemologias Modernas da Educação, esses estudos substituem, algumas vezes, as disciplinas nas pós-graduações nomeadas anteriormente de Métodos e Técnicas de Pesquisa. No entanto, a produção acadêmica e publicação sobre a temática ainda é incipiente. Portanto, o autor alerta que é necessária uma “vigilância epistemológica” que questione não só os métodos tradicionais, mas que aponte para a busca de “novas alternativas capazes de ultrapassar as diferentes formas de interpretação da complexa realidade educativa” (GAMBOA, 2008, p. 79).

Para construção do caminho metodológico desta pesquisa que estuda a experiência da educação social realizada com jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal, a partir de ações em projetos sociais advindos de políticas públicas de juventude, entendemos que os sujeitos possuem legitimidade e autoria para que o fenômeno estudado possa ser compreendido e interpretado.

A análise das experiências não pode ser vista nem do olhar unilateral de estudos quantitativos nem de uma concepção que só privilegie a visão macro da realidade, pois são os atores, considerando aqui suas subjetividades, que constroem as realidades que são vivenciadas ao longo da história. É preciso ser feita sempre uma análise crítica pautada na escuta e observação refletida sobre o que sentem, dizem e expressam os sujeitos de diálogo.

Sem perder de vista o rigor epistemológico, mas no encontro de um rigor outro (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL; 2009), nossa opção epistemológica-metodológica, entendendo que o conhecimento está sempre em processo de transformação, se dá na perspectiva fenomenológica, pois compreendemos que a experiência será, nesta pesquisa, a fonte do conhecimento coletado e a transformação deste em novo conhecimento, o científico. Considerando a legitimidade da pesquisa qualitativa para estudos sobre o fenômeno educativo, ratificamos que essa opção se dar por:

Elucidar a natureza rigorosa da pesquisa qualitativa, a partir da atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, segundo seus diversos níveis de constituição e de realidade, percebidos e elucidados na autocompreensão e na compreensão compartilhada de sua condição histórica, sua gênese como indivíduo, sociedade e espécie (GALEFFI, 2009, p. 15).

Na perspectiva fenomenológica, na qual a experiência aparece como central, tudo aquilo que sabemos do mundo, a partir da nossa visão ou mesmo do conhecimento científico, depende de como vemos o mundo ou de uma experiência vivida sobre/no mundo. Sem essa experiência de mundo, os símbolos da ciência não poderiam nada dizer (MARLEAU-PONTY, 2011).

O significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas são estudados pelos investigadores fenomenologistas, na expectativa de compreendê-los. A Sociologia fenomenológica foi particularmente influenciada por Edmund Husserl e Alfred Schutz. Portanto, a corrente fenomenológica “coloca-se igualmente na tradição weberiana que enfatiza a compreensão interpretativa das interações humanas” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 53).

Para Weber (1864-1920), as ideias, as crenças e os valores eram os principais catalizadores das mudanças sociais. Fundador da Sociologia Compreensiva, auxiliou-nos a entender o mundo social com base nas ações dos indivíduos inseridos em seus contextos de vida e de relações. Influenciado por Marx e Durkheim, admitia o desenvolvimento do capitalismo no mundo moderno, entretanto não enfatizava os conflitos de classe, como Marx o fazia. São problemáticas as relações entre pesquisadores que privilegiam as análises estruturalistas e holísticas do social e suas superestruturas e outros que preferencialmente focam nos aspectos micro da realidade social (PAIS, 2015). Nesta pesquisa, nosso ponto de vista coaduna com a ideia de equilíbrio entre as análises, por acreditar que as experiências individuais e coletivas são transformadoras e de relevâncias sociais na medida em que o micro não pode desvalorizar o macro, nem a historicidade do cotidiano.

Coube a Sociologia Compreensiva de Weber elaborar critérios para o estudo recorrente do comportamento dos sujeitos. A ação social que é definida como qualquer ação realizada por um sujeito em um meio social que possua um sentido determinado pelo autor é central na teoria weberiana (WEBER, 2001). A mudança social acontece através das motivações das ações dos indivíduos, diferente do materialismo histórico dialético que compreendia a mudança social através dos conflitos de classe.

Um determinado objeto pode exigir o método que lhe seja adequado. Da mesma forma, um determinado método pode criar o seu próprio objeto. Ambos se condicionam e, eventualmente, ambos se determinam mutuamente. O cotidiano é um lugar privilegiado de análise na medida em que é revelador, por excelência de determinados processos do funcionamento e da transformação da sociedade e dos conflitos que atravessa. A pesquisa do cotidiano tem interesse em olhar a sociedade a nível dos indivíduos e, ainda, a necessidade de ver como a sociedade se traduz na vida deles (PAIS, 2015).

Nesse sentido, os fenômenos das experiências sociais vistos no seu cotidiano, fundamentam epistemologicamente as vivências educativas com jovens afrodescendentes no Brasil e Portugal no desenvolvimento desta pesquisa qualitativa. Para tanto, importa-nos pensar e compreender o fenômeno considerando classes sociais, culturas, identidades, pertencimentos e autorias dos sujeitos que são centrais na investigação.

## 2.2 ETNOPESQUISA CRÍTICA, IMPLICADA E MULTIRREFERENCIAL

Um pensamento monorreferencial e um método objetivista, pautados nos ideais positivistas, como exposto anteriormente, não dão conta de responder um objeto que une em sua essência categorias complexas. Nesta pesquisa, pensamos criticamente numa teoria que englobe tanto a subjetividade dos sujeitos envolvidos – gestores sociais, jovens afrodescendentes, educadores sociais – e a implicação acadêmica e política da pesquisadora-autora. Entendemos que a complexidade da experiência da educação social com jovens afrodescendentes num contexto de diáspora pode ser analisada levando em conta o saber social contextualizado. Portanto, uma epistemologia social recomenda a criação de um ser de práxis científica, que, além de pensar o mundo, e o mundo dos homens, imagina-se também parte indistacável desses mundos (MACEDO, 2004).

A etnopesquisa considera que os fundamentos teóricos devem estar atrelados às experiências do pesquisador ao realizar a escolha do objeto de pesquisa, que emerge de problemáticas sociais, nas quais o pesquisador pode estar implicado. Mas não apenas a subjetividade do pesquisador entra em cena quando ele adentra em campo, como também os pressupostos epistemológicos se entrelaçam com um olhar etnográfico que vai descortinar as experiências ali observadas. Tanto conta o cuidado e experiência em saber ver, ouvir e registrar o que se pretender compreender e interpretar, quanto a escolha sistemática de procedimentos que apoiem a análise crítica e multirreferencial da pesquisa qualitativa.

A pesquisa, compreendida no âmbito da etnopesquisa, é uma experiência relacional. A relação pesquisador-sujeito é considerada de forma a não existir a chamada “neutralidade científica”, pois o pesquisador pode ser membro-agente da comunidade na qual pesquisa, ou mesmo haver uma implicação social e política deste com o objeto a ser compreendido:

*A pesquisa é um campo da práxis social, como tal deve satisfações à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana. Outrossim, como uma instituição aprendente, a pesquisa aprende com experiências que não se situam no seu contexto de produção. Neste movimento, as pesquisas qualitativas miram com interesse e disponibilidade para experimentar a aventura pensada da multirreferencialidade e da intercrítica, refinando a cada experiência socio-epistemológica (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 82, grifos nossos).*

Nesse sentido, a pesquisa aqui tratada se coloca enquanto práxis social e aprendiz através das experiências dos sujeitos. Valida o saber socioeducativo e toma esse saber como

prioridade na construção do conhecimento científico. A epistemologia social se realiza, portanto, na ação social, conforme Weber (2001) anunciou na sociologia compreensiva. A experiência – tanto da pesquisadora quanto dos sujeitos de diálogo – são basilares para interpretação do fenômeno estudado.

Não nos cabe pensar na experiência apenas como um caminho para o “saber-fazer” uma determinada técnica ou ação. A experiência está para além do instrumental, do passar algo a alguém, será compreendida por “atos de compartilhamentos de sentidos e significados, tendo como fonte fulcral a vivência singular dos sujeitos na sua emergência existencial e sociocultural” (MACEDO, 2015, p. 19).

Em *Sociologia da experiência* (1994), Dubet debruça-se sobre as teorias sociológicas de ação e as combinatórias que formam a experiência social. Entendemos que a experiência é tocada pela impermanência, estrutura-se como um denso e complexo processo de subjetivação de tudo que nos acontece, que nos passa, mediada por desejos, escolhas e intenções, conscientes ou não.

### 2.3 O MÉTODO PARA O ENCONTRO DO OBJETIVO: OS ESTUDOS DE CASOS

Esta pesquisa é um estudo de dois casos com inspiração etnográfica. Para além da perspectiva comparativa, que identifica parâmetros aproximados de um mesmo fenômeno para estudar características iguais ou diferentes entre eles, aqui buscamos descrever e interpretar duas realidades, com grandes complexidades e diferenças. Nesses dois casos, unimos experiências singulares e aproximadas: a vivência na educação social de jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal.

Entendemos que o método estudo de caso é o mais adequado para análise do nosso objeto por entender que, a partir dele, podemos construir, referenciado em pesquisas qualitativas na área da educação, o caminho mais proveitoso e cientificamente situado para responder nossas questões de pesquisa. Por considerarmos as realidades, contextos e experiências múltiplas e singulares, buscaremos, neste momento do texto, descrever e refletir o conceito de estudo de caso, as técnicas e procedimentos de coleta que utilizamos reconhecendo que a pesquisadora emergiu durante um período de tempo suficiente, para coleta dos dados encontrados.

Os estudos de caso destacam-se por se constituir numa unidade de um sistema mais amplo. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, tendo assim valor em si mesmo. As múltiplas fontes de evidência são uma forte característica de um estudo de caso, que pode ser bem-sucedido, pois “a convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade aos estudos, muito além das pesquisas orientadas por outras estratégias” (MARTINS, 2008, p. 80). No estudo de caso, vários procedimentos podem ser combinados, de modo a realizar uma análise mais aprofundada do objeto.

A escuta sensível em cada um dos casos, a descrição via a narrativa dos sujeitos, e o recorte para experiência da educação social que cada um vive torna o estudo de dois casos, em determinado momento, como dois casos únicos e, em outros momentos, dois casos que se complementam. Isso porque entendemos que nunca será possível descrevermos exaustivamente todas as idiossincrasias presentes num fenômeno e que ele nos escapa em certa medida, mas, ao mesmo tempo, ao adentrar nos campos de pesquisa, lócus privilegiados de observação, identificamos características diferentes e semelhantes de um e do outro caso.

O que dizemos com isso é que, ao mesmo tempo em que é complexo comparar dois fenômenos que possuem características, sujeitos e objetos entrecruzados, e, por isso, não podemos descartar a oportunidade de fazê-los dialogar e extrair de cada um o que podem ser suas essências, não podemos, todavia, quantificarmos essa ou aquela experiência como mais ou menos exitosa. O que nos cabe, na nossa análise, a partir da compreensão e interpretação do fenômeno da educação social, é apontar como as experiências de educação social de gestores, educadores e, sobretudo, jovens em suas comunidades pode ser visibilizada e percebida por demais. Seus sentidos e significados estão para além da ação imediata, é tanto um fenômeno contemporâneo quanto diverso, heterogêneo, complexo e multirreferencializado.

A experiência da etnopesquisa contrastiva existe quando ocorre mais de um caso a ser estudado, ela deve ser produzida compreendendo as realidades como construções sociais e culturais únicas. Cabe “aproximações por identificações, complementarismos analíticos, afastamentos por diferenças marcantes e hibridizações criando novas diferenças pela forma criativa com que as relações entre diferentes se efetivam” (MACEDO, 2015, p. 95). Na etnopesquisa contrastiva, baseada nos estudos antropológicos, por exemplo, a construção é relacional, ou seja, um indivíduo constrói sua identidade a partir da oposição ao outro.

Na próxima etapa do texto, avançaremos para descrição dos espaços e projetos nos quais foram desenvolvidos os estudos de caso. A seguir Estudo de Caso I – Brasil e Estudo de Caso II – Portugal.

### 2.3.1 Estudo de caso I – Brasil

*Eu quero ver*

*Quero ver o menino descer o morro,  
Carregando na mochila seus livros,  
Na cabeça seus sonhos,  
Ostentando um belo sorriso.*

*Quero vê-lo pular de alegria,  
Envolto na magia de marcar seu gol,  
Na escola da vida.*

*Quero ver o menino saber o que quer,  
Ser mais do que o da bola na rede,  
E samba no pé.*

*Quero ver o menino não ser intimidado,  
A pagar a conta de um triste passado em que não é devedor.  
Quero vê-lo não ser julgado,  
Não se sentir discriminado ou ser violentado por causa da sua cor.*

*Quero ver o menino dizer, no dia 20 de novembro de 2020,  
Que toda essa história de resistência valeu,  
Que toda forma de preconceito acabou  
Que, enfim, construímos uma sociedade justa, humana e igualitária.*

*Daiana dos Santos Alcântara (Feira de Santana, Bahia, Brasil)<sup>18</sup>*

Em 2014, a poesia *Eu quero ver*, de autoria da jovem baiana Daiana Alcântara, foi uma das ganhadoras do Concurso Juventude VIVA: Prosa, Poema e Fotografia, promovido pela SNJ, na gestão da Presidenta da República Dilma Roussef. A publicação, iniciativa da SNJ e da Secretaria-Geral da Presidência da República, faz parte do Plano de Prevenção à Violência que atinge os jovens, especialmente os negros, que são as principais vítimas de homicídios no Brasil. O Plano Juventude Viva foi a primeira política pública nacional brasileira que especificou a questão da etnia/raça na ação estratégica por compreender que o racismo mata pessoas jovens no Brasil.

É do nosso interesse pela Política Nacional de Juventude no Brasil e especialmente do Plano Juventude Viva que nasce o campo e o caso desta pesquisa no Brasil, que chamaremos de Caso I. A primeira ação de campo que fizemos para compreender a política para além dos documentos oficiais foi uma entrevista realizada na SNJ, em Brasília, no ano de 2014. Naquela ocasião, a política pública de juventude encontrava-se em primeira fase, formalizando parcerias

---

<sup>18</sup> Juventude VIVA: Prosa, Poema e Fotografia. SNJ, Brasília, 2014.

com estados e municípios, a fim de desenvolver diferentes estratégias de enfrentamento à mortalidade da população jovem negra. A SNJ justifica o surgimento do plano:

Construído por meio de um processo amplamente participativo, o Plano Juventude Viva reflete a definição do enfrentamento à violência contra a juventude negra como prioridade mais votada pelos jovens na 1ª Conferência Nacional de Juventude (2008) e reforçada novamente nas resoluções da 2ª Conferência Nacional de Juventude (2011). A partir destes importantes marcos, iniciou-se um amplo processo de mobilização, em que foram realizadas consultas a atores e organizações da sociedade civil para formulação desta primeira resposta articulada no governo federal para o problema da crescente violência contra a juventude negra. Os programas do Plano são direcionados à juventude, com especial atenção aos jovens negros de 15 a 29 anos, do sexo masculino, em sua maioria com baixa escolaridade, que vivem nas periferias dos centros urbanos e estão em situação de maior vulnerabilidade, e se divide em quatro eixos de ações (JUVENTUDE VIVA: GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO, 2014, p. 7).

Os eixos de ação do Plano Juventude Viva são: 1. Desconstrução da cultura da violência; 2. Inclusão, oportunidades e garantia de direitos; 3. Transformação de territórios; e 4. Aperfeiçoamento institucional. Esses eixos previam o desenvolvimento das ações de maneira interinstitucional, responsabilizando o governo federal, estadual e municipal para implementação das ações. Cada município dos diferentes estados brasileiros, ao aderir o Plano Juventude Viva, deveria construir um plano de trabalho no qual atribuísse as ações aos diferentes eixos indicando as parcerias com entidades não governamentais e sociedade civil organizada além de estratégias estabelecidas para a resolução da questão problema.

O trabalho de campo teve início numa entrevista concedida pela coordenadora do Plano Juventude Viva, em 2014, que nos apresentou parte das ações já desenvolvidas e na oportunidade nos entregou a publicação com resultado do Concurso de Prosa, Poema e Poesia, o primeiro documento impresso que tivemos contato sobre o Juventude Viva.

Na entrevista, a coordenadora nacional do Plano Juventude Viva descreveu em que etapa o plano se encontrava. Naquele momento, firmando parceria com os estados e os municípios, apontou o porquê de um plano que fez o recorte racial no Brasil e ainda os caminhos futuros para o plano no estado da Bahia, sugerindo que fosse feita uma entrevista com articulador do Plano Juventude Viva no estado baiano, que assim foi realizado, a fim de entendermos como a política pública nacional se encontrava em parceria com governo do estado da Bahia.

Segundo a coordenadora e o articulador do Plano Juventude Viva, a prefeitura da cidade de Salvador, capital da Bahia, não havia feito parceria para desenvolvimento do plano na

cidade, no entanto, o estado, através da Fundação Palmares, havia realizado uma articulação com Plano Juventude Viva para desenvolver os Núcleos de Agentes da Cultura da Juventude Negra (Nufac).

No Brasil, foram realizados dez Nufac em diferentes estados. Na Bahia, foram realizados dois. Ainda em 2014, quando realizamos a entrevista com um dos articuladores do Juventude Viva na Bahia, tomamos conhecimento de que, naquele momento, um Nufac estava sendo desenvolvido na região da Plataforma, Subúrbio Ferroviário de Salvador, que apresenta, junto com outras periferias, crescentes taxas de homicídios de jovens negros.

Entendemos, portanto, que o Nufac seria o espaço ideal para compreendermos a implementação através das ações socioeducativas focadas no público jovem e negro da cidade de Salvador em articulação com organizações não governamentais e movimentos sociais.

Realizado na cidade de Salvador, na região do Subúrbio Ferroviário, no período de 2014 a 2015, através da Organização Não Governamental (ONG) Cipó Comunicação Interativa, sob financiamento da Fundação Palmares e assessoria do Plano Nacional Juventude Viva, o Nufac teve como objetivo:

Contribuir para inserção de jovens negros e negras de comunidades populares no mercado de trabalho na área da cultura, contribuindo para o desenvolvimento: a) do jovem afrodescendente nas dimensões cultural, profissional, social e pessoal b) da cultura afro-brasileira e c) das políticas públicas de cultura, trabalho, educação e juventude.

O Núcleo, gerido pela Cipó,<sup>19</sup> ofereceu os cursos de Produção de Vídeo, Finalização de Vídeo, Produção Cultural, Web Design e Assistente de Projeto Visual Gráfico para 120 jovens da comunidade da Plataforma, bairro da região do Subúrbio Ferroviário de Salvador. Esse projeto fez parte da lista de ações do Plano Juventude Viva – Plano de Enfretamento à Violência contra a Juventude Negra e foi realizado em parceria com a Fundação Palmares, financiador através do Ministério da Cultura do governo federal do Brasil.

Enquanto instituição atuante nas comunidades mais vulneráveis de Salvador, a Cipó, com objetivo principal de atuar na formação de comunicação com a juventude, elegeu desenvolver o projeto no bairro da Plataforma, considerando a equipe pedagógica que já desenvolvia trabalhos neste território, além da necessidade de ampliar a atuação de projetos

---

<sup>19</sup> Contou também com parceiros, listados a seguir: Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte do Governo do Estado da Bahia (Setre); Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (Facom/UFBA), Sesi Rio Vermelho, Ampla, Paróquia São Braz, Centro Cultural Plataforma, Plano Juventude Viva, Associação de Moradores do Núcleo Habitacional Joanes Leste.

sociais para juventude desta região. O grupo técnico pedagógico formado por um coordenador-geral, um coordenador pedagógico, uma coordenadora articuladora, cinco educadores permanentes e mais uma equipe de educadores e pesquisadores já atuantes na instituição e na comunidade promoviam ações diversificadas de formação em cultura.

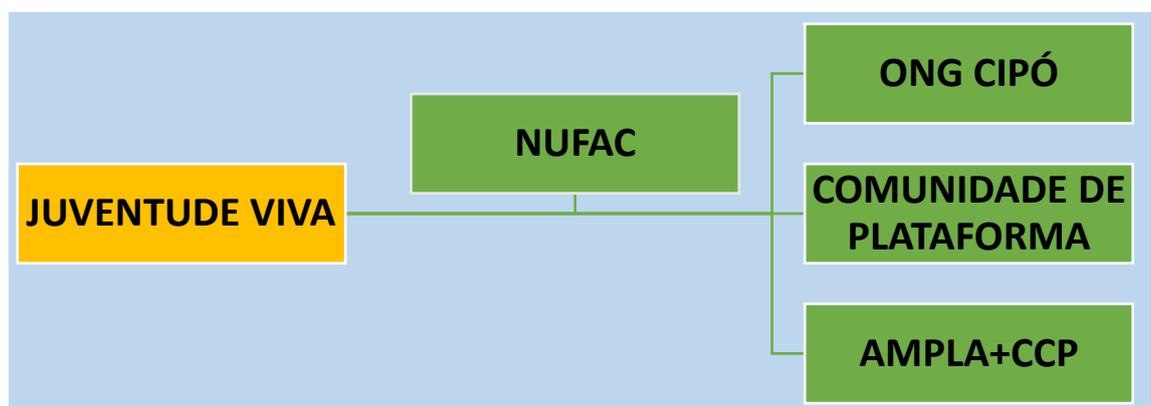
O projeto aconteceu, principalmente, no espaço da Associação de Moradores da Plataforma (Ampla) e também no Centro Cultural da Plataforma (CCP). Além dos outros parceiros, estes últimos disponibilizaram espaço físico e apoio técnico para desenvolvimento da formação. Outro espaço muito utilizado pela comunidade foi o Parque São Bartolomeu, para realização de feiras e atividades coletivas com os jovens participantes do projeto.

A região do Subúrbio Ferroviário de Salvador é composta por:

Vinte e dois bairros onde moram 24,55% da população soteropolitana, ou seja, lá estão cerca de seiscentos mil habitantes. Até 1970 o local era formado por lugarejos, comunidades tradicionais de pescadores e veranistas que aproveitavam a pesca farta e as belezas das praias e enseadas banhadas pelas águas calmas da Baía de Todos os Santos. A linha de trem da antiga Leste (Viação Ferroviária Leste Brasileiro), inaugurada em 1860, fez com que as pessoas conhecessem melhor essa parte da cidade de Salvador. Atualmente, e após a ocupação de 1970 e 1980, o Subúrbio Ferroviário se vê ocupado em sua grande maioria por moradores das classes populares.<sup>20</sup>

A título de ilustração e contextualização do campo de pesquisa, traremos primeiramente um organograma para identificar a política pública de juventude no Brasil e, ainda, algumas imagens para situar o leitor dos espaços onde foram realizadas as ações socioeducativas:

Figura 5 – Implementação do Juventude Viva



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

<sup>20</sup>Dados extraídos do blog Salvador: cultura todo dia, disponível em: <[http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-area.php?cod\\_area=6](http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-area.php?cod_area=6)>. Acesso em: 26 jun. 2017.

Figura 6 – Aula de produção cultural – Nufac



Fonte: Produzida pela autora, 2015.

Aula de Produção Cultural da turma do Nufac noturno. Esse grupo formado majoritariamente por mulheres participou ativamente das atividades, desenvolvendo, ao final do curso, o Festival Nufac com atuação como produtores culturais.

Para a formadora dos jovens, a educadora social, mestra em Políticas Públicas e graduada em Produção Cultural, mediar conhecimento no Nufac auxiliou a aprendizagem em novos conhecimentos, como os grupos culturais da Plataforma. Acrescenta:

*O que é que a turma de produção, que é a que eu estou agora faz? Aprende todas as questões relacionadas à cultura, leis de incentivo à cultura, vale cultura, como lidar com as impressões digital, promovendo a cultura local. Então a gente busca trazer para eles a reflexão de que a cultura está no nosso cotidiano. De que o subúrbio ferroviário é um celeiro também onde você pode ter várias pessoas da área de cultura, ou seja, seja poesia, seja artes cênicas, seja música, seja enfim, gravura como a gente viu lá no Museu da Lage. Então a proposta é que os alunos agenciem, ou seja, escolham um produto cultural da região para trabalhar trazendo do final do curso um festival, que eles vão atuar também como um produtor de evento.*

(Educadora Social de Produção Cultural – Nufac – Salvador).

A educadora social descreve a articulação entre os saberes que são mediados com os jovens no Nufac e como essas aprendizagens serão incorporadas no fazer cotidiano. As aulas aconteceram na Ampla, que é um espaço utilizado pela Cipó e por outras entidades para desenvolver ações na comunidade.

Figura 7 – Ampla



Fonte: Produzida pela autora, 2015.

As cinco turmas do Nufac eram divididas entre a Ampla, o Centro Cultural da Plataforma e a Associação de Moradores da Joanes Leste, localizado na região circunvizinha da Plataforma, bairro Lobato. O espaço cedido pela associação conta com uma sala equipada com computadores, o que favoreceu o desenvolvimento das aulas que necessitavam de equipamentos como os computadores.

O educador social, *designer* gráfico e bacharel em Artes, foi um jovem formado pela ONG Cipó, e, enquanto cursava a universidade, foi convidado para lecionar através de projetos de comunicação com jovens via Cipó. O educador social, *designer* e artista, descreve as ações e foco educativo do projeto Nufac:

*O NUFAC trabalha é a comunicação visual como um todo. A gente trabalha com linguagem de vídeo, design gráfico, produção cultural. Então são linguagens em que os jovens eles precisam estar atentos, eles precisam estar inteirados com o que está acontecendo para poder ter referência para criar. São linguagens que eles precisam criar, mas, sobretudo, também existe o módulo étnico racial que é importantíssimo para eles estarem debatendo e discutindo bastante assuntos e muito provavelmente em suas comunidades eles procuram estar em rodas de conversa, fazendo isso com um amigo ou dentro da própria casa. Gravidez na adolescência, temas como aborto, temas como preconceito racial, preconceito social, discriminação, racismo, entende? Cotas, cotas raciais. Então tudo isso são temas que são trabalhados e abordados no módulo étnico racial e que acaba agregando aos jovens um posicionamento mais sério quanto ao que ele também vai criar e desenvolver dentro dessas linguagens que eu citei. Vídeo, design gráfico, produção cultural, web design.*  
(Educador Social, Nufac, Salvador).

Figura 8 – Aula de *design* do Nufac

Fonte: Produzida pela autora, 2015.

Figura 9 – Encontro de integração Nufac-CCP

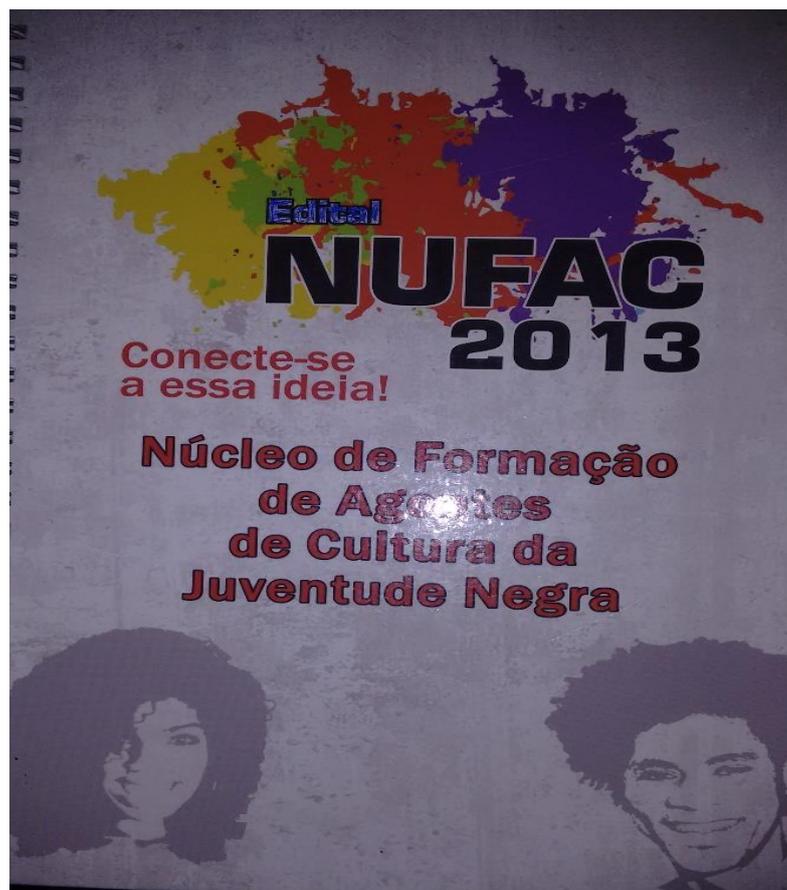


Fonte: Acervo de Fafá Araújo, 2015.

A imagem acima registra o encontro das cinco turmas do Nufac. Esse encontro teve como objetivo integrar as atividades desenvolvidas pelos educadores sociais e foi planejado em articulação da coordenação pedagógica, coordenação de articulação e educadores. A atividade proposta foi mediada pela coordenação com a participação dos educadores e, ao final, elegeram-se projetos e grupos culturais da comunidade da Plataforma que seriam estudados e contemplados no Festival do Nufac. Toda atividade foi realizada de forma dinâmica, utilizando como princípio de mediação a mistura de jovens de diferentes turmas, para otimização da comunicação e autoria dos jovens para apresentação das propostas.

Abaixo, a imagem demonstra o caderno do Nufac. Cada um dos participantes do projeto receberam um caderno personalizado pelo projeto em âmbito nacional. A intenção era que o caderno fosse utilizado como instrumento de apoio aos registros nas aulas da formação.

Figura 10 – Caderno Nufac para os jovens



Fonte: Produzida pela autora, 2015.

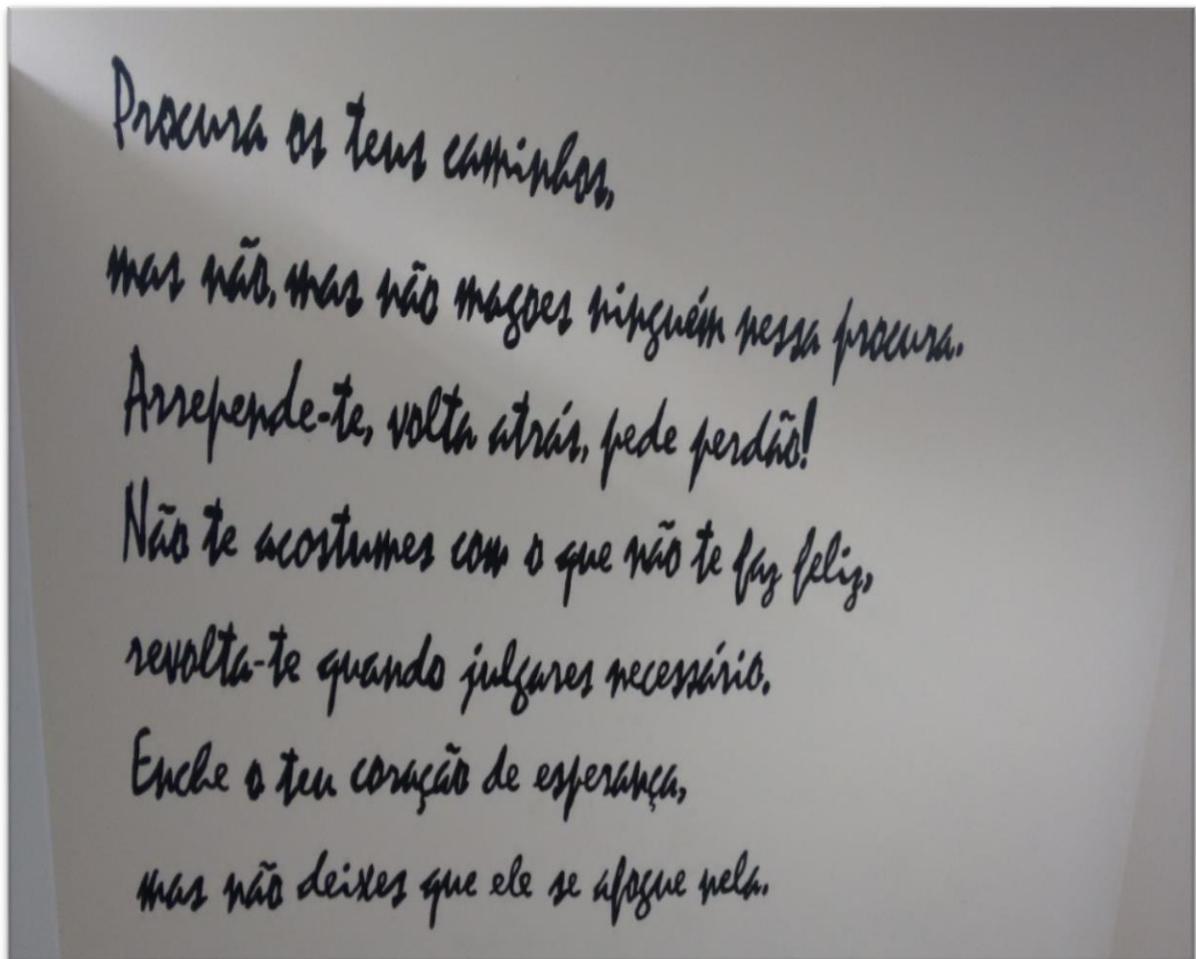
Os 120 jovens participantes do projeto Nufac recebiam mensalmente uma bolsa de R\$ 120,00 para auxílio, lanche e vale transporte. Para a coordenação do projeto, para os jovens e

educadores, esses auxílios financeiros oportunizam a permanência dos jovens no projeto, haja vista que a população atendida é de baixa renda e depende de apoio financeiro para deslocamento e demais necessidades. Sem os quais, a implementação do projeto poderia ficar inviável.

O objetivo dessa etapa do texto foi descrever as principais atividades do Nufac e situar o leitor sobre os objetivos de atividades socioeducativas com os jovens. Em seguida, apresentaremos o Estudo de Caso II, localizado em Portugal.

### 2.3.2 Estudos de caso II – Portugal

Figura 11 – Texto na parede do Cesis



Fonte: Produzida pela autora, 2015.

“Procura o teu caminho...”, a fotografia acima é o registro da poesia que fica na parede da organização não governamental Cesis, onde foi realizado o trabalho de campo em Portugal. A investigação em Lisboa teve início em setembro de 2015, na oportunidade do estágio de doutoramento sanduíche realizado no ICS/UL, através da bolsa concedida pelo governo federal

via programa PDSE-Capes do Ministério da Educação (MEC) do Brasil. O projeto de pesquisa para realização da tese já previa o estágio em Portugal com a intenção de compreender as políticas de juventude desenvolvidas naquele país.

Buscando relacionar as escolhas feitas no Brasil, como já explicitado pelo Plano Juventude Viva, que tem como foco a população jovem afrodescendente do Brasil, elegemos o Programa Escolhas para análise e acompanhamentos de ações socioeducativas por, pelo menos, quatro motivos principais: 1. Por ser uma política de âmbito nacional atuando em toda região de Portugal; 2. Por ser uma política que já se desenvolvia desde 2001; 3. Por ser uma política voltada para população de imigrantes e filhos destes, incluindo filhos de africanos dos PALOP e, portanto, os jovens afrodescendentes; 4. Por atender a população de baixa renda em Lisboa e cidades circunvizinhas.

Compreendendo que o Programa Escolhas seria a política pública mais adequada para pesquisar o desenvolvimento da experiência socioeducativa, foram realizados três procedimentos: 1. Leitura dos documentos institucionais do Programa Escolhas; 2. Contato via *e-mail* e telefone com gestor do Programa Escolhas; 3. Entrevista com a coordenadora do Programa Escolhas na cidade de Lisboa.

A entrevista aconteceu no escritório sede do Programa Escolhas, em setembro de 2015, e oportunizou o conhecimento sobre o histórico, objetivos e contexto da política pública, além do público atendido e a trajetória em comunidades de pessoas que migraram de outros países e, sobretudo, o atendimento à população cigana no país. Percebemos, nessa primeira entrevista, que o objeto de pesquisa se consolidava no encontro com a política do Programa Escolhas que atendia jovens em contextos de bairros sociais – comunidades multiculturais –, com público de 15 a 29 anos e em fase de escolarização vivida no ensino secundário – equivalente ao ensino médio no Brasil. Essas singularidades da política, estão em consonância com as características do Plano Juventude Viva e sua implementação através do Nufac.

O Programa Escolhas, conforme entrevista concedida, “é um programa do governo federal que financia organizações locais associadas – mínimo de quatro associações – e acredita nas potencialidades das comunidades com foco nas capacitações de jovens” (Coordenadora do Programa Escolha região de Lisboa, setembro, 2015). Para o programa, um dos objetivos é a articulação dos projetos com a escola, a fim de apoiar as crianças e jovens nos trajetos escolares.

Após compreender o objetivo da política para atendimento socioeducativo com jovens afrodescendentes, realizamos uma pesquisa no *site* do Programa Escolhas, a fim de identificar, via busca ativa, as comunidades e projetos que estariam em consonância ao objetivo da nossa

pesquisa, compreender os sentidos e significados da experiência da educação social com jovens afrodescendentes, a partir de políticas públicas de juventude.

Assim, entendendo que havia um contexto e uma História a descobrir, ainda desconhecida por mim naquela altura, iniciamos leituras sobre o processo de migração de africanos dos países que foram colonizados pelos portugueses – Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe – e compreendemos a chegada da população africana em Portugal. A diáspora ocasionada com a saída dos africanos do continente é uma diáspora diferente da ocasionada pela população africana que foi levada para o Brasil. Evidentemente, foi necessário investir na leitura e na vivência cotidiana da chamada “Lisboa Africana”.<sup>21</sup> A obra *Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação*, de autoria de Gusmão (2004), nos apresentou parte da realidade africana em Portugal. Sobre seu trabalho etnográfico realizado em comunidades de populações de africanos em Portugal a pesquisadora argumenta:

Tornou-se possível contrapor realidades diversas, de modo que diferentes vivências e representações pudessem encaminhar compreensões mais amplas de contextos historicamente constituídos. No caso do negro brasileiro e no caso do negro português há diferenças históricas; porém não são elas inteiramente diferentes ou opostas. Nesse sentido, acredita-se que há entre elas aspectos próprios de uma trajetória comum, composta por elementos semelhantes e propiciadores tanto das diferenças como das semelhanças (GUSMÃO, 2004, p. 25).

A pesquisa foi realizada com crianças e jovens filhos de africanos e, em sua maioria, portugueses negros, tomando como foco central a questão da raça-etnia decorrente da origem e da cor. Buscou identificar as estratégias de sobrevivência dos indivíduos e grupos frente às crises, dificuldades e rupturas que vivenciam. A partir dessa experiência de grupo, mecanismos de convivência étnica e racial são elaborados e transformados pelo contato e confronto com a sociedade nacional, na qual estão inseridos, no caso Portugal.

Assim, o campo de pesquisa, enquanto lócus a ser desvendado, tornou-se desafio e interesse por abrigar singularidades e diferenças com o campo de pesquisa já vivenciado no Brasil. Considerando o objeto de pesquisa, identificamos, via mapa de Lisboa, os espaços/bairros sociais nos quais seria possível desenvolver a pesquisa:

---

<sup>21</sup> Publicação de autoria de Fernando de Semedo, José Eduardo Agualusa e Elza Rocha em 1993. SEMEDO, F.; AGUALUSA, J. E.; ROCHA, E. *Lisboa Africana*. Lisboa: Ed. Asa, 1993. Ver também o sítio Lisboa Africana que é utilizado para divulgação de eventos culturais africanos ou relacionados com África, que têm lugar na cidade e na região de Lisboa, disponível em: <<https://lisboaaficana.com/>>.

Figura 12 – Mapa de Lisboa e região periférica



Fonte: Google Maps, 2017.

Após identificarmos dois projetos próximos à cidade de Lisboa, entramos em contato com ambos via *e-mail* e telefone para agendar uma entrevista. O primeiro projeto, localizado na região de Algueirão Mem-Martin, informou que já havia um pesquisador de Portugal fazendo uma dissertação de mestrado. Considerando essa informação, por acreditarmos que seria interessante fazer uma pesquisa numa comunidade ainda não investigada, fizemos contato e agendamos entrevista com o segundo projeto que fica localizado na região da Buraca, bairro do Zambujal, região da Amadora, distrito de Lisboa.

Segundo o *site* da Câmara Municipal de Amadora,<sup>22</sup> a cidade faz parte da Rede Portuguesa de Cidades Interculturais.<sup>23</sup> Articulada em parceria com o ACM, a rede tem como objetivo promover o desenvolvimento e a implementação de políticas de integração de imigrantes, gestão da diversidade e diálogo intercultural.

<sup>22</sup> Página explicativa da Rede Portuguesa de Cidades Interculturais no portal da Câmara Municipal da cidade de Amadora, disponível em: <<http://www.cm-amadora.pt/intervencao-social/interculturalidade/538-rede-portuguesa-de-cidades-interculturais.html>>. Acesso em: 27 maio 2017.

<sup>23</sup> Criada em 2012, inclui atualmente 12 cidades associadas: Albufeira, Amadora, Beja, Braga, Cascais, Coimbra, Lisboa, Loures, Portimão, Santa Maria da Feira, Setúbal e Viseu.

Além do bairro do Zambujal, o bairro da Cova da Moura é outra região da Buraca que guarda a cultura africana em Lisboa. Possui 6 mil habitantes e 75% são cabo-verdianos. Lá encontra-se o projeto Moinho da Juventude,<sup>24</sup> que atua desde 1980 com atividades culturais, econômicas, educativas e esportivas para e com a comunidade. O crioulo de Cabo Verde é ouvido nas ruas do bairro. Os tecidos africanos podem ser vistos nas varandas em roupas a secarem e muitos são os salões de beleza especialistas em cabelo afro. O funaná e outros estilos musicais africanos são ouvidos nos automóveis dos moradores da comunidade. Lá também se encontra uma das comidas mais tradicionais de Cabo Verde: a Cachupa, preparada com milho, vegetais, carne de porco e peixe. Abaixo uma imagem que ilustra a comunidade:

Figura 13 – Bairro Alto da Cova da Moura



Fonte: Produzida pela autora, 2016.

<sup>24</sup> Ver <http://www.moinhodajuventude.pt/index.php> Acesso em: 20 maio 2017.

O Moinho da Juventude, pertencente à comunidade da Cova da Moura, também realiza projetos via editais do Programa Escolhas, com atividades socioeducativas para crianças e jovens afrodescendentes. Apesar de reconhecermos a presença forte da cultura africana no cotidiano do bairro, não elegemos essa comunidade como espaço de pesquisa por ter conhecimento de outros trabalhos acadêmicos já desenvolvidos ao longo da trajetória de ações sociais com essa população.

Entendemos que, além do bairro do Zambujal abrigar africanos de Cabo Verde em sua maioria, habitam lá a comunidade de ciganos e portugueses vindos do norte do país, o que oportunizou nosso olhar para uma comunidade híbrida, muito próxima das outras comunidades multiculturais dos países europeus. Por conta desse hibridismo, há uma espécie de miscigenação da população, o que os tornam ainda mais próximos de nós, afrodescendentes brasileiros.

Após a definição do bairro do Zambujal como espaço empírico, conforme as justificativas acima, fizemos contato com o Cesis e agendamos entrevista com a coordenação do Projeto Percursos Acompanhados. Na oportunidade, conhecemos o bairro social do Zambujal, o espaço físico do Cesis na comunidade e os objetivos do projeto.

A definição do Cesis, via Projeto Percursos Acompanhados, se deu principalmente por três motivos: 1. pelos objetivos das atividades socioeducativas de acompanhamento pedagógico e social com jovens afrodescendente; 2. pelo interesse e receptividade das coordenadoras do projeto; e 3. pelo tempo de atuação e conhecimento do CESIS no bairro social, cerca de 21 anos. Esses fatores auxiliaram a compreensão das mediações via Educação Social.

O bairro do Zambujal é formado por prédios residenciais, estabelecimentos comerciais e escolas, também é servido de transporte público com duas linhas que alcançam o centro de Lisboa. Não possui metro e trem. A igreja católica funciona dentro do bairro com uma pequena catedral e duas associações são predominantes nas atividades comunitárias: a Pastoral dos Ciganos e a Casa – Associação de Moradores de Zambujal, com descendência cabo-verdiana.

Abaixo uma fotografia que mostra a fachada dos prédios, que possuem de dois, três ou quatro quartos, a depender do tamanho da família residente. O bairro social foi construído há cerca de 20 anos, período em que foram alocados moradores que estavam em condições de vulnerabilidades em outras localidades de Lisboa e adjacências.

Figura 14 – Bairro do Zambujal



Fonte: Produzida pela autora, 2015.

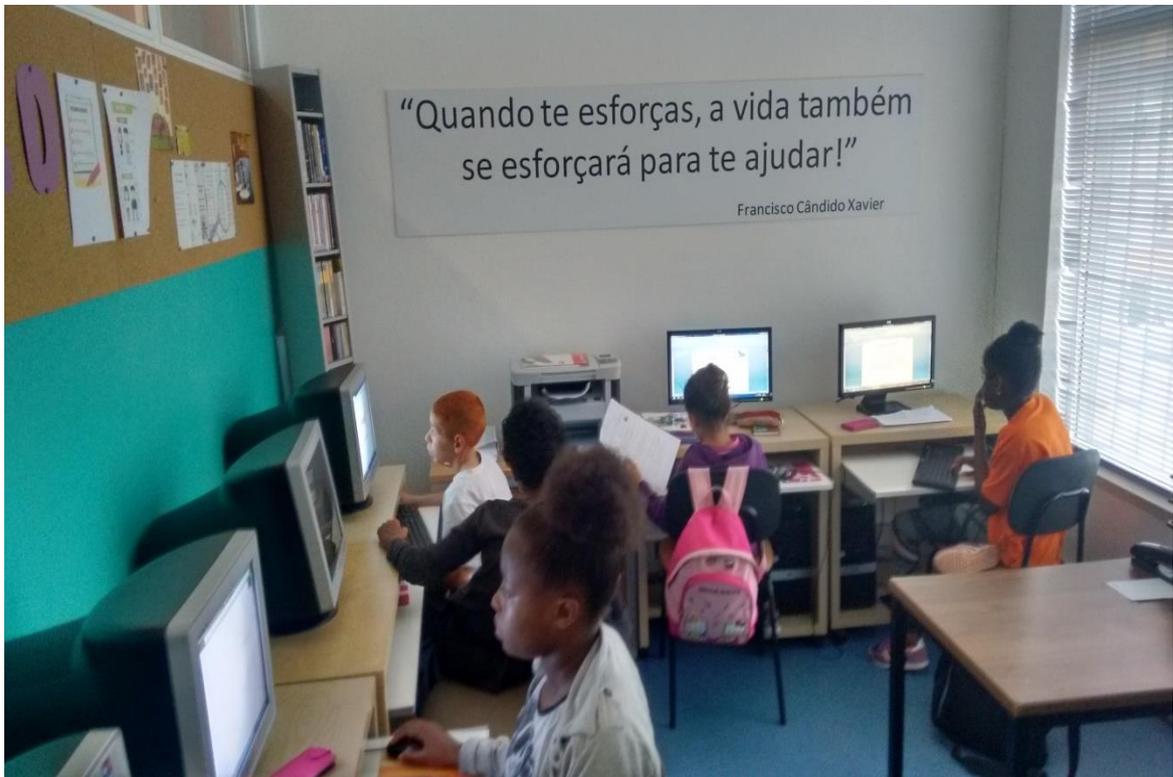
A próxima imagem ilustra a cultura da juventude do bairro do Zambujal. O grafite é visto nas paredes dos edifícios, assim como em outros muros do bairro. Essa arte é uma homenagem feita para um jovem que foi assassinado no bairro. Esse fato aparece nas entrevistas de dois jovens cabo-verdianos como um acontecimento que retrata um episódio de briga entre ciganos e cabo-verdianos. Para os educadores e gestores entrevistados, atualmente o bairro não apresenta sinais de violência, mas, nos anos de 2013 e 2014, atritos provocados por jogos ilícitos e tráfico de entorpecentes causaram circunstâncias de violação de vida, a exemplo deste episódio retratado no grafite.

Figura 15 – Bairro do Zambujal – grafite de jovem cabo-verdiano



Fonte: Produzida pela autora, 2015.

Figura 16 – Sala de informática do Cesis



Fonte: Produzida pela autora, 2015.

Figura 17 – Sala de aula do Cesis



Fonte: Produzida pela autora, 2015.

As Figuras 16, 17 e 18 situam os espaços educativos disponíveis na sede do Cesis, localizada no bairro do Zambujal. O espaço é amplo, iluminado, possui ar condicionado, equipamentos pedagógicos, assim como computadores em uma sala específica para as aulas de informática, pesquisas, estudos ou busca de oportunidade de emprego para os jovens. Os espaços do Cesis são utilizados para o desenvolvimento do Projeto Percursos Acompanhados e percorridos pelos jovens com autonomia e conhecimento do local.

Figura 18 – Sala de leitura e ludicidade do Cesis



Fonte: Produzida pela autora, 2015.

A sala de leitura retratada na imagem acima é um dos espaços mais visitados pelos jovens. Possui diversidade de livros, jogos pedagógicos, materiais construídos pelos próprios jovens nas aulas de artes e é também o espaço disponibilizado para o trabalho da psicóloga do projeto. Nessa sala, algumas conversas individuais aconteciam com os jovens que demonstravam interesse em verificar cotidianamente a permanência da psicóloga, recorrendo a esta com frequência. Algumas entrevistas com jovens foram realizadas nesse espaço.

Abaixo, resumo a política pública de juventude eleita para análise em Portugal:

Figura 19 – Implementação do Programa Escolhas



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

## 2.4 ETAPAS DA PESQUISA

Nos estudos de caso qualitativos, como é o caso dessa pesquisa, o rigor metodológico situa-se, sobretudo, no detalhamento dos caminhos percorridos e na visão clara da pesquisadora em relação às decisões tomadas no encontro do objeto de pesquisa. O rigor científico do trabalho está situado na abordagem teórico-metodológica, na escolha dos espaços/tempos da pesquisa, dos sujeitos, dos instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados (ANDRÉ, 2008).

Para melhor descrição da trajetória percorrida, visto que foi realizada a pesquisa em dois países, a pesquisa foi dividida em etapas, que as descrevo a seguir:

- *Etapa 1: (2013/2014)* – Com projeto de pesquisa aprovado em setembro de 2013, em outubro desse ano, dei início à formação de doutoramento em Educação. Conforme determinado pelo Programa de Pós-Graduação da UFBA, os créditos obrigatórios foram cumpridos através dos estudos de algumas disciplinas no Departamento de Educação: Abordagens e Técnicas da Pesquisa em Educação; Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica; Projeto de Tese I e II; Política e Educação. Optei por cursar uma disciplina no Departamento de Ciências Sociais da UFBA com objetivo de ampliar o estudo do objetivo de pesquisa, a disciplina Análise de Políticas Públicas subsidiou a produção de técnicas e instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Nesse período, também participamos do Grupo de Pesquisa MEL da UFBA, realizando uma pesquisa matricial sobre políticas públicas de juventude no Brasil e em Portugal, o que favoreceu a reformulação do projeto de tese.
- *Etapa 2 (2014/2015)* – Iniciei o trabalho de campo em 4 de setembro de 2014, realizando uma entrevista com a coordenadora do Plano Juventude Viva, na cidade de Brasília, na ocasião, participei do I Encontro de Pesquisadores de Juventude no Brasil, organizado pela SNJ, o que me colocou no seio das políticas públicas desenvolvidas até então para jovens no meu país. Dei continuidade aos estudos teóricos através da Pesquisa Orientada com encontros sistemáticos com o orientador desta pesquisa e realizamos o exame de Qualificação em abril de 2015. Para escrita e concretização da pesquisa, adentramos no campo de investigação, na cidade de Salvador, através das entrevistas e observações no Nufac via ONG Cipó. Foram realizadas entrevistas compreensivas com gestores, educadores sociais, jovens e observação das aulas do projeto socioeducativo durante três meses de aulas.

- *Etapa 3 (2015/2016)* – A partir do mês de abril de 2015, dei início ao processo de seleção da bolsa de doutoramento sanduíche pelo programa do MEC PDSE-Capes. A experiência contou com seleção entre os doutorandos da UFBA. Em virtude do período de crise econômica e política no Brasil, as bolsas ficaram suspensas por um período de três meses, e, finalmente, após mandatos de segurança e definição judicial, algumas bolsas foram concedidas, entre elas, a minha. Entre setembro de 2015 e fevereiro de 2016, realizei os primeiros seis meses de pesquisa de campo em Lisboa. Nesse período, participei de encontros sistemáticos com grupo do Observatório de Juventude, sob a coordenação do Prof. Dr. Vítor Ferreira, cursei a disciplina Metodologia de Investigação Etnográfica no ICS/UL e realizei entrevistas com gestores, educadores sociais e jovens do Projeto Percursos Acompanhados através do Cesis. A bolsa sanduíche foi concedida até fevereiro de 2016, no entanto, avaliando a necessidade, junto com o co-orientador, de dar continuidade aos trabalhos de campo na comunidade do Zambujal e no projeto, permaneci na UL até setembro de 2016, completando um ano de estágio de doutoramento. Nesse segundo momento de campo em Portugal, realizei entrevistas com jovens, associação de moradores de Zambujal, pais dos jovens pertencentes ao projeto, visitei escolas secundárias, participei de festas cabo-verdianas na comunidade do Zambujal e também na Cova da Moura, ampliando meu olhar etnográfico sobre a cultura africana em Lisboa.
  
- *Etapa 4 (2016/2017)* – Essa última etapa correspondeu a continuidade de orientações com vistas à escrita do relatório final da pesquisa. Foram digitados os cadernos de campo, registrando as informações em acordo com objetivo geral e específicos da tese, leitura da bibliografia adquirida em Portugal em consonância com as categorias teóricas incorporadas após pesquisa de campo, assim como aprofundamento sobre epistemologia da ciência social. Foram realizadas ainda algumas transcrições de entrevistas, leitura e releitura destas para realização do processo de análise de dados. A redação da tese foi realizada nesse período, mais sistematicamente entre os meses de janeiro e julho de 2017, com previsão de defesa pública para setembro de 2017.

Para melhor compreensão do leitor, apresento um quadro síntese das atividades em cada etapa da pesquisa:

Quadro 1 – Etapas da pesquisa

ETAPAS	PERÍODO	ATIVIDADES	PAÍS
1	2013-2014	Estudo das disciplinas obrigatórias e optativas; Revisão do projeto de pesquisa.	Brasil
2	2014-2015	Primeira etapa do trabalho de campo; Exame de Qualificação; Concessão de Bolsa PDSE-Capes; Primeira etapa do trabalho de campo- observações em Portugal; Participação na disciplina Metodologias de Investigação Etnográfica – ICS/UL Participação nos encontros do OPJ – ICS/UL Realização de entrevistas e grupo focal com jovens em Portugal.	Brasil e Portugal
3	2015-2016	Segunda etapa trabalho de campo em Portugal; Participação em eventos acadêmicos em Portugal; Realização de grupo focal com jovens no Brasil.	Portugal e Brasil
4	2016-2017	Revisão do material coletado; Transcrição das entrevistas; Estudo sistemático da epistemologia; Escrita do relatório final da pesquisa; Defesa da tese.	Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

## 2.5 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A coleta de dados da pesquisa aconteceu nas etapas 2 e 3, descritas sucintamente acima. Nesta seção do texto, as técnicas, instrumentos e procedimentos serão descritos detalhadamente.

Para realização do estudo de caso etnográfico, considerando que investimos em dois casos específicos, utilizamos a observação registrada no diário de campo, entrevistas compreensivas ou semiestruturadas com gestores, educadores sociais e jovens, comunidade, pesquisadora e grupos focais com jovens dos dois casos investigados, no Brasil e em Portugal.

Quadro 2 – Técnicas, instrumentos, procedimentos

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	PROCEDIMENTOS
Observação sistemática das atividades da Cipó no Nufac & Observação no Cesis – Projeto Percursos Acompanhados	Roteiro de observação	Elaboração do roteiro de observação levando em consideração os objetivos da tese; Agendamento com Nufac de observação das aulas, festival do Nufac e atividades de integração. Registro no caderno de campo da observação de Atividades com jovens no Cesis no Projeto Percursos Acompanhados e nas festas comunitárias no Zambujal.
Entrevista com gestores	Roteiro de entrevista com coordenadora do Plano Juventude Viva Roteiro de entrevista com articulador do Juventude Viva na Bahia Roteiro de entrevista com coordenadora do Programa Escolhas na Bahia	Elaboração do instrumento de coleta, identificação dos colaboradores, marcação da agenda, realização da entrevista com registro em áudio e transcrição.
Entrevista com educadores sociais, jovens, pais, movimento social e pesquisadora	Roteiros de entrevista com coordenador da Cipó, coordenador pedagógico do Nufac, coordenadora-articuladora do Nufac, educadores sociais do Nufac, psicóloga do Cesis, assistente social do Cesis, coordenadora do Percursos Acompanhados, dinamizador comunitário do Percursos Acompanhados, pais de jovens do Cesis, da União de Negros Pela Igualdade (Unegro), uma pesquisadora cabo-verdiana.	Elaboração do instrumento de coleta, identificação dos colaboradores, marcação da agenda, realização da entrevista com registro em áudio e transcrição.
Grupo focal com jovens brasileiros	Roteiro de grupo focal com jovens pertencentes ao Projeto Nufac	Elaboração do instrumento de coleta com apoio do orientador da tese, realização de grupo focal com jovens do Nufac com registro em vídeo e áudio, transcrição do grupo focal.
Grupo focal com jovens em Portugal	Roteiro de grupo focal com jovens pertencentes ao Percursos Acompanhados	Elaboração do instrumento de coleta; realização de grupo focal com jovens do Nufac com registro em vídeo e áudio, transcrição do grupo focal.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Conforme explicitado no quadro, as técnicas utilizadas para coleta de dados foram observações, entrevistas e grupos focais. As três técnicas foram escolhidas pela necessidade de ampliar o olhar sobre cada caso pesquisado. As entrevistas aconteceram com gestores das políticas públicas, educadores sociais que coordenam os projetos nas ONG e educadores que realizavam os trabalhos diretamente com os jovens, além destes, elegemos 14 jovens para entrevistas. A observação aconteceu durante quatro meses consecutivos de atividades do Nufac no Brasil e em Portugal, as observações sistemáticas ocorreram durante seis meses. O grupo focal em Portugal ocorreu em duas etapas, totalizando 12 jovens. No Brasil, realizamos um grupo focal com seis jovens participantes.

Quadro 3 – Caso Brasil: detalhamento das técnicas de coleta

PERÍODO	TÉCNICAS	SUJEITOS	QUANTITATIVO
Setembro 2014	Entrevista	Coordenadora do Plano Juventude Viva Articulador Juventude Viva – Bahia	2
Outubro 2014 a janeiro 2015	Entrevista	Coordenador Cipó Coordenador pedagógico Nufac Coordenadora articuladora Nufac Educadora de produção de vídeo Educadora de produção cultural Educador de finalização de vídeo Educador de <i>web design</i> Educador de <i>design</i> gráfico	8
Novembro 2014	Entrevista	Jovens do Nufac	7
Outubro 2014 a janeiro 2015	Observação nas aulas do Nufac e Festival de Cultura da Plataforma	Jovens, educadores e comunidade	Período de quatro meses de observação nas turmas do Nufac
Fevereiro 2015	Grupo focal	Jovens participantes do Nufac	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

No caso Juventude Viva, Nufac-Brasil, realizamos um total de quatro meses consecutivos de observação que tiveram como objetivo verificar o cotidiano das atividades desenvolvidas, as relações educadores-jovens, jovens-educadores, educadores-educadores, gestão-educadores. Foi possível também fazer um contato mais direto com a comunidade e criar um ambiente de escuta sensível às demandas dos sujeitos que fazem parte do caso.

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e

detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja validade vai depender da maior ou menor experiência do pesquisador (VIANNA, 2003). “Não basta só olhar, é importante olhar para o lado para criar sua própria Ecologia dos Multimétodos”<sup>25</sup> (PAIS, 2017). Nesse sentido, a observação que realizamos procurou dar mostra de uma confiança e cuidado. Evitamos utilizar o caderno de campo dentro da sala de aula, buscando estar atenta às intervenções feitas pelos educadores, às conversas informais entre os jovens e às condições e/ou meios para o desenvolvimento da aprendizagem.

Não obstante, em alguns momentos, a minha presença pode ter inibido comentários, expressões, trocas sociais que, na minha ausência, aconteceriam, mas pareceu-me, principalmente na segunda semana, que os jovens não se sentiam tímidos com a minha participação. Busquei, assim, não estar presente só nos momentos de aula, mas estive em situações de lanche coletivos, atividades lúdicas integradoras, momentos de conversas informais no intervalo das atividades obrigatórias.

Assim como os jovens, os educadores, em sua maioria, apresentavam situações de mediação de conhecimentos reflexiva e críticas, chamando os jovens a participarem como autores, suscitando opiniões, ideias, de modo que estes participassem, não expressando insegurança ou incômodo com minha presença ou quando um jovem trazia algum questionamento desafiador.

O termo “trabalho de campo” lembra algo ligado à terra. É essa a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A nossa estratégia não foi diferente. “Olhar para o lado”, escutar com atenção, criar laços com os jovens, ouvi-los sobre situações para além do projeto, observar a presença/ausência nos debates. Essas e outras atitudes de trato investigativo fizeram com que eu estivesse em seus cotidianos, e, ao mesmo tempo, refletisse sobre eles, interpretando-os.

As entrevistas com gestores, coordenadores e educadores tiveram como objetivos inicialmente identificar as principais características do Plano Juventude Viva, seus desafios de implementação e o desenvolvimento no estado da Bahia e na cidade de Salvador. Identificado o contexto da política pública, as entrevistas com os representantes da ONG Cipó trouxeram mais segurança para os passos seguintes, visto que o encontro foi esclarecedor e receptivo.

Com os dados da administração, estrutura e autorização da Cipó e do Nufac, e, ainda, da abordagem pedagógica utilizada, passamos a acompanhar as ações socioeducativas na comunidade da Plataforma. Realizamos seis entrevistas com educadores sociais, que, de algum

---

<sup>25</sup> Declaração do pesquisador José Machado Pais na conferência “Mundos sociais e educacionais: olhares através do cotidiano”, realizada no dia 12 de junho de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFBA.

modo, tornou-se um desafio estimulante. Desafiante pela dificuldade de horários disponíveis dos educadores, a maioria deles trabalha em mais de um projeto e alguns estudam. Estimulante, pois, a cada contato, com a entrevista finalizada, eu compreendia que o educador social, além de ter um histórico de vivência com projetos sociais, faziam parte da comunidade do Subúrbio Ferroviário, com a exceção de dois deles. Mostraram-se entusiasmados com a ideia de serem pesquisados e validaram o objeto de pesquisa que é a experiência da educação social com jovens afrodescendentes. A adesão dos sujeitos é uma grande vantagem para a pesquisa e estímulo para continuidade do trabalho de campo.

Em relação aos jovens, foi pulsante ouvi-los. Acredito que vivi no itinerário de pesquisa um misto de sensações de educadora social, pesquisadora, e uma adulta que foi jovem de projeto social. Os percalços que eles narravam para chegar até o projeto ou mesmo permanecer ali, mobilizavam meu desejo de continuar pesquisando e investir em alternativas para novos projetos. A forma como determinada resposta é dada – o tom de voz, a expressão facial, a hesitação etc. – pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria (BELL, 1993).

Em uma entrevista específica, estive conversando com um jovem cuja voz eu nunca havia escutado antes, apesar de tê-lo observado nas aulas do Nufac, durante quatro meses. Ele apresenta problemas na fala e faz tratamento com fonoaudióloga. Quando realizamos a entrevista, ele falou por mais de 50 minutos. Fiquei surpresa e satisfeita com a narrativa e o interesse que tinha em dizer sobre como se sentia no projeto. Ao finalizarmos a entrevista com a última pergunta, ele me disse: “*Já acabou? Pode continuar perguntando, eu gostei muito de responder*”. Sai do encontro com um misto de contentamento como pesquisadora e de angústia por entender que o contexto educativo silencia vozes que precisam anunciar caminhos e denunciar opressões. Ele narrou que, na escola, não podia falar, porque todos riam dele e isso foi desde sempre.

A autorização para realização do trabalho de campo não foi um problema nesta pesquisa, pelo contrário, é importante registrar que fui bem recebida, assim como a proposta do projeto, desde a primeira entrevista no governo federal, e, ainda mais na Bahia. “Numa organização não governamental que trabalha com comunicação e juventude, nosso maior interesse é ver comunicado aquilo que fazemos.” (Coordenador da ONG Cipó, 2014). Esse registro é fundamental por sabermos que a autoria de um trabalho de pesquisa, assim como sua criticidade e relevância social só é possível com a validação da ação de pesquisa, com a autorização e cooperação dos sujeitos para que o cotidiano e as experiências sejam interpretadas e refletidas.

Portanto, com o caminho favorável, o trabalho de coleta foi exaustivo, dinâmico e proveitoso. Muitos questionamentos e interpretações primárias já surgiram ao fim dessa etapa que contou com realização de 17 entrevistas, quatro meses de observações sistemáticas e um grupo focal.

Na próxima etapa do texto, detalharemos as técnicas de coleta de dados no Caso II, em Portugal, com o período de realização, os sujeitos colaboradores e o quantitativo destes.

Quadro 4 – Caso Portugal: detalhamento das técnicas de coleta

<b>PERÍODO</b>	<b>TÉCNICAS</b>	<b>SUJEITOS</b>	<b>QUANTITATIVO</b>
Setembro 2015	Entrevista	Coordenadora do Programa Escolhas	1
Outubro 2015 a fevereiro 2015	Entrevista	Assistente social Cesis Psicóloga Cesis Coordenadora pedagógica Percursos Acompanhados Dinamizador comunitário Percursos Acompanhados	4
Outubro 2015 a junho 2015	Entrevista	Jovens do Percursos Acompanhados	7
Junho 2016	Entrevista	Pais de jovens do Percursos Acompanhados	2
Setembro 2016	Entrevista	Pesquisadora cientista social na área de Juventude Afrodescendente	1
Outubro 2015 a junho 2016	Observação	Jovens, educadores e comunidade	Período de oito meses de observação no Cesis através do Projeto Percursos Acompanhados
Outubro 2015	Grupo focal	Jovens participantes Percursos Acompanhados	2

Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

As entrevistas foram uma fonte privilegiada de compreensão do contexto do Caso II. Com total de 15 entrevistas realizadas entre gestores, coordenadores, educadores, jovens, pais e pesquisadora, os roteiros foram construídos considerando os objetivos da tese. A primeira entrevista, já explicitada acima, realizada com a gestora do Programa Escolhas em Lisboa, norteou a escolha para observação no Cesis e conseqüentemente no Projeto Percursos Acompanhados. Considerando a natureza do projeto, que é acompanhar os jovens ao longo da sua vida escolar buscando auxiliá-los no percurso de aprendizagens, a entrevista com a assistente social e a psicóloga do projeto, apresentaram o histórico e os principais desafios enfrentados para continuidade das ações socioeducativas.

A entrevista realizada com a coordenadora pedagógica foi importante no sentido de perceber os vínculos do projeto com a comunidade e escola, que discutiremos mais adiante na análise de dados. O olhar social da coordenadora, acredito que por ser também cabo-verdiana, e a visão pedagógica do processo de acompanhamento dinamizaram nosso olhar para as experiências da educação social. Da mesma forma, o articulador comunitário, jovem português nascido no bairro social do Zambujal, refinou meu olhar sobre a diversidade e as implicações de pertencimento àquela comunidade.

As entrevistas aconteceram tomando como referência a perspectiva da sociologia compreensiva. Entendo, conforme Ferreira (2014), que a epistemologia da pesquisa social vem entendendo a entrevista como fundante na recolha de dados qualitativos no campo estudado. A ideia do autor ancora-se na intersubjetividade entre entrevistado e entrevistador, de modo que a técnica da entrevista aconteça de forma mais narrativa do que informativa. A criativização e a composição – social e discursiva – são pilares para a composição de um processo de escuta interativa que resulta em um diálogo recíproco entre pesquisador e pesquisado. Para o autor, a entrevista compreensiva é:

O culminar técnico e epistemológico do processo de *criativização* a que a conceção do uso das entrevistas tem sido recentemente sujeito. A entrevista já não é necessariamente concebida como uma técnica neutra, estandardizada e impessoal de recolha de informação, mas como resultado de uma *composição* (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidade de *improvisação* substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas (FERREIRA, 2014, p. 982).

Digo que foi preciso esses três elementos na mesma medida – criatividade, composição e improvisação – ao realizar as entrevistas no Caso II, pois, diferentemente do Brasil, meu território de pertencimento, em Portugal, não conhecia de antemão o contexto específico, e, por isso, foi preciso uma preparação epistemológica, pessoal e técnica ainda maior que no primeiro momento de recolha de dados, no Caso I.

A realização dos grupos focais com jovens no Projeto Percursos Acompanhados aconteceu com os seguintes objetivos: primeiro, conhecer mais sobre o bairro social e as características das vivências estabelecidas entre os jovens na comunidade do Zambujal – isso se justifica por não ter tido conhecimento prévio sobre as relações multiculturais estabelecidas entre a população portuguesa, cabo-verdiana e cigana; segundo, pela possibilidade de confrontar opiniões diferentes de jovens – que, apesar de participarem por um período largo de

tempo juntos, mais de cinco anos, mostraram compreensões diferentes sobre diferentes temas abordados; e, terceiro, pela diversidade de escolhas e/ou possibilidades em relação às percepções sobre a interseção projeto social e escola secundária em Portugal.

Visto que, na técnica do grupo focal, privilegamos a seleção dos participantes segundo alguns critérios, conforme problema em estudo, “desde que eles possuam algumas características em comum que qualificam para a discussão da questão que será foco do trabalho interativo e de coleta do material discursivo/expressivo” (GATTI, 2012, p. 7). Nos dois grupos focais realizados no Cesis, com jovens do Projeto Percursos Acompanhados, solicitamos à coordenadora pedagógica que convidasse jovens descendentes de cabo-verdianos, entre 16 e 21 anos, estudantes do ensino secundário e que pudessemos ter equidade de gênero.

O primeiro grupo focal foi realizado no dia 13 de outubro de 2015, com seis jovens, e tive como apoio técnico a pesquisadora Daniela Reis; o segundo grupo focal foi realizado no dia 20 de outubro de 2015, também com seis jovens, no qual contei com apoio do pesquisador Ivan Faria. Os dois pesquisadores atuam em pesquisas sobre juventudes e, na oportunidade, estavam realizando estágio de doutoramento no ICS. Voluntariamente, participaram da coleta de dados nos grupos focais gravando as imagens e áudios dos jovens para posterior transcrição feita por mim. Agradeço a ambos pela disposição e interlocução epistemologicamente crítica, reflexiva e cuidadosa, o que muito contribuiu para o trabalho.

Haja vista, adentrar num contexto desconhecido para pesquisar não é uma escolha fácil, mas foi a minha. Contar com colegas/pesquisadores e o apoio do orientador e do co-orientador desta pesquisa abrandou nossa entrada num campo desconhecido. A escolha por Portugal, eu acredito que tenha sido feita por mim em 2001, quando apresentei pela primeira vez uma comunicação acadêmica na Fundação Calouste Gulbekian. Ainda cursando Pedagogia na UNEB, fui contar sobre minha experiência de pesquisa em Ludicidade e Cultura Baiana. Aquele primeiro encontro com a terra lusitana me inspirou. Naquela viagem, não visitei nem encontrei a “Lisboa Africana”, mas as universidades seculares, os edifícios, as pesquisas, os autores, tudo isso me excitava para estudar educação de maneira cientificamente rigorosa. Portugal então me acolheu 15 anos depois e eu também acolhi Portugal na minha vida, fiz amigos, mas que colegas de doutoramento. Ser e estar no espaço da pesquisa com vontade e determinação diferencia a trajetória da pesquisadora-viajante.

A metáfora do “pesquisador viajante” foi muito bem empregada por Pais (2015) na *Sociologia da vida cotidiana*, quando compara o pesquisador a passeante ocioso, daquele que “passeia por entre a multidão, misturando-se nela, vagueando ao acaso, sem destino aparente, no fluxo e refluxo das massas de gente e acontecimento” (PAIS, 2015, p. 53).

Sinto-me uma pesquisadora viajante. Em cada diário de campo, em cada fotografia registrada, entre anotações de observações das relações entre as pessoas em Lisboa, seja no bairro social pesquisado, seja na universidade, seja na cidade intercultural que morei – Odivelas –, seja nas ruas do centro antigo – Baixa – de Lisboa. Cada pessoa dizia de mim e do meu modo de conhecer e olhar para o novo. “É necessário uma desconcentração do olhar para olhar a volta aquilo que se passa sobre o objeto de estudo” (PAIS, 2017).<sup>26</sup> A poesia me fazia em Lisboa desconcentrar para olhar novamente para aquilo que eu precisava ver, meu objeto de pesquisa, por isso quero descrevê-la como a senti:

**Lis- Boa**

*Mirada de plenitude do alto da cidade, é castelo, Jorge.  
Sabedoria de ver o curto-circuito humano e veloz, diverso,  
urbano, diuturno, histórico, múltiplo, repleto: Mouraria.  
A bater segue o relógio sabotando a minha expectativa do ócio.  
Páro, olho, escuto, pesquiso. Pelejo no sufoco da pressa,  
realizo imagens e palavras. Corro solta no tudo a fazer.  
Espero. No tempo do gozo de ver: Zambujal  
Pelas suas ruas andam os carris, eu ando registrando barulhos  
de pessoas coloridas, mas cinzas são suas roupas, seus tons  
não. Entre claro e escuro, a pele me chama e eu fico: Cova da  
Moura.  
O trânsito insiste e continua... O vinte oito não desiste das  
ladeiras, nem de mim. Obedeço, só porque sinto.  
LisBoa: linda, és tu.  
(DIÁRIO DE CAMPO, Lisboa 2016).*

Essa poesia é um registro do “olhar para os lados” conforme o “pesquisador viajante”. Nessa viagem, foi possível conhecer pessoas que, mesmo não estando no ciclo delimitado como “sujeitos” da pesquisa, fizeram-me conhecer a cidade de Lisboa, a cidade da Amadora, a “Lisboa Africana”. Porque, ao fazer uma aventura etnográfica,<sup>27</sup> as relações que se estabelecem entre as pessoas que você encontra pelo caminho – caminho este que está se constituindo em método – tornam-se também parte do que foi aprendido. A essas pessoas destaco minha inteira gratidão na seção de agradecimentos. As outras pessoas que se constituíram, ao longo da investigação, sujeitos da pesquisa, descrevo-as sucintamente na próxima etapa do texto, com intento de dar mostras ao leitor das principais características desse público.

<sup>26</sup> Pesquisador José Machado Pais na Conferência “Mundos sociais e educacionais: olhares através do cotidiano”. Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, no dia 12 de junho de 2017.

<sup>27</sup> Digo “tentativa de etnografia” porque acredito ser uma aventura, que só compreendemos se foi feita de inteira forma ao final desta. “Aventura pensada e responsabilizada que é o pesquisar.” (MACEDO, 2013). Na conferência “A pesquisa-formação e sua articulação com a Educação Básica”, aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, no semestre 2013.2.

## 2.6 COLABORADORES DA PESQUISA

Nesta seção, descreveremos os sujeitos organizados em: gestores, coordenadores, educadores sociais, jovens, pais, pesquisadora social, movimento social.

Considero que os contatos e vínculos com os sujeitos da pesquisa se deram de maneira intersubjetiva e as expectativas em relação aos interlocutores foram alcançadas na medida em que estes se colocaram disponíveis para realização dos procedimentos de pesquisa utilizados favorecendo a interação pesquisadora-pesquisados, teoria-prática, método-epistemologia.

### 2.6.1 Gestores e coordenadores

Tanto no caso do Brasil quanto no caso de Portugal, ouvir os gestores, técnicos de áreas diversas que pensam e implementam a política pública de juventude, foi fundamental para chegar até a experiência de educação social com jovens afrodescendentes.

No Caso I – Brasil, em relação à política Juventude Viva, entrevistamos a coordenadora nacional e um articulador da implementação da política na Bahia. Na ONG Cipó, entrevistamos o coordenador de projetos, o coordenador pedagógico do Nufac e a coordenadora articuladora do Nufac que desenvolvia o projeto na comunidade de Plataforma. No Caso II – Portugal, para compreensão do Programa Escolas, entrevistamos a coordenadora da região de Lisboa, a coordenadora do Cesis, a psicóloga e a coordenadora pedagógica do Projeto Percursos acompanhados que desenvolviam as ações na comunidade do Zambujal.

É importante destacar que as entrevistas realizadas com esses colaboradores cumpriram a função de debater as categorias Educação Social, Juventude e Políticas públicas de juventude nos dois países, especialmente no que tange ao histórico, objetivos e ações socioeducativas de cada um dos projetos pesquisados.

Apresento a seguir um quadro com a função, formação, tempo na atuação e a qual instituição pertencem cada um dos gestores e coordenadores entrevistados no Brasil e em Portugal.

Quadro 5 – Colaboradores gestores e coordenadores

<b>FUNÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Coordenadora	Socióloga	15 anos	Programa Escolhas
Coordenadora	Assistente Social	21 anos	Cesis
Psicóloga	Psicologia	5 anos	Cesis
Articulador Comunitário	Estudante Ensino Secundário – EJA	3 anos	Cesis – Percursos Acompanhados
Coordenadora Pedagógica	Ciências da Educação	8 anos	Cesis – Percursos Acompanhados
Coordenador	Sociólogo	12 anos	Cipó
Coordenador Pedagógico	Pedagogo	4 anos	Cipó– Nufac
Coordenadora Articuladora	Produtora Cultural	4 anos	Cipó – Nufac

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

## 2.6.2 Educadores sociais e jovens afrodescendentes

A implementação das políticas públicas de juventude e seu desenvolvimento quando alcançam as comunidades, os conceitos de juventudes na contemporaneidade, os desafios e conquistas de uma educação baseada no saber cultural e social do coletivo, são alguns dos temas que foram discutidos com educadores sociais no Brasil e em Portugal. Eles, em suas mais diversas formações, apresentaram um repertório rico em informações que qualificou o saber sobre as experiências da educação social com jovens afrodescendentes.

No Brasil, entrevistamos seis educadores que foram contratados para realizar a formação do Nufac. Alguns desses já desenvolviam atividades no Subúrbio Ferroviário, sendo que uma das educadoras é moradora da região de Plataforma. Outra característica importante deste grupo de educadores sociais é que a maioria deles foram jovens que participaram de ações da Cipó em cursos profissionalizantes, isso demarcou as falas, expressando um pertencimento e identidade com trabalho realizado. Foram entrevistados quatro educadores do sexo masculino e duas educadoras.

No Caso II – Portugal, a coordenadora pedagógica do Projeto Percursos Acompanhados atua também como educadora, acompanhando os jovens em suas atividades diariamente, sua narrativa na entrevista versou tanto sobre a logística de articulação entre o projeto, a escola e a comunidade, quanto o trabalho cotidiano com os jovens. Filha de cabo-verdianos e nascida no bairro do Zambujal, a coordenadora-educadora social fala com uma relevante propriedade sobre cada um dos jovens, demonstrando entendimento sobre seus percursos e os problemas que enfrentam, seja da ordem da relação com os pares ou com seus avanços e recuos nos percursos de escolarização.

O articulador comunitário, que é um jovem morador do Zambujal, apresenta também propriedade na descrição dos fatores sociais que impossibilitam, em certa medida, o avanço da escolarização da população jovem de baixa renda, quando discute sua própria trajetória de escolarização, ao passo que, em toda entrevista, deu mostra do seu desenvolvimento no trato pedagógico e lúdico com os jovens do projeto. Por ser um jovem filho de portugueses que vieram do norte do país em busca de mais oportunidades, seu trajeto mostrou-me parcialmente a realidade dos portugueses não afrodescendentes que vivem no bairro social.

A seguir, para dar mostras da diversidade, registro um quadro com função, formação e tempo de atuação dos educadores sociais em ambos os casos investigados:

Quadro 6 – Colaboradores educadores sociais

<b>FUNÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Educadora de produção cultural	Graduação em Comunicação e mestrado em Políticas Públicas	Cipó
Educadora de produção de vídeo	Formação em Produção de Vídeo	Cipó
Educador de finalização de vídeo	Bacharelado Interdisciplinar em Artes com especialidade em Cinema	Cipó
Educador de <i>web design</i>	Bacharelado Interdisciplinar em Artes	Cipó
Educador de <i>design</i> gráfico	Bacharelado em Design Gráfico	Cipó
Educadora social	Licenciada em Ciências da Educação	Cesis
Articulador comunitário	Estudante do ensino secundário	Cesis

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Todos os sujeitos nesta pesquisa têm importância na medida em que dividem suas subjetividades, histórias, sentimentos e trajetórias com a pesquisadora e se dispõem a contribuir com a constituição do objeto de pesquisa através das suas experiências. No entanto, destacamos a presença de jovens, sujeitos atores-autores, pois especialmente para eles é pensado o resultado deste trabalho. Com isso, queremos dizer que, ao escolher como objeto de pesquisa a experiência da educação social realizada com jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal, buscamos identificar como estas acontecem e inspirar novas estratégias de ações socioeducativas. Ouvir os jovens é, portanto, fundamental, pois se constitui base num trabalho que toma esses sujeitos como centrais.

No Caso I – Brasil, o Nufac aconteceu com público total de 120 jovens. Para escolha dos jovens a serem entrevistados, utilizamos o critério de idade – entre 15 e 21 anos –, a escolaridade – cursando ensino médio ou ensino médio concluído – e buscamos equidade de gênero. No Caso II – Portugal, o Projeto Percursos Acompanhados atende jovens ciganos,

portugueses de ascendência europeia e portugueses descendentes de africanos e ainda jovens africanos.

Para elegermos os jovens, entrevistamos, realizamos diálogo com os educadores e observamos as atividades pedagógicas, assim como identificamos os jovens e seus trajetos através dos grupos focais. Os mesmos critérios para escolha dos jovens do Brasil foram usados para escolha dos jovens de Portugal em relação a idade, escolaridade e gênero. Em cada um dos países, foram sete jovens entrevistados; no Brasil, cinco jovens do sexo masculino e duas do sexo feminino, em Portugal, quatro jovens do sexo feminino e três do sexo masculino.

Nos dois casos, os jovens mostraram-se disponíveis e dispostos a realizar a entrevista. No Brasil, as entrevistas aconteceram na Ampla e no Centro Cultural de Juventude. Realizamos a coleta de dados nos horários pós cursos e/ou final de semana. As entrevistas duraram entre 45 minutos e 1h30. Em Portugal, tive algumas dificuldades de coletar as entrevistas individuais. Na maioria dos casos, os jovens têm aula em período integral e, ao final do dia, tinham atividades no Projeto Percursos Acompanhados. Um dos jovens, além da escola e do projeto, trabalhava seis horas por dia, com quem tivemos dificuldade em agendar.

Todos os jovens com idade inferior a 18 anos foram autorizados pelos seus responsáveis para realização das entrevistas, os demais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, assim como todos os outros colaboradores desta pesquisa. Foram utilizados nomes fictícios para os jovens entrevistados, com intento de preservar o anonimato, conforme indicado nas pesquisas qualitativas. Vale registrar que os jovens entrevistados informaram que não haveria impedimento, da parte deles, da utilização dos seus nomes. Optamos, ainda assim, por manter o anonimato, considerando as especificidades da natureza do trabalho acadêmico.

Apresentamos um quadro síntese dos sujeitos da pesquisa – jovens afrodescendentes – com indicativos de idade, nacionalidade e escolaridade:

Quadro 7 – Caso I – Colaboradores jovens afrodescendentes

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>IDADE</b>	<b>NACIONALIDADE</b>	<b>ESCOLARIDADE</b>
Álvaro	22	Brasileira	Ensino médio completo
Julia	21	Brasileira	Ensino médio completo
Mario	26	Brasileira	Ensino médio completo
Milena	19	Brasileira	Ensino médio completo
Romário	19	Brasileira	Segundo ano do ensino médio
Washington	21	Brasileira	Ensino médio completo
Marcos	19	Brasileira	Ensino médio completo

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Quadro 8 – Caso II – Colaboradores jovens afrodescendentes

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	NACIONALIDADE	ESCOLARIDADE
Lucas	22	Portuguesa	Ensino secundário completo
Débora	17	Portuguesa	10º ano do ensino secundário
Daniel	20	Cabo-verdiana	12º ano do ensino secundário
Hilana	17	Portuguesa	12º ano do ensino secundário
Iasmin	18	Portuguesa	11º ano do ensino secundário
Maria	15	Portuguesa	10º ano do ensino secundário
Mário	21	Portuguesa	11º ano ensino secundário

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

## 2.7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Reconhecendo o papel ativo dos sujeitos da pesquisa na produção do conhecimento, baseada numa perspectiva epistemológica crítica, reflexiva e compreensiva, utilizei como inspiração para interpretação das informações coletadas a estratégia de análise de conteúdo. Isso porque considero que a qualidade da sistematização, em termos metodológicos, orienta para uma pesquisa que vê os dados de forma dinâmica e não perde de vista o rigor do caminho.

A estratégia de análise do conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal – oral ou escrita –, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, o que coaduna com a recolha de informações realizada neste trabalho. Nessa forma de pensar e realizar a interpretação dos dados, as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica estabelecida entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá via prática social e histórica da humanidade e se generaliza pela linguagem (FRANCO, 2012).

Utilizamos, numa primeira fase de análise, especialmente para interpretação das respostas das entrevistas individuais com jovens, o *software* Maxqda, no trabalho logístico de: tratamento do texto – organizando em blocos de assuntos as respostas; operação de análise de texto; análise de dados obtidos, fazendo contagem de palavras e identificação de resultados de categorias e sub-categorias. Compreendo, portanto, para via de esclarecimento sob nossa opção pelo Maxqda, que, embora o auxílio tecnológico seja apreciável a vários níveis, não permite responder as questões colocadas na pesquisa, que couberam à pesquisadora analisá-las com repertório completo dos achados da pesquisa em interlocução com a base teórica-metodológica.

Para Laurence Bardin, a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos” (BARDIN, 2011, p. 48). A autora nos informa ainda que “adequada ao domínio do que se pretende em cada

trabalho e ao objetivo pretendido tem de ser reinventada a cada momento, exceto para uso simples e generalizado” (BARDIN, 2011, p. 36).

“O trabalho analítico nos estudos de caso é altamente intuitivo. O pesquisador poderá fazer muito pouco em termos de análise se não for dotado de uma boa dose de intuição” (GIL, 2009, p. 92). O pesquisador é quem desenvolve uma estrutura capaz de reunir, organizar e sumarizar os dados, sem que haja uma vinculação direta com modelos previamente estabelecidos.

Na prática, para interpretação deste trabalho, inspirada na fundamentação teórica-metodológica, utilizando meu repertório de aprendizagem enquanto pesquisadora social, principalmente o saber acumulado na realização da pesquisa de mestrado, realizei a análise com as etapas que sintetizo no quadro a seguir:

Quadro 9 – Procedimentos para sistematização e análise

1	Leitura dos diários de campo (Anos 2014, 2015, 2016);
2	Reescrita dos diários de campo, agrupando em etapas o trabalho de observação;
3	Leitura das entrevistas com gestores, coordenadores e educadores e pesquisadora social;
4	Leitura das entrevistas com jovens, movimento social e pais;
5	Releitura das entrevistas identificando as principais ideias que se relacionassem com objetivo geral da tese;
6	Releitura das entrevistas identificando categorias para cada objetivo específico da tese;
7	Categorização das temáticas presentes nas entrevistas de acordo com a prevalência de respostas através do <i>software</i> Maxqda;
8	Resumo dos trechos das falas que melhor representassem as categorias encontradas;
9	Agrupamento de temas triangulando os resumos das entrevistas, os trechos significativos dos grupos focais e os registros dos diários de campo.
10	Descrição, interpretação e análise articulada com referencial teórico.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Por fim, vale dizer que o desafio da análise se deu sobretudo na transposição do conhecimento do mundo da vida para o conhecimento do mundo científico, sem perder a subjetividade de cada sujeito pesquisado, sem deixar de lado o que vem do silêncio, do não dito, do observado quando “olhei para o lado”.

Finalizo esta etapa do texto com a poesia, por acreditar que a inspiração poética acompanhou meu caderno de campo e o espaço de registro do observado no campo se transformou poesia. Elegemos findar o detalhamento do percurso com a construção poética de Damário da Cruz<sup>28</sup> intitulada *Todo risco*, título autoexplicativo, que suscita as possibilidades nos caminhos escolhidos.

<sup>28</sup> Damário da Cruz (1953-2010). Poeta, jornalista, escritor, fotógrafo. Idealizador do projeto Pousa da Palavra, localizado na região do Recôncavo Baiano, cidade de Cachoeira, Bahia, Brasil.

*A possibilidade de arriscar  
é que nos faz homens.  
Vôo perfeito  
no espaço que criamos.  
Ninguém decide  
sobre os passos que evitamos.  
Certeza de que não somos pássaros  
e que voamos.  
Tristeza de que não vamos,  
por medo dos caminhos.*

*Damário da Cruz*

Método é caminho, caminho é risco.

Método é risco e realização.

Riscos nos transformam em homens e mulheres que voam.

Métodos e riscos nos fazem passarinhos pelos caminhos investigados.

### 3 EDUCAÇÃO SOCIAL, COLONIALISMO E RACISMO: NAVEGAR FOI PRECISO?

*Navegar é Preciso*

*Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:  
 'Navegar é preciso; viver não é preciso'.  
 Quero para mim o espírito [d]esta frase, transformada a forma para a  
 casar como eu sou:  
 Viver não é necessário; o que é necessário é criar.  
 Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.  
 Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu  
 corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo.  
 Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso tenha  
 de a perder como minha. Cada vez mais assim penso.  
 Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue o propósito  
 impessoal de engrandecer a pátria e contribuir para a evolução da  
 humanidade.  
 É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.*

Fernando Pessoa (2006, p. 20)

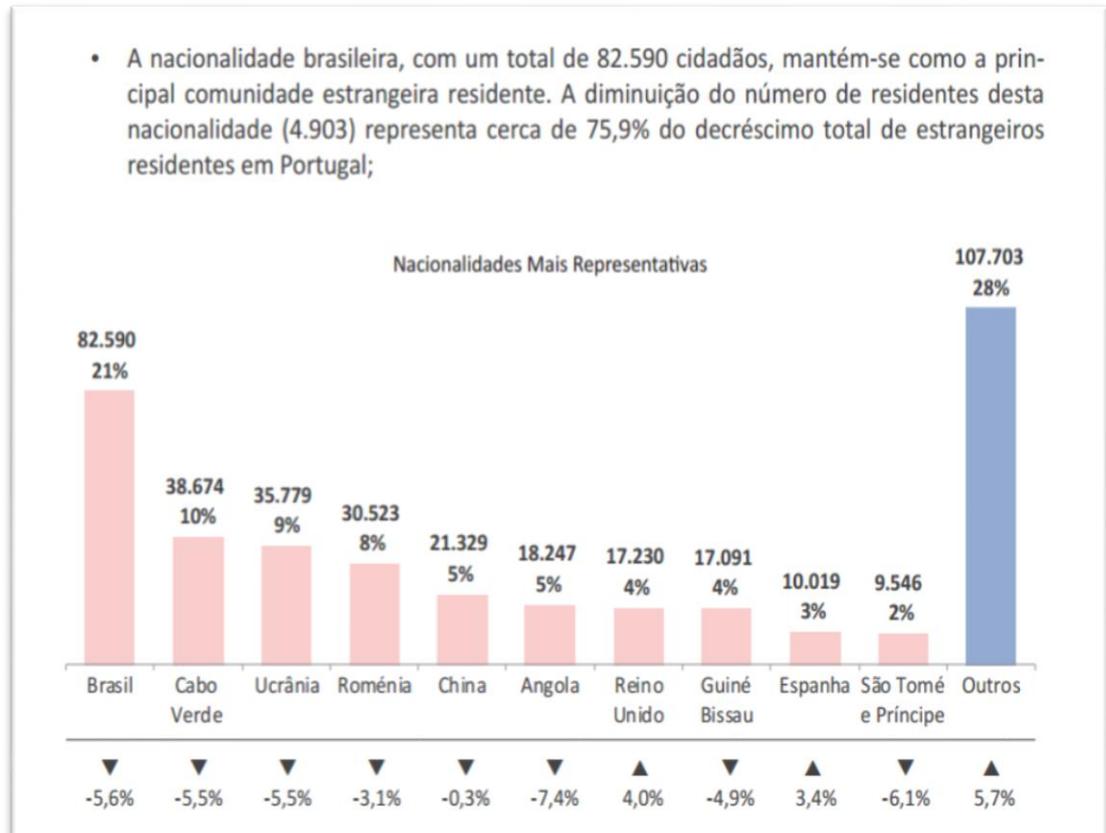
Fernando Pessoa, poeta português, que viveu toda sua vida dedicada à poesia, tão bem nos mostra, através dos seus heterônimos, sobre a importância da navegação para Portugal e os seus. Mais do que uma tarefa de viajar, navegar parece ter sido o grande feito desse país. Voltado para o Atlântico, as investidas da nação na tecnologia naval, levou os portugueses, nos séculos XIV e XV, a arriscarem todos investimentos na busca de novas possibilidades de conquistas, entre partidas, chegadas, achados e “descobertas”.

Podemos contar essa narrativa de diferentes formas, mas escolhemos dizer que a chegada dos portugueses, num movimento de encontro com as culturas das populações tradicionais do território brasileiro, foi o início de um vínculo que permanece até hoje, seja como ferida aberta ou como cirurgia costurada com agulha fina. Ferida sim: sangue, dor, lutas, destruições, extermínio, furto, exploração, seres humanos como objetos, apropriação de bens materiais, imateriais. Essas palavras conotam simbolicamente a uma parte da História que pode não ter sido contada nem lá nem cá nas nossas cadeiras escolares, desde a fundação da primeira capital em terras brasileiras, a cidade de São Salvador, onde hoje produzimos esta tese de doutoramento em Educação.

Certas costuras são feitas por parte da sociedade portuguesa que parecem entender que os vínculos com Brasil são irreversíveis, principalmente nos aspectos culturais e econômico, de algum modo, pode-se dizer que a dependência se inverteu. Nós, brasileiros, somos a principal

população de imigrantes em Portugal, o que coloca os brasileiros como produtores e consumidores desse país, segundo os dados do SEF (SEF, 2015),<sup>29</sup> expressos no quadro abaixo:

Figura 20 – Imigração brasileira em Portugal



Fonte: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras - Relatório 2010.

Pela invasão e dominação no século XV do território, hoje considerado brasileiro, adentraram as ideias de colonização e socialização dos povos entendidos, até então, como primitivos. As primeiras experiências educativas formalizadas advêm da visão eurocêntrica e da filosofia cristã, sendo esta a tradição que permanece por muitos séculos como única e é dominante do conhecimento científico no período, é a escolástica determinando a primeira relação entre Portugal e Brasil: a educação é portanto o veículo de dominação de uma cultura sobre a outra e é dessa forma que se inicia, também, nossa constituição de sociedade, através da narrativa de salvação, de encontro com o sagrado, de poder e reconhecimento de um espaço ainda não habitado pelo “Velho Mundo”, pelos “conquistadores/navegadores” do Atlântico, para os quais, viver era sinônimo de navegar.

<sup>29</sup> Relatório do SEF do ano de 2015, disponível em: <<http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2015.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017

Como a História ocidental tradicionalmente contada nos apresenta, a expansão ultramarina, tão bem poetizada por Pessoa, pode ser considerada o primeiro movimento de abertura para novos mundos, totalizando a compreensão de que a Terra pode ser unida e conquistada através dos oceanos, e a globalização poderia ter se iniciado ali. Contrariando alguns teóricos que defendem esta ideia, a globalização pode ser entendida como movimento específico do século XX, principalmente a partir da década de 1970, quando o petróleo entra em crise e obriga os blocos econômicos a buscarem novas formas de produção de matéria prima (BURBULES; TORRES, 2004). A tecnologia de informação e comunicação também é uma alavanca para o desenvolvimento das interações em todo mundo. Mas, ainda assim, entendo que a globalização realizada através das primeiras grandes voltas ao mundo, através da tecnologia naval, inaugura a relação Brasil e Portugal, que se concretiza com a permanência destes como colonizadores e exploradores e também os primeiros a pensar numa educação sistematizada no Brasil, dividida por classe, raça, etnia e configurando a manutenção de poder que perdurou por séculos e apresenta seus efeitos até os dias atuais.

A educação, portanto, enquanto resultado e processo da globalização, institui no Brasil, a primeira estratégia de política educativa: a catequização e anulação da cultura dos povos que aqui desenvolviam suas incontáveis tradições. Pero Vaz de Caminha, em 1500, descreveu, numa narrativa quase etnográfica e polêmica até os dias atuais, este encontro: “Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas [...] Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram”. Na sua célebre carta, que apresenta os primeiros contatos entre os povos ameríndios e portugueses, a obediência e dominação de uma cultura sobre a outra pode ser lida através das narrativas.

A carta é um documento histórico, por isso, uma simbologia do que viria a ser a nação brasileira após a chegada dos europeus, e foi contado por quem entendia que podia contar: os navegadores portugueses. Por isso, é importante que nossas narrativas sejam também escritas, contadas e disseminadas, pelas memórias e lentes daqueles que vivem o “Sul”, entendendo o que nos diz Boaventura Santos (2009) na discussão sobre Colonialidade e Descolonialidade, “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul, aprender a partir do Sul e com o Sul”.

Se citamos que a Educação no Brasil, realizada pelos portugueses, foi a primeira forma entendida por nós para concretização da dominação de uma cultura sobre a outra, entendemos ainda que essa estratégia de apropriação de cultura e espaço tornou-se a mais viável condição de permanência do império português aqui. Vale registrar que esse contato trouxe efeitos vividos na contemporaneidade que merecem ser analisados como fenômeno social para que

possamos compreender que experiência de educação vivemos e qual contexto construímos historicamente. Portanto, demarcar as relações entre classe, raça, etnia se faz necessário num trabalho que analisa a experiência de educação social com jovens.

O entendimento de que a fé cristã poderia ser justificativa para a dominação de um povo sobre o outro demarcou um processo de mais de 300 anos de tráfico de pessoas do continente africano para o continente americano sob o controle de traficantes portugueses e de outras nacionalidades europeias: a escravização dos povos africanos.<sup>30</sup> Esse crime, que impulsiona a diáspora negra, dispersão dos africanos em outros continentes, sobretudo nas américas através da escravidão, demarca a constituição de uma relação controlada pelo comércio de seres humanos, que, por mais de três séculos, foram entendidos como objetos a serem vendidos como força de trabalho e reprodução de novos seres potencialmente capazes de servir, executar e obedecer.

Erroneamente, diferente da compreensão da fé cristã propagada e da normativa da ideologia escravista europeia, como nos alertou o célebre poeta Castro Alves, o “Navio negreiro” sempre reagiu e se rebelou. A história de massacre de um povo sobre o outro tornou-se, gradativamente, uma história de luta e enfrentamento contra a exploração e as diversas formas de violência que os africanos foram obrigados a vivenciar. O, então, povo brasileiro é formado por uma espécie de superação, misturas, magia, fé, misticismo, lutas e conquistas que advêm desse histórico hibridismo cultural. No entanto, imagino que não seja desse mesmo “hibridismo” que dizia Pessoa na poesia acima citada, quando no verso “é a forma que em mim tomou o misticismo da nossa raça”. Dessa relação classe e raça, presente no vínculo Brasil e Portugal, resultam inúmeras consequências.

Na contemporaneidade, após mais de um século de libertação da população africana e dos descendentes destes, a luta não se cessou. Hoje, a necessidade se dá na conquista de direitos sociais que estão emergindo pelas estatísticas da educação: os negros e pobres menos acesso a esse direito possuíam, no entanto, mais lutas e avanços buscaram e conquistaram gradativamente. Portanto, falar da relação de Portugal e Brasil passa pela necessidade de demarcarmos que os sujeitos desta pesquisa são fruto dessas relações e inegavelmente frutos também da diáspora, e do crime do tráfico de pessoas do continente africano para o Brasil,

---

<sup>30</sup> A palavra escravidão não foi inventada a partir da deportação dos africanos e da sua escravização em outros continentes. Trata-se de uma prática antiga na história da humanidade. Textos bíblicos e escrituras santas falam da escravidão dos israelitas no Egito antigo, onde trabalhavam nos rebanhos dos faraós. Tem-se eco do trabalho escravo nas literaturas sobre antigas civilizações egípcia, grega e romana (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 24).

através do poder de Portugal sob sua colônia na América, Brasil, e, também, das colônias africanas.

A educação vivida pelos jovens no Brasil é fruto de uma dominação de uma população sobre a outra, também os jovens de Portugal, descendentes de africanos, são filhos da colonização de Portugal nesses países e vivenciam uma experiência de educação que diz desse lugar que eles ocupam na sociedade contemporânea europeia. A diáspora da qual os jovens afrodescendentes portugueses pertencem, retrata a saída de seus avós e pais do continente africano, já no século XXI, principalmente a partir da libertação das antigas colônias portuguesas há 40 anos, na década de 1960, e imigram para o continente europeu em busca de melhores condições de vida e trabalho.

A política educativa, característica da dominação de Portugal sob o Brasil, pela tradição de ensino eurocêntrico, da negação das culturas dos povos ameríndios e africanos, da desigualdade de oferta de educação para os povos brancos em detrimento dos povos tradicionais e africanos que podemos traçar a história desta relação.

Neste capítulo, intento discutir meu conceito de Educação, a partir da explicação histórica da relação Brasil e Portugal e das análises do multiculturalismo e do racismo advindos desse processo. Ampliaremos o debate dando foco à especificidade da educação proposta neste trabalho pela lente da Educação Social, sendo discutida aqui através da teoria da Pedagogia Social, presente nas práticas educativas dos dois países.

### 3.1 AFRO-DESCENDÊNCIA E RACISMO: NOTAS SOBRE A COLONIZAÇÃO EDUCATIVA

*As estruturas da sociedade de classes não conseguiram, até o presente, eliminar normalmente as estruturas preexistentes na esfera das relações raciais, fazendo com que a ordem social competitiva não alcance plena vigência na motivação, na coordenação e no controle de tais relações.*

(Florestan Fernandes, 1965)

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela sua cor de pele, por sua origem, ou ainda pela sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.*

(Nelson Mandela 1918-2013)

Após sair de Lisboa, meu voo aterrissava, em 20 de novembro de 2015, na cidade de Praia, em Cabo Verde. Meu coração batia acelerado: felicidade e expectativa. Eu estava em terras africanas pela primeira vez. Não contive a emoção em refletir como muitos de nós

brasileiros, e, especialmente baianos, se sentiriam ao chegar no continente africano na data que celebramos a luta do povo negro no Brasil através da resistência de Zumbi dos Palmares. Para mim, uma simbologia que vem carregada de identidade por entender que minha ancestralidade está fincada sobretudo nos povos africanos que foram sequestrados e trazidos para o Brasil e que constituem, depois de algumas gerações, a minha família de sangue e de fé, hibridizada com portugueses, holandeses e indígenas.

A viagem para Cabo Verde se deu sobretudo pelo meu interesse em compreender as relações estabelecidas entre os africanos naquele país e como muitos destes migraram para Portugal principalmente a partir da década de 1960. Ao entrar em contato com os bairros sociais e, especialmente, no bairro que desenvolvi a pesquisa, o Zambujal, observei que, apesar da presença de ciganos e portugueses, principalmente vindos do Norte, numa multiculturalidade vistas a olhos nu, identifiquei a predominância de músicas com o crioulo cabo-verdiano misturado ao português de Portugal. Hibridismo e multiculturalidade presentes em tempo e espaço de aprendizagem para mim enquanto pesquisadora e para os jovens, que, se por um lado, absorvem a cultura de seus pais, cabo-verdianos residentes em Portugal, por outro, recriam culturas juvenis atrelando as matrizes da cultura africana com as referências de culturas lusas, do país que nasceram em consequência da diáspora em busca de trabalho, vividas por seus pais.

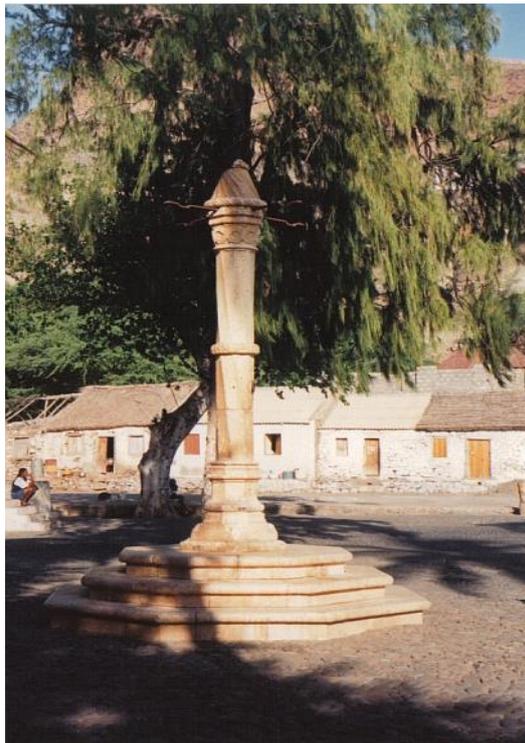
Na cidade de Praia, capital de Santiago, ilha capital de Cabo Verde, fui acolhida por uma família composta por uma mãe, um pai, avó e avô e duas jovens estudantes universitárias. Com eles, permaneci por dez dias. Além de participar do Congresso de História da África e Ancestralidade na Universidade de Santiago, apresentando uma comunicação oral com parte desta pesquisa, participei do Congresso Internacional de Cinema Africano, o que me oportunizou compreender sobre outros países e línguas africanas e suas culturas.

A acolhida com essa família se deu sobretudo pela minha conexão com jovens guineenses, angolanos, moçambicanos e cabo-verdianos no Congresso de Juventude de Portugal, em 2015, no qual tive de conviver por três dias com jovens universitários e ligados a Lusofonia. Fiz amigos, criei vínculos, estabeleci contatos e laços e assim compreendi mais o crioulo e a cultura daqueles jovens que foram para Portugal junto aos seus pais quando ainda crianças e outros jovens que foram para a antiga colônia especialmente no período da universidade para desenvolver seus estudos. Em Cabo Verde, senti-me em casa. Acolhida pela “morabeza” única dos cabo-verdianos e especialmente dessa família que não contou esforços para me apresentar a cidade, me mostrar costumes no mercado local, apresentar a culinária como a cachupa, o atum e grogue. Foram dias de compreensão dos laços ancestrais e da minha identidade. Fui confundida algumas vezes com cabo-verdiana e me senti à vontade entre eles

para falar de como nossa identidade brasileira, apesar do hibridismo, guarda na Bahia uma ligação forte e única com o continente africano.

Conheci com essa família além das feiras locais, as praias e outros espaços de trocas sociais, uma cidade especialmente significativa: a atual Cidade Velha, antiga Ribeira Grande. Compreendi um pouco mais da história e dos vínculos Brasil, Portugal e Cabo Verde. Cidade Velha fundada em 1462, localizada a 15 km da cidade de Praia, é conhecida como a primeira cidade fundada pelos europeus no continente africano. É classificada, desde 2009, pela Unesco como Patrimônio Mundial da Humanidade por conta do seu conjunto arquitetônico secular. Foi porto de escala das tropas de Vasco da Gama, em 1497, e de Cristovão Colombo, em 1498. Mas, além dos casarios, muitos próximos da arquitetura do Centro Histórico de Salvador, observei com o destaque do Pelourinho<sup>31</sup> localizado no centro da Vila da Cidade Velha:

Figura 21 – Pelourinho na Vila da Cidade Velha, em Cabo Verde



Fonte: Cidade Velha de Cabo Verde, Wikipédia.

Ainda é possível “contemplar” o Pelourinho construído em 1520 e mantido como monumento na Cidade Velha. Também observei outro símbolo da colonização que é a primeira igreja colonial construída para fins de apropriação da população através da fé católica, a Igreja

---

<sup>31</sup> Pelourinho: coluna feita de pedra ou madeira que servia para castigo de africanos escravizados ou criminosos em praça pública (OLIVEIRA, 2011).

de Nossa Senhora do Rosário. Os dois monumentos, que fazem parte do patrimônio histórico e cultural da cidade, guardam também uma herança de um passado que silencia dor e apropriação de seres humanos como objetos, o tráfico negreiro, que teve a Cidade Velha como espaço de trânsito dos navios que transportavam parte da população africana para o trabalho escravo nas Américas. Pelo oceano Atlântico, os portugueses oportunizaram a comercialização de pessoas e produtos e forçou a saída de africanos para américas, a chamada Diáspora Africana.

A colonização portuguesa no Brasil trouxe inúmeras consequências, sobretudo pela perspectiva de exploração do espaço e da saga violenta que foi a escravização dos indígenas e africanos. A nossa identidade nasce do crime. O que nos liga, nos separa. Somos resultado de uma mistura de povos que não pacificamente chegaram aqui. Estamos ligados pela história, pela escravidão e pela resistência, separados pelo oceano Atlântico. Registrar episódios da colonização portuguesa no Brasil e em África ainda é necessário em tempos em que o racismo não sai das salas de aula como uma brisa despercebida. Muitos são os sintomas sociais que denunciam como a escravidão se configura em racismo, discriminação e preconceitos dos dois lados do Atlântico: no Brasil e em Portugal.

Na versão de alguns, a História do Brasil tem início na saga de viajantes europeus, aventureiros portugueses que chegaram a uma terra da qual se consideraram descobridores. Embora essa terra estivesse ocupada com população que convivia com cultura de coletividade, de respeito e preservação à natureza, os portugueses anunciaram seu “descobrimento” e dela tomaram posse. “Segundo alguns deles, essa gente, a quem deram o nome coletivo de índios, era atrasada, andava nua, era canibal, praticava sacrifícios humanos, não tinha religião” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 12).

As características descritas acima foram utilizadas como justificativa para diferentes especulações científicas e teológicas que, entre os séculos XV e XVII na Península Ibérica, reafirmavam a dominação sob um povo nas Américas que, apesar da natureza humana, eram diferentes dos europeus. E por considerarem que eram necessárias mudanças no comportamento dos “descobertos”, os europeus investiram na modificação da cultura dessa população.

Os indígenas foram submetidos no Brasil a um gradativo e intenso processo de aculturação, de modo que pudessem incorporar a visão do mundo ocidental. A “Missão Civilizadora”, implementada pelos portugueses, com a justificativa de aquisição de tecnologia, ciência e da religião católica, forçou a dominação política por meio da invasão do território e da escravidão da população indígena. Além do extermínio de parte dessa população, através de

doenças venéreas, endemias, vírus trazidos pelo povo europeu que caçava e violava parte dos indígenas até a morte.

A escravidão foi a forma que os portugueses encontraram para tirar maior lucro no Brasil. No entanto, o povo indígena resistiu e resiste até hoje, em inúmeros conflitos na tentativa de demarcação de suas terras.<sup>32</sup> Segundo o Relatório Violência contra povos indígenas no Brasil (2015),<sup>33</sup> desde 2003, ano em que o relatório começou a ser divulgado, foram contabilizados 831 homicídios de indígenas. Ainda segundo o documento, foram registrados em 2015, 599 mortes de crianças indígenas de 0 a 5 anos e 87 suicídios de indígenas no país. Dados que revelam a condição em que vive a população indígena nas suas reservas e a gravidade dos conflitos pela demarcação de terras.

A resistência da população indígena trouxe, no período de colonização, duas grandes consequências: extermínio de grande parte desta e a busca de africanos que aqui foram trazidos forçadamente para cumprir o papel da mão de obra escravizada que não foi possível ser realizada totalmente com os indígenas. Provavelmente, a partir da primeira metade do século XVI, teve início o tráfico negreiro<sup>34</sup> no modelo escravista para desenvolver a economia e exploração com açúcar, fumo, algodão, café e as atividades de mineração (MUNANGA; GOMES, 2016).

Portanto, o modelo de arquitetura social exemplificado na obra *Casa grande e senzala* (1933)<sup>35</sup> perdurou do século XV ao século XIX no Brasil. O senhor de engenho, detentor dos africanos escravizados, compreendia seres humanos trazidos de África como propriedade. Essa era a justificativa para realização de sexo forçado, ou seja, estupro com as mulheres africanas, que faziam parte das suas propriedades, promovendo uma espécie de mestiçagem violenta, geralmente não contada nos livros didáticos de História do Brasil. Acredito que esse fato

---

<sup>32</sup> Atualmente, existem 462 terras indígenas regularizadas que representam cerca de 12,2% do território nacional, localizadas em todos os biomas, com concentração na Amazônia Legal. Tal concentração é resultado do processo de reconhecimento dessas terras indígenas, iniciadas pela Fundação Nacional do Índio (Funai), principalmente, durante a década de 1980, no âmbito da política de integração nacional e consolidação da fronteira econômica do Norte e Noroeste do Brasil. Dados retirados do Portal da Fundação Nacional do Índio, disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

<sup>33</sup> Relatório Violência contra povos indígenas no Brasil referente ao ano de 2015 realizado pelo Conselho Indigenista Missionário, disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/relatorio2015/relatoriodados2015.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

<sup>34</sup> Os negros brasileiros de hoje são descendentes de africanos que foram trazidos para o Brasil pelo tráfico negreiro. Muitos deles são mestiços resultantes da miscigenação entre negros e brancos, negros e índios. No censo brasileiro, os mestiços são classificados como pardos, mas alguns deles, por decisão política ou ideológica, se consideram negros ou afrodescendentes (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 18).

<sup>35</sup> A obra *Casa grande e senzala* (1933), da autoria de Gilberto Freyre, que buscou retratar a sociedade brasileira no período colonial, foi bastante criticada pelo movimento negro brasileiro e intelectuais, especialmente sociólogos como Florestan Fernandes, por enfatizar a mestiçagem no Brasil de forma pacífica, minimizando a discriminação e violência nas relações raciais e fortalecendo a ideia de um Brasil tolerante com a questão do negro, o que passou a ser chamado de “mito da democracia racial”.

também seja omitido do conteúdo a ser ensinado a crianças e jovens nas escolas regulares no ensino de História em Portugal.

Pais (1999) avalia, na obra *Consciência, história e identidade*, os jovens portugueses no contexto europeu. Ao analisar as imagens interpretativas e valorativas da História, especialmente sobre o período da Colonização, detecta que é ambivalente a imagem dos jovens portugueses sobre esse período. Juntamente com os espanhóis, italianos, checoslovacos e belgas, os jovens associam esse período aos “grandes aventureiros” – Colombo e Vasco da Gama; por outro lado, associam também a imagens negativas: “desprezo e preconceito contra outras culturas e raças de cor” e o “período de exploração europeia de povos e países ultramarinos”. Para o autor, essa dualidade pode ser reflexo do tratamento ambivalente da mídia e, provavelmente da escola (PAIS, 1999, p. 80).

Percebemos, a partir da nossa experiência como pesquisadora e mãe,<sup>36</sup> que ainda hoje, seja nos conteúdos escolares e no material didático da disciplina de História, seja nos monumentos construídos e tidos como ponto de referência para o turismo em Portugal, que a concepção de colonização disseminada refere-se aos navegadores como ícones da História, desbravadores de terras em busca da conquista de novos territórios para as missões religiosas. Em algumas conversas que tivemos com portugueses, para estes, a fé foi a grande mola propulsora que impulsionou os crimes cometidos no período da colonização.

No entanto, de acordo com a sinalização de Pais (1999), na obra citada, outros portugueses registram, em seus discursos e produções, a compreensão de aspectos negativos no período de colonização, no Brasil e nas antigas colônias portuguesas no continente africano – Cabo Verde, Angola, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. O debate sobre o racismo ocorre em Lisboa e em outras cidades de Portugal, através de movimentos sociais organizados, assim como nos centros acadêmicos que produzem conhecimento sistematizado.

Conforme citamos no início desse capítulo, o navio negreiro sempre se rebelou. O povo africano trazido como escravo nos navios negreiros, além de constituírem a base de trabalho para a concretização da nação, construindo as cidades com sua mão de obra, em contrapartida, reagiu bravamente a determinação do colonizador. Não foi pacífica a escravidão, nem mesmo

---

<sup>36</sup> Na oportunidade do doutorado sanduíche em Lisboa, convivi mais de perto com a escola formal de Portugal, como mãe de aluna do quinto ano de escolarização do ensino fundamental II. Percebi um incômodo da minha filha ao escutar nas aulas de História narrativas sobre a Colonização no Brasil de forma pacífica por parte dos portugueses. No livro didático, não identificamos discursos que contemplassem a perspectiva do Sul. A ênfase dada pela professora de História, na ocasião em que minha filha estudou, foi a de um movimento de aventura e desbravamento do oceano Atlântico por parte dos navegadores portugueses, exaltando assim o nacionalismo dos jovens portugueses em detrimento dos brasileiros e filhos de africanos presentes naquela classe. Vale destacar que a escola pública possuía jovens oriundos de 32 nacionalidades diferentes com grande quantitativo de filhos de africanos e brasileiros, conforme afirmação da diretora da referida escola.

consentida por outros africanos. Acreditamos que a ideia de que já havia escravidão no continente africano, de reis e príncipes que vendiam o povo dominado, faz parte da construção de teoria que aspira justificar a escravidão como hábito natural entre os africanos, entendidos como povo primitivo, portanto passível a ser dominado.

No Brasil, a principal, mas não única, manifestação de reação à escravidão, no período colonial, foi através dos quilombos. Dentre os diversos quilombos que surgiram, o Quilombo dos Palmares, liderado por Zumbi dos Palmares, com provavelmente 30 mil africanos e descendentes de africanos, resistiu por mais de 100 anos a diferentes ataques do exército português. Os quilombos tinham como prioridade a proteção dos africanos que fugiam dos seus senhores, organizavam-se em comunidades e trabalhavam com agricultura plantando e dividindo a colheita entre os moradores. O processo de quilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e seus descendentes.

“Kilombo” é uma palavra originária da língua banto umbundo, que se refere a um tipo de instituição política militar conhecida na África Central – formada pela atual República Democrática do Congo, antigo Zaire, e Angola atual. “Nesse sentido, os quilombos brasileiros são uma inspiração africana [...] de experiência coletiva dos africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação a escravidão” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 72).

Para Reis (1996), embora os quilombos não tivessem sido a única forma de resistência coletiva de escravidão, a revolta e a formação dos quilombos foram das mais importantes pois foi uma formação típica de escravizados. Apesar de comportar no interior da organização outras etnias com indígenas, os quilombos iniciavam-se, muitas vezes, através de grandes fugas coletivas de africanos. “Ao mesmo tempo que os quilombolas saíram inúmeras vezes de seus esconderijos para sublevar a escravaria de engenhos e fazendas, identificando-se perfeitamente com que entendemos por revolta” (REIS, 1996, p. 15).

Outras estratégias de organização e manifestação se configuraram no Brasil Colônia e, posteriormente, no período republicano como movimentos de enfrentamento ao sistema escravista. Mesmo após a assinatura da Lei Áurea, houve complexos jogos de forças em busca de uma legitimidade para a população africana e seus descendentes no Brasil. O cotidiano da população negra não avançou para uma significativa qualidade de vida com a promulgação da Lei do Ventre Livre e da Lei Áurea, que “libertou” os escravizados e deu a eles o direito de liberdade na nação brasileira, como os livros didáticos de História nos ensinou. A experiência da população negra no nosso país comprova que, após quase 400 anos de escravização, o racismo é ainda hoje uma forma de demarcar, para alguns, que os descendentes de um povo que foi escravizado nasceram para servir, obedecer e seguir regras sem questionar.

No entanto, o Movimento Negro no Brasil permanece em diferentes linhas de enfrentamento para desconstruir o imaginário negativo construído equivocadamente sobre os africanos e seus descendentes. “Movimento Negro” são “todas entidades ou indivíduos que lutam pela sua liberdade, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para suas conquistas de direito” (SILVA, 2017, p. 189). Assim define Ana Célia da Silva (2017), no livro intitulado *Retrospectiva*, no qual apresenta seu memorial com a trajetória de militante no Movimento Negro brasileiro, educadora, intelectual, ativista e formadora de professores.

A autora do também título *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* (2011), reeditado e referenciado quando se trata do debate da imagem do negro no livro didático no Brasil, buscou, através da teoria das representações sociais, identificar, junto aos autores e os ilustradores de livros de língua portuguesa, os elementos transformadores da representação social do negro, “tendo em vista os prejuízos produzidos pela identidade e autoestima da criança negra, por uma representação modelada a partir de objetos que reconstróem uma percepção e um conceito diferentes do objeto representado” (SILVA, 2017, p. 127).

Após anos de luta e resistência do Movimento Negro no Brasil, que inicia sua atuação de forma mais sistematizada a partir da década de 1970, principalmente através do Movimento de Negros Unificados (MNU), em 2003, na gestão do presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei n.º 10.639/2003 que altera a Lei n.º 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, e dá ainda outras providências:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003).

A promulgação da Lei n.º 10.639/2003 é um marco definidor para constituição de políticas públicas para população afrodescendente no Brasil. Pela promulgação da referida lei, o Estado brasileiro reconhece as atrocidades cometidas à população de africanos que foi trazida para o Brasil e seus descendentes e assume a necessidade de incorporação da cultura africana e afrodescendente no ensino formal.

Com o fim da escravidão, o negro não obteve direito legal para frequentar estabelecimento de ensino, e, quando isso foi possível, a representação de si e de seu povo que encontrou conduziu para uma desqualificação de sua população. As imagens dos negros apresentadas no material didático geralmente não valorizam os líderes africanos e seus descendentes nas batalhas e nas condições de resistências. Ao contrário, a condição que é apresentada reforça os estereótipos de escravizado, submetido ao trabalho forçado. A implantação e implementação da lei mobilizou a reformulação dos currículos na educação básica e ensino superior e vivenciamos na atualidade a necessidade de ampliação de políticas públicas de acompanhamento para identificação da implementação da lei nos diferentes seguimentos de ensino.

Em 2008, a Lei n.º 10.639/2003 é alterada para a Lei n.º 11.645/2008 que inclui o ensino da história indígena e a contribuição dessa população para formação da cultura brasileira. Apesar da promulgação das leis, há ainda a necessidade de formação de professores e reformulação nos currículos. Após 14 anos da Lei n.º 10.639/2003, algumas pesquisas enfatizam a ausência de práticas pedagógicas que visibilizem as matrizes africanas e indígenas como estruturantes na cultura brasileira. O ensino do conteúdo baseado na perspectiva do colonizador ainda é a narrativa que domina o ensino nos estabelecimentos formais da educação no Brasil.

Em contrapartida, destacamos a pesquisa de Gonçalves (2011), que analisou experiências educativas exitosas consoantes a proposta da Lei n.º 10.639/2013 nas práxis de educadores em escolas públicas brasileiras. Sob a perspectiva da Pedagogia Culturalmente Relevante,<sup>37</sup> e a partir da história de vida e formação dos professores, a autora acompanhou o percurso de trabalho de quatro educadores do ensino básico e concluiu que, “apesar de reconhecer a importância da legislação em torno das relações raciais, a educação étnico-racial

---

<sup>37</sup> A Pedagogia Culturalmente Relevante usa a cultura do aluno para preservá-la e transcender os efeitos negativos da cultura dominante. Os efeitos negativos são causados, por exemplo, por não se perceber na história, cultura ou antecedentes descritos nos livros didáticos ou currículos, ou por se enxergar naquela história, cultura e antecedentes de maneira distorcida. O principal objetivo do ensino culturalmente relevante é ajudar no desenvolvimento de uma “personalidade negra relevante” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 35).

se viabiliza sobretudo pelo compromisso dos professores mais do que pelo aparato jurídico” (GONÇALVES, 2011, p. 13).

Transformar a prática dos educadores em práticas significativas culturalmente para os alunos negros e não negros é um desafio do ensino regular no Brasil. A promulgação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 não asseguram que os currículos sejam considerados numa perspectiva pós-crítica como multiculturais, reconhecendo as diversidades e assumindo-as como parte da cultura brasileira. Avançamos reconhecendo que as bases estruturantes da cultura nacional precisam estar fincadas para além do discurso do colonizador, que nos incentivou a uma pedagogia tradicional e tecnicista, pautada nos princípios do eurocentrismo e individualismo.

O avanço para uma prática que reconheça as demais culturas e debata as questões de preconceito, discriminação e racismo na sala de aula, precisa estar para além das leis e visibilizadas em diferentes espaços educativos, não só de militância do Movimento Negro, educadores e/ou intelectuais que se implicam na discussão das políticas, currículos e práticas contextualizadas, é preciso ampliar o debate a as ações institucionais de forma interdisciplinar.

O racismo, no Brasil e em Portugal, existe e se manifesta de formas diferentes. Para falar desse fato social, construído historicamente, mas ainda questionado, partirei da empiria, ou seja, da análise intersubjetiva enquanto pesquisadora e mulher negra brasileira. Elejo falar da experiência por acumular nesse lugar social a condição de reflexão sobre raça/etnia, classe e gênero e por compreender que a experiência me constitui como sujeito analítico para interpretar a vida cotidiana (DUBET, 1994).

A minha chegada a Portugal para desenvolver parte desta pesquisa aconteceu em setembro de 2015. Foi uma viagem esperada, planejada e organizada para realização de pesquisa de campo e estudos teóricos, e certamente foi uma das minhas melhores escolhas profissionais, pois, conforme SANTOS (1999), todo conhecimento é autoconhecimento. E assim se deu.

A tentativa de arrendar/alugar um espaço para morada temporária em Lisboa no período de começo de ano letivo não é fácil, e, para brasileiros e africanos, pode se configurar ainda mais complexo, tendo em vista o quantitativo de pessoas à procura de um apartamento/quarto e também pela percebida ação discriminatória em algumas situações, ao perceberem que o estudante/profissional que deseja arrendar o espaço é brasileiro ou africano. Feita essa breve introdução explícito o fato: eu e mais duas colegas brasileiras conseguimos alugar um apartamento, de modo que cada uma tivesse o seu quarto, pagando o valor de € 250,00, o que corresponde hoje, a mais ou menos, R\$ 750,00, valor para Lisboa compatível aos quartos

localizados próximos ao centro universitário ou ao centro histórico da cidade. Na primeira semana, buscamos arrumar nossos pertences e organizar as tarefas para o começo da vida acadêmica, no entanto a diferença de fuso me trouxe, no primeiro momento, uma certa dificuldade de estar acordada durante o dia e dormindo à noite.

Assim sendo, na segunda semana em Lisboa, a senhoria que nos alugou o apartamento me fez algumas ligações. Por estar dormindo durante o dia, não as ouvi e, portanto, não as retornei. Em meio a tarde de domingo, a senhoria, proprietária do apartamento, abriu a porta da casa, foi até meu quarto, bateu na porta com agressividade, e, aos berros perguntou: *“O que fazes trancada no quarto sem atender, sua brasileira? Estás a trabalhar aí?”* Sem entender o contexto, eu levantei, ainda tonta de sono; assustada, abri a porta; por um segundo, achei que tinham arrombado o apartamento e estavam nos assaltando, até porque eu não sabia que era possível alugar um espaço no qual o proprietário pudesse entrar sem nosso consentimento. A senhoria repetiu a expressão agressiva com outras perguntas: *“Quem está aí com você? O que está fazendo aí dentro? Porque não atendes o telemóvel?”* Por alguns segundos, fiquei bastante surpresa e assustada, e só então percebi que ela insinuava que eu estava utilizando o espaço do quarto para trabalhar como prostituta. Tive uma fala explicativa e calma no primeiro momento, mas a senhoria insistiu na atitude agressiva e disse: *“Ponha-se daqui para fora, sua brasileira, não quero você aqui na minha casa e não vou devolver seu dinheiro!”* Ora, eu tratei de explicar o que estava acontecendo em decorrência do fuso horário, mas a conversa se estendeu de modo que precisei ser mais dura, porque a senhora não aceitava me devolver o pagamento. Finalmente, saí do apartamento, e tive parte do dinheiro de volta. Passei mais um mês na tentativa de alugar um espaço para morar, junto com uma amiga brasileira. Conseguimos um, através de um *site*, pelo qual fizemos o pagamento antecipado.

Essa situação ocorrida me fez refletir, ao longo do ano que estive estudando em Portugal, também em decorrência de outras situações que vivi, por vezes, sendo confundida com prostituta ou diarista/faxineira, outras, com africana de Angola ou Cabo Verde, que a condição em que é posta a mulher negra, brasileira e/ou africana em Portugal reflete as situações de racismo, preconceito e discriminação construídas historicamente e mantidas, apesar do governo português assumir que o país é democrático com todas as raças e culturas e trata a questão do negro de forma holística e igualitária.

É importante discutir o conceito de raça que aqui não é entendido no sentido biológico e sim na sua concepção sociológica. O conceito de raça é social e político. Há mais de 40 anos, os biólogos e geneticistas humanos já comprovaram que o conceito de raça pura não existe. No entanto, não é necessário existir o conceito de raça biologicamente para existir o racismo. “O

nó do problema existente está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente, não na raça que é a classificação pseudocientífica rejeitado pelos próprios cientistas das áreas biológicas” (MUNANGA, 2006, p. 52).

No Brasil, o racismo vem sendo fortemente debatido pelo Movimento Negro há mais de 40 anos. É inegável que somos uma população miscigenada,<sup>38</sup> seja na mistura de negros com brancos, seja na mistura de índios com brancos ou índios com negros. O Movimento Negro brasileiro vem tentando conscientizar sobre o conceito de negro que é política, embasada no conceito de “Black” dos norte-americanos, que não é biológica, pois sabemos que a discriminação que negros e mestiços vem sofrendo não é consequência apenas da condição econômica, pois temos diferentes situações de práticas discriminatórias com negros com alto poder aquisitivo no Brasil e na Europa. Portanto, a consciência em torno da categoria social “negro” surge e se justifica para o enfrentamento político e social das desigualdades surgidas pela ideologia do racismo, fundamentada pela ciência positivista do século XIX,<sup>39</sup> mas já superada. Portanto, não há “raças puras” biologicamente, no entanto, existem práticas racistas contemporâneas e passíveis de classificações.

Em *Expressões do racismo em Portugal* (1999), o pesquisador Jorge Vala do ICS/UL apresenta, na perspectiva da Psicologia Social e financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia de Portugal, um estudo que analisa crenças, atitudes e orientações comportamentais dos portugueses brancos residentes na cidade de Lisboa e concelhos limítrofes relativamente aos negros em Portugal. Na categoria “negros em Portugal”, inclui-se negros imigrantes principalmente dos PALOP e negros portugueses, descendentes de africanos que já nasceram em Portugal. A pesquisa aponta para diferentes tipos de crenças e atitudes em decorrência do racismo. No trabalho apresentado, o racismo é definido como “configuração multidimensional e tendencialmente articulada de crenças, emoções e orientações comportamentais de discriminação [...] uma manifestação particular de preconceito negativo” (VALA, 1999, p. 14). Outros pesquisadores portugueses investem em pesquisas e discussões que põem em cheque o racismo em Portugal, a exemplo de Dias e Dias (2012); Roldão (2015); Araújo (2017). Além de pesquisas prioritariamente ocorridas nas áreas de Ciências Sociais e Educação, o movimento de africanos e afrodescendentes atuam de forma articulada de modo a combater as situações de

---

<sup>38</sup> A pesquisa do geneticista Sérgio Danilo Pena mostra que todos os brasileiros, mesmo aqueles que aparentam fenótipo europeu, têm em porcentagens variadas marcadores genéticos africanos ou ameríndios, confirmando o princípio já conhecido da inexistência de raças puras ou estancas (MUNANGA, 2006, p. 52).

<sup>39</sup> Nos fins do século XVIII e início do século XIX, as Ciências Naturais criam a classificação para o conceito de “raça” usando como critério aspectos fenotípicos como a cor da pele e tamanho do crânio. Classificando assim os seres humanos em três grandes raças: branca, amarela e negra.

racismo no país. A mídia, através de jornais de alta circulação nacional, vem, especialmente nos dois últimos anos, publicando episódios de racismo ocorridos principalmente contra negros.

Destaco a formação do Movimento Negro, organizado como o SOS Racismo,<sup>40</sup> por entender que a sociedade civil organizada atua de forma a mapear os casos de racismo, denunciar as práticas discriminatórias e pressionar o Estado no sentido de não se assumir e investir em investigações que façam ter conhecimento a situação dos negros em Portugal. Parece-me que até aqui, apesar da criação do Alto-Comissariado para as Imigrações e Minorias Étnicas, até então a mídia vem alarmando e agindo de forma denunciativa do que se configura como racismo no país. No entanto, é sabido que, desde 1996, foi promulgada uma lei no país contra o racismo e a discriminação, a saber:

Lei n.º 20/96 de 6 de Julho de 1996:

Permite a constituição como assistente em processo penal no caso de crime de índole racista ou xenófoba por parte das comunidades de imigrantes e demais associações de defesa dos interesses em causa.

A Assembleia da República decreta, nos termos dos artigos 164.º, alínea d), 168.º, n.º 1, alíneas b) e c), e 169.º, n.º 3, da Constituição, o seguinte:

Artigo único 1 - No caso de crimes cuja motivação resulte de atitude discriminatória em razão de raça ou de nacionalidade, designadamente nos crimes previstos nos artigos 132.º, n.º 2, alínea d), 146.º, 239.º e 240.º do Código Penal, podem constituir-se assistentes em processo penal as associações de comunidades de imigrantes, anti-racistas ou defensoras dos direitos humanos, salvo expressa oposição do ofendido, quer este requeira ou não a sua constituição como assistente.

2 - A constituição de assistente nos termos do n.º 1 não está sujeita ao pagamento de qualquer taxa de justiça (PORTUGAL, 1996).

Questionamos: será que a lei vem sendo cumprida em Portugal? É fácil falar desse tema no país? A quem interessa a discussão sobre o racismo num país que, a “olho nu”, pode ser considerado como multicultural pela quantidade de culturas, línguas e nacionalidades presentes em seus bairros, escolas e instituições?

No jornal *Público*, a pesquisadora Marta Araújo emite sua opinião no artigo intitulado “Dia da Raça com final feliz”, no qual ela discute sobre o dia 10 de junho, comemorado em Portugal como Dia da Raça, mas, como nos debates sobre História e Memória no contexto democrático, a categoria raça e racismo continua a ser evadida. A pesquisadora argumenta como o discurso sobre raça é colocado em Portugal com a ideia de inocência aventureira como exposto em Lisboa, na região de Belém, com o monumento *Padrão dos descobrimentos* e,

---

<sup>40</sup> Página online do SOS Racismo, disponível em: <<http://www.sosracismo.pt/>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

ainda, com a exposição no porão desse monumento intitulada *Racismo e cidadania*,<sup>41</sup> na qual, através de “imagens reveladoras de preconceitos e de suas ambiguidades, intui-se a formação de um estado moderno racial, a construção violenta da nação cristã e branca, expurgando o judeu, o muçulmano, o negro e o cigano.” (ARAÚJO, 2017).

Em outra mídia de grande circulação nacional, o jornal *Diário de Notícias*, na matéria com título “Persiste nos manuais a narrativa de que fomos bons colonizadores” (2017), as investigadoras Marta Araújo e Silvia Maeso, do Centro de Estudos Sociais, investigaram manuais e/ou livros de História dos sexto e nono anos do ensino fundamental e identificaram “institucionalização do silêncio, naturalização das relações de poder e violência e trivialização no que se refere a escravatura no ensino de história em Portugal.” O estudo financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia foi submetido para aprovação duas vezes anteriores a conquista do recurso nos anos de 2007 e 2011 e receberam como justificativa da negação: “O racismo não é um problema em Portugal e, portanto, não teria financiamento”; “Olhar para trás na História não é uma forma de trazer o progresso” (ARAÚJO; MAESO, 2017).

Considerando as informações nas pesquisas em relação ao racismo em Portugal e as evidências em torno do racismo no Brasil, refletimos em que medida esse fenômeno social e histórico, proveniente do fato da colonização ter existido através do crime da escravidão, afeta a construção de identidades dos jovens afrodescendentes e como as relações entre as representações de ser “negro” no Brasil e “preto” em Portugal aparecem nos espaços de educação.

### 3.2 BRASIL E PORTUGAL: HISTÓRIA E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os  
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*  
(Paulo Freire)

Educar, para nós, significa construir pontes para novos saberes e, a partir dos novos sentidos aprendidos culturalmente, transformar realidades. Para além da construção de culturas, valores, conceitos e atitudes, a educação é a forma de socialização prioritária de reconstrução de saberes através da integração de diferentes experiências.

---

<sup>41</sup> Mais informações no sítio Padrão dos descobrimentos, disponível em:  
<<http://www.padraodosdescobrimentos.pt/pt/2017/04/exposicao-racismo-e-cidadania/>>.

É a intencionalidade do ato de construir novas aprendizagens em outro ser humano que diferencia a ação de educar. Tempos, espaços, sujeitos e contextos variam e reconfiguram-se. E, historicamente, a Educação vem se constituindo como estratégia de demarcação de poder e hierarquias. Descrever toda a História da Educação da Humanidade não nos cabe, logo, avaliar de que forma a Educação configura a relação entre Brasil e Portugal e, especialmente, como a Educação Social nos dois países apresentam características semelhantes e divergentes, concomitantemente, é o nosso objetivo nesta etapa do texto.

Para Eduardo Galeano (1940-2015), “o mundo está feito de histórias”. São as histórias que contamos, escutamos, multiplicamos, que permitem converter o passado em presente e o distante em próximo, o que está longe em algo próximo, possível e visível. Por conseguinte, a Educação, ação do homem sobre o mundo, é feita de histórias, identidade, violações, reconstruções, tradição, emancipação e transformações.

No clássico e tradicional conto de Lewis Carroll (1865), *Alice no País das Maravilhas*, a jovem Alice pergunta para o coelho, num momento em que deve escolher uma das estradas para continuar o percurso: “– Qual caminho devo seguir, senhor Coelho? E o coelho responde: – Depende de onde quer ir. Se não souber onde quer ir, não importa que caminho seguir [...]” A história de *Alice no País das Maravilhas* nos ensina, entre outras coisas, sobre escolhas. Educar é escolher. Escolher entre uma ação ou outra, entre o que ensinar para quem ensinar e quando ensinar. Contudo, o contexto no qual estamos inseridos não é apenas uma escolha de indivíduos, e sim processo e resultado de uma construção social e histórica que deve ser considerado sociologicamente e criticamente. Educar é, portanto, criar condições de emancipação crítica, na perspectiva de uma prática de liberdade na dimensão dialógica (FREIRE, 2008).

Liberdade, legado deixado pelo patrono<sup>42</sup> da educação brasileira, Paulo Freire, ainda não é um adjetivo constante no nosso sistema de educação brasileiro, herdado em partes do sistema de educação português. O colonizador europeu imprimiu sua lógica de educação exclusiva para o colono, enquanto o “primitivo” recebia a educação para catequização. O africano, na condição de escravizado, naquele momento, não tinha direito à educação formal. A História da Educação no Brasil, através do legado da classificação de quem poderia ou não ter acesso à educação, favoreceu a desigualdade social, presente no sistema de ensino e de alguma maneira recriado por ele.

---

<sup>42</sup> O educador Paulo Freire (1921-1997) é oficialmente o Patrono da Educação Brasileira. A homenagem, proposta originalmente pela deputada Luiza Erundina (PSB-SP) foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff como a Lei n.º 12.612/2012.

Desde o século XVI, no contexto do Brasil como colônia de Portugal, com a presença de latifúndios, escravatura, monocultura – características da estrutura econômica colonial –, a educação não era a meta prioritária, já que não havia necessidade de formação especial para o desempenho das funções na agricultura. A metrópole enviava religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade de converter a população e impedir que os colonos desviassem da fé católica. A atividade missionária facilitava a dominação metropolitana, e, nessas circunstâncias, a educação assumiu o papel de agente colonizador e explorador da colônia (ARANHA, 1996).

Educação e poder se entrelaçam em tempos e contextos diversos. Ao discutir poder e tempos na educação, Muniz Sodré (2012) avalia que para, o hemisfério Sul, o tempo educacional é o tempo da descolonização, de reinvenção do sistema de ensino, de “reeducação”, com alcance da diversidade e com dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo. Para o autor, a perda do eurocentrismo na contemporaneidade, estimula a reflexão e a ação política sobre as “facetas remanescentes da dominação colonial, em que ganha vulto a educação” (SODRÉ, 2012, p. 15).

Descolonizar o processo educacional significa visibilizar as identidades e culturas que são muitas vezes relegadas a datas comemorativas e folclóricas, criadas como símbolos de passado, superação e saudosismo. No Brasil, principalmente as culturas indígenas e afro-brasileiras, em alguns contextos, ainda são celebradas como algo que precisa ser comemorado em uma data específica do ano. Para além disso, essas culturas vivem, resistem e são expressão de resiliência e emancipação.

O fenômeno histórico do colonialismo validou uma única forma de educar, a transmissão de valores, norma culta e fé cristã. Articulado com o extermínio físico e a violência com os povos escravizados de forma legitimada pela Igreja Católica, o colonialismo imprimiu uma forma de conhecimento, em detrimento de outros saberes. O genocídio executado pela expansão europeia, não só no continente americano, foi também um “epistemicídio”: eliminaram povos estranhos porque tinha formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimentos estranhos porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos (SANTOS, 1999a).

A esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento são práticas não hegemônicas. Contra o epistemicídio, o novo paradigma, defendido por Boaventura Santos, propõe revalorizar o saber local, popular, válido. O autor propõe que aprendamos com o Sul, nesse caso, o Sul, enquanto metáfora para designar os oprimidos pelas diferentes formas de

poder. “O que se pretende é uma concorrência epistemológica leal entre conhecimentos como processo de reinventar as alternativas de prática social” (SANTOS, 1999a, p. 329).

A Educação Social é entendida por nós como uma prática social criada para atender, cuidar, resignificar e emancipar oprimidos. Uma prática educativa e social que está pautada nas ações dos sujeitos marginalizados do centro do processo. As ações específicas da Educação Social objetivam alcançar a população em situação de vulnerabilidades. Com demanda de atenção multirreferencializada, o foco do trabalho geralmente está na população que na sua constituição associa classe, etnia/raça. Resultado, sobretudo, das condições de exclusões e empobrecimento gradativo da sociedade em detrimento de uma pequena elite econômica centralizadora e acumuladora.

A Educação Social se baseia na análise crítica da realidade para construir seu propósito de trabalho, portanto cabe na sua intervenção a compreensão da complexidade social. Em prol do entendimento da história da Educação Social, no Brasil e em Portugal, é necessário relacioná-las com políticas educativas e de assistência social.

Apesar de termos, hoje, no Brasil, acesso à educação para as camadas da população menos favorecidas, como é o caso da maioria dos afrodescendentes no país, permanecemos com grandes desafios educacionais: pouca qualidade para acesso e permanência de estudantes pobres nas escolas iniciais, péssimas condições estruturais e materiais das escolas e universidades públicas, baixos salários e precários planos de carreiras dos educadores, acúmulo de carga horária de trabalho docente, necessidade de discussão coletiva e reformulações do currículo da educação básica para tornar significativo o ensino para jovens, entre outras demandas.

Com relação às atividades educativas realizadas fora das escolas, nos espaços de educação não escolares, a precariedade de materiais, a ausência da regulamentação da carreira do educador social e a dificuldade de financiamento das ações educativas e sociais são alguns dos problemas enfrentados. A regulamentação da profissão do educador social e as diferentes estratégias de organização das ações são características que singularizam e diferenciam as abordagens de trabalho educativo e social.

No percurso de pesquisa de campo, especialmente nas situações de entrevistas com educadores sociais e observação das práticas de educação social com jovens, um dos nossos intentos foi observar se a Educação Social incorpora em suas estratégias de práxis educativa a narrativa colonialista, muito presente ainda na educação formal no Brasil, ou se buscavam realizar, mesmo, que sem uma intenção constituída, um processo de descolonização do conhecimento, uma prática diferenciada e autoral. Por essa “descolonização”, entendemos a

abertura para os conhecimentos que não estão no centro e sim a capacidade de lidar e implicar as aprendizagens na cultura da comunidade, no sentido e significado da ou para a população atendida.

No processo de conhecimento e coleta de material para análise da Educação Social, buscamos compreender como se desenvolveram historicamente em Portugal as ações, até porque, no Brasil, entendemos que os diferentes movimentos sociais, principalmente a partir da década de 1980, começam a formalizar a educação fora das escolas numa crescente atuação como prática de educação não formal. Ora, se no Brasil, a ampliação do processo de exclusão social aliado à resiliência e organização dos movimentos sociais (GOHN, 2010) realizam sistematicamente ações exitosas na Educação Social, como em Portugal a educação social torna-se uma ação socioeducativa com sentido e necessidade?

Em Portugal, a Educação Social surge devido sobretudo à exigência dos sistemas de proteção social. Enquanto profissão, a Educação Social realiza-se no âmbito das ciências da educação, enquadrada pela Pedagogia Social. A Educação Social desenvolve-se pela diversidade de categorias profissionais e de perfis de competências e áreas disciplinares. O reconhecimento da identidade profissional dos educadores sociais portugueses depende da polivalência dos contextos de trabalho e populações com os quais interage (AZEVEDO; CORREIA; DELGADO; MARTINS, 2014).

A Educação Social é uma profissão relativamente recente em Portugal. Contudo, a sua origem está associada à industrialização e os problemas de desigualdade social exigiram a necessidade de dar respostas inovadoras aos problemas sociais que iam surgindo. A industrialização trouxe como consequência um conjunto de mudanças sociais, dando uma nova dimensão ao trabalho: o trabalho “estável” passa a ser associado a uma inserção “sólida” na sociedade, ao passo que a precariedade laboral, que se associa à vulnerabilidade social, é potencialmente produtora de exclusão social (AZEVEDO; CORREIA, 2013).

No Brasil, a Educação Social, enquanto objeto de estudo da Pedagogia Social, vem sendo debatida por diferentes pesquisadores, como Silva (2009), Machado; Souza (2013), Caliman (2006), Paiva (2015), Pereira (2009), Machado (2015); Moraes (2011), Santos (2015), Moraes; Leiro (2016), entre outros. Apresenta múltiplas definições, o que lhe confere uma característica peculiar, pois encontra-se em desenvolvimento teórico-epistemológico, ao passo em que as práticas são enraizadas na tradição da Educação Popular no Brasil. Acredita-se que a peculiaridade da Pedagogia Social frente à Educação Popular é, justamente, a busca pela profissionalização dos educadores que atuam em diferentes espaços educativos. Entendendo

como uma possível fundamentação da Pedagogia Social brasileira, a teoria de Paulo Freire pode contribuir nesse processo de aproximações entre as áreas (MACHADO, 2010).

Azevedo e Correia (2013), (2013), Baptista (2011), Vieira (2012), Delgado; Martins (2014), discutem as influências das ações da Educação Social e a base teórica da Pedagogia Social na Europa, e em especial em Portugal. Para os educadores portugueses a Pedagogia Social é hoje reconhecida como um saber profissional de referência para uma pluralidade de profissionais das áreas da educação, intervenção comunitária e da ação social, salientando a Educação Social e a Animação Sociocultural (BAPTISTA, 2011).

Poderíamos definir a Pedagogia Social inicialmente como uma ação teórico-prática, socioeducativa, realizada por educadores ou agentes sociais. Ela pode ser vista como um campo de estudo onde a conexão entre Educação e a Sociedade acontecem de forma prioritária, ou ainda, uma esfera de atividades que acontecem em diferentes espaços, geralmente espaços não formais de educação e que combatem e amenizam os problemas sociais por meios de ações educacionais (MORAES, 2011, p. 40).

Para Caliman (2010), a concepção de Pedagogia Social mais difundida no Brasil atualmente é a Pedagogia Social crítica que, através da ação socioeducativa orientada, objetiva provocar mudanças nas pessoas e na sociedade. Segundo o autor, a maior inspiração para essa concepção de Pedagogia Social transformadora no Brasil é Freire, teórico fundador da Educação Popular a partir de 1950.

Nos últimos anos, é visível um número crescente de pesquisas sobre a Pedagogia Social no Brasil, enquanto Teoria Geral da Educação Social. A Pedagogia Social pode ser analisada nas suas dimensões políticas, epistemológicas, sociopedagógicas e culturais. O que se pesquisa sobre a Educação Social no Brasil? Essa é a pergunta-título do artigo que investiga as publicações de teses e dissertações no Brasil, no período de 1990 a 2011 (MACHADO; SOUZA, 2013). As autoras identificam que a construção de um referencial teórico sobre a Pedagogia Social/Educação Social está em curso nos meios acadêmicos brasileiros, registrando a importância da tramitação na Câmara Federal de um projeto de lei que dispõe sobre a criação da profissão do educador social<sup>43</sup> como impulsionador para a ampliação do debate.

Entendendo a Pedagogia Social enquanto “Ciência da Educação Social” ou “Ciência Pedagógica que estuda a Educação Social”, a pesquisa descritiva e exploratória realizada

---

<sup>43</sup> Na dimensão política, neste momento, a Pedagogia Social está na pauta com a tramitação, na Câmara Federal, do projeto de lei PL 5.346/2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre a criação da profissão de educador social. O projeto, encaminhado pelo Deputado Federal Chico Lopes (PCdoB/CE) a partir da proposta da Associação de Educadores Sociais do Ceará, representa um importante passo para a organização da área. (MACHADO; SOUZA, 2013).

através de repositórios brasileiros conclui que os temas que registram maior número de pesquisas são referentes a ações de educadores sociais, instituições governamentais e não governamentais, investigados como estudos de caso ou relatos de práticas de atividades desenvolvidas por educadores sociais, com total de 28 pesquisas. A seguir, está a Pedagogia Social como didática ou metodologia de trabalho, com 14 pesquisas, e 9 trabalhos sobre ações desenvolvidas com adolescentes em conflito com a lei (MACHADO; SOUZA, 2013).

No debate sobre a evolução da identidade profissional na Educação Social em Portugal, Azevedo e Correia (2013) afirmam que a Educação Social é uma profissão relativamente nova neste país. Segundo as autoras, num curto espaço de tempo os educadores sociais portugueses deixaram de estar associados a uma perspectiva técnica para assumirem um papel de destaque na investigação e intervenção psicossocial. Para elas, o reconhecimento profissional dos educadores sociais acontece através dos projetos sociopedagógicos que vão demonstrando gradativamente a pertinência da profissão, recorrendo a princípios éticos da referência matricial: a Pedagogia Social.

Em relação ao desenvolvimento da profissão dos educadores sociais em Portugal, aconteceu, em Viseu, no ano de 2011, o I Congresso Internacional de Educação Social, onde foi aprovado o Código Deontológico – elaborado em 2001 e aprovado em 2011 – que regula a profissão no país. Esse código foi elaborado em consonância com os objetivos do estatuto profissional: expandir os valores e os deveres da Educação Social; estabelecer critérios éticos para orientar a prática do educador social; auxiliar os educadores sociais na identificação dos problemas sociopedagógicos do seu público; organizar critérios éticos que auxiliem o público em geral a considerar a identidade profissional do educador social; propor modelos de avaliação para acompanhamento da conduta ética na profissão do educador social (AZEVEDO; CORREIA, 2013). A ética e a deontologia são, portanto, norteadores da prática dos educadores sociais em Portugal e orientam a estrutura do código vigente.

Sobre a formação e regulamentação da profissão do educador social no Brasil, debate o pesquisador de Educação Social Pereira (2015), ao questionar a profissionalização técnica desse ator da educação social no contexto atual brasileiro:

A questão é: que tipo de formação profissional daria conta dessa atividade nas especificidades e generalidades das práticas educativas sociais? Alguns defendem uma formação técnica, outros, tecnológica; há ainda os que são a favor de formação em pedagogia social. No entanto, para propor qualquer tipo de formação para esse profissional, será preciso quebrar as concepções conflitantes que imperam na sua atividade de trabalho (PEREIRA, 2015, p. 83).

O autor argumenta que o educador social atua na ressocialização de crianças, adolescentes, adultos e velhos em situação de vulnerabilidade, desfiliação ou assistidos socialmente. Essa atuação, que inevitavelmente possui uma perspectiva de transformação prática e social na vida dos sujeitos atendidos, pressupõe uma “formação ampla, contextualizada e multirreferencial”.

Existem, no entanto, no Brasil, atualmente, dois projetos de lei diferentes que tratam da questão da regulamentação da profissionalização do educador social. O primeiro projeto de lei n.º 5.346/2009, já citado no texto anteriormente, que tramita no Congresso Nacional, sugere a formação de nível médio para o educador social atuar. Já o projeto de lei n.º 328/2015, que tramita no Senado Federal, busca também regulamentar a profissão do educador social, mas não restringe a carreira a nível superior. Nesse sentido, Pereira salienta que “a questão da formação suscitou divergências entre educadores e intelectuais da educação social que passaram a defender: formação técnica em educação social e formação superior em pedagogia social” (PEREIRA, 2015, p. 84).

Nossa compreensão reafirma como necessária a formação superior em Pedagogia Social para atuação na Educação Social no Brasil, considerando a amplitude e complexidade das questões sociais postas no cotidiano de trabalho social e educativo. Esta defesa, todavia, não invalida a legitimação da profissionalização daqueles que já são atuantes na ação educativa e social com formação técnica profissionalizante. No entanto, considerando a amplitude do trabalho socioeducativo, defendemos que a formação inicial seja realizada, prioritariamente, em universidades públicas de cursos superiores de Pedagogia Social, para atuação nas diferentes esferas da Educação Social no Brasil.

Ainda nos estudos do pesquisador da Educação Social, Pereira (2015), encontramos questionamentos que suscitam a reflexão sobre a necessidade da formalização de cursos de ensino superior para formação dos profissionais que atuam na educação social:

Diante desse caos que ainda ronda a educação profissional e sua relação com o ensino médio, como defender, nesses moldes, a educação profissional técnica em educação social? Como acreditar que essa formação agregará conhecimentos do campo da pedagogia, da sociologia, da política, do serviço social, dentre outros, ao profissional da educação social para que possa atuar na complexidade da questão social do Brasil? (PEREIRA, 2015, p. 93).

Se relacionarmos com a trajetória histórica da constituição da profissão do educador social em Portugal, veremos que, apesar das diferenças em torno das etapas para concretização

da profissão, que possui características próprias da legislação de cada país, identificaremos que, em Portugal, a profissão surge inicialmente ligada à assistência e à caridade.

A profissão surge oficialmente em Portugal, nas últimas décadas do século XX, com a criação dos cursos técnicos profissionais de Educação Social, equivalente ao 12º ano de escolaridade, correspondendo ao ensino médio no Brasil. Em finais dos anos 1980 e início dos anos 1990, começaram a surgir bacharelados em Educação Social, cursos de formação em ensino superior, lecionados nas escolas superiores de educação. A primeira licenciatura de Educação Social foi concretizada pela Universidade Portucalense, em 2000 (BAPTISTA, 2011). Com essa trajetória de formação de educadores sociais, a profissão vem se constituindo como legítima no país, chegando na atualidade a ser considerada como um certo “inchaço” de profissionais para o campo. Ou seja, o desemprego que atinge os países europeus, especialmente Portugal, também afeta o profissional da educação social. “O país assiste atualmente uma proliferação de oferta formativa, sobretudo através do Ensino Superior Politécnico e das múltiplas especializações surgidas no âmbito das faculdades de educação” (BAPTISTA, 2011, p. 138).

Conforme Amorim (2015), da Associação Promotora da Educação Social de Portugal (APES), os cursos de educação social evoluíram, hipoteticamente, em conformidade com a massificação do ensino superior em Portugal e, conseqüentemente, gerando o aumento da sua oferta. Todos os anos são licenciados um número infundável de educadores e educadoras sociais, de várias instituições de ensino superior. Para o pesquisador e profissional da Educação Social:

Com o aumento do desemprego, sobretudo jovem, o emprego para educadores e educadoras sociais é um bem escasso, devido à grande competitividade e desequilíbrio entre a procura e a oferta no mercado do trabalho. Paralelamente existe um problema que, de acordo com vários educadores e educadoras sociais, bem como associações profissionais da área, existe uma falta de reconhecimento profissional, o que acresce dificuldades a estes técnicos no âmbito da construção e desenvolvimento de uma carreira profissional (AMORIM, 2015, p. 3).

Apesar do elevado número de profissionais realizando a formação inicial e continuada em Institutos Técnicos e Faculdades de Educação, para a maioria dos autores que tratam da discussão da Educação Social em Portugal, a profissão que ocupa lugar na interface entre educação e solidariedade social passa por um momento de crescimento, principalmente por ser uma área com diferentes eixos de trabalho. Para Isabel Baptista (2011, p. 144), “a primeira década do século XXI ficará, com certeza, assinalada na história da Pedagogia Social em

Portugal como uma década de ouro”. Essa afirmação se dá, sobretudo, por, segundo a autora, a área ser reconhecida na medida em que funciona numa perspectiva de cooperação entre profissionais e investigadores, nacionais e estrangeiros.

Ainda em relação à práxis da Educação Social e à teoria da Pedagogia Social na situação portuguesa, é relevante apresentar os âmbitos de atuação e investigação dos educadores sociais, elencados, segundo Isabel Baptista, como eixos estratégicos de afirmação científica plural e aberta: 1. Pedagogia Social e Educação Social – domínio da ação social; 2. Pedagogia Social e Animação Sociocultural – plano acadêmico e laboral de atividades lúdicas e recreativas na otimização dos tempos livres; 3. Pedagogia Social e Educação Escolar – intervenção na mediação escolar via eixo família-escola-comunidade; 4. Pedagogia Social e Educação ao longo da Vida – processos de formação e apoio ao longo da vida, ou seja, dinâmicas sociocomunitárias de base territoriais; 5. Pedagogia Social e Educação Ambiental – promoção de metas no desenvolvimento humano e sustentável; 6. Pedagogia Social e Empreendedorismo Social – domínio no eixo educação-trabalho-emprego, visando a qualificação profissional; 7. Pedagogia Social e Cidade – educação desde e para cidadania, em consonância com os ideais da “cidade educadora; 8. Pedagogia Social e Políticas Sociais – regulação das medidas que configuram o espaço público da educação e da solidariedade social (BAPTISTA, 2011, p. 143).

No Brasil, entendemos que a Pedagogia Social, encontra-se em processo de construção e solidificação da sua epistemologia, apesar das diversas experiências de práxis pedagógicas e sociais, especialmente multiplicadas a partir da década de 1980. A Pedagogia, ao mesmo tempo em que se diferencia, devido aos seus aspectos particulares, históricos e epistemológicos, se unifica em prol de uma causa comum, que diz respeito a toda sociedade. “Ampliar esta possibilidade de interlocução e derrubar as barreiras instituídas são desafios a serem superados” (SANTOS, 2009, p. 34).

Diante desse desafio, bem posto pela autora, a interlocução sobre a constituição da Pedagogia Social vem acontecendo, mais recentemente nos últimos dez anos, com pesquisas que toma como eixo central a Pedagogia Social e suas singularidades. Destaco, especialmente as obras de Pereira (2009), Paiva (2011), Moraes (2011), Ribas Machado (2010; 2014), Santos (2009), que, seja através da discussão epistemológica da Pedagogia Social, seja da trajetória de ação dos educadores sociais ou de reflexões sobre a educação social em projetos e/ou escolas, caracterizam como vem sendo realizada a práxis socioeducativa consubstanciada na teoria da Educação Social, a Pedagogia Social.

Pereira (2009), na tese *Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé*, investiga a experiência de um projeto

educativo de referência na Bahia e, através da análise de conteúdo das entrevistas com educadores e assessores pedagógicos, identifica qualitativamente que a práxis do trabalho socioeducativo está ancorado no referencial teórico de Paulo Freire. O diálogo e a conscientização caminham imbricadas para efeito didático e epistemológico na concretização de uma educação libertadora, pois “dialogar é conscientizar e conscientizar é dialogar” (PEREIRA, 2009, p. 78). Em Paiva (2011), é possível compreender algumas categorias da práxis dos educadores sociais de rua como diretividade, amorosidade, dialogicidade, conhecimento, anuncia/denúncia, incompletude e leitura de mundo, que são categorias referendadas na Pedagogia Freiriana. A autora, através de uma pesquisa fenomenológica, discorre sobre sua trajetória como educadora de rua e compõe um cenário de saberes dos educadores através das suas narrativas. Em *Compreendendo as vivências e experiências, produzidos na Educação Social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua*, a autora consegue reunir escutas dos educadores de três estados brasileiros – Bahia, Rio Grande do Sul e Espírito Santo –, ao passo em que reafirma “a rua como espaço educativo, Educação Social de Rua como ofício e Pedagogia Social como ciência” (PAIVA, 2011, p. 195).

No âmbito da constituição da epistemologia da Pedagogia Social, destaco a obra de Ribas Machado (2010; 2014), que, nos trabalhos de mestrado e doutoramento, dedicou à Pedagogia Social o lugar de centralidade. É a trajetória, história e constituição da Pedagogia Social o objeto de estudo do autor. Para Ribas Machado (2010), na análise da *Constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira*, entendeu-se por Pedagogia Social um subcampo da educação no Brasil, seus fundamentos, origens e suas relações com a Educação Popular. Foram identificadas diferentes perspectivas teóricas que podem servir como fundamentos para a área e especialmente debatida a influência de Paulo Freire na constituição dessa Pedagogia (RIBAS MACHADO, 2010). Em *O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e na Espanha*, Ribas Machado investigou o processo de internacionalização e consolidação da Pedagogia Social como área de conhecimento das Ciências da Educação, na Espanha, e o processo de construção da Pedagogia Social no Brasil. O contexto brasileiro foi abordado a partir da tradição da Educação Popular até o recente movimento quanto à regulamentação da Educação Social enquanto profissão e a institucionalização dos cursos de nível técnico e superior para formação do profissional educador social (RIBAS MACHADO, 2014).

Leiro, Moraes (2016) e Santos (2009) abordam a discussão das conexões entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil, através do artigo “Educação Popular e Pedagogia Social: diálogo singular e experiência plural”, no qual os autores demarcam a

experiência histórica e política da Educação Social ao passo em que demonstram através de entrevistas com educadores sociais a relevância da área da Pedagogia Social especialmente por ser identificada como uma teoria que legitima práxis emancipatórias e a formação dos profissionais comprometida com a superação das desigualdades sociais. Portanto, “nos objetivos nucleares da pedagogia social, incluem-se a conscientização política dos sujeitos e a consequente luta por direitos, reportando-a aos pressupostos e concepções da educação popular” (LEIRO; MORAES; SANTOS, 2015, p. 175).

Apesar dos contrastes já estabelecidos até aqui entre Brasil e Portugal, faz-se necessário considerar que há um consenso entre os autores que a Pedagogia Social tem sua matriz epistemológica na Alemanha. O “nascimento oficial” da Pedagogia Social como disciplina autônoma está referendada especialmente em três nomes: Karl Friedrich Mager, que, em maio de 1844, publicou *Pedagogische Revue*; Adolf Diesterweg, com a edição de *Wegweiser zur Bildung fur deutsche Lenher* (1850); e Paul Gerard Nartop, com a obra intitulada *Sozialpadogik Theorie der Wilenspbildung auf der Grundlage der Gemeinschall* (1899), conforme (BAPTISTA, 2011).

Romans, Petrus e Trilla (2003), autores espanhóis, defendem que a Pedagogia Social é uma disciplina pedagógica ou uma das ciências da educação. Para eles, o que é chamado de Pedagogia Social pertence à ordem do discurso, do conhecimento. “A Pedagogia Social é pois um conjunto de saberes, sejam teórico, técnicos, experienciais, descritivos ou normativos, mas saberes que tratam de um objeto determinado: a educação social” (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p. 16). Para esses autores, é explicitamente claro que o âmbito de atuação da Pedagogia Social é a Educação Social que se realiza em âmbitos diversos, a saber: educação especializada, educação de adultos e animação sociocultural.

Ademais, Petrus (2003) observa que é preciso que a Educação Social seja conceituada e explicada “em função de fatores diversos, como o contexto social, a política, as formas de cultura predominantes, a situação econômica e a realidade educativa do momento” (PETRUS, 2003, p. 55). Desse modo, ao apresentar diferentes conceitos de Pedagogia Social, faz-se oportuno registrar nossas inquietações acerca da temática, por estar no Brasil, num momento de construção de fundamentos teóricos e metodológicos que auxiliem nos estudos sobre as práticas; mas se faz importante, sobretudo, destacar que:

- 1- A Educação Social é uma ação educativa e social que atua na construção, ou, em alguns casos, reconstrução, do saber e vivência social, ou seja, a educação que prioriza

os valores sociais e humanos, não desconsiderando outros conhecimentos que são necessários para a realidade dos sujeitos que participam da prática pedagógica;

2- A Pedagogia Social é uma teoria fundamentada na prática pedagógica e social, mediada por pedagogos, que possam atuar de forma reflexiva e crítica, com uma formação específica, em nível de graduação em educação social e um desejo de atuação dedicada às emergências sociais e, sobretudo, conscientes de que são sujeitos sociais de mudança;

3- A Pedagogia Social e a Educação Social devem priorizar, portanto, um sentido de expansão da ação socioeducativa, sejam os educandos crianças, jovens ou adultos; os educadores sociais devem atuar como multiplicadores de ações socioeducativas pautadas em mudanças efetivas, de modo que o social atue em suas realidades de maneira recíproca, intervindo e modificando suas comunidades como cidadãos. (MORAES, 2011, p. 48).

Como já citado anteriormente, a Educação Social, prática educativa consubstanciada na ciência da Pedagogia Social, tem como prioridade atender sujeitos em condição de vulnerabilidades. No Brasil, a população negra é uma parcela da população que carece de atendimento socioeducativo e encontra-se em maior situação de exclusão social. Em Portugal, os africanos e descendentes destes também vivenciam situações de desemprego, precariedade em relação às condições de moradia, salários inferiores e desvantagens no processo de permanência na educação formal. Por conta desse contexto específico com afrodescendentes, nesta pesquisa, elegemos os jovens descendentes de africanos nos dois países para falar de seus saberes na Educação Social.

No próximo capítulo, apresentaremos numa perspectiva descritiva e analíticas as políticas públicas de juventude, no Brasil e em Portugal, especialmente a Política Juventude Viva, que prioriza as ações com jovens negros, e o Programa Escolhas, que atende especialmente “filhos de imigrantes” em Portugal. Avançaremos no debate sobre a constituição da categoria jovem através do estudo da Sociologia da Juventude com autores dos dois países, com intento de compreender como interpretamos o “ser jovem”.

#### 4 JUVENTUDES, DIVERSIDADES E POLÍTICAS: IDENTIDADES EM TEMPO DE AUTORIAS

*O jovem negro ele estuda, ele tem planos. Ele não é o que normalmente se passa para gente como forma de mídia. Como que só tem violência, que só tem mulheres que estão grávidas, que não tem estudos e que não pretendem fazer isso. (Jovem brasileiro, 18 anos, ensino médio).*

*Os jovens devem se esforçar e lutar pelos seus direitos. Se eles quiserem entrar numa faculdade, ser alguém melhor na vida, eles devem lutar por isso. Nem a cor, nem de onde eles vêm que deve impedir isso. São todos iguais, não é pela cor que muda. (Jovem portuguesa de origem cabo-verdiana, 16 anos, ensino secundário)*

As epígrafes acima são trechos das narrativas de um jovem brasileiro, morador do Subúrbio Ferroviário de Salvador, que diz do lugar de ser um jovem negro no Brasil. Diz da sua angústia em ser representado pela mídia como um “problema social”.<sup>44</sup> Reflete sobre a construção do perfil da juventude que vem sendo caracterizada pelos estigmas de violência, ausência de planejamentos e expectativas para o futuro. O segundo trecho é a fala de uma jovem portuguesa de descendência cabo-verdiana que elege falar de si e dos demais jovens pela ótica dos direitos para juventude e destaca a necessidade de igualdades, diz da “cor” e “de onde vem” para a contar sua história vivenciada com discriminações por ser uma jovem de bairro social.

Ver o jovem em sua unidade e diversidade, através do olhar “de dentro”, ou seja, percebê-los no que a sociologia vem chamando de “sociologia em escala individual”, ouvindo suas narrativas sobre suas experiências considerando o contexto social, econômico e cultural em quais estão inseridos, promove uma leitura dos jovens “atores”<sup>45</sup>-autores (LAHIRE, 2002) de heterogêneas expectativas e percursos de vida, nem sempre planejada, mas quase sempre sonhada, idealizada.

Muitos jovens contemporâneos vivem na particularidade de instabilidades e incertezas, de tensão entre presente e futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de independências. Por vezes, as transições de jovens para vida adulta são adjetivadas de modo acentuado através da sua vulnerabilidade e imprevisibilidade (PAIS, 2001).

<sup>44</sup> Em muitos contextos educativos, a juventude é vista como “problema social”, pois, ao confrontarmos as questões das culturas juvenis no ambiente escolar, como não conquistamos uma formação adequada para lidar com as diferenças, assumimos, através das estatísticas de evasão escolar, a nossa incapacidade de lidar com a juventude, em detrimento dos jovens enquanto sujeitos de direitos e possuidores de culturas juvenis (MORAES, 2011, p. 67).

<sup>45</sup> Ao reter o termo “ator”, não se trata, para nós, de desenvolver a metáfora teatral – ator, cena, papel, réplicas, bastidores, cenários, script!... – ou propor uma enésima versão da teoria do ator livre e – portanto! – racional, ou das teorias românticas do homem “ator de seu destino”, mas usar uma rede relativamente coerente de termos: “ator”, “ação”, “ato”, “atividade”, “ativar”, “reativar” (LAHIRE, 2002, p. 10).

Sobre os jovens, suas escolhas, diversidades e a problemática em torno da categoria sociológica juventude, que trataremos neste capítulo com intento de relacioná-los aos aspectos culturais, econômicos, educativos e políticos, a fim de traçar um olhar panorâmico do nosso lugar de educadora social e pesquisadora de políticas públicas de juventude e educação no Brasil e em Portugal, apresento, nesta etapa do texto, compreensões de juventude(s) referendadas na Sociologia da Juventude, na concepção de Culturas Juvenis e nos discursos/narrativas dos jovens e educadores colaboradores desta pesquisa. Para tanto, discutirei, em primeiro momento, conceitos de juventude, as relações das culturas juvenis nos dois países e os principais indicadores da problemática que circunda a categoria jovem.

Ademais, cabe aqui o debate, mesmo que nunca totalizador e definitivo, das políticas públicas de juventude no Brasil e em Portugal em suas principais características, para obter um recorte das iniciativas de âmbito federal no que tange as ações para população jovem nos dois países investigados.

#### 4.1 JUVENTUDE E CULTURAS JUVENIS

As relações contemporâneas demarcam o lugar do jovem na sociedade atual, caracterizada pela ação do estado mínimo e do avanço acelerado da política neoliberal. Em contrapartida, a cultura, as relações comunitárias e as perspectivas de interação em espaços de informação e comunicação são recriadas pelos jovens através de diferentes linguagens, narrativas e autorias.

Há um relativo consenso entre os autores sobre o surgimento da categoria social juventude com surgimento na modernidade. A juventude, nesse contexto, é entendida como uma etapa da vida situada entre a infância e a vida adulta, na qual o sujeito transita entre uma relativa liberdade em fazer determinadas escolhas e a contenção de critérios que o colocaria como adulto. Critérios estes, relativos principalmente à independência financeira, social e pessoal. Mais que uma etapa etária, que é convencionalmente a ser compreendida entre 15 e 22 anos, a juventude é também uma categoria sociológica atualmente investigada em correntes diferentes, por se tratar de um fenômeno que atinge uma expressiva parcela da população mundial.

Segundo Relatório de Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas (ONU) (2014), que tem como foco de análise “sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar as resiliências”, a população jovem no mundo é de 1,8 bilhões de

peessoas. Cerca de 25% da população mundial está situada na faixa etária de 10 a 25 anos.<sup>46</sup> Em outro relatório da ONU, da autoria do Fundo de População das Nações Unidas, a juventude é compreendida como etapa de vida indissociável do contexto sociocultural:

Juventude refere-se à fase de vida situada entre a infância e a idade adulta. Trata-se, portanto, de uma etapa de aquisição das habilidades sociais, atribuições de deveres e responsabilidades e afirmação da identidade. As escolhas realizadas nessa fase de vida têm forte influência no futuro, como fator de ampliação ou limitação da vida adulta. Apesar de ter por base marcos etários e biológicos, a definição da população jovem é indissociável do contexto sociocultural, político e econômico. Pode-se falar na existência de *adolescências e juventudes*, para expressar a multiplicidade de comportamentos, hábitos e condutas característicos dessa etapa de vida (DIREITOS DA POPULAÇÃO JOVEM, 2010, p. 16).

As definições teóricas e institucionais de juventude estão direcionadas por dois critérios principais: etário e sociocultural. Para Groppo (2000, p. 8), sociólogo brasileiro que estuda a história das juventudes modernas:

A juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação comum vivida por certos indivíduos.

Segundo o autor, as vivências juvenis passam pela formação de grupos diferenciados de acordo com símbolos e estilos adotados por cada grupo em particular, inclusive nos casos em que há coincidência étnica, de classe, gênero e localidade. A diversidade sociocultural contemporânea é entendida como uma das provas das culturas juvenis. O entendimento dessa diversidade é combinado com outras categorias com realidades sociais que podem ser contraditórias: classe social, extrato social, etnias, gêneros, oposição urbano-rural, relação nacional-local, global-regional (GROPPO, 2000).

Nas representações correntes da juventude, a cultura unitária da juventude é a que prevalece. Entretanto, para sociologia da juventude, as diferenças sociais que existem entre os jovens devem ser vistas atreladas às relativas similaridades – situações, expectativas, aspirações, consumos culturais. Pois não se pode englobar, num mesmo grupo, indivíduos que, apesar de se identificarem como pertencentes a um sentimento comum, em presença de outras

---

<sup>46</sup> Relatório do desenvolvimento humano referente ao ano de 2014 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, disponível em: <[http://www.gw.undp.org/content/dam/guinea\\_bissau/docs/reports/UNDP\\_GW\\_hdr14\\_pt.pdf](http://www.gw.undp.org/content/dam/guinea_bissau/docs/reports/UNDP_GW_hdr14_pt.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

gerações, são vinculados às classes sociais, grupos ideológicos ou grupos profissionais diferentes (PAIS, 2003).

Na realização de entrevistas compreensivas com educadores sociais e jovens nesta pesquisa, solicitamos que nos contassem como percebem a juventude, para os educadores, em sua maioria, jovens educando jovens, e, para os jovens sujeitos de diálogo e investigação, o ser jovem na experiência da educação social, nas relações com seus pares, com o conhecimento produzido, nas relações com a comunidade e com a cultura local-global.

As respostas variaram de acordo com a ideia de uma faixa etária específica, de um contexto sociocultural e da juventude como problema-social. Concomitante à ideia dos autores citados, os educadores e jovens percebem a singularidade e diversidade da categoria sociológica juventude, a partir dos vínculos e relações que estabelecem. Vejamos:

*A classificação da juventude para gente, pra selecionar os jovens é de 15 a 29 anos, mas o que eu entendo por juventude é o momento em que você está saindo do processo né? Da infância, da adolescência, infanto-juvenil, e tá indo pra adolescência e você tá seguindo pra construir e tomar decisões, né? Para sua vida. E aí envolve decisões de escolha profissional, de abdicar de certas coisas em detrimento de outras, enfim.*  
(Educatória de Produção Cultural, Brasil, 34 anos).

*Tenho uma visão de que a juventude é aquela parte, a saída da infância, que parte. Eu entendo juventude já começando da adolescência, até os trinta anos, hoje né? Até os trinta anos por que a gente vive uma fase. Eu por exemplo, com 25 anos eu não me enxergo como uma adulta, eu me enxergo como jovem e aí uma jovem que enfrenta diversas questões na sociedade, que é uma jovem confusa em questões, que está num momento de escolha. Então eu encaro juventude como, uma explicação um pouco mais conceitual, como uma fase da vida em que a gente toma decisões. Né? Escolhas. Uma fase definitiva para vida da gente.*  
(Coordenadora Articuladora, Brasil, 25 anos).

*Eu entendo juventude como ansiedade de vida. Eu vejo todos eles ansiosos, não querem começar do baixo, querem começar já com um nível elevado tanto diferença de vida quanto diferença profissional, por que eles acham que o tempo é curto. De fato, hoje em dia o tempo acabou se tornando curto. As nossas demandas vão aumentando e quanto mais aumenta, menos tempo a gente tem. Eu vejo uma juventude ansiosa, porém, consigo enxergar muito mais qualidades do que defeitos. A maioria das pessoas só falam defeitos, eu consigo ver mais qualidades.*  
(Educador de Design, Brasil, 34 anos).

*A juventude é muito interessante, por que a internet tá aí dando um outro significado para a vida das pessoas e para os jovens também. Muitos jovens não sabiam como era, eu pelo menos, ainda bem que eu alcancei essa transição do mundo sem internet e com internet [...] os jovens têm muita oportunidade por conta dessa facilidade de se comunicar e receber informação, porem existe uma grande parcela que não sabe como utilizar isso, de utilizar toda essa facilidade de se comunicar aí, de interagir, e de adquirir informação.*  
(Educador de Design Gráfico, Brasil, 27 anos).

Observamos, nos relatos acima dos educadores, no caso do Brasil, atuantes no Nufac, que a condição etária aparece hora como critério para seleção no projeto, ora como etapa significativa de escolhas e de mudanças na vida, de transições. Outros elementos apresentados se referem à juventude atrelada à condição da sociedade pós-industrial, com tempo/espço definido pela velocidade da produção de imagens, informações e conhecimento através sobretudo da internet e dos produtos que são produzidos a partir do uso desta.

Os educadores possuem, em sua grande maioria, idade inferior a 35 anos, são jovens adultos e mostram algumas “indeterminações” reflexivas em seus discursos, quando falam dos educandos se assumem no lugar de jovens autores de novas formações: *“Eu por exemplo, com 25 anos eu não me enxergo como uma adulta, eu me enxergo como jovem e aí uma jovem que enfrenta diversas questões na sociedade, que é uma jovem confusa em questões.”* (Coordenadora Articuladora, Brasil, 25 anos).

As questões citadas pela coordenadora, coletadas em outra etapa da pesquisa, sem o auxílio do gravador, demonstraram a necessidade de se instituir como profissional reconhecida no mercado que escolheu trilhar – produção cultural –, a estabilidade financeira como jovem mulher autônoma, a continuidade nos estudos – a coordenadora articuladora no momento da entrevista tinha o título de mestra em Cultura e Sociedade –, atualmente ingressou no doutorado na mesma instituição em que fez o mestrado.

As narrativas demonstram uma juventude tomada pelo desejo de conquista e autonomia, independência econômica e financeira, e, principalmente, reconhecimento profissional. *“Eu entendo juventude como ansiedade de vida. Eu vejo todos eles ansiosos, não querem começar do baixo, querem começar já com um nível elevado tanto diferença de vida quanto diferença profissional, por que eles acham que o tempo é curto.”* (Educador de Design, Brasil, 34 anos) Nesse discurso, o educador-jovem reconhece o jovem como pertencente a um sentimento de ampliação, de ir além do que está posto e anseiam novas experiências – para diferença de vida pessoal e profissional –, apesar dos desafios em relação a trajetória profissional dos jovens brasileiros.

*Eu acho que é liberdade. Porque eu acho que antigamente não tinha tanta liberdade do que a gente tem hoje, acho que há um pouco atrás vocês tinham que lutar muito mais até por estudo. Hoje temos projetos, ONGs e o estado nos oferecem coisas e liberdade para lutarmos pelo o que queremos. Então hoje eu faço mil e uma coisas.*  
(Washington, 21 anos, ensino médio).

*Eu concordo discordando. Não é que ele esteja errado, mas eu vejo por outro olhar. Que hoje em dia para você ser jovem do subúrbio você precisa saber como se vestir, como você andar.*

*Por exemplo, seu boné não pode ser aba reta, seu boné não pode ser da Nike, porque criaram facção com o boné dessa marca. De noite você fica assustado para chegar em casa, sua mãe fica ligando para saber onde você está. Rola tiro, bala perdida, está sendo muito comum hoje em dia nos bairros. E na verdade não é bala perdida, é bala achada, quem sofre é quem não tem nada a ver.*

(Milton, 25 anos, primeiro semestre, ensino superior).

*Eu concordo também com isso. De certa forma eu falei da parte boa, mas tem esse contraste do bom e ruim, gera esse preconceito porque eu se entrar no ônibus e tiver um cara com boné sentado eu não sento, eu prefiro ficar em pé. Então, são coisas que falamos do bom e ruim da situação.*

(Washington, 21 anos, ensino médio).

Ao tempo em que os jovens percebem uma relativa liberdade para determinadas escolhas, confrontam-se com a violência, presente nos cotidianos das comunidades. A ideia da quantidade de projetos e ONG, especialmente na região do Subúrbio Ferroviário, faz com que o jovem Washington idealize uma juventude que vem sendo amplamente contemplada pelas ações institucionais. Adversamente, é contrariado, com alerta de outro jovem que diz das experiências de ser confundido com “envolvidos”<sup>47</sup> na criminalidade do tráfico de drogas e como é relativizada a ideia de “ser jovem livre”, por precisar estar sempre vivendo situações de tensões – a exemplo das balas “perdidas” – resultante das trocas de tiros entre diferentes grupos rivais ou mesmo entre a polícia e traficantes de drogas.

Para esses jovens, a concepção de juventude está situada, dessa maneira, na condição de ser livre, que varia a depender da classe social, gênero e etnia. Os jovens dos bairros da elite das cidades urbanas não vivem as mesmas experiências com relação às trocas de tiros ou de serem confundidos com jovens das facções. A questão de gênero é um elemento importante ao ser percebido, os jovens do sexo masculino são os mais assassinados. Outro aspecto relevante é a raça/etnia, a questão da “cor” da pele demarca o jovem negro na sociedade racista. Estatisticamente, conforme sinalizamos na contextualização deste trabalho, os jovens negros do sexo masculino são as maiores vítimas de violência por arma de fogo. Dessa maneira, entendemos que “ter liberdade” é circunstancial, por se tratar diferentemente os jovens não negros e os jovens negros e moradores de comunidades periféricas no Brasil.

Duas tendências são discutidas pela Sociologia da Juventude no que se refere à concepção de jovem. A primeira delas entende juventude como conjunto social, pertencentes a uma fase de vida, identificados por aspectos uniformes e homogêneos. Tais características semelhantes representariam, nesse sentido, uma cultura juvenil compreendida por termos

---

<sup>47</sup>A expressão “envolvido” é utilizada cotidianamente no Brasil para denominar o jovem que possui vínculo com grupos de tráfico de drogas ou outras práticas ilícitas.

etários. A segunda ideia percebe a juventude como um grupo heterogêneo, diversificado e pertencente a diferentes classes sociais, situações econômicas diversas, interesses e oportunidades ocupacionais não semelhantes. Portanto, nessa tendência, a juventude é constituída por diferentes situações sociais. A primeira corrente pode ser entendida como corrente geracional e a segunda como corrente classista (PAIS, 2003).

Os problemas que afetam a juventude caracterizando-os, em alguns contextos, como “problemas sociais”, afetam jovens de diferentes classes, etnias e contextos sociais. No entanto, a depender da condição econômica e política instituída, esses problemas tendem a se modificar. Por exemplo: identifico, através de dados secundários e das investigações feitas nesta pesquisa, que os problemas mais evidentes com relação à juventude no Brasil se refere à mortalidade da população jovem negra. Em Portugal, a crise de emprego e a instabilidade, que é extensiva a toda Europa Ocidental, tem afetado diretamente os jovens em seus trajetos de vida. No entanto, para os jovens afrodescendentes, a violência é um problema tanto no Brasil como em Portugal.

Na Pesquisa Nacional sobre Perfil da Opinião dos Jovens Brasileiros (2013), realizada pela SNJ, foram coletados alguns dados significativos, especialmente no que se refere a problemática da condição da juventude no país. A investigação foi realizada em 187 municípios, contemplando as 27 unidades de Federação – 26 estados das cinco regiões brasileiras adicionado o Distrito Federal. A amostra contou com 3.300 entrevistas realizadas com jovens de 15 a 29 anos, o que faz com que entendamos que é uma pesquisa que apresenta considerável representação da população jovem – das áreas rurais e urbanas.

Há, no Brasil, 51,3 milhões de jovens, o que equivale a um quarto da população nacional (IBGE, 2010). A pesquisa da SNJ mostrou que 80% dos 3.300 entrevistados são negros e pardos, e há diferenças significativas na situação de formação, da inserção no mercado de trabalho, de constituição de família e da maternidade/paternidade na juventude. Os jovens de 15 a 17 anos, em sua maioria, estudam, não são casados, não estão no mercado de trabalho e não têm filhos. Já, para os jovens de 25 a 29 anos, a situação se inverte. Para os jovens de 18 a 24 anos, existe um desafio de conciliar estudo, trabalho e família (SNJ, 2014).

Histórica e socialmente, a juventude brasileira vem crescendo em número e tem sido encarada como problema especialmente pela mídia e vista como “alguém que deve se esforçar para alcançar o que deseja”. Essa é uma frase muito utilizada no cotidiano quando se trata de discutir sobre juventude. Na medida em que a sociedade incorpora o discurso neoliberal de desenvolvimento pessoal e de estratégias eficazes, a lógica de mais independência e menos ação do Estado vigora-se como legítima, avançando no individualismo e na responsabilização do sujeito sobre todas as ausências de oportunidades e sobre a negação dos seus direitos.

Por outro lado, é reconhecido como capaz o jovem que, apesar das adversidades, encontra oportunidades de crescimento em seus trajetos e faz delas conquistas. Os demais, não souberam “aproveitar” as situações positivas. Ocorre que os paradoxos e as complexidades fazem parte da vida da população jovem que não possui o mesmo capital cultural de um jovem da elite brasileira, que geralmente são jovens não negros. Ser negro, pobre e morador de periferias caracteriza esse jovem como menos chances de alcançar determinadas oportunidades, em contrapartida, as chances de ser seduzido pelo modo de vida da marginalidade e comportamentos “desviantes” aumentam.

Na identificação da população jovem atendida pelo Plano Juventude Viva, dialogamos com a coordenadora nacional, a fim de entendermos que jovem é esse que deveria ser atendido por uma proposta interinstitucional, que se articulasse de modo que alcançasse uma parcela da população brasileira, segundo a coordenadora:

*Aquela pessoa que está envolvida em situações limite. De conflito com a lei, ou de alta vulnerabilidade, que corre o risco de perder a sua vida no mundo do crime, vamos dizer assim, é uma pessoa que a gente precisa reconhecer que ela provavelmente já teve vários outros direitos violados ali na sua trajetória, como criança, adolescente ou jovem e vida adulta também. Será que essa pessoa teve educação de qualidade? Será que essa pessoa teve o direito a um trabalho decente, garantido? Será que essa pessoa teve uma moradia digna? Teve o direito a cidadania garantida? Será que ela teve oportunidade de ir procurar emprego de ter como acessar um meio de transporte para ir procurar um emprego, um trabalho ou uma escola? Enfim, então reconhecer que as pessoas que estão na mais alta situação de vulnerabilidade, seja população de rua, seja o jovem que está em território com auto índice de homicídio, que está envolvido com o tráfico de drogas, enfim, ou que está saindo de um sistema sócio educativo ou de um sistema prisional. Que está num ciclo em que a violência é um dos elementos, vamos dizer comum... (Coordenadora Nacional do Plano Juventude Viva, Brasil).*

As perguntas feitas pela coordenadora em sua narrativa nos informa sobre a condição de vulnerabilidade dos jovens brasileiros, nomeadamente os jovens que são moradores de aglomerados urbanos, com pais que possuem baixa escolaridade, geralmente moram com mães, tias e avós, possuem mais de dois irmãos, nem sempre alcançam o ensino médio regular, buscam trabalho ou alguma forma de sustento, desde a infância. A negação de direitos como saúde, moradia, escolaridade, alimentação são fragilizados desde antes do seu nascimento. Por tal contexto, vale destacar que os trajetos são diferenciados, e afirmar igualdade de oportunidades nessa relação desigual parece utópica. Chamo atenção para expressão utilizada na narrativa “ciclo em que a violência é um dos elementos, vamos dizer *comum*”, na qual a palavra “comum” está empregada no sentido de reconhecimento de uma maioria, quando o comum seria ser incomum. Contradições das desigualdades sociais internalizadas numa

sociedade construída na base da exploração e da relação de acúmulo de capital em detrimento do coletivo.

Pensar a juventude através de uma concepção de “problema social”, responsabilizando os jovens individualmente pela entrada no mundo da marginalidade e prolongamento de situações de delinquência, como se o contexto social e econômico desestruturado fosse parte de suas escolhas e não consequência de um ciclo social e histórico, omite o Estado e a sociedade na verificação das carências de uma expressiva parcela da população. A ideia de juventude como fase preparatória para o futuro ou parcela da população que é autora de problemas sociais perdurou no pensamento social moderno, e, a partir dos anos de 1990, no Brasil, influenciado por movimentos sociais, ganha fôlego a ideia de pensar a juventude em suas especificidades legais, econômicas, políticas, étnicas, culturais, ou seja, em sua diversidade.

Sendo assim, não existe apenas um ser e estar jovem na contemporaneidade, e sim, juventudes, pluralizando o termo “juventude”, que é diferenciado, na contemporaneidade:

Não há uma forma de transição para a vida adulta: haverá várias, como várias serão as formas de ser jovem (segundo a origem social, o sexo, o habitat, etc) ou de ser adulto. Como é que os jovens encarariam, nessa transição, a sua condição, quais seus valores, os seus planos de vida, as suas estratégias em relação ao futuro, aos seus modelos de identificação social, enfim, os seus modos de vida? (PAIS, 2003, p. 44).

Portanto, na corrente classista, as desigualdades sociais marcam os caminhos da juventude, pois, para essa corrente, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, resultado de oposições entre essas classes. As “trajetórias e as relações, o território e o tempo histórico admitem condicionalismos, mas não determinam o percurso dos jovens”, haja vista que, cotidianamente, “novos campos de possibilidades” surgem como outros possíveis caminhos.

Para os jovens em Portugal, assim como os jovens brasileiros, nomeadamente os jovens portugueses descendentes de pais vindos do continente africano – aqui, nesta pesquisa, com recorte para jovens que descendem de famílias cabo-verdianas –, as desigualdades marcam seus trajetos e sonhos. As experiências de desejo de liberdade, fragilidades no avanço da escolarização, presença de preconceitos pela sua pertença, etnia/raça e situações de violência nas comunidades são frequentes nos relatos dos jovens e nas mídias, talvez ainda não “comuns”, como parece ser na vida de jovens brasileiros, para os quais, viver é mais ainda problemático do que ter um emprego.

A pesquisa *Jovens em Portugal: análise longitudinal de fontes estatísticas* (1999) investigou, via Secretaria de Estado da Juventude e OPJ, mais de quatro décadas a população

juvenil – de 1960 a 1997 – através dos indicadores: demografia, família, educação e formação profissional, emprego e desemprego, saúde e condutas de risco, sinistralidade e justiça. A investigação recolheu dados a fim de identificar as linhas evolutivas da condição juvenil no país nas variadas dimensões vivenciais e situacionais.

O estudo nos informa que uma das metas da pesquisa é o “desenvolvimento de políticas orientadas para inserção socioprofissional dos jovens, conceito que dá conta do período que medeia entre a saída dos sistemas de ensino ou de formação e obtenção de um emprego” (FERREIRA, 1999, p. 117). Nas últimas décadas, os jovens portugueses vêm prolongando a dependência da família de origem, resultantes das transformações estruturais e globais que têm vindo afetar a vida social e econômica, especialmente dos jovens. O tempo de vivência na juventude vem se prolongando considerando que um dos dados para ser adulto é o prolongamento estável no mundo do trabalho. Quer dizer: a autonomia financeira dificultada, as novas condições de entrada no mercado de trabalho – muitos jovens portugueses só encontram trabalho temporário na modalidade *part-time*<sup>48</sup> –, dificuldades da inserção socioeconômica também por parte das famílias dão um panorama de como os jovens portugueses são afetados pela crise econômica. Seus trajetos passam a ser afetados pela alternância entre inatividade, desemprego, empregos precários, entradas e saídas das instituições de ensino formal e cursos de formação profissionais (FERREIRA, 1999).

Não obstante, não só o quesito desemprego desafia os jovens portugueses, como também os diferentes rumos juvenis dependem do mercado de trabalho, da educação, dos padrões de vulnerabilidades, de inclusão e de exclusão social, da participação social e política, das concepções de corpo, sexualidade, gênero, prazer, assim como as culturas juvenis, estilos e estratégias de comunicação (PAIS; BENDIT; FERREIRA, 2011).

No contexto das sociedades contemporâneas europeias, os jovens descendentes da população imigrante enfrentam alguns desafios próprios das comunidades multiculturais. No caso desta pesquisa, identificamos alguns deles: a integração com a língua do país de origem da família – Cabo Verde, crioulo cabo-verdiano – e do país que nasceu – Portugal, língua portuguesa; adequação ao sistema de ensino academicista, eurocentrado e tradicional que possui currículo único e homogêneo, quase sempre não contemplando a sua cultura de origem, numa perspectiva etnocêntrica em detrimento do interculturalismo; dificuldade de acesso aos

---

<sup>48</sup> Na tradução, “tempo parcial”. Tempos atrás, era comum um emprego *part-time*. Geralmente, paga menos do que um emprego *full-time*, e possui menos horas de trabalho por semana. Normalmente, os trabalhadores não têm nenhum benefício garantido – como plano de saúde – com empregos *part-time*.

bens culturais não públicos; baixa escolaridade dos pais; hibridizações na construção da identidade cultural e étnico-racial, entre outros.

Os jovens sujeitos desta pesquisa são filhos de cabo-verdianos, um deles é cabo-verdiano e chegou em Portugal aos três anos de idade trazido pelos pais que migraram para o país em busca de trabalho. Suas referências de ser jovem constituem-se em confluência com as mídias, as relações nos bairros sociais que residem, nas escolas – geralmente localizadas nos bairros sociais ou próximo deles – e nos projetos sociais de inclusão dessa população. A realidade desses jovens, além de estar condicionada pela crise econômica que atinge a Europa Ocidental, agrava-se pelos condicionantes de etnia/raça e classe social. Na descrição de como são representados esses jovens, “cabo-verdianos nascidos em Portugal” como muitos deles denominam, utilizarei inicialmente um trabalho etnográfico que debate a recriação das identidades juvenis entre os jovens de descendência africana na área metropolitana de Lisboa – por ter sido neste lócus a realização desta pesquisa:

Os acadêmicos, através de seus discursos, procuraram, durante muito tempo, impor o conceito de Segunda Geração aos filhos de imigrantes, o que para os envolvidos pouco se aplica e pouco significado tem. No caso dos filhos de imigrantes africanos de ex-colônias portuguesas em Lisboa, consideram-se tanto portugueses como africanos por diferentes motivos. Ainda que estes jovens descendentes de imigrantes gostassem de ser como os outros jovens (nacionais/brancos), não o são. Assim, eles lutam diariamente para construir uma identidade que, para além de Portugal e de África, se baseia em elementos geracionais e culturais, como forma de diferenciação dos outros. Á sua maneira, estes jovens tentam ser simultaneamente africanos e portugueses, construindo identidades complexas, fundadas em estigmatizações sociais, na discriminação e em desigualdades raciais e de gênero, como uma estratégia de lidar com a sua experiência cotidiana (PADILLA, 2011, p. 159).

Dessa maneira, a etnografia realizada com jovens filhos de cabo-verdianos, identifica que esses jovens se sentem pertencentes, simultaneamente, pela ocorrência geracional e cultural, às matrizes africanas – no caso dos jovens desta pesquisa, cultura cabo-verdiana – e às matrizes de Portugal. Coaduno com a ideia da autora, afirmando que alguns dos jovens expressam que são “tugaverdianos”, por terem nascido em Portugal, entretanto serem cabo-verdianos, assim como seus pais. Outra expressão utilizada por autores em Portugal é o termo “lusso-africano”,<sup>49</sup> não sendo reconhecido por militantes do Movimento Negro, em Lisboa, que se afirmam africanos, reafirmando a pertença em África na língua, artes, costumes familiares, ancestralidade, coletividade, vestimenta, cultura visual, entre outros elementos.

---

<sup>49</sup> Ver em: Expressões do racismo em Portugal. VALA; BRITO; LOPES (1999).

Para compreender a juventude descendente de africanos, elegi, nesta pesquisa, realizar dois grupos focais com a intenção de conhecer o contexto do bairro social e, especialmente, os jovens desta comunidade. Para tanto, em um dos grupos, questionei como eles percebiam as escolhas dos jovens que conviviam com eles no bairro do Zambujal:

*Os jovens gostam de fumar. (Iasmin)*

*Na verdade, eles gostam mesmo é de fazer barulho. (Maria)*

*Os jovens gostam de jogar. (Hilana)*

*Mas alguns gostam de estudar, sair com amigos. (Iasmin)*

*Sim! Conviver com os amigos. (Hilana)*

*Na minha opinião, acho que os jovens de agora querem boa vida: dormir (vou explicar), ir para festa, trabalho que é bom, nada! Essas coisas todas. Eu acho... Isso é na minha opinião, porque tem muitos jovens da minha idade que não fazem nada. (Maria)*

*Muitos jovens não são estruturados a nível de família. Não tem uma família estruturada. (Iasmin)*

*Mas tem muitos deles que tem uma boa educação em casa, mas não aproveitam. (Hilana)*

*Mas os jovens vão em busca dos seus sonhos e objetivos deles. Eu conheço alguns aqui no Zambujal, mas são poucos. (Iasmin)*

*Os jovens têm problemas de integração na sociedade, ou mesmo em casa, que não ficam bem resolvidos. Então quando vamos para escola, ou até mesmo nas ruas, acabamos por confundir as coisas, como falamos com as pessoas por exemplo. Se eu tiver algum problema em casa, não ia ter esse diálogo assim como estou tendo consigo, assim, de uma forma assertiva. Também ao nível de falta de oportunidades, a nível de educação, de ofertas de empregos, passa muito por aí. A nível de Zambujal, por exemplo, existem muitos jovens que não tem o que fazer, a vida é sempre a mesma coisa, a mesma rotina. Então não existem coisas para eles fazer e progredir. Acho que os problemas passam por aí. (Lucas)*

Existe, nas narrativas, a compreensão da juventude numa perspectiva unitária, como problema social, vivido pelos jovens em seus percursos ou observado por eles em seus pares, e ainda propagado pela mídia, na ideia da reprodução de uma juventude que viola regras e não se adequa ao contexto econômico de desenvolvimento. Em contrapartida, percebemos que um dos jovens – inclusive, entre estes, é um jovem que já vive a experiência do mercado de trabalho informal – diverge das jovens anteriores enfatizando que as oportunidades e ofertas de emprego não chegam a todos e que a educação e a vida familiar também apresentam problemas.

A caracterização dos jovens “filhos de imigrantes africanos” nascidos em Portugal passa pela relação de formação de uma identidade hibridizada – cultura luso-africana –, na medida em que constroem uma nova “Cultura Juvenil Negra em Portugal” (CONTADOR, 2001). No

estudo sobre a problemática que circunda a inserção da cultura juvenil negra em Portugal, Contador (2001) nos alerta sobre a controvérsia das definições utilizadas para caracterizar os filhos dos imigrantes Palop que foram para Portugal, a partir das décadas de 1960-1980. Os fundamentos para defini-los como “segunda geração de imigrantes”, “novos luso-africanos”, põe em cheque mecanismos de caracterização que diferencia, pela via do poder social, os portugueses – não negros – e os portugueses oriundos das “minorias étnicas”.

As origens étnicas e culturais são tomadas como princípio de caracterização e diferenciação de culturas juvenis. Tal cultura é reconhecida entre os jovens pela estética juvenil negra e pela musicalidade da negritude presente nas suas representações sociais, nos bairros sociais, nas escolas, nos espaços diversos de interação. Uma mistura dos ritmos e músicas afro-americanas com ritmos presentes nas músicas africanas tradicionais que institui um lugar de pertencimento híbrido.

As consequências das diásporas produzem novas culturas juvenis e são representadas pela imersão com destaque nas sociedades contemporâneas. No caso dos jovens negros em Portugal, há uma espécie de transição, o que Stuart Hall vem chamar nossa atenção denominando de “tradução”. Para ele, esse conceito descreve aquelas formas de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para serem de sua terra natal. “Essas pessoas retêm fortes vínculos com sua terra de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado” (HALL, 2014, p. 52). Essas culturas são negociadas pelos sujeitos sociais, referimo-nos aos jovens negros nascidos em Portugal, que não se identificam como “segunda geração” ou mesmo “luso-africanos” e recriam uma identidade cultural sem assimilar naturalmente a identidade da terra onde nasceram, nem mesmo receberem pacificamente as culturas étnicas das suas origens, recriando-as.

Para ilustrar essa relação da cultura juvenil contemporânea, que tem, tanto no Brasil como em Portugal, faço um destaque para estética negra e para a militância. Militância entendida aqui como pertencimento e implicação com uma produção cultural que denuncia condições sociais “irregulares”, ou dizendo no discurso sociológico: enfrenta a criminalidade e aborda criticamente as desigualdades sociais. Utilizo o *rap*, estilo de música que é uma expressão latente da cultura juvenil afrodescendente:

Odisseia di dizempregu <sup>50</sup>	Odisseia ao desemprego
<p>labanta cedo, travessa tejo  pedreru ka ta importa tempo,  kré ou ka kré pa mi é kel mé  sem docu na explorason nu ten ki kumé  dja da hora sai laba só baxo suvaku  nta bai ku medo ka da ku sef na barko  Outra vez greve, també e ska sta recebi  Uns cienti entendi, otus sta ofendi  Multidon na stason, n sendi un cigarru  Kau sta sob tenson, spian un kanto  un banco, deskansa mais un poko  obra foi sufoco, forti dor na korpo  Na nha bera suor ta tchera ku bagassu  dan pan tra cansera, alivia cansassu  puxa mais um di massa alguen reclama  trabadja, és kata paga, tika ta fla nada  mi ku konta pan paga, djentis li ta abuza  É Mudjer ku FMI Stampadu na Blusa  Foniz mais imposto, di longi um rosto  é um kota é fla num tom di revolta</p> <p>trabadja vida, interu, undi dinheru?  nha fidju sem empregu quase sta fika sem tectu  Governu, ta tra di povo ta da na bankeru  Kasu BPN, face oculata ka num segredu</p>	<p>Narrador: Acordo sempre antes do sol,  atravesso o Rio Tejo</p> <p>Sou pedreiro, e não importa o tempo</p> <p>Doente ou não, isso também não importa</p> <p>Sem documentos, tenho de me sujeitar a esta exploração,  os meus filhos têm de comer.</p> <p>É hora de sair, só tenho tempo para lavar  o sovaco e vou correr com medo de  defrontar com operação do SEF na Estação do Barco.</p> <p>Greve outra vez?</p> <p>Trausente: Há muitos meses que não recebem o salário!</p> <p>Os cientes percebem-nos, os otários ofendem-nos</p> <p>Narrador: A multidão preencheu a estação.</p> <p>Acendi um cigarro,  Estou sob tensão, procurei um canto,  Um banco, descansar um pouco  Obras é um sufoco. Dores em todo corpo.</p> <p>Atravessa-me o cheiro do suor misturado com bagaço</p> <p>“Passa-me à garafa para aliviar o cansaço”</p> <p>Tirei mais um cigarro, ouvi alguém a gritar:</p> <p>Senhora indignada: Trabalho e não me pagam, não dizem nada</p>

<sup>50</sup> A música foi apresentada na língua que é cantada, o crioulo cabo-verdiano, e, ao lado acrescentamos a tradução completa disponibilizada pelo autor. A opção por apresentá-la na sua letra original justifica-se por acreditar que esse é um espaço de conhecimento e divulgação da língua de Cabo Verde e em respeito à autoria. Salientamos que o crioulo cabo-verdiano é falado em Portugal pelos africanos e afrodescendentes em sua maioria e cantada pelos jovens através do *rap*, do *funaná* e outros estilos musicais. Agradeço ao autor Lbc Soldjah (Flávio Almada) pela autorização de uso da música neste trabalho académico.

<p>N odjal kel omi, striba tudo si vida  Oji talvez família té sta passa fomi  N pensa na mi, na kes sem dokumentu  e voz di didi ben na nha pensamentu  é preciso residencia pa contrato di trabadjo  é preciso contrato pa residencia nha manu  ano passado n trabadja patron ka pagan  sin ba queixa nsta corri risiko sef deportan  Será ki bali da na duru, e fika na porra?  kusas ta midjora, ta manxi ta piora  cabeça ta tora, nka sabi sé di obra  ou bebida, porra dja sta li 3 hora  si barku dura nta tchiga lá 2 e tal  Torna cori 5 e tal, sigui mesmu ritual  kel hora lá minis dja na kama  na mesmu kasa odja só fim de semana  xan panha ar, spia pa mar n pensa  conbersu didi ka sain di cabeça  sem contrato ses ka pagan é fronta  mo kin ta paga conta, movel sta toka    mas tu tás aonde, ainda o barco não chegou  só daqui uma hora , não ti preocupes, já vou  soflusa está em greve! para di inventar  deves estar a beber , eu vou dormir  sempre a mesma coisa, não quero discutir    abó é di undi na cabo verdi, praia  nsta li desdi di 80, nunka un odja assi</p>	<p>Tenho contas para pagar, essa gente abusa  Narrador: É uma mulher com FMI na camisa  Fonix mais imposto.    E doutro lado ecoou mais uma outra voz  É um senhor de idade num tom de revolta:    Idoso reformado: Senhor, eu não queria fazer  isso mas escuta.    Trabalhei desde novo, descontei durante todos  esses anos, todos os meses e agora não recebo  nada.    A reforma não é suficiente nem para comprar  os medicamentos.    Eu tenho sete filhos para sustentar.    Senhores, parem com esta brincadeira, isso  não dá, assim não dá.    Narrador: Observei aquele senhor que  sacrificou a vida toda    Hoje talvez a família até está a passar fome  Lembrei de mim, dos imigrantes «ilegais»    A voz do Didi atravessou-me à memória    Vozes do Didi: É preciso uma residência para  ter um contrato de trabalho    É preciso também um contrato de trabalho  para obter a residência    No ano anterior, trabalhei, o patrão não me  pagou o salário    Nem posso queixar, corro o risco do SEF me  deportar    Narrador: Será que vale a pena sacrificar, e  ficar na merda?    As coisas estão a ficar cada vez piores</p>
---	---

<p>dja foi midjor, obi li rapaz nobo</p> <p>mi djan ten ki conta, caminhu incerto strangeru é fronta ka morada certo ser spertu, djuguta pa bu ser feliz bu sta nobu, devia saíba des paíz abó anos li gosi, nem obra ka sta parsi FMI undi é parsi, só miséria ki ta nasi Ami kusé nta fasi, corpo dja ka bali nada Só trabadja, dja nka podi nem inbaxa Colunadja kaba, nmaridu mesmu kusa Só obra algarve na friu na tchuba Ali ka bali pena, dja nu ka podi ku renda nu tinha vivenda na santa Filomena cambra romba, mandan pan ba nha terra flan mé nós ki teni paíz na miséria krisi tchiga és sta ta kulpanu troika ke deve ser deportaddo</p> <p>nem ka bu liga és ta papia mesmu atoa um branku português ki ta fala krioulu é segundo lingua mais faladu na Lisboa flan kantu tuga sta spadjadu na globo?</p> <p>O barco já vai sair, na meio multidon un obi voz ku paixon, tchoman atenson estamos assim homem que faz o pão não tem para comprar pao, todos a manifestação</p> <p>benvindo dia a dia di um trabadjador</p>	<p>Estou com tonturas, não sei se é do trabalho ou da bebida</p> <p>Kara-alho, já estou aqui há mais de três horas</p> <p>Se o barco demorar, chegarei às duas e tal</p> <p>Depois tenho de acordar as cinco e tal, seguir para o mesmo ritual</p> <p>A essa hora os meus filhos estão a dormir</p> <p>Vivemos na mesma casa, só os vejos no fim de semana</p> <p>Preciso apanhar ar, contemplei o mar</p> <p>E as palavras do Didi ainda gritam na minha cabeça</p> <p>Sem contrato de trabalho, se o patrão não me pagar, estou lixado.</p> <p>Éh pah, O meu telemóvel está a chamar.</p> <p>Narrador – alô!</p> <p>Mulher do Narrador - Mas tu tás aonde?</p> <p>Narrador – estou no Barco!</p> <p>Mulher do Narrador – deves estar a beber!</p> <p>Narrador – ham</p> <p>Mulher do Narrador – olha, eu vou dormir, amanhã acordo às 4 da manhã para ir trabalhar...</p> <p>Narrador – sim, sim, siim.</p> <p>Mulher do Narrador – o senhorio veio cá e deixou a ordem de despejo.</p> <p>Narrador – esse homem também ...</p> <p>Mulher do Narrador - também chegou a carta da Cresce, ainda nem pagamos o mês anterior.</p> <p>Narrador – credo, chata, tudo isso, de uma vez só... porra...</p>
--	---

<p>bale pena luta pa ka fika mais pior  pa nós futuru ka ser mais ki si amputado  labanta braço e manti punhu fitchado  Nova desodem Mundial</p>	<p>Narrador: Muitos pensamentos encheram o meu espírito</p> <p>Umas ideias violentas, preciso sair desta situação</p> <p>Pensei até em “comer” esses gajos do banco, mas deixa estar</p> <p>Uma senhora aproximou-se de mim e disse:</p> <p>Senhora imigranta: “Tenho muito que dizer, meu caminho é incerto</p> <p>Ser imigrante é um inferno, não há morada certa</p> <p>Seja esperto, luta pela melhores condições de vida</p> <p>És jovem, devias abandonar este país</p> <p>Neste momento, já nem na obra encontramos trabalho</p> <p>Narrador – Hehh, Onde chega o FMI, a miséria é a única a aumentar</p> <p>Senhora Imigranta – “Não sei o que fazer, meu corpo já está desgastado,</p> <p>De tanto trabalhar, já nem posso abaixar-me</p> <p>Problemas de coluna, o meu marido está com os mesmos problemas</p> <p>Fruto dos trabalhos das obras,</p> <p>Trabalhou do Algarve ao Porto, no frio, no sol e na chuva</p> <p>Aqui já deu o que tinha de dar e já não suporto esta renda</p> <p>Tínhamos uma casa no Bairro da Santa Filomena</p> <p>A câmara mandou demolir e disseram-nos “voltem para vossa terra,</p> <p>vocês são os culpados pela nossa recessão económica e desemprego .</p>
--	--

	<p>Narrador: Chegaram à crise e estão a culpar os imigrantes</p> <p>Se querem deportar, deviam deportar a TroiKa”</p> <p>Activista dos direitos dos trabalhadores:</p> <p>Aqui em Portugal, nós estamos assim:</p> <p>o homem ou a mulher que produzem o pão, o salário não lhes chega para comprarem o próprio pão que produziram.</p>
--	---

A música *Odissea di desempregu*, da autoria de Flávio Almada<sup>51</sup> (Lbc Soldjah), descreve o cotidiano de imigrantes que vivem em busca de um emprego. A música destaca questões como “residência” e “contrato de trabalho”, expressões presentes no dia a dia de quem não tem a nacionalidade portuguesa e precisa sobreviver em euros no país. Os imigrantes frequentam o SEF e são legalizados ou não por essa instituição que gradativamente vem investindo em estratégias para conter o número crescente de imigrantes e “refugiados” que vão em busca de oportunidades de trabalho em Portugal.

A questão do desemprego para os jovens, como abordado anteriormente, aparece em forma de produção de novas culturas juvenis, aqui em destaque a cultura juvenil negra em Portugal. Sobre a música negra produzida pelos jovens em Portugal, Contador (2001) sinaliza que o *rap* tem como palco a rua, “onde floresce o calão, ‘novilíngua’ que dá corpo as histórias cotidianas. Sendo que esta ‘novilíngua’ é uma língua de fuga, desterritorialização de um conjunto de referências inventariadas e representadas (CONTADOR, 2001, p. 45). O autor questiona se o *rap* em crioulo, língua-de-calão, produzido e consumido pelos jovens negros portugueses seria uma “nova” música africana ou uma categoria de *rap* português negro.

Entendemos que, em uma ou outra hipótese, ela representa uma crítica reflexiva da condição juvenil negra experienciada em Portugal, condição vivida tanto pelos africanos que chegaram para trabalhar e viver neste país – como é o caso do rapper Lbc, autor da composição *Odissea di desempregu* – como dos negros, afrodescendentes, nascidos em Portugal. Estes, por vezes, chamados em debates acadêmicos de “lusó-africanos” ou “imigrantes de segunda e

<sup>51</sup> Nascido em Cabo Verde, Ilha de Santiago, foi para Portugal quando criança com sua mãe. Atualmente, com 33 anos, é estudante do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), mediador social da Associação Moinho da Juventude na Cova da Moura, onde vive há 15 anos, ativista, autor e *rapper*.

terceira geração”. Como já exposto, não os entendemos a partir dessas nomenclaturas e reafirmamos que a produção da cultura juvenil negra em Portugal torna-se eminentemente uma estratégia na visibilização do retrato social da população negra nesse país, marcado pelas desigualdades sociais.

No Brasil, a música negra expressa, de maneira igual e diferente a Portugal, a cultura juvenil, sendo atualmente vista como uma produção cultural financiada pelas mídias, que já percebe a amplitude dessa musicalidade e a possibilidade de um retorno econômico, transformando, talvez, essa efervescência de produção juvenil negra em indústria cultural. Utilizo como exemplo a música da jovem negra Karol Conká.<sup>52</sup> A cantora tem a sua música *Bate a poeira* como tema da abertura da novela juvenil *Malhação – Viva a Diferença*, produção da TV Globo que está no ar há mais de 20 anos, acompanhando a adolescência de duas ou três gerações de jovens:

Os perturbados se prevalecem  
 Enquanto atingidos adoecem  
 Palavras soltas que aborrecem  
 Esperança depois de uma prece  
 Um povo com crise de abstinência  
 Procura explicação pra existência  
 Num mundo onde dão mais valor pra  
 aparência  
 Tem sua consequência

Negro, branco, rico, pobre  
 O sangue é da mesma cor  
 Somos todos iguais  
 Sentimos calor, alegria e dor  
 Krishna, Buda, Jesus, Allah  
 Speed Black profetizou  
 Nosso Deus é um só  
 Vários nomes pro mesmo criador  
 Pouco me importa sua etnia  
 Religião, crença, filosofia  
 Absorvendo sabedoria  
 Desenvolvendo meu dia-a-dia

Nesse mundo poucas coisas são certas  
 Amor, sorte, morte, a vida que se leva  
 Do sul para o norte, da Ásia à América  
 Se errar é humano o erro te liberta  
 Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser  
 Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira

<sup>52</sup> Karoline dos Santos Oliveira (Curitiba, 1 de janeiro de 1987), mais conhecida como Karol Conká, é uma *rapper*, cantora e compositora brasileira, além de atriz, produtora, modelo e apresentadora, conhecida por suas canções que exaltam a força da mulher na sociedade.

Seja o que quiser ser  
 Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira  
 Seja o que tiver que

O preconceito velado  
 Tem o mesmo efeito, mesmo estrago  
 Raciocínio afetado  
 Falar uma coisa e ficar do outro lado  
 Se o tempo é rei vamos esperar a lei  
 Tudo que já passei nunca me intimidei  
 Já sofri, já ganhei, aprendi, ensinei  
 Tentaram me sufocar mas eu respirei  
 Há tanta gente infeliz  
 Com vergonha da beleza natural  
 É só mais um aprendiz  
 Que se esconde atrás de uma vida virtual  
 Gordas, pretas, loiras o que tiver que ser  
 Magras, santas, doidas somos a força e o poder  
 Basta, chega, bora, levanta a cabeça e vê  
 Vem cá, viva, sinta, o que quiser você pode  
 ser

Nesse mundo poucas coisas são certas  
 Amor, sorte, morte, a vida que se leva  
 Do sul para o norte, da Ásia à América  
 Se errar é humano, o erro te liberta

Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser  
 Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira  
 Seja o que quiser ser. (Karol Conká)

Karol Conká é uma jovem que vive no *rap* a singularidade do estilo feminino negro caracterizada pelo empoderamento, pela autoestima, pela presença das cores e artes no corpo, no cabelo e nas vestimentas. Muitas jovens a seguem através das redes sociais e se aproximam da sua estética que se tornou referência do fenômeno “tombamento”, de uma cultura juvenil negra contemporânea que afirma as pertencas étnicas, de gênero e cultura. Suas músicas atrativas pelo ritmo, melodia e letras que enfrentam e denunciam o machismo, o racismo e os diferentes tipos de violência, aproximam a juventude do movimento de reação às diferentes formas de preconceitos.

“Negro, branco, rico e pobre, o sangue é da mesma cor, somos todos iguais, sentimos medo, calor e dor.” As rimas circunscrevem uma definição identitária para juventude ao tempo em que afirmam a negritude e coadunam com a pluralidade de liberdade de expressão. O

feminismo é outro tema bastante presente no *rapper* da jovem, criando um embate com práticas machistas e violentas presentes nas relações de gênero,<sup>53</sup> por exemplo na música *Tombei*.

As temáticas presentes na construção da cultura juvenil negra no Brasil assumem uma implicação social e de militância, assim como em Portugal, e reiteram a necessidade de ampliação de estudos por múltiplos olhares. Finalmente, a ideia de multiplicidade caracteriza a juventude e a cultura juvenil nos dois países, de modo que as diversidades e desigualdades presentes nas culturas juvenis são desafios a serem vividos e reafirmados na experiência da educação social.

#### 4.2 POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUDE: BRASIL E PORTUGAL

Após a caracterização das singularidades e diferenças entre os jovens brasileiros e portugueses de origem cabo-verdiana, além do debate em torno da Sociologia da Juventude e Culturas Juvenis, adentrarei na discussão da política pública específica para esta população nos dois países investigados.

Para tanto, iniciaremos a compreender a categoria política pública de juventude através dos conceitos de políticas públicas em distintas abordagens. Destacamos a compreensão de política pública como “um conjunto de ações do governo que irão produzir um efeito específico” (LYNN, 1980, p. 85), ou ainda assumimos que “política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influencia na vida de cidadãos” (PETERS, 1992, p. 23).

Para as Políticas Públicas de Juventude que consideram um recorte etário, ter uma ação intencional de longo prazo é fundamental, pois isso significa a possibilidade de atingir um quantitativo maior de jovens e uma diversidade de culturas e grupos juvenis próprios de um país plural, como é o caso do Brasil: jovens indígenas, jovens do Movimento Negro, jovens de Movimentos Estudantis, jovens feministas, jovens do campo, jovens ligados ao Movimento LGBT, jovens mães, jovens trabalhadores urbanos, jovens ligados aos grupos culturais e religiosos, dentre outros.

Para dar conta dessa população juvenil, crescente e diversa, a SNJ<sup>54</sup>, criada em 2005 e vinculada à Secretaria da Presidência da República do Brasil, tem a tarefa de formular,

<sup>53</sup> Segundo o Mapa da Violência (2015), o homicídio de mulheres negras aumentou 54%, em 10 anos.

<sup>54</sup> Veja mais sobre a Secretaria Nacional da Juventude no Portal da Juventude, disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/sobre-a-secretaria/view>>. Acesso em: 23 maio 2016.

coordenar e integrar as políticas públicas de juventude, interligando-se ao Conjuve, aos Conselhos Estaduais e aos Conselhos Municipais. Com relação à comunicação internacional, a SNJ integra a Organização Ibero-Americana de Juventude<sup>55</sup> (OIJ) desde 2010, representando a juventude brasileira.

O artigo “Juventude e Políticas Públicas no Brasil” busca traçar um perfil das políticas públicas, anteriores a 2003, e, para tanto, discute a compreensão de políticas públicas sobre juventude:

É uma ideia relevante para a compreensão das políticas públicas recentes destinadas aos jovens no Brasil – que há uma interconexão *entre aquilo que tende a se tornar uma representação normativa corrente da idade e dos jovens na sociedade e o próprio impacto das ações políticas*. Dito de outra forma, a conformação das ações e programas públicos não sofrem apenas os efeitos de concepções, mas pode, ao contrário, provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens. (CARRANO; SPÓSITO, 2007, p. 18, grifos nossos)

Chamamos a atenção, a partir do recorte acima, para a sutileza das estratégias que podem ocultar as políticas públicas direcionadas à juventude no Brasil, e a necessidade de cuidar para que estas não sejam “um retrato passivo de formas dominantes de se conceber a condição juvenil”. Esta condição juvenil, segundo Abad (2003, p. 23), pode ser percebida como: “Hoje, dificilmente se pode negar que os jovens, inclusive os do meio rural, têm-se convertido numa categoria social, interclassista e comum a ambos os sexos, definida por uma condição específica que demarca interesses e necessidades próprias”.

A condição juvenil é caracterizada por uma forte autonomia individual, pela avidez em multiplicar experiências vitais, por uma rápida maturidade mental e física e por uma emancipação mais precoce, nos aspectos emocionais e afetivos. Tais fatores, aliados à emergência plural e massificada dos novos atores sociais, entre eles os jovens, não encontrando acomodação nos velhos formatos institucionais, têm pressionado por políticas sociais, reformas legislativas e novos contratos sociais, para que a especificidade e as dimensões da nova condição juvenil sejam reconhecidas. Nesse sentido, as políticas sociais citadas por Abad (2003) referem-se especialmente à criação de políticas públicas com recorte para a juventude.

Buscando compreender as políticas setoriais, dentro da proposta de ações para a juventude, Novaes (2011, p. 343) classifica as políticas públicas de juventude como: *universais, básicas ou estruturais*, aquelas que dizem respeito às demandas de distribuição e à

---

<sup>55</sup> Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/politica>>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

universalização de acesso; *atrativas, preferenciais ou por afinidades*, dirigidas a públicos definidos por critério de renda, ocupação, atividades, local de moradia e outros pertencimentos; *específicas ou exclusivamente para jovens*, aquelas que se destinam a grupos etários entre 15 e 29 anos, sendo desenhadas de acordo com as características e as demandas do segmento juvenil.

Dentre as políticas pensadas para a juventude brasileira, a partir das solicitações dos movimentos sociais,<sup>56</sup> e em decorrência das desigualdades e suas consequências no contexto contemporâneo, destacam-se as políticas de saúde, trabalho, educação e, especialmente a política de combate ao racismo e à mortalidade da população jovem negra.

Vale destacar que, nos últimos 12 anos, muitas políticas foram criadas com intento de dar conta da condição juvenil no Brasil. Nesse sentido, cabe listar de modo sucinto algumas políticas que consideramos mais relevantes e que estão nos *e-govs* de Brasil e Portugal. A intenção de apresentar uma síntese dessas políticas é dar visibilidade às experiências em âmbito nacional nos dois países pensadas para população jovem.

Os quadros a seguir, fazem parte da Pesquisa Matricial:<sup>57</sup> Políticas Públicas de Juventude Brasil e Portugal, realizada por instituições brasileiras e portuguesa. A título de exemplificação de algumas políticas dos dois países, os quadros foram divididos em: (1) organização da gestão; (2) ordenamento legal; e (3) Planos e Programas de Juventude.

---

<sup>56</sup> Conforme relatórios da I Conferência Nacional de Juventude. Disponível em: <[http://issuu.com/participatorio/docs/cartilha\\_i\\_confer\\_ncia\\_nacional\\_de/1?e=12152407/10688200](http://issuu.com/participatorio/docs/cartilha_i_confer_ncia_nacional_de/1?e=12152407/10688200)>. Acesso em: 20 maio 2016.

<sup>57</sup> A Pesquisa Matricial visa identificar políticas públicas de juventude no Brasil e Portugal assim como reconhecer o estado da arte das pesquisas nos dois países e ainda levantar os grupos de pesquisas que atuam na pesquisa em juventude. A pesquisa é realizada sob a coordenação do professor Cesar Leiro em parceria com a UFBA, a UNEB e a UL, através do OPJ. A autora desta tese faz parte do grupo de pesquisa Mídia, Memória e Lazer da UFBA e colaborou com a pesquisa matricial, nos anos 2015 e 2016.

Quadro 10 – Organização da Gestão da Juventude

Países	Órgão gestor		Áreas/Categorias de atuação
	Ministério	Secretaria/Instituto/Departamento	
<b>Brasil</b>	Secretaria Geral da Presidência da República	Secretaria Nacional da Juventude	Gestão dos Programas de Juventude: Projovem Trabalhador, Projovem Adolescente, Programa Juventude Rural (Prajur), Programa Estação Juventude, Participatório (Observatório da Juventude), Plano Juventude Viva, Conjuve.
<b>Portugal</b>	Ministério da Presidência e dos Assuntos Parlamentares	Secretaria de Estado do Desporto e Juventude  Instituto Português de Desportos e Juventude	Execução de uma política integrada e descentralizada para as áreas do desporto e da juventude, em estreita colaboração com entes públicos e privados, designadamente com organismos desportivos, associações juvenis, estudantis e autarquias locais. Visa dinamizar o apoio ao associativismo, ao voluntariado e à promoção da cidadania, à ocupação de tempos livres, à educação não formal, à informação e à mobilidade geográfica dos jovens em Portugal e no estrangeiro.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Quadro 11 – Ordenamento Legal da Juventude

Países	Legislação	Ementa
<b>Brasil</b>	Lei n.º 12.852, de 5 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.”
	Lei n.º 11.129, de 30 de junho 2005	“Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude, e dá outras providências.”
<b>Portugal</b>	Decreto Lei 132/2014	O Governo, no âmbito do Programa de Reestruturação e Melhoria da Administração Central (PREMAC), promoveu a criação de um único organismo para as áreas do desporto e da juventude, com o objetivo de assegurar a coordenação operacional integrada de ambas as políticas – o Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. (IPDJ, I.P.).

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Quadro 12 – Projetos e programas de juventude

Países	Projeto/programa	Objetivos
<b>BRASIL</b>	Vale-Cultura	O Vale-Cultura foi criado para beneficiar prioritariamente os trabalhadores que recebem até cinco salários mínimos em gastos com cultura, a exemplo da compra de ingressos de teatro, cinema, museus, espetáculos, <i>shows</i> , circo, CD, DVD, livros, revistas e jornais entre outros.
	Centros de Artes e Esportes Unificado (CEU)	Os CEU integram, num mesmo espaço, programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e de inclusão digital, para promover a cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social das cidades brasileiras. Por meio da parceria entre União e municípios, estão sendo construídos 357 CEU, com unidades já inauguradas nas cinco regiões do país.
	Cotas no ensino superior	Todas as universidades e institutos federais terão que reservar 25%, ou seja, um quarto das suas vagas para alunos das escolas públicas. Em três anos, serão 50%. Dessas vagas reservadas para a escola pública, metade será destinada a estudantes com renda mensal familiar até um salário mínimo e meio. O preenchimento das

		vagas deve levar em conta ainda critérios de cor ou raça, seguindo dados estatísticos do IBGE.
	Idiomas sem Fronteiras (IsF)	O IsF foi elaborado com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso, através do programa CsF e de outros programas de mobilidade estudantil, a universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio de línguas estrangeiras.
	Ciência sem Fronteiras (CsF)	CsF é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do MEC, por meio de suas respectivas instituições de fomento – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.
	Sistema de Seleção Unificada (Sisu)	O Sisu é o sistema informatizado do MEC, por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.
	Programa Mais Educação	O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/10, constitui-se como estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.
	Programa de Financiamento Estudantil (Fies)	O Fies é um programa do MEC destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

	Programa Universidade para todos (Prouni)	O Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal, em 2004, e institucionalizado pela Lei n.º 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa.
	Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)	O Pronatec foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
	Projeto Rondon	O Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério da Defesa, é um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliem o bem-estar da população.
	Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo)	Pronacampo é um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação de professores, a produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo, em todas as etapas e modalidades – Decreto n.º 7.352/2010.
	Programa Nacional de Fortalecimento a Agricultura Familiar (Pronaf)	O Pronaf Jovem é voltado para pessoas físicas com idade entre 16 e 29 anos, visando acesso ao crédito rural, integrantes de unidades familiares.
	Projovem Urbano	O Projovem Urbano tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando a conclusão dessa etapa, por meio da modalidade EJA integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

	Projovem Trabalhador	Preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda são os principais objetivos do Projovem Trabalhador. Podem participar do Programa os jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, e que sejam membros de famílias com renda <i>per capita</i> de até um salário mínimo.
	Plano Juventude Viva	O Plano Juventude Viva reúne ações de prevenção para reduzir a vulnerabilidade de jovens negros a situações de violência física e simbólica, a partir da criação de oportunidades de inclusão social e autonomia para os jovens entre 15 e 29 anos.
	Estação Juventude	O Programa Estação Juventude oferece diversos serviços para promover a inclusão e a emancipação dos jovens. São espaços espalhados pelo Brasil, que têm o objetivo de ampliar o acesso dos jovens às políticas públicas.
	Participatório	Observatório Participativo da Juventude é um ambiente virtual interativo, com o objetivo de produzir conhecimento sobre/para/pela juventude brasileira com vistas à participação e à mobilização social.
<b>PORTUGAL</b>	Programa Escolhas	O Programa Escolhas é um programa governamental de âmbito nacional, criado em 2001, promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no ACM, IP, cuja missão é promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconômicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.
	Programa Garantia Jovem	Concretiza-se através do “Plano Nacional de Implementação de uma Garantia Jovem”, Resolução de Conselho de Ministros n.º 104/2013, de 31 de dezembro. Tem como objetivo: dar aos jovens, o mais rapidamente possível, uma oportunidade para apostar na sua qualificação e estar em contacto com o mercado de trabalho, com vista a combater a inatividade e o desemprego dos jovens.
	Programa Jovens Criadores	O Programa Jovens Criadores resulta de um protocolo entre as duas instituições e tem como objeto a gestão do Concurso Jovens Criadores que, anualmente, permite a candidatura e a promoção de jovens com trabalhos de criação artística, nas áreas de artes digitais, artes plásticas, dança, <i>design</i> de equipamento, <i>design</i> gráfico, fotografia, joalheria, literatura, moda, música e vídeo.

	CUIDA-TE	O CUIDA-TE é um Programa do Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P., com diversas Entidades parceiras, do setor público e privado. Tem como principal objetivo trabalhar na área da saúde juvenil e na promoção de estilos de vida saudáveis.
	Programa Arrendamento 65	Programa de incentivo a arrendamento de casa para jovens maiores de 18 anos e menores de 30, com vínculo empregatício, para financiamento de imóveis no período de até 35 anos.
	Programa Ocupação dos Tempos Livres (OTL)	É um programa onde você ocupa o seu tempo livre, participa de projetos para a comunidade, desenvolve capacidades e competências pessoais, profissionais, sociais, dinamiza o espírito empreendedor e adquire conhecimentos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Nosso objetivo, ao construir os quadros acima, com a organização da gestão, o ordenamento legal e os planos e programas da juventude, de Brasil e Portugal, foi dar visibilidade e possibilitar uma imersão no contexto do planejamento, das leis e ações específicas para população jovem nesses dois países.

O Brasil apresenta, em sua organização de gestão, uma Secretaria Nacional, ligada à Secretaria Geral da Presidência da República. Essa gestão planeja, coordena e supervisiona planos e programas distribuídos nas áreas de saúde, emprego e educação. Em Portugal, o Instituto Português de Desportos e Juventude e a Secretaria de Estado do Desporto e Juventude estão ligados ao Ministério da Presidência e dos Assuntos Parlamentares e executa as políticas integradas de Desportos e Juventude.

Em relação ao ordenamento legal, o Brasil possui duas leis definidoras das políticas de juventude: Lei n.º 11.129/2005, que cria o Conjuve e a SNJ e institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), e a Lei n.º 12.852/2013, a mais recente, que aprova o Estatuto da Juventude e o Sistema Nacional de Juventude para o país, neles constando os princípios e diretrizes da nossa Política Pública de Juventude. Em Portugal, a Lei n.º 132/2014 cria um único organismo, que é o Instituto Português de Desporto e Juventude. Apesar desta última lei citada no *site* do governo português, do organograma da gestão de juventude consta a Secretaria de Estado de Desporto e Juventude, portanto mantivemos a então secretaria na tabela acima.

No que se refere aos planos e programas existentes nos dois países, elencamos, a seguir, a partir das áreas específicas, o número de programas no Brasil: Ciência e Educação (10); Artes

e Esportes (3); Emprego e Profissionalização (2); Saúde (1); Cultura (1); Família (1), além do Plano Juventude Viva, que busca articular todas as áreas, priorizando os jovens negros. Em Portugal, encontramos os programas distribuídos por áreas: Emprego (2); Cultura (1); Saúde (1); Esportes e Artes (1).

Vale ressaltar que, no Brasil, alguns programas objetivam o acesso à profissionalização, através da educação, como o Projovem (urbano e rural), a permanência da Educação Básica e o Prouni, com vistas ao acesso e à permanência na universidade. Em Portugal, a ênfase está nos programas que visam a empregabilidade dos jovens, e relaciona essas ações com as áreas de saúde, cultura e esportes.

A SNJ, em articulação com organizações sociais de jovens, acolhe debates em torno da mortalidade da juventude, especialmente em relação aos jovens negros. Segundo o Estatuto da Juventude do Brasil (BRASIL, 2013), milhares de vidas são ceifadas durante a juventude, na faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos. Dados do Ministério da Saúde (2012) mostram que *mais da metade (53,3%) dos 49.932 mortos por homicídios em 2010 no Brasil eram jovens, dos quais 76,6% negros – pretos e pardos – e 91,3% do sexo masculino.*

No que tange às políticas públicas atuais, vigentes no Brasil e voltadas para a população jovem, a SNJ, tomando como referências os dados sobre a taxa de mortalidade da juventude, principalmente nos aglomerados urbanos, implementou um plano estratégico de enfrentamento da violência e com a expectativa de que, de forma interinstitucional, seja possível mobilizar diferentes setores da sociedade pela causa da juventude e na garantia de seus direitos: “Plano Juventude Viva”.

O Plano “Juventude Viva” situa-se como uma política pública nacional, que, avaliando os índices de mortalidade da população jovem brasileira foi desenvolvido nos estados de Alagoas, Paraíba, São Paulo, Distrito Federal e Bahia, por estes apresentarem as maiores taxas de mortalidade de jovens. Trata-se, também, de uma resposta às prioridades mais votadas nas Conferências Nacionais de Juventude.

Segundo a SNJ, ao justificar o porquê de um plano específico para os jovens negros, os dados do Ministério da Saúde revelam que mais da metade dos homicídios no Brasil (53%) atinge pessoas jovens, sendo que, deste grupo, mais de 75% são jovens negros, de baixa escolaridade, em sua grande maioria homens (91%) e com maior incidência na faixa etária entre 20 e 25 anos. O quadro da última década mostra que é cada vez maior a diferença entre o número de homicídios entre jovens brancos e negros. Em relação ao primeiro grupo, o número de

homicídios caiu de 9.248, em 2000, para 7.065, em 2010. Entretanto, em relação aos negros, os homicídios aumentaram de 14.055, em 2000, para 19.255, em 2010.<sup>58</sup>

A implantação do plano foi realizada através de convênio com o governo dos estados e a incorporação das ações nas agendas dos municípios. Cada município constrói seu plano de trabalho com o apoio dos técnicos articuladores do Juventude Viva e, segundo estratégias de planejamento intersectorial, unindo ideias e perspectivas das secretarias e da sociedade civil organizada, e, utilizando dados das localidades, registra o que pode ser realizado em relação à juventude negra.

O Plano Juventude Viva teve ações estruturadas em quatro eixos: (1) Desconstrução da Cultura de Violência; (2) Inclusão, Emancipação e Garantia de Direitos; (3) Transformação de Territórios e (4) Aperfeiçoamento Institucional. Em cada eixo, foram organizadas ações com objetivo de garantir a expansão dos objetivos do plano, tais como a ampliação do acesso e a permanência dos jovens negros no atendimento, em educação, saúde, cultura, esporte, lazer e trabalho.

Em todo o Brasil, 132 municípios concentram 70% da população jovem, estando na lista de selecionados para a implementação gradativa do Plano Juventude Viva. O Nordeste possui o maior número de municípios onde o Plano Juventude Viva deve chegar e a cidade de Salvador, capital da Bahia, juntamente com outros 18 municípios baianos, que também são contemplados, já possui uma ação do Plano juntamente com a Fundação Palmares, o Nufac.

O Nufac foi uma das ações realizadas através de editais entre o Juventude Viva e a Fundação Palmares para a implementação de atividades formativas de jovens em comunidades das grandes cidades do Brasil. Para desenvolvimento da pesquisa em discussão, utilizamos o Nufac como referência de trabalho socioeducativo, para a análise qualitativa das experiências em espaço não escolar de educação da juventude.

Em Salvador, na Bahia, o Nufac aconteceu através da ONG Cipó – Comunicação Interativa,<sup>59</sup> que implementou o projeto, com a participação de educadores sociais e de coordenadores já vinculados à comunidade, o que favoreceu o estabelecimento de laços e o desenvolvimento do trabalho.

No contexto de Portugal, a organização da gestão de políticas para a juventude acontece atualmente através do Ministério da Presidência e dos Assuntos Parlamentares, via Secretaria do Estado do Desporto e Juventude e do Instituto Português de Desporto e Juventude.

---

<sup>58</sup> Perguntas e Respostas Juventude Viva. Disponível no *site* da Secretaria Nacional da Juventude: Disponível em: <<http://juventude.gov.br/juventudeviva/faq>> . Acesso em: 3 mar. 2015

<sup>59</sup> Sítio Comunicação Interativa da ONG Cipó, disponível em: <<http://cipo.org.br/>>. Acesso em: 17 maio 2016.

Segundo o *e-gov* português, promove-se uma política integrada e descentralizada para as áreas do desporto e da juventude, em estreita colaboração com entes públicos e privados, designadamente com organismos desportivos, associações juvenis, estudantis e autarquias locais. Essa política visa dinamizar o apoio ao associativismo, ao voluntariado e à promoção da cidadania, à ocupação de tempos livres, à educação não formal, à informação e à mobilidade geográfica dos jovens, em Portugal e no estrangeiro.

Muitos são os programas e projetos desenvolvidos pela gestão de políticas públicas de juventude do governo português, entre eles, encontramos o Programa Garantia Jovem, o Programa Jovens Criadores, o Projeto CUIDA-TE, o Programa Arrendamento 65 e o Programa OTL e Juventude em Ação/Erasmus.

O OPJ, vinculado ao ICS/UL, realizou a pesquisa *Legislação da juventude em Portugal*. A informação é apresentada pela ordem cronológica dos governos constitucionais, e por áreas temáticas, de acordo com o conteúdo do resumo de cada ato legislativo.

A base de dados que elenca todas as resoluções e emendas relativas aos jovens de Portugal, disponibiliza *link* específico para legislação na íntegra. Além das políticas, programas e projetos citados, identificamos, através do ACM, o “Programa Escolhas”,<sup>60</sup> que atua, desde 2001, na gestão e no financiamento de ONG, e apoia intervenção social e educativa junto à população portuguesa que vive em condições de relativa vulnerabilidade, em comunidades denominadas “bairros sociais”. O programa, que nasceu em 2001, tem como objetivo promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconômicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

Após busca ativa e análise de material do Programa Escolhas, além de entrevistas com gestores da referida política, selecionamos o Projeto Percursos Acompanhados, realizado na comunidade do Zambujal-Amadora, Lisboa, para realizar observações, entrevistas e vivências com a comunidade.

O Projeto Percursos Acompanhados foi criado pelo Cesis,<sup>61</sup> que tem como objetivo formular e implementar políticas de desenvolvimento humano e social, intervindo com ações formativas e educativas em comunidades. O Projeto Percursos Acompanhados aconteceu durante dez anos, tendo sua última turma no ano de 2015, com financiamento do Programa Escolhas, visando “acompanhar” e orientar os jovens na continuidade dos seus percursos escolares, e promovendo diferentes situações didáticas e pedagógicas para que os jovens

---

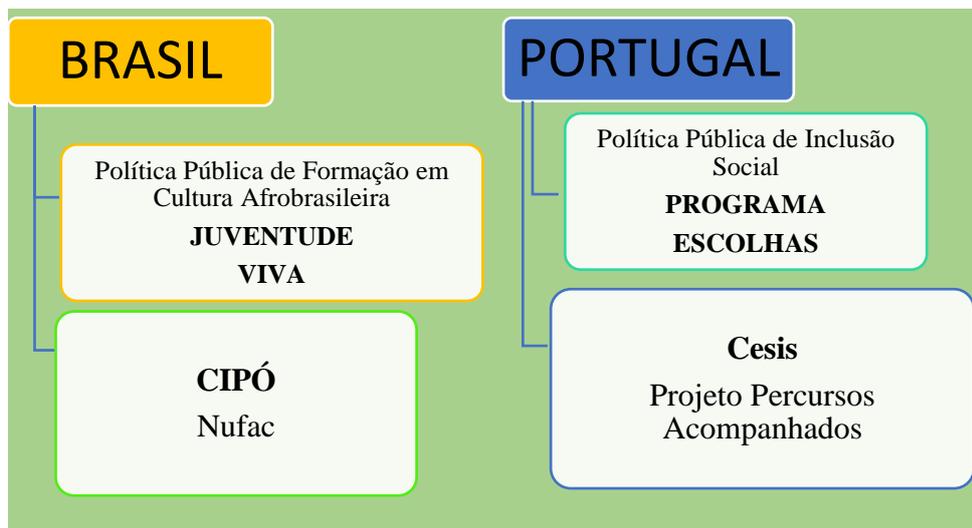
<sup>60</sup> Sítio do Programa Escolhas, disponível em: <<http://www.programaescolhas.pt/>>. Acesso em: 20 maio 2016.

<sup>61</sup> Sítio do Centro de Estudos para a Intervenção Social, disponível em: <<http://www.cesis.org/pt>>. Acesso em: 20 maio 2016.

pudessem alcançar o ensino regular obrigatório, que é o ensino secundário – equivalente ao ensino médio no Brasil –, e facilitar sua entrada no mercado de trabalho. Através da política pública do ACM, via o Programa Escolhas, alcançamos o Cesis e consequentemente investimos o nosso olhar investigativo nas atividades socioeducativas desenvolvidas nesta organização com jovens provenientes de famílias cabo-verdianas, pertencentes ao bairro social Zambujal, onde o Cesis atua.

Após a apresentação do contexto das políticas públicas de juventude no Brasil e em Portugal, com a definição dos dois casos de pesquisa, é possível registrar o diagrama a seguir, que corresponde ao nosso percurso de campo em busca/encontro dos jovens interlocutores, nos dois países em tela:

Figura 22 - Políticas públicas de juventude e projetos sociais



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

## 5 EDUCAÇÃO SOCIAL E JUVENTUDE AFRODESCENDENTE: O NÓ E O LAÇO DA EXPERIÊNCIA

Ninguém escapa a Educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2007, p. 7).

A Educação Social dada a sua complexidade costuma ser hábil, flexível e dinâmica. É uma prática pedagógica da Pedagogia Social que se transforma num instrumento de promoção, libertação pessoal e comunitária.<sup>62</sup>

A Educação Social, consubstanciada na teoria da Pedagogia Social, é uma prática que não substitui o ensino formal sistematizado, mas dialoga com ele, interage com público heterogêneo em diferentes espaços de atuação, voltada para a população em situação de vulnerabilidade. A relação da Educação Social com a juventude, e a interseção entre elas, guiou nosso olhar nesta pesquisa com intuito de contribuir com educadores, pesquisadores e com as diferentes práxis de educação social, especialmente as dirigidas aos jovens afrodescendentes. Tomando como foco as experiências dos projetos Percursos Acompanhados, em Amadora/Lisboa-Portugal, e Nufac, em Salvador-Bahia, Brasil, numa perspectiva descritiva, reflexiva e exploratória, entendemos criticamente o fazer da Educação Social.

Na concepção metodológica da triangulação, entrelaçamos os dados e os sujeitos na relação de intersubjetividade com a experiência empírica e teórica da pesquisadora. Os “achados” através das entrevistas, dos relatos dos cadernos de campo e dos grupos focais, integram-se provocando diálogos epistemológicos entre os jovens, os educadores e a pesquisadora a fim de contribuir com o debate das categorias aqui analisadas.

Conforme descrevemos nos capítulos anteriores, entendemos que há diversidade e heterogeneidade presentes nas culturas juvenis. Caberá aqui, registrarmos como os estigmas estão presentes no olhar da sociedade para com as comunidades investigadas e para com os jovens que pertencem a elas. A relação dos jovens vistos como “filhos de imigrantes africanos” em seus bairros sociais e a condição de vulnerabilidade por pertencer a um determinado espaço/tempo de desigualdade social, registra uma posição de pertencimento e reconhecimento de diferenciação imposto hierarquicamente.

---

<sup>62</sup> Definição de Educação Social construída por educadores sociais brasileiros para o grupo de discussão em rede no Facebook “Pedagogia Social/Educação Social”, no qual são publicados os principais eventos acadêmicos sobre a temática além de publicação sobre a tramitação da regularização da profissão do educador social no Brasil. Disponível em: <<https://www.facebook.com/grupos/pedagogiasocial/>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

No Brasil, um jovem afrodescendente, particularmente os jovens que, no seu fenótipo carregam as “marcas”<sup>63</sup> da identidade negra, atravessam diferentes situações de discriminações e violação de direitos em seus cotidianos. O vínculo com a comunidade e o reconhecimento da amplitude da cultura juvenil nesses espaços não garantem o olhar da sociedade para a qualificação das produções juvenis.

Num segundo momento, debateremos, pelo menos, a união de duas condições sociais: a diversidade étnico-racial unida à juventude. Ser jovem negro no Brasil encontra semelhanças no ser jovem negro em Portugal. A presença da “infância roubada”,<sup>64</sup> da entrada no mundo do trabalho, da irregularidade no trajeto pela educação formal e a demanda para sobrevivência em meio a situações de violências, são pontos de interseção que identificamos nos dois países. Diferenças nas escolhas e perspectivas de futuro aparecem nas narrativas de jovens brasileiros e portugueses, mas reencontram-se no desejo de permanência de sonhos e reconhecimentos sociais.

O legado do aprender a conviver, da construção da relação interpessoal e do autoconhecimento são experiências significativas na vivência da Educação Social. Através das práticas socioeducativas dos projetos, é um marco para maioria dos jovens investigados, o reconhecimento de estar junto, da partilha, do trabalho coletivo. Os vínculos com educadores sociais, o projeto como extensão da casa e a conquista de autoria são temas recorrentes para jovens em Portugal e no Brasil.

Dizer sobre o que se vive e se aprende no projeto e na escola perpassou as questões apresentadas pelos jovens, e dela não poderemos deixar de dizer aqui: a escola também é vida e desejo. Os jovens se apropriaram das experiências vividas na escola para discutir que conhecimentos a mais desejam ter ou mesmo como querem contribuir com o espaço socialmente institucionalizado de relação e aprendizagem. Portanto, estabeleceremos o diálogo entre o projeto social e a escola, demandado pelos jovens em entrevistas e grupos focais, ao tempo em que, acreditamos ser possível refletir sobre as necessidades formativas para atuação educativa e social com a juventude e as culturas juvenis.

---

<sup>63</sup> As “marcas” que aqui nos referimos estão ligadas à cor da pele negra. O pertencimento a uma comunidade com altos índices de criminalidade, por exemplo, com grupos ligados ao tráfico de drogas ampliam as possibilidades dos jovens serem discriminados e violentados como nas abordagens policiais.

<sup>64</sup> No Brasil, muitos jovens começam a trabalhar, de maneira informal, para sustento próprio e familiar, meninos e meninas atuam como vendedores ambulantes, lavadores de carros, “ajudantes” de mercados carregando o peso das compras e as meninas em serviços domésticos. Em Portugal, percebemos que as crianças até os 12 anos estão majoritariamente matriculadas nas escolas em turno integral. A partir da entrada na adolescência aos 12 anos observamos jovens no mercado informal.

Esperamos, nesta etapa do texto, ampliarmos para o leitor que nos acompanhou até aqui, a compreensão que tivemos do nosso objeto de pesquisa: as experiências dos jovens afrodescendentes na educação social no Brasil e em Portugal.

A epígrafe que inaugura este capítulo diz sobre as educações que experimentamos ao longo da vida. Em meio a relações humanas, experiências, cotidianos, culturas e identidades, teceremos nosso olhar sobre educações e juventudes.

## 5.1 VULNERABILIDADES E ESTIGMAS: SOBRE SER JOVEM E VIVER NA COMUNIDADE E NO BAIRRO SOCIAL

*Aqui no bairro participo de atividades no Olimpo, na Igreja, no Caza, no Cesis. E quem frequenta os outros espaços estão ligados ao Cesis. Fazemos amizade no Cesis e levamos a todo lado. Mas nos outros espaços não temos apoio ao estudo. Na igreja temos grupo de jovens com reunião de formação. O Olimpo é o espaço recreativo do Caza.*  
(Iasmin, 18 anos, Portugal).

*Além de sermos jovens negros, suburbanos, ainda sofremos por morar em tal localidade, porque só você falar que é suburbana a pessoa já te olha com a cara estranha: -Ah, você é suburbana é? Qual lugar? Muitas pessoas, por exemplo, da Orla, tem preconceito com jovem do Subúrbio, principalmente com os jovens negros. Os negros têm mais evidencia.*  
(Manoela, 19 anos, Brasil).

Nas narrativas acima, Iasmin enumera os espaços de interação social e educativa que frequenta no bairro social do Zambujal. Afirma que esses espaços estão ligados ao Projeto Cesis, e que o apoio ao estudo é específico do Projeto Percursos Acompanhados, mas sabe diferenciar e reconhece o lugar do convívio que é possível estabelecer na sua comunidade (Olimpo, Igreja, Caza) e fala de como a ligação com o projeto social guiou as parcerias sociais: “*quem frequenta os outros espaços estão ligados ao Cesis. Fazemos amizade no Cesis e levamos a todo lado...*”

Manoela, jovem brasileira nascida na região do Subúrbio Ferroviário, queixa-se sobre a ideia, pré-concebida sobre ela, e outros jovens moradores desta região. Ser da “Orla”, região na qual localiza-se alguns bairros de classe média da cidade de Salvador, é diferente de ser “suburbana”. Há na fala, tanto de Iasmin quanto de Manoela, o conhecimento do lugar a qual pertencem e o estabelecimento de uma reflexão crítica sobre esses espaços de pertencimento.

Manoela fala explicitamente do entendimento do preconceito com duas categorias, de lugar – comunidade a qual pertence – e de raça/etnia – ser uma jovem negra: “*Muitas pessoas,*

*por exemplo, da Orla, tem preconceito com jovem do Subúrbio, principalmente com os jovens negros*". Para ela, o preconceito com o negro é mais evidenciado.

Comunidade pode ser caracterizada como um grupo menor, tradicional, simples, de tipo primário – família, aldeia e bairro tradicional/social. Já a sociedade é o grupo maior, moderno, complexo e de tipo secundário – empresa, partido, clube, universidade e cidade. Comunidade e sociedade são dois tipos diferentes de grupo social. No entanto, nas diferentes correntes sociológicas, nota-se que a comunidade e a sociedade estão presentes em todos os grupos e relações sociais. “Todo grupo social é comunidade e sociedade ao mesmo tempo” (GROPPO, 2010, p. 63).

Silva (2003), ao estudar educação comunitária, nomeadamente a experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (1985-1998) no Brasil, reflete sobre as caracterizações do conceito de comunidade ao longo da história, afirmando que as relações sociais que permeiam as revoluções urbano-industrial desestruturam a comunidade em suas funções de controle e segurança social, chamando atenção para a necessidade de reconstrução da pequena comunidade. Para a autora, a comunidade é o núcleo básico e o meio de estimular e implementar desenvolvimento no país. “O trabalho comunitário tem sido a base para o desenvolvimento de várias propostas de ação social no Brasil” (SILVA, 2003, p. 20).

Em *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, Bauman (2003), tece uma crítica sobre o ideal de comunidade construído na modernidade líquida. Para o sociólogo, a comunidade, que pode ser vista como espaço de formação de identidades, é atravessada pelas consequências das desigualdades sociais. Tornou-se, dessa maneira, não mais um lugar de intimidade e partilha, mas um espaço de insegurança, medo, incertezas, num mundo competitivo onde novas comunidades vêm se formando.

Em contrapartida, novos grupos de elites se fecham em espaços privados a fim de garantir a segurança desejada: como os condomínios de luxo de casas ou mesmo edifícios extensos apelidados de “aranhas céus”. Esses condomínios/comunidades têm sido o desejo de parte dos que aspiram estar para além da violência presente na sociedade atual, como se “unidos” em espaços emuralhados estivessem comprando uma espécie de controle de vida, com porteiros eletrônicos, segurança diuturna, câmeras espalhadas por toda “comunidade” e ainda, espaços de lazer e entretenimento seguros.

Bauman (2003) reflete sobre a própria elite acadêmica que aspira, apesar de proclamar a consciência de classe e as mazelas da desigualdade econômica e social, um refúgio para construir seus próprios hábitos de vida, distante da sociedade insegura. O ideal de

“comunidade” passa a ser comprado para viver de forma integral e segura com os seus, apenas para aqueles que podem pagar, criando uma comunidade ilusória, fantasiosa e líquida:

Numa comunidade podemos contar com a boa vontade dos outros. Se tropeçarmos e cairmos, os outros nos ajudarão a ficar de pé outra vez. Ninguém vai rir de nós, nem ridicularizar nossa falta de jeito e alegrar-se com nossa desgraça. Se dermos um mau passo, ainda podemos nos confessar, dar explicações e pedir desculpas, arrepender-nos se necessário; as pessoas ouvirão com simpatia e nos perdoarão, de modo que ninguém fique ressentido para sempre. E sempre haverá alguém para nos dar a mão em momentos de tristeza. Quando passarmos por momentos difíceis e por necessidades sérias, as pessoas não pedirão fiança antes de decidirem se nos ajudarão; não perguntarão como e quando retribuiremos, mas sim do que precisamos. E raramente dirão que não é seu dever ajudar-nos nem recusarão seu apoio só porque não há um contrato entre nós que as obrigue a fazê-lo, ou porque tenhamos deixado de ler as entrelinhas. Nosso dever, pura e simplesmente, é ajudar uns aos outros e, assim, temos pura e simplesmente o direito de esperar obter a ajuda de que precisamos (BAUMAN, 2003, p. 8).

Para Bauman, essa sociedade imaginada não existe. Urge, portanto, um olhar para as necessidades reais de cada comunidade. As duas comunidades onde estão localizados os dois casos deste estudo possuem aproximações e diferenças. Ambas estão imersas em sociedade complexa, com relações de capital e poder, mas, ao mesmo tempo, com aspectos de uma “identidade coletiva”<sup>65</sup> de colaboração, ajuda-mútua, associativismo, cooperativismo e solidariedade, princípios de “base” comunitária, ou seja, de uma integração simbólica e real que garante a sobrevivência de valores tradicionais.

Concordamos com Bauman (2003) quando ele nos alerta sobre um certo “mito” em acreditar na comunidade como espaço referência de confiança e integração, e, sobretudo, quando estabelece uma posição contrária à construção de novas formas de segurança que se afastam de uma realidade social, sem considerar a prática social coletiva como alternativa de enfrentamento à violência. No entanto, pensamos que, nas comunidades, concomitante à marginalidade e exclusão presentes na sociedade atual, temos experiências de integração, de construção de lutas coletivas, de formação de pertencimentos e de identidades.

Na denominação de comunidades de minorias étnicas, típicas da Europa Ocidental, Hall (2006) afirma que estas refletem precisamente o forte senso de identidade grupal que existe entre esses grupos. No entanto, isso pode ser algo perigosamente enganoso, pois este modelo é uma idealização dos relacionamentos pessoais dos povoados compostos por uma mesma classe,

---

<sup>65</sup> A “identidade coletiva” advém da complementação entre as lógicas societárias e comunitárias, suprindo as necessidades e os desejos fundamentais do ser humano: sobrevivência e liberdade, numa lógica combinada de vida coletiva (GROPPO, 2010, p. 64).

significando grupos homogêneos que possuem fortes laços internos de união e fronteiras bem estabelecidas que os separam do mundo exterior. “Comunidades fortemente marcadas pela sua cultura de origem, sobretudo em contexto familiar e doméstico. Elos de continuidade com seus locais de origem continuam a existir” (HALL, 2006, p. 62). Todas essas comunidades formadas por “imigrantes” e “minorias étnicas” são da mesma forma heterogêneas, convivem com a condição de segregação social, limitações econômicas e culturais que geram exclusões sociais.

Para maior compreensão do fenômeno da marginalidade e exclusão social, utilizamos como base os estudos de Castel (1997; 1998), quando nos explica sobre a vulnerabilidade social, definida como “a conjunção da precarização do trabalho e a fragilidade dos suportes relacionais”, desfiliação e “situações nas quais os indivíduos deixam de pertencer, deixam de estar articulados ao universo do trabalho e/ou as redes sociais mais amplas” (CASTEL, 1997, p. 7).

O autor apresenta zonas nas quais os indivíduos podem pertencer a depender da relação com as condições de trabalho e das redes de vínculos sociais. A Zona de Integração acontece quando o indivíduo possui trabalho estável e está inserido fortemente numa relação com sua comunidade; Zona de Vulnerabilidade, aqui o trabalho passa a ser precarizado, sem garantias nem direitos e este sujeito possui fragilidade nas relações sociais e vínculos com seus pares, família, comunidade, Estado. Já a Zona de Desfiliação é aquela quando o indivíduo já não possui trabalho e está em situação de isolamento relacional (CASTEL, 1997, p. 23).

Tais zonas classificatórias elencadas por Castel possibilitam analisar, de maneira correlacionada com a dinâmica econômica, o processo de exclusão social, desde o nascimento de uma espécie de rede que encaminha ou mesmo condiciona aos processos de desligamento social. A fluidez e instabilidade econômica contemporâneas atingem, particularmente, os jovens, sendo estes mais afetados pelas condições de precariedade social, com impossibilidade de fazer a transposição de uma condição de desfiliação – sem nenhum trabalho – para a condição de integração – trabalho estável e conseqüente maior vínculo social e relacional.

A maioria dos jovens entrevistados nesta pesquisa, sejam os jovens brasileiros que estão em processo de escolarização no ensino médio, ou mesmo os que concluíram os estudos na escola, e os jovens portugueses que estão no ensino secundário, em Portugal, anunciam como tempo presente a constante busca de trabalho/emprego que assegure a possibilidade de adquirir utensílios básicos para subsistência. No caso do Brasil, como alguns jovens utilizam o transporte público para se deslocarem para escola ou projeto social, a ausência do recurso financeiro impossibilita até a permanência no espaço de educação social e no sistema regado de ensino. Em Portugal, principalmente os jovens do sexo masculino assumem desejar trabalhar

para subsidiar a compra de uma roupa, tênis, demais objetos, ou ter oportunidades de lazer, divertimento com amigos e namoradas. A convivência com outros jovens, nos dois países, é importante no processo de socialização e se dá através de códigos culturais adquiridos através do consumo – vestimentas apropriadas, estilo do cabelo, o uso do celular, entre outros...

Identificamos que a maioria dos jovens e adultos, tanto do bairro social do Zambujal como na comunidade da Plataforma, apresenta características de pertencerem à chamada Zona de Vulnerabilidade. Famílias inteiras estão sem nenhum tipo de vínculo empregatício, mesmo antes da atual crise econômica que afeta particularmente o Brasil, em decorrência das transformações políticas e estruturais. Manter-se em trajetos ditos “regulares” e aceitáveis para a subsistência nem sempre é a alternativa mais viável em ausência de oportunidades. É a vulnerabilidade que alimenta a grande marginalidade ou o desfilamento (CASTEL, 1997). Turbulentas e precárias são as formas de sobrevivência, pois a inexistência de trabalho que garanta uma rotina mínima de subsistência como alimentação, moradia e acolhimento familiar gera gradativo aumento de fragilidade relacional. A Zona de Vulnerabilidade, em particular, ocupa uma posição estratégica de instabilidade.

Sobre os jovens na Europa, Castel toma como referência a população que vive em subúrbios de Paris-França. Bairros sociais,<sup>66</sup> construídos para atender a população que é a mão de obra mais barata, que atuam na indústria, geralmente imigrantes do continente africano. Muito próximo a essa realidade, são os bairros sociais em Lisboa, nos quais pais das crianças e jovens são trabalhadores das indústrias de construção civil e as mães, quase que maciçamente, atuam em restauração ou serviços domésticos. Para ilustrar o pertencimento à Zona de Vulnerabilidade dos jovens considerados “filhos de imigrantes”, mas já nascidos na Europa, o autor explica:

Os jovens vivenciam uma relação duplamente negativa: em relação ao trabalho, quando a alternância do desemprego e do subemprego não permite definir uma trajetória profissional estável; e em relação as referências sociorelacionais, uma vez que as famílias não possuem um capital social a transmitir, quando o sistema escolar é estranho a cultura de origem, como a situação dos imigrantes (CASTEL, 1997, p. 32).

Essa relação duplamente negativa de subemprego e desemprego, além da dificuldade do capital social, justifica-se, pois, quase sempre, pela baixa escolaridade dos pais, por não terem tido acesso à escolarização no país de origem, nem tiveram oportunidades de tempo livre para

---

<sup>66</sup> Conjunto de edifícios de habitação social, localizados em situação de vizinhança, cuja construção foi programada conjuntamente, podendo ter sido desenvolvida ou não por fases. Disponível em: <<http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/6264?modal=1>> Acesso em: 25 jun. 2017.

o estudo, quando chegaram à Europa. Até porque o tempo/espço é o da produção, na venda da mais-valia durante quase 12 horas de trabalho diários. Então, a oportunidade de estudar como adultos e pais de crianças e jovens é quase impossível.

O jovem que tem a função no Cesis de ser o dinamizador comunitário do bairro do Zambujal é atuante no Projeto Percursos Acompanhados e estudante do ensino secundário no turno noturno, realizado para jovens mais velhos e adultos. Na entrevista que nos concedeu, relatou como é insatisfatório participar de uma prática de educação numa escola pública que fica localizada na mesma comunidade, mas que não mobiliza seu interesse em permanecer nela:

*Eu acho a escola a noite demasiado facilitado. Ao ponto de tirar toda a vontade de fazer aquele processo de progressão escolar. Por que eu não sinto que eu sendo preparado para a hipótese de depois continuar a progredir escolarmente na faculdade, na universidade. Por que os trabalhos de certa forma que eles passam, eu já cheguei a ter trabalhos na escola agora a noite que foi a mesma coisa que eu estava a ensinar os miúdos aqui. E isso, agora ta a me faltar a palavra, mas acaba completamente a minha vontade de ir a escola. E as vezes torna-se muito difícil eu ir para escola. Muito. Muito.*

(Jovem Dinamizador Comunitário do Zambujal, Portugal).

O dinamizador comunitário frequentou outras escolas, anteriormente ao estudo, no turno noturno, o qual ele diz “demasiado facilitado”, mas por necessitar trabalhar, foi perdendo a possibilidade de estudar durante o dia. Ele conta na entrevista que já estava desempregado há mais de um ano quando soube da oportunidade de ser um jovem dinamizador pelo Cesis e atuar mediando atividades com outros jovens:

*Foi o um amigo da comunidade que me falou da vaga. Como ele sabia que eu estava desempregado já há um ano... Ele disse se eu não queria um trabalho para tomar conta de jovens. E eu virei e disse assim: não sei, eu nunca trabalhei com jovens, mas não sendo nada muito forte, acho que sou capaz de lidar com isso. E eu ouvi ele dizer: então vai nesse sitio, estas horas. E fui. Eram nove quando me falou e as onze eu estava a entrar aqui. Foi o tempo de tomar banho e me vestir e pronto. Fizem uma entrevista. Eu reunia as condições necessárias e claro tinha a vontade de trabalhar. Por que trabalho não é uma coisa que tu escolhes assim todos os dias.*

(Dinamizador Comunitário do Zambujal, Portugal).

Sobre o subemprego e desemprego dos jovens afrodescendentes em Portugal, destacamos as falas dos jovens que participam do Projeto Percursos Acompanhados:

*Eu trabalho na Telepizza, estou em part-time, das 19h até as 2h30 da madrugada, não são todos os dias horários repetidos.*

Nesse momento da entrevista, o alarme do celular de Daniel toca, eram 18h, horário em que ele costuma ir para o trabalho. Ele desliga o alarme, me informa que não pode demorar mais e volta a falar:

*Então, lá na telepizza são várias tarefas diferentes e cada dia faz uma coisa. Pode estar no caixa, nos telefones, posso estar nos fornos a assar as pizzas, são coisas diferentes. Tenho dois anos lá. É... Eu gosto, mas como estou a estudar e fazer as duas coisas ao mesmo tempo, é mesmo cansativo.*

(Daniel, Cabo-Verde/Portugal, 20 anos)

*Depois de acabar o décimo segundo, tive que ir a muitas entrevistas. Tive que ouvir muitos não. Tive que andar muito de autocarro, e apanhar muita chuva, levar muitos não e ficar muito chateado. Que é pra poder encontrar esse emprego, que foi um amigo é que acabou por me sugerir isso. Eu me inscrevi e acabei por ficar, mas isto. Até lá foi um percurso difícil. Tive convívio com muitas pessoas. É por que assim, nas entrevistas eu posso encontrar uma pessoa que é muito simpática como também posso encontrar uma pessoa que, por exemplo, eu to ao abrir a porta, basicamente essa pessoa já ta a me dizer que é pra eu voltar a sala, por que só por um olhar já dá pra ver se uma pessoa quer falar com você ou não. E é basicamente isso... É um bocadinho difícil.*

(Lucas, 22 anos, Portugal).

Lucas e Daniel são jovens que vivem na comunidade do Zambujal e estão no Cesis há mais de cinco anos, participando do Percursos Acompanhados. Lucas já finalizou o 12º ano, ou seja, concluiu o ensino secundário. Daniel é um jovem que nasceu em Cabo Verde e foi para o Zambujal com três anos de idade. Viveu toda infância e juventude em escolas públicas próximas ao bairro social, seus pais trabalham em serviços gerais em Lisboa.

Daniel é o mais velho, entre os três irmãos que moram com os pais. Daniel tem duas irmãs mais novas e um irmão mais velho que casou com uma brasileira e veio morar e trabalhar no Brasil. Ele trabalha para ajudar os pais e também prover seu sustento. O trabalho na Telepizza é uma modalidade de subemprego, conforme a denominação de Castel, caracterizado pela instabilidade, sem garantias de direitos, sem contrato estabelecido.

Lucas, ao longo da entrevista, que aconteceu à noite, no Zambujal, visto que ele trabalha durante o dia, apresentou insatisfação em atuar na função que terminou desempenhando por ausência de outras. Naquele momento, estava trabalhando há duas semanas como serviços gerais de uma empresa que, diariamente, o encaminhava para um espaço diferente. No dia da entrevista, ele me informou que estava trabalhando num cemitério. Ele concluiu a escola através do ensino secundário profissional, no entanto não conseguiu emprego na área técnica que estudou.

Quando Lucas expressa a frase:

*Porque só com olhar dá para saber se a pessoa quer falar com você ou não...*

Ele se refere ao estigma de ser jovem, negro e morador de um bairro social. Após a gravação da entrevista, Lucas, que possui bastante desenvoltura na comunicação oral, passa mais de uma hora me contando como é difícil conseguir algum trabalho quando ele assinala na ficha de cadastro o lugar que mora, ou seja, a que comunidade pertence.

Goffman (1981), em *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, numa perspectiva da microssociologia,<sup>67</sup> explora as relações entre identidade individual e coletiva nas relações de grupo, trazendo casos de pessoas consideradas diferentes, estranhas, adversas ao que se convencionou como padrão. Utiliza o termo estigma como um atributo depreciativo. Explica que um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem. Quando atribuímos uma diferenciação, uma fraqueza, um defeito a uma pessoa, estamos atribuindo a ele um estigma. Constitui, assim, uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN, 1981, p. 5).

Para o autor, ao percebermos a presença socialmente de alguém que não conhecíamos antes, criamos uma expectativa em torno do que ela representa. Fazemos então, pré-concepções, conceitos padronizados em modelos a serem adequados, seja relativo a caráter, honestidade, *status* social, reputação e outros. Caso essas exigências não sejam preenchidas, estigmatizamos e classificamos como anormal. Todas as exigências que inconscientemente acreditamos que o indivíduo deve possuir para estar adequado ao padrão, Goffman chama de identidade social-virtual. Já as características e atributos que ele prova possuir, independente dos padrões esperados pelas pessoas de uma dada comunidade, é a identidade social real.

Manoela fala do estigma de ser uma jovem negra moradora do Subúrbio Ferroviário:

*Além de sermos jovens negros, suburbanos, ainda sofremos por morar em tal localidade, porque só você falar que é suburbana a pessoa já te olha com a cara estranha:  
– Ah, você é suburbana é?*

A vulnerabilidade, conforme já justificado aqui, adicionada à estigmatização, pode influenciar a constituição da identidade individual e coletiva dos jovens nos dois países investigados. Notamos que é perceptível para os jovens que eles são diferenciados e

---

<sup>67</sup> Um dos principais ramos de estudos da Sociologia que possui como tema as análises das interações sociais humanas e cotidianas.

classificados como fora de um padrão imposto socialmente. Essa percepção se dá, sobretudo, quando deixam de estar em convívio na própria comunidade e se relacionam com pessoas de diferentes contextos sociais. Manoela, apesar de ter estudado na própria comunidade do Subúrbio Ferroviário, estabelece contato com pessoas de outras localidades, como ela cita, “as pessoas da Orla” da cidade. Nessas relações, ser denominada como “suburbana” é uma ação estigmatizante.

Em Portugal, a relação bairro social e juventude, pode ser conotada pelas mídias como resultado de uma soma de risco. Ao identificar qual projeto eu poderia investigar, busquei agendar entrevista com profissionais da instituição, a fim de conhecer a proposta de trabalho, a história do bairro social e apresentar minha intenção de investigação. Como havia pouco tempo que tinha chegado a Portugal, busquei, através do Google localizador, o endereço e possibilidades de transportes. Busquei também informações como demografia, economia, educação, indicadores que pudessem me situar de qual realidade estava a descortinar.

No primeiro dia em que fui visitar o projeto, por ser localizado numa outra cidade, a Amadora, eu utilizei como transporte o ônibus – chamado de “autocarro” em Lisboa –, o metrô, e depois precisei pegar mais um ônibus. Considerando o horário que havia agendado, percebi que não conseguiria alcançar em tempo, caso esperasse o transporte público, então, resolvi tomar um táxi. Ao entrar no carro e informar ao motorista aonde eu iria, ele olhou para trás, eu, um tanto ansiosa, preocupada com atraso, não entendi de imediato, mas ele logo perguntou:

*– A senhora sabe onde fica esse lugar?*

*– Eu sei onde fica, mas ainda não estive lá. Fica na região da Buraca o bairro do Zambujal.*

*– Exatamente em que sítio do Zambujal a senhora deseja ir?*

*– Senhor, eu vou a uma instituição que tem um projeto social neste bairro, chama-se Cesis e fica na rua...*

Antes que eu terminasse a frase, o motorista me alerta, aparentemente aborrecido:

*– Estas a saber que ao pé deste bairro muitos assaltos acontecem?*

Imediatamente pensei: “Pronto, agora sim! Tenho certeza que estou indo para o lugar certo. Mas como não podia isso dizer, respirei, olhei mais uma vez para o relógio e, ao mesmo tempo, respondi ao senhor, que estava já um tanto mais irritado do que eu:

– Senhor, vou propor um acordo. Nós vamos ao Zambujal e ao chegar próximo ao local, caso o senhor não se sinta à vontade para entrar no bairro, eu faço o pagamento do trajeto e vou caminhando até a instituição que vou visitar.

– Eu poderia pedir para senhora descer. Estais a ver? Mas não vou fazer.

– Eu agradeço a “gentileza”. Muito obrigada.

E assim fui ao meu primeiro encontro com bairro do Zambujal.

(DIÁRIO DE CAMPO, Lisboa, 2015).

## 5.2 JUVENTUDE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: SER JOVEM NEGRO NO BRASIL E EM PORTUGAL

*[...]alguma polícia vê o jovem que vem da casa de um amigo assim a noite, e a polícia pára. Vê uma pessoa negra assim andando a noite na rua, acham estranho e vão logo parar, para a polícia é obrigatório parar. Como revistam, olha tudo e não acham nada poderiam liberar... Mas a maioria das vezes vão para esquadra. Sempre vão.*  
(Mário, 21 anos, Portugal)

*Eu aprendi que negro não é só pela cor da pele. Que eu custei a aprender isso. É você se identificar negro. É você ser negro. É você trazer sua cultura, seus ancestrais pra 2016, no ano em que estamos.*  
(Milton, 21 anos, Brasil).

A cultura africana e afro-brasileira, presentes no bairro social do Zambujal e na comunidade da Plataforma, respectivamente, subsidiam a formação da identidade do jovem afrodescendente como “ator-social”, protagonista e autor da constituição de novas culturas juvenis negras. Em contrapartida, assumir a identidade étnico-racial, subjulgada socialmente, como aquela não qualificada historicamente, é um desafio para o/a jovem afrodescendente. As cenas de violências que presenciam e de que são vítimas os jovens negros, os estigmas criados sobre estes, como alguém que a qualquer instante poderá transgredir as leis, acompanham os trajetos dos jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal.

Jovens afrodescendentes são vítimas de violência em todo mundo. Não é preciso ler os dados de pesquisas oficiais para identificar no nosso cotidiano abordagens violentas contra jovens que são justificadas como proteção a sociedade. Racismo e violência policial são as maiores causas de mortes de jovens no Brasil. Os jovens que mais morrem são os jovens negros e pobres. Meninos negros têm três vezes mais chances de serem assassinados no Brasil que meninos brancos. Em um grupo de mil adolescentes e jovens entre 12 e 19 anos, cerca de 35

vão ser vítimas de homicídios antes de completarem 20 anos (Observatório das Favelas, 2015).<sup>68</sup>

Nas entrevistas realizadas com jovens nesta pesquisa, a relação entre abordagem policial e jovens negros foi tratada. Mário, jovem de 21 anos de Portugal, é negro e relata situações que entende ser casos de racismo contra jovens. Ele me conta que com ele nunca aconteceu, mas que, com amigos dos seus amigos, já houve casos assim...

*Vê uma pessoa negra assim andando a noite na rua, acham estranho e vão logo parar, **para a polícia é obrigatório parar...** (Grifo nosso)*

Mário diz que morar no bairro social, ser jovem, ser negro e estar andando numa rua à noite, certamente pode parar na esquadra – o que chamamos no Brasil de delegacia de polícia). Isso porque, para Mário, os policiais costumam pensar que os negros têm mais chances de estarem cometendo crimes. Quando fala sobre esse assunto, percebo que Mário baixa o tom da voz. Ele repete: “*comigo nunca aconteceu, mas eu conheço muita gente que já*”. A fala de Mário, num misto de expressão denunciativa e receosa, alerta-nos sobre a “invisibilidade” da condição étnico-racial em Portugal e dos casos de racismo naturalizados.

Os jovens afrodescendentes no país luso são considerados “imigrantes de segunda ou terceira geração” ou “filhos de imigrantes”. O Estado português afirma, em suas políticas e discursos, que coletar dados raciais pode se configurar crime. No entanto, essa anulação do recorte étnico-racial no senso populacional, impede que se contabilize o quantitativo dessa população efetiva. Na ausência de dados, persiste a comprovação dessa população crescente – visto que os africanos e descendentes destes continuam a ampliar a população – e, de políticas específicas de reparação – cotas em universidades, como no Brasil –, para além de políticas de inclusão, como é o caso do Programa Escolhas.

O caso “Arrastão de Carcavelos”,<sup>69</sup> que aconteceu no verão de 2005, na cidade de Cascais, próxima à cidade de Lisboa, para nós, comprova o olhar estigmatizado e a naturalização do racismo, mesmo que não verbalizado, principalmente contra jovens afrodescendentes. Era dia de sol forte, típico do verão em Portugal, último dia de aula e entrada nas esperadas férias escolares. Praia muito cheia, pessoas desfrutando do lazer. Um grupo de

<sup>68</sup> Criado em 2001, o Observatório de Favelas é uma organização da sociedade civil de pesquisa, consultoria e ação pública dedicada à produção do conhecimento e de proposições políticas sobre as favelas e fenômenos urbanos. Disponível em: <<http://of.org.br/apresentacao/>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

<sup>69</sup> O conjunto de vídeos que se seguem explicam o evento “Arrastão de Carcavelos”. <https://www.youtube.com/watch?v=paHSZHr-7fg> Acesso em: 26 jun. 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=9pfS50YcgUw> Acesso em: 26 jul. 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=gCZ1KmlqgqU> Acesso em: 26 jul. 2017.

jovens negros – meninos e meninas – que havia acabado de sair da escola, resolveu ir à praia. Ao passar por um grupo de policiais, foram alvos de uma espécie de “abordagem”. Nesse momento, outros jovens negros se afastaram, imagino que com conhecimento empírico do que poderia ali acontecer, começaram a sair apressadamente. Assim, configurou-se em instantes, uma multidão de pessoas, ao avistarem os jovens a correr, correram juntos, um grande tumulto estava formado. Diferentes jornais foram acompanhar o ocorrido e as notícias, por mais de uma semana divulgadas, transcorreram afirmando que ali havia acontecido diferentes furtos. “Analistas do cotidiano”, testemunhas oculares, passaram a informar que os jovens negros haviam cometido os delitos na praia, no fenômeno que foi comparado aos arrastões das praias de Copacabana no Rio de Janeiro, Brasil.

Passado um período de investigação, depois inclusive das autoridades instalarem câmeras nas praias, precavendo os assaltos que poderiam voltar a acontecer sob a autoria dos jovens afrodescendentes, o próprio chefe de segurança da esquadra responsável informou que não havia ocorrido nenhum delito.

Em entrevista publicada no YouTube, o comandante da Região Metropolitana de Lisboa da PSP, Oliveira Pereira, no vídeo nomeado “Era uma vez um arrastão – parte 4”,<sup>70</sup> afirma que supõe que tenha havido um desentendimento entre casais, ou mesmo uma tentativa de furto. “Numa praia com 15 mil pessoas, criou-se uma alteração de ordem pública.” Não houve arrastão. No entanto, a mídia tratou de evidenciar como um desvio comportamental de jovens “de origem africana” e transgressores, potencialmente propícios às violações de direitos da população “nativa” de Portugal que frequenta as praias, assim como os turistas europeus.

O caso foi tratado e debatido por quem estuda as mídias e a sociedade. Entendeu-se, em certa medida, que tratou-se de uma “onda noticiosa” pela cobertura jornalística utilizar repetidamente as mesmas imagens e discursos que reforçavam a versão do crime cometido, sem oportunizar compreensões contrárias. Uma onda noticiosa é marcada, em primeira instância, pela amplitude de notícias que cobrem quase todas as plataformas jornalísticas, dos meios de referência aos meios sensacionalistas, da televisão à imprensa, dando origem a uma produção exacerbada num curto intervalo de tempo (ROSA, 2011, p. 121).

---

<sup>70</sup> Este vídeo faz parte de um conjunto de quatro vídeos que aborda o fenômeno “Arrastão de Carcavelos” intitulados “Era uma vez um arrastão...” Através desses vídeos, são apresentados os recortes dos telejornais e matérias publicadas com ênfase no “desvio” de comportamento dos jovens de origem africana. Os vídeos mostram como foi construída a ideia do arrastão, que efetivamente não aconteceu, e é reconhecido pela polícia de Lisboa a precipitação da informação por parte das testemunhas e mídia que fez a cobertura do ocorrido. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9pfS50Ycguw&t=25s>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Entendemos que é possível ter havido uma “onda noticiosa” que propagou a ideia da criminalidade expressada na praia de Carcavelos, no entanto, esse fenômeno não aconteceria se não houvesse uma pré-ideia concebida, um estigma construído sobre os jovens negros, conforme nos ensinou (GOFFMAN, 1981). Para que a “onda noticiosa” existisse, foi preciso mais que os jornalistas em suas funções de labor, foi preciso existir um racismo institucional que afirmou, através da postura dos policiais desde a primeira abordagem, às câmeras instaladas, aos depoimentos dos policiais afirmando o “arrastão”. Quando o Estado, através dos seus representantes, realizam práticas discriminatórias com a parcela da população de origem africana, e assim os colocam em condição de vulnerabilidade e exposição social, configura-se como crime de racismo institucional.

Outro caso, este mais recente e debatido atualmente nas mídias, é o caso da violência policial ocorrida na esquadra de Alfragide, nomeadamente na região da Cova da Moura, contra jovens afrodescendentes de origem cabo-verdiana. Em 2005, alguns jovens foram vítimas de violência psicológica e física dentro da esquadra e foram acusados pelos agentes policiais de terem invadido o espaço. Foram levados presos. Posteriormente, prestaram queixa, após terem sido atendidos em postos médicos, pela condição de violência que sofreram, mas os policiais abriram inquerito informando que foram atacados em seu espaço de trabalho. Em julho de 2017, o Ministério Público de Portugal reconheceu ao processo, acusando o Estado, justifica crime as atitudes dos policiais da esquadra de Alfragide, sendo estes agentes afastados da função.

Diversas matérias e debates começaram a ser noticiados a fim de discutir o racismo em Portugal, especialmente a partir da publicação em jornais, nomeadamente Público e Diário de Notícias, com grande circulação nacional, e a sociedade foi chamada a refletir sobre as práticas discriminatórias contra população negra no país.<sup>71</sup> As matérias informam sobre outros casos de criminalização da juventude sem provas reais dos agentes policiais, assim como a reabertura de outros casos nos quais os policiais são acusados de racismo e tortura contra a população de afrodescendentes moradores do bairro da Cova da Moura.<sup>72</sup>

Entendemos que esse processo, envolvendo os jovens de origem cabo-verdiana, quando é reconhecido pelo Ministério Público de Portugal, como um caso de racismo, torna-se uma espécie de acendedor de chamas, que, metaforicamente, podemos dizer que estava internalizado

---

<sup>71</sup> Caso Cova da Moura: falsificação de autos pela polícia não é inédita. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2017/07/12/sociedade/noticia/caso-cova-da-moura-falsificacao-de-autos-pela-policia-nao-e-inedita-1778769>>. Acesso em: 12 jul; 2017.

<sup>72</sup> Caso Cova da Moura quer reabrir casos de violência arquivados. Disponível em: <<http://www.dn.pt/portugal/interior/cova-da-moura-quer-reabrir-casos-de-violencia-arquivados-8635722.html>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

no conhecimento da comunidade, que tem propriedade por experiência, mas ainda não havia chamado atenção da sociedade portuguesa, que proclama por uma vivência multicultural pacífica, harmônica e idealizada, como critica Bauman sobre a comunidade líquida moderna.

Questionamos: até que ponto o Estado português não tem conhecimento das práticas discriminatórias contra a população afrodescendente, que para o Estado são compreendidos como imigrantes, mesmo quando destes nascem portugueses negros de origem africana?

Quando Mário, na entrevista a essa pesquisa, diz da obrigatoriedade da polícia parar os negros quando estão à noite andando em suas comunidades, ele diz de um lugar de reconhecimento, de constatação que essa imposição contra o direito de ir e vir dos cidadãos de origem africana está situada na prática do racismo, naturalizado na sociedade portuguesa. Essa naturalização, muitas vezes, é justificada, como viável, pois, para estes que justificam, há uma relativa recorrência de crimes cometidos por pessoas que vieram do continente africano, por serem propícios à criminalidade e não ao trabalho. Trabalho este, como afirmamos em outra passagem do texto, que está relacionado não só com a formação, mas com a identificação do seu lugar de pertença e da sua etnia/raça. Ou seja, se o branco, português, pobre tem dificuldades para inserir-se de forma estável no mercado de trabalho, para o negro, descendentes de africano e pobre, essa relação de vulnerabilidade só tende a aumentar.

Hilana, uma jovem negra de 17 anos, filha de cabo-verdianos que foram para Portugal trabalhar, nasceu no bairro do Zambujal e passou sete anos acompanhada pelo Cesis através das ações do projeto socioeducativo. Hilana tornou-se presidente da Associação de Jovens que tem representatividade no conselho do Cesis, para discussão dos projetos e tomada de decisões coletivas, estuda o décimo ano numa escola secundária. Ela pretende ser médica. Na sua entrevista, conta-me que seus pais a ajudam bastante, trabalham para que ela não precise trabalhar, mas tem medo de não conseguir pagar as propinas para entrar na faculdade. Hilana reconhece que o bairro social em que nasceu possui casos de violência, marginalidade, mas fala desse lugar com afeto e pertencimento. Ela demonstra reconhecer que pode alcançar seus sonhos, mas entende em contrapartida, que ser afrodescendente a diferencia na sociedade portuguesa:

*Eu acho que os jovens devem se esforçar e lutar pelos seus direitos. Se eles quiserem mesmo entrar numa faculdade, ser alguém melhor na vida. Acho que elas devem lutar por isso. **Nem a cor nem de onde eles vêm que deve impedir isso que são todos iguais, não é pela cor que muda.** Alguém pode ser muito melhor, tens que lutar pelas coisas que tens. (Grifo nosso). (Hilana, 17 anos, Portugal).*

Ao dizer que não é pela cor que muda, não é de onde vem que deve impedir que os jovens lutem pelos seus direitos, ela diz que é preciso lutar para se tornar parte. É preciso entrar na faculdade, como enfatiza dizendo a palavra – faculdade – mais de cinco vezes durante a entrevista, é preciso ir além do que está imposto. Hilana acredita que, ao ampliar suas notas, ela terá acesso à universidade através de uma bolsa de estudos. Os pais de Hilana ainda não podem pagar a universidade, que, em Portugal, majoritariamente são públicas, mas com pagamento de propinas, ou seja, mensalidades.

Hilana, como outras jovens meninas negras e não negras, estão nas estatísticas de Portugal, como segunda geração de imigrantes, mas é portuguesa e negra, como ela diz, “Sou de Cabo Verde, mas já nasci cá.” Acreditamos que os africanos que acedem ao ensino superior em Portugal, são apoiados por uma rede de fortalecimento – família, escola, projetos, outras instituições – que condicionam o trajeto com maior regularidade.

Roldão (2015) realizou uma pesquisa com 20 jovens de origem africana que tiveram sucesso nos estudos e alcançaram as universidades portuguesas. No estudo, a socióloga, também de origem cabo-verdiana e nascida em Lisboa, identifica fatores para o sucesso escolar – inesperado. Utilizando os dados do *Observatório de trajetos de estudantes do ensino secundário*<sup>73</sup> e entrevistas extensivas com os jovens, identifica as desigualdades de exclusões econômicas e as condições de continuidade cultural de partida, além das experiências escolares como influenciadoras para o sucesso. A capacidade excludente ou integradora dos círculos de escolarização vão marcar os trajetos dos jovens de forma positiva ou negativa.

O estudo pretendeu apontar as desigualdades sociais perante a escola em Portugal e como essas desigualdades interferem no insucesso/sucesso dos jovens afrodescendentes, por reconhecer que muitos não alcançavam a universidade, mas outros sim e progrediam para além dela. A autora identificou que existem diferenças – intraclasses populares: pais que têm funções administrativas tendem a ter filhos com anos mais prolongados que os pais que atuam em trabalhos manuais – obras, restauração, limpezas; pais e mães com mais de um trabalho ampliam o tempo fora de casa e se ausentam do cotidiano educativo dos filhos; a estabilidade profissional dos pais tem um peso no trajeto/progresso de escolarização dos filhos; o desemprego estrutural tem um aspecto desestabilizador na escolarização. A estabilidade econômico-financeira doméstica familiar é necessária para manter crianças e jovens na escola. Não é apenas uma condição de classe social – pois a pesquisadora atuou com jovens provenientes de classes populares –, mas as dinâmicas estruturais intraclasse (ROLDÃO, 2015).

---

<sup>73</sup> O observatório disponibiliza dados estatísticos oficiais da educação em Portugal com vista ao desenvolvimento de estudos e políticas públicas. Disponível em: <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

Hilana, que quer ser uma jovem médica, precisará portanto, além de alcançar o final do ensino secundário com altos rendimentos, ter uma estrutura familiar e social que corrobore com os objetivos de sucesso na universidade. Ademais, a condição de estabilidade de trabalho/emprego dos seus pais poderá apoiá-la a não estar na margem de vulnerabilidade social, vivida pela maioria dos jovens afrodescendentes em Portugal.

Hilana possui referências, na própria comunidade do Zambujal, que a apoiam na escolha de ampliar a escolarização e ter sucesso no trajeto até alcançar a universidade. A jovem educadora, então coordenadora do projeto Percursos Acompanhados, poderia ter sido uma das 20 jovens investigadas na pesquisa de Roldão (2015). A educadora, de origem cabo-verdiana, chegou no Zambujal aos três anos de idade e percorreu todo processo de educação em escolas públicas próximo ao bairro. Alcançou a universidade, após fazer curso profissionalizante, e atua na comunidade em que nasceu, como coordenadora e educadora social, ampliando as possibilidades de percursos de sucesso com jovens que ela acompanha no Cesis. Segundo a mesma, o acompanhamento das famílias dos jovens é fundamental para o alcance do êxito educativo. No entanto, ela reconhece as dificuldades encontradas pelos pais dos jovens para acompanhá-los nas atividades educativas devido à elevada carga horária de trabalho diário para sustento das famílias. Quando diz da sua formação, enfatiza as escolas que passou e o percurso de escolarização até a universidade.

*Eu nasci em Portugal e sou descendente de imigrantes cabo-verdianos. Vim para o bairro Zambujal com três, quatro anos de idade e estudei aqui nas escolas que servem o bairro. Na altura, a escola funcionava independentemente, mas agora já faz parte de um agrupamento. Estudei na Escola Alto do Moinho no primeiro ciclo e depois segundo e terceiro ciclo na Escola Almeida Garret. Depois como nessa zona só havia a Escola D. João V, com ensino secundário, optei por uma vertente mais artística e acabei por ir completar o ensino secundário na Amadora. Uma escola da Folagueira. Nesse momento chama-se Mãe D'água. **E após esse processo de conclusão de ensino secundário decidi fazer a formação na faculdade querendo ser professora de Educação Visual e Tecnológica.** Portanto ingressei no curso de professor do ensino básico. Eu posso dar aulas ao primeiro e ao segundo ciclo, mas no segundo ciclo só posso dar a variante de educação visual e tecnológico. Então **todo o meu percurso académico foi vivenciado aqui no bairro.** Depois de ter concluído a universidade soube da existência de um projeto aqui no bairro gerido pelo CESIS, através dum amigo meu. Fiquei a perceber que eles estavam a precisar duma pessoa para o apoio ao estudo e resolvi arriscar.  
(Coordenadora Pedagógica no Cesis, Portugal).*

A coordenadora mostra-se com domínio em descrever todas as ações educativas e sociais do projeto que coordena e possui uma relação de diálogo e conhecimento das famílias e das escolas que os jovens frequentam. Pensamos que o sucesso escolar de uma jovem cabo-verdiana, e a sua atuação com coordenadora e mediadora das ações educativas no projeto,

fortalecem como um condicionante de apoio ao trajeto dos jovens por três principais fatores: a identidade com a etnia/raça cabo-verdiana; o pertencimento à mesma comunidade e a relação de vínculo estabelecida com estes.

No Brasil, a trajetória dos jovens negros é perpassada pelo racismo, preconceito em relação às comunidades periféricas, desemprego e/ou subemprego e o enfrentamento às dificuldades econômicas e sociais. Sobreviver tem sido um dos problemas para os jovens enfrentarem no país. O racismo estrutural, que encontra apoio nas mídias, nos anúncios jornalísticos de maneira que naturaliza a violência e a morte com armas de fogo, cotidianamente, responsabiliza o jovem negro pelos crimes,<sup>74</sup> principalmente de tráfico de drogas e delega a estes a pena pelo ato infracional com estigmatização social e prisão sem direito à ressocialização.<sup>75</sup>

Em alternativa a uma vida de exclusões e limitações, driblando as estruturas quase que impostas aos jovens negros brasileiros, encontramos histórias de jovens que encontram na arte, na vivência coletiva e na cultura da comunidade motivos para visibilizarem o enfrentamento ao sistema. Álvaro, jovem de 22 anos do Subúrbio Ferroviário, encontra, na dança, a expressão para dizer não ao racismo e às diferentes formas de opressão contra a juventude negra. Participando do grupo cultural Herdeiros de Angola, aprendeu sobre as matrizes africanas com a arte e com o projeto e assume a identidade étnico-racial, entendendo que essa afirmação o diferencia na forma de ver o mundo.

Álvaro e outros jovens das comunidades brasileiras encontram ecos na manifestações das culturas juvenis e dizem ao olhar social que estão produzindo mais do que as mídias podem

---

<sup>74</sup> Não pretendemos afirmar aqui que os jovens negros não cometem atos infracionais, essa afirmação seria, no mínimo, romântica e descontextualizada com a realidade de violência como fenômeno contemporâneo. O que defendemos é o olhar multirreferencializado, integral e abrangente para a criminalidade que também advém das desigualdades econômicas e social estruturais. Permanecer com a criminalização do tráfico de drogas como maior crime no Brasil, por exemplo, parece-nos uma forma de delegar ao jovem negro a responsabilidade por toda criminalidade. A maioria dos presos são negros no Brasil e são julgados pela prática de tráfico de drogas. A mídia utiliza imagens como as dos jovens em “bandos” carregando armas e munições como divulgação da marginalidade. A investigação de onde surge, onde são produzidas, quem são os “donos” e financiadores do tráfico de drogas é um debate ainda a ser feito, sobretudo por termos evidências que parte desses “financiadores” estão no poder da “democracia” brasileira representado o Estado. O aparelho da corrupção estruturada no Estado incentiva uma ideologia de normalidade ao crime.

<sup>75</sup> Atualmente, os mais de 700 mil presos que se encontram cumprindo penas no país, em regime de encarceramento mais ou menos rígido, fazem do Brasil o país com a terceira maior população prisional, em termos absolutos. E o modelo de encarceramento que praticamos, infelizmente, alimenta um ciclo de violências que se projeta para toda a sociedade, reforçado por uma ambiência degradante em estabelecimentos que pouco ou minimamente estimulam qualquer proposta de transformação daqueles que ali estão. O tratamento digno e com respeito de presos é indício da civilização de uma sociedade e o primeiro passo que se dá na tentativa de regenerar a vida daqueles que um dia haverão de estar entre nós. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario-e-execucao-penal/cidadania-nos-presidios>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

anunciar. Na entrevista que realizamos com Álvaro, ele conta sobre sua identidade de jovem negro:

*Ter mesmo essa questão de conhecimento de sua autovalorização, da sua história. Que é negra e que está numa roupa, e está no modo de falar, que está em reconhecer os seus direitos e os seus questionamentos ou nos deveres que temos enquanto cidadãos.*  
(Álvaro, 22 anos, Brasil).

Assim como no discurso de Hilana em Portugal, na narrativa de Álvaro, parece haver um reconhecimento do não lugar do negro. Como se alcançar a universidade não fosse possível para nós negros, uma herança da história de exclusão que a colonização nos deixou. A conquista do direito a participar da educação formal não chegou junto com processo de libertação da população negra da condição de escravizados. A liberdade foi relativizada quando foi delimitado ao negro e à negra participar da sociedade sem a garantia mínima de alfabetização e escolarização, haja vista ainda os índices de analfabetismo<sup>76</sup> no país, principalmente, a população negra e pobre.

Álvaro, em vista disso, diz sobre a importância de ser jovem negro e avançar na escolarização para o acesso à universidade com análise crítica das relações raciais no país:

*O estudo das relações raciais existe pela falta que isso tem no nosso ensino público brasileiro. Por causa de uma falta que as pessoas não se aceitam da forma que eles são. Não conhece a sua história, não conhece os seus direitos. Não procuram seus deveres... **Para deixar claro que o jovem negro pode sim. Que ele pode estudar, ele pode ir para uma universidade. Que ele pode ser um profissional capacitado na sua área e que ele pode sim ser um profissional bem sucedido e virar referência na sua comunidade, mais do que isso, no seu país.***  
(Álvaro, 22 anos, Brasil).

A principal mão de obra para colonização brasileira foi dos africanos trazidos do continente africano. Foram mais de 6 milhões de pessoas sequestradas e trazidas para o Brasil no regime de escravidão que durou 400 anos. Os africanos trouxeram conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e aos dos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas no país durante o período de Colônia e Império. Da agricultura à mineração, à manufatura, à pesca e ao comércio, o Brasil é em grande escala consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos que pertenciam às diferentes regiões de África, portanto diferentes e múltiplos foram os saberes (CUNHA JUNIOR, 2005).

Apesar dessa riqueza cultural, dados os contextos históricos, tanto na esfera econômica e social mundial como na brasileira, os africanos não tiveram sua história contada. Esta foi

---

<sup>76</sup> A taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais, em 2014, foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo IBGE.

deixada de lado, ou tida uma representação insuficiente na educação brasileira. Os Movimentos Negros brasileiros investiram em variadas estratégias de enfrentamento para inserir o estudo da História da Cultura Africana e Afro-brasileira na legislação nacional, o que aconteceu através da Lei n.º 10.639/2003. No entanto, através da Nova Base Comum Curricular, a disciplina que prometia introdução aos nossos saberes ancestrais africanos e afrodescendentes desapareceu da proposta curricular. Mais um golpe para a frágil democracia brasileira que nos ensinou nos bancos escolares que a África é povoada por pobreza, miséria, fome, repleta de desertos, animais selvagens e tribos.

Em vista disso, temo que continuemos a celebrar o Saci-Pererê, personagem folclórico nacional, negro, que fuma um cachimbo e pula com uma perna só, como um representante da cultura africana. Ainda celebramos o dia 19 de abril, como dia mágico, mítico e de recordação, no qual lembramos que aqui existia uma população com riqueza cultural quando os europeus chegaram, colocando cocares e penas nas crianças, sem que possamos dizer a elas sobre o genocídio ocorrido com esses povos e com os africanos e seus descendentes. Enquanto isso, “os herdeiros dos crimes continuam a se beneficiar das fortunas acumuladas indevidamente, sem o compartilhamento, reordenamento e redistribuição dos benefícios com povos prejudicados” (CUNHA JUNIOR, 2005, p. 250).

Nas aprendizagens sobre a história do negro no Brasil, percebemos que os livros didáticos, confeccionados para o ensino de História costumam utilizar as obras de Debret para ilustrar a relação entre o europeu branco e o africano negro, o primeiro na função de opressor e o segundo na condição de oprimido, servo, obediente. Sabemos que essa História pode ser contada, mas é fundamental que saibamos também contar sobre as lutas de enfrentamento às condições que pareciam impostas.

Diversos movimentos em prol da libertação dos negros e lutas intelectuais e físicas contra a imposição aconteceram, nomes como de mulheres negras, líderes de grandes movimentos devem ser não só lembrados como estudados: Dandara dos Palmares, Luíza Mahin, Aqualtune, Maria Felipa de Oliveira, Zererina, Acotirene, Adelina Charuteira, Rainha Tereza do Quariterê, Mariana Crioula, Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis, Eva Maria de Bonsucesso, Maria Aranha, Na Agontimé, Tia Simoa e Jacimba Gaba, entre outras.<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> Elegi citar aqui as mulheres negras, primeiro por, historicamente, as mulheres não serem representadas como inspiradoras na concepção científica eurocêntrica, segundo, por identificar que, na cultura africana, as mulheres aparecem em lugares de destaques – princesas, rainhas, deusas, matriarcas, yalorixás etc. Terceiro, por acreditar que, mesmo o Brasil iniciando a sua trajetória de conhecimento sobre a memória dos líderes e referências negras no nosso país, ainda temos muito a contar das histórias de conquistas das mulheres negras, que continuam violentadas e vulnerabilizadas na sociedade capitalista, excludente, elitista, racista e machista. Para saber mais

Finalizo esta etapa do texto com a frase de Romário, jovem afrodescendente que pertenceu ao Nufac e que, na sua entrevista, nos diz como, para ele, era difícil falar na sala de aula da escola, mas que, no projeto, aprendeu que é importante falar, que cada um fala do seu jeito, e ele tem um jeito próprio. Mas, além disso, aprendeu, na experiência da educação social...

*A nossa História do negro no Brasil.*

(Romário, 21 anos, Brasil).

### 5.3 PROJETO SOCIAL, COMUNIDADE E CULTURA: AUTORIA JUVENIL

Reinventar a educação. Descolonizar a educação. Pluralizar a educação. Educação da autonomia. Educação dos saberes dos educadores. Educação do medo e da ousadia. Educação da indignação. Educação como ação cultural para liberdade. Educação como política, esperança, utopia, prática e sonho. A educação é inevitável.

O triângulo família, escola e projeto social é uma configuração que aparece nas duas experiências de educação social analisadas, como uma combinação adequada para uma educação popular, comunitária, socieducativa com vistas a prática política de liberdade e autonomia dos jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal.

Tomar os jovens afrodescendentes como foco e lente no olhar para os lados, para os cotidianos e experiências, obriga-nos a ter um posicionamento político com/pela/na educação. Nesse sentido, se a educação é determinada fora do controle comunitários dos seus praticantes, se a sociedade desigual se utiliza da educação para reproduzir e consagrar a exclusão social, se os rumos contemporâneos do neoliberalismo e da política de centralização econômica nos empurra para o individualismo e vulnerabilidades, a resposta cabe à coletividade: utilizar espaços teórico/epistemológicos, como este, para denunciar, anunciar, indicar utopias e reconstruir sonhos. Entendemos que essa é a tarefa de educadores pesquisadores comprometidos socialmente com a ação educativa pública.

As famílias dos jovens sujeitos desta tese vivenciam fragilidades na constituição da rotina familiar/doméstica pela ausência de oportunidades de trabalho, algumas vezes, levada ao extremo da pobreza. Suas origens estão marcadas por uma história de dispersão pelos continentes, a partir do fenômeno que caracterizamos como diásporas africanas. O preço

---

sobre as mulheres citadas, ver artigo disponível em: <<https://www.geledes.org.br/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contras-escravidao/#gs.sDCTpt4>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

cobrado pela exploração através do sistema escravista com a população africana é alto e permanente. Nesse contexto, pensar a educação social no âmbito da emancipação dos jovens afrodescendentes é acreditar que as utopias e sonhos são emergências de uma sociedade que anseia por transformações estruturais.

Não nos cabe pensar que, por serem jovens, são apenas pessoas em preparação para o futuro. Eles e elas experimentam expectativas e projetos no presente que precisam ser assegurados, para que se realizem integralmente como sujeitos de direitos. O jovem negro e a jovem negra precisam viver em condições dignas de qualidade de vida. Esse é um compromisso da educação que acredita ser parte da transformação social.

No início das entrevistas com jovens, solicitamos que eles contassem sobre si:

*Sou uma pessoa extrovertida, inteligente e esforçada. Ah, sou também um bocadinho preguiçosa. Ajudo meus pais, ou melhor, deveria ajudar mais, mas sou preguiçosa, mas tenho uma boa relação com meus pais e meu irmão. Minha avó paterna veio de São Tomé e veio morar aqui. Minha avó materna é do Porto, Norte de Portugal, mas veio morar aqui. E meu avó paterno era cabo-verdiano.*

(Débora, Portugal, 17 anos).

*Muita gente me trata por apelido, tenho 20 anos, moro no Zambujal, já estou aqui há alguns anos, antes morava na Damaia de Baixo, na zona da Fontainhas. Já estou aqui há alguns anos, mas não nasci cá, nasci em Cabo Verde, nasci em Assomada, na ilha de Santiago. Vim para Portugal com três anos.*

(Daniel, Cabo Verde- Portugal, 20 anos).

*Sou Hilana, tenho 17 anos. Tenho interesse de tirar o curso de medicina pra seguir pediatria. Tenho quatro irmãos, filhos de meu pai e de minha mãe, mas têm outros do pai. Já tenho sobrinhas. Um irmão está no Brasil com minha cunhada e meu sobrinho também.*

(Hilana, Portugal, 17 anos).

Nas narrativas acima, percebemos como os jovens considerados “filhos de imigrantes”, moradores do bairro do Zambujal, em Amadora, Lisboa, Portugal, identificam, em suas origens, a diversidade cultural presentes em suas famílias. Essa diversidade ocorre proveniente de dinâmicas de imigração, que têm vindo a constituir-se como objeto crescentemente importante nas agendas midiáticas, políticas e científicas. Não é um exceção de Portugal, haja vista a população estrangeira vem aumentando na Europa nos últimos 40 anos. Ao longo de mais de uma década, em Portugal, existindo hoje uma diversidade de grupos, desses se destacam os oriundos de Cabo Verde e do Brasil. Em 2006, cada um desses países representava 16% da população imigrada, seguindo-se da Ucrânia com 9%, Angola com 8%, e Guiné Bissau com 6% (SEABRA, 2010).

Diversidade e desigualdades sociais são objetos de análises científicas. Seabra (2010), em *Adaptação e adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, investigou os trajetos escolares dos chamados “filhos de imigrantes nas escolas portuguesas”, conforme denomina a autora no decorrer da obra. A experiência escolar foi analisada, considerando não só o apoio da família e da escola à escolaridade, às estratégias de aprendizagem adotadas, à conformidade revelada pelos alunos em relação às normas escolares, como ainda o relacionamento interpessoal, incluindo a percepção da maior ou menos discriminação sentida pelos alunos em ambiente escolar (SEABRA, 2010, p.17).

Os resultados da pesquisa indicaram que os indianos, como já sabido pelos dados oficiais, têm maior aproveitamento, já os cabo-verdianos têm menor aproveitamento escolar entre os descendentes de imigrantes em Portugal. Mais ainda foi detectado que, entre as famílias dos indianos, há um controle exercido sobre o cotidiano, maior controle dos adultos em tempo extra-escolar, maior controle intracomunitário, maior controle da família em trabalhos de casa demandados pela escola, além disso, há uma expectativa dos pais de que as crianças e jovens não rompam com as tradições familiares. A autora defende, portanto, que as famílias indianas criem uma espécie de “adaptação” entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento, sendo esta a portuguesa. Para Seabra (2010), as famílias indianas estabelecem uma relação pragmática e utilitária com a escola, vivendo uma espécie de “plasticidade identitária”.

Em relação às famílias de origem cabo-verdianas, como é o caso dos jovens investigados neste estudo, Seabra defende que há algumas “adversidades” presentes em seus percursos que correspondem a diferentes fatores, tais como: a origem histórica de subordinação e a inserção no mercado de trabalho em condições que dificultam o encontro e controle com os jovens, por conta da necessidade de elevada carga horária de trabalho.

Registra que, acima de tudo, as famílias anseiam que seus filhos estejam no alcance do sucesso escolar até a entrada na universidade. Mas, segundo a autora, há uma porcentagem maior de jovens cabo-verdianos que anseiam o estudo até o ensino secundário ou “vivem sem um objetivo claro a seguir e atingir, atitude sintomática de um cotidiano escolar fragilizado. A vida escolar não consegue constituir-se como uma âncora estabilizadora” (SEABRA, 2010, p. 257), o que diverge da nossa pesquisa, conforme registramos as falas dos jovens de origem cabo-verdiana, com aspirações, expectativas para o futuro. Além de que quase em todos os jovens entrevistados inclui-se a universidade como meta. Vejamos a seguir:

*Quando terminar o profissional pretendo viajar, quero ir a um festival, e para conhecer sítios diferentes, como Londres e Paris. Não é para ficar lá, é para conhecer sítios. No momento não pretendo mudar de trabalho. Daqui há um, se não estiver estudando ainda, pretendo trabalhar na área de fotografia. Pretendo estudar depois do secundário, mas vou continuar a área de fotografia **ou mesmo a faculdade**.*

(Daniel, Cabo Verde- Portugal, 20 anos).

*Quando terminar o decimo segundo eu pretendo ir para tropa. Quero com dezoito anos ser do exército, eu acho que vou conseguir, é uma coisa que eu gostava de fazer, não há nada que substitua ir para tropa. Eu pretendo ir para investigações criminais, quando sair da tropa. Gostava muito. Porque eu acho que gosto de investigar coisas misteriosas e gosto de descobrir coisas difíceis, no caso crimes difíceis, muito bem feitos e ninguém sabe quem foi. Gosto de desvendar, é isso que eu gosto. Queria ir para polícia cientista, é isso. Cá é GNR, que investiga os objetos. Mas há mais velhos que fazem isso com mais experiência e ficaram muito tempo na escola e tiraram universidade em Investigação. **Eu vou para o exército e para universidade, tentar fazer os dois. Na universidade tirar o multimídia ou informática.** Ou saber de algum curso de investigação, que tens a ver com o exército.*

(Mário, Portugal, 17 anos).

***Quero fazer universidade para direito, gostava de ser advogada** para defender as pessoas nos tribunais porque gosto muito de discutir, de argumentar... Não sei se pretendo arranjar trabalho, não sei, talvez. Daqui há seis meses vou estar a estudar, mas não penso em trabalhar agora. Meu pai e minha mãe trabalham.*

(Débora, Portugal, 17 anos).

***Vou fazer faculdade o mais rápido possível**, porque acho que o mais rápido, porque acho que tenho gosto. A medicina tem gosto de ajudar as pessoas e... Eu gosto.*

(Hilana, Portugal, 17 anos).

*Agora vou viajar para conhecer coisas fora. **E vou ver se posso fazer a faculdade fora.** Fazer a faculdade em Inglaterra, nos Estados Unidos porque estou a ver Portugal um bocadinho parado. Mas na área da saúde sempre tem. Eu falo inglês um bocado e entendo também. Sou um bocadinho mais tímida para falar, mas entendo tudo. O meu pai é muito bom em inglês e vai me ajudando. Aprendi na escola e meu pai também, ele era aluno 20 (nota máxima em inglês na escola). Ele costuma me apoiar assim. Eu falo francês também.*

(Iasmin, Portugal, 18 anos).

De certo, os jovens entrevistados nesta nossa pesquisa passaram todos eles por experiências escolares chamadas irregulares. Iasmin, Hilana, Débora, Mário e Daniel viveram o chumbo, que corresponde, no Brasil, ao que chamamos perder de ano, ou ser reprovado. Em diferentes passagens dos momentos em que estive com os jovens em observação sistemática no projeto, os relatos sobre chumbar permeavam sentimentos de ansiedade, tensão e angústia. Havia também, no discurso, uma espécie de constrangimento em dizer que já chumbou e muitos deles atribuíam essa ocorrência ao mau comportamento e à falta de interesse. Evidentemente, percebermos essa recorrência nos discursos dos jovens, refletimos sobre o sistema de ensino português, que consideramos, principalmente, a partir do ensino fundamental II, ou chamado

de segundo ciclo, um sistema bastante centrado na aprendizagem de conceitos, aulas expositivas, com estratégias de avaliação quantitativa.

Durante as entrevistas, os jovens queixam-se sobre o excesso de aulas e o cansaço recorrente, em decorrência dos longos períodos na escola, visto que as aulas começam às 8h e os jovens voltam para casa, ou projeto social, às 17h30 ou 18h, permanecendo nesses espaços de acompanhamento até as 19h ou 20h, tempo em que os pais podem estar a caminho de casa. Esse apoio pedagógico, quando não acontece em forma de projetos sociais financiados pelas políticas públicas do Estado português, como é o caso do Percursos Acompanhados, funciona por meio de empresas chamadas de Espaços de Explicações. Entendemos que os trajetos dos jovens aqui investigados estiveram, desde o início do ensino fundamental, apoiados pelas atividades socioeducativas do Cesis, o que pode ter favorecido a escolha pela permanência no espaço acadêmico e ascender as perspectivas de futuro.

Em relação aos jovens brasileiros afrodescendentes, as evidências sobre as expectativas de ascender ao ensino médio, entrando na universidade são recorrentes nas entrevistas realizadas. Dos sete jovens cujos relatos ouvimos, seis desejam ingressar no ensino superior. Dois deles, já no ano de 2017, depois de dois anos do trabalho de campo realizado, ingressaram em universidades públicas. As questões apresentadas pelos jovens em relação ao ensino superior demonstram que estes entendem a necessidade da ampliação da formação acadêmica para progressão econômica, social, cultural e política.

Vejamos como o ensino superior é destacado nas entrevistas dos jovens:

*Depois do curso de produção, eu pretendo entrar na universidade, a faculdade. Me especializar na área de cultura, voltada para juventude negra ou algo voltado à negros. A inserção do negro na política, nas universidades, na mídia em si. Pretendo fazer isso.*  
(Marcos, Brasil, 19 anos).

*Quero fazer faculdade de Bacharelado Interdisciplinar na UFBA em artes para se aprofundar mais e eu ia até perguntar a coordenadora essa semana se tem alguma faculdade para essas coisas de cinema. Fazer cinema também eu quero.*  
(Elton, Brasil, 21 anos).

*Eu me inscrevi no Exame Nacional (ENEM), eu quero cursar o Bacharelado Interdisciplinar em Artes na Universidade Federal da Bahia, por que me dá uma variedade de técnicas. Por que eu faço dança, faço teatro, faço também produção de vídeo e etc. Aí dá pra ter uma bagagem maior.*  
(Álvaro, Brasil, 22 anos).

*Eu sonho mesmo fazer faculdade, em cursar medicina e também eu tenho gosto por jornalismo. Aí como eu ficava dividido eu diria que agora no momento um que influenciou bastante minha comunicação, eu diria que agora no momento se eu tivesse que escolher agora eu ia escolher jornalismo.* (Júlia, Brasil, 21 anos).

A maioria das jovens e dos jovens elegem as universidades públicas como objetivo, principalmente pela impossibilidade de custear mensalidades. Outro elemento a ser considerado é a qualidade da permanência desses jovens em espaços universitários, pois, para dar continuidade aos estudos, precisam ter verbas para transporte e alimentação, aquisição de material pedagógico:

*A questão que mais me incomoda, por que depender de mãe para poder adquirir o transporte para poder vim para universidade, comprar roupa, tirar cópia dos livros. Que cópia gasta muito. Imprimir trabalho, ir para biblioteca, ficar até mais tarde na universidade para poder fazer trabalhos. Uma alimentação reforçada, por que você tem que trazer comida de casa, você tem que trazer lanche de casa, senão você tem que comprar lanche aqui, e os lanches das universidades são caros. Querendo ou não você tem o sabão em pó que você tem que lavar sua roupa, tem sua bermuda que você lava, você tem sua camisa. Isso tudo vem trazendo um peso para cima da minha mãe. Quero tirar esse peso de cima dela. Apesar dela dizer que eu tenho que focar nos estudos, que eu tenho que estudar. Só que eu também quero ter minha liberdade de poder botar lá o valor de passagem, não ficar só botando o mesmo valor de passagens que eu preciso para universidade, que eu posso sair para outro lugar.*  
(Milton, Brasil, 26 anos)

Esse é o caso de Milton, que entrou na universidade estadual, não pagando assim mensalidades, para fazer licenciatura, pretendendo ser professor, mas não tem conseguido manter-se na universidade com tranquilidade, inclusive para necessidades básicas, como alimentação. Milton é o exemplo de muitos jovens brasileiros que alcançam a universidade, mas passam dificuldades para manter-se nela. Milton é filho de uma mãe que o criou sozinha, matriarca, trabalha determinadamente para assumir as despesas da casa e do filho, no entanto, a fragilidade econômica brasileira vem agravando as condições de estabilidade de emprego de famílias que sobrevivem com pouca renda mensal. Os jovens como Milton assumem, na entrevista, a vontade de obter um trabalho, ou mesmo um estágio, para ter independência financeira no transporte, na vestimenta, na alimentação. São trajetos marcados pela instabilidade, pela persistência e implicação nos estudos para que possam permanecer no ensino superior.

Marcos, Elton, Álvaro e Julia sonham em fazer universidade. As áreas como Artes, Cultura e Comunicação são áreas exploradas nos cursos técnicos do Nufac, projeto que os jovens participaram numa perspectiva de mobilização de juventude negra para cultura. Observamos, em seus discursos, que a passagem pelo núcleo suscitou tanto a progressão dos estudos quanto o interesse por essas áreas artísticas e culturais. Júlia, uma jovem bastante comunicativa, sonha com medicina, pois diz que é possível ajudar pessoas nessa área.

Álvaro, Elton e Marcos são jovens que já participavam, na comunidade de Plataforma, de ações culturais, utilizando como espaço central de partilhas o Centro Cultural de Plataforma (CCP). Um espaço que possui uma infraestrutura ampla, com salas de reuniões e administrativa, além de um anfiteatro. Nesse local, os jovens costumam organizar coletivos culturais – que resgatam a memória africana e afrodescendente. Um desses grupos é o Herdeiros de Angola, formado por jovens da região do Subúrbio Ferroviário, com objetivo de afirmar a cultura africana dentro e fora da comunidade. “Atuando em projetos que envolvem dança e teatro, o grupo Herdeiros de Angola desde 2005 oferece oficinas para todas as idades e tem um histórico de espetáculos que visam valorizar a história e o cotidiano suburbano”.<sup>78</sup>

O CCP<sup>79</sup> é um espaço de integração dos jovens que produzem novas culturas jovens negras na cidade de Salvador. No espaço, também se reúnem os grupos locais que atuam através do Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio. Esse fórum reúne artistas locais, entre eles, alguns jovens que participaram do Nufac, protagonizando experiências de mobilização da comunidade através da arte e cultura juvenil negra. Durante o mês de junho, acontece, na comunidade de Plataforma, o Caldeirão Cultural, evento que reúne diferentes modalidades artísticas, incluindo as escolas, associações de moradores, associações de artistas e moradores do Subúrbio Ferroviário. Destaco o CCP, nesta seção, por entender que a relação das ações socioeducativas do Nufac com as escolas que os jovens frequentam acontecem, sobretudo, através das atividades integradoras nesse espaço.

---

<sup>78</sup> Texto de apresentação do grupo Herdeiros de Angola no sítio Agenda Cultural do Subúrbio, disponível em: <<http://cipo.org.br/agendaculturaldosuburbio/herdeiros-de-angola/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

<sup>79</sup> *Depois de quase 20 anos fechado, o CCP abriu suas portas à comunidade em 8 de junho de 2007. A reabertura foi uma conquista dos artistas e entidades socioculturais do Subúrbio Ferroviário de Salvador, que, desde o fechamento do antigo Cine-Teatro, promoveram uma mobilização permanente, com manifestos, projetos e articulações políticas para recuperar o espaço. Atualmente, sob a coordenação de Marcio Bacelar, o CCP segue com atividades dos grupos residentes e projetos fixos como o Por Dentro da Casa, Plataforma de Talentos, EcoCult – Trilhas, piqueniques, redes e cultura, Lá no Fundo do Quintal, além da ação comemorativa de reabertura do teatro, o Caldeirão Cultural, que acontece sempre no mês de junho, reunindo grupos locais que compõem o Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio.* Disponível em: <<http://cipo.org.br/agendaculturaldosuburbio/centro-cultural-plataforma/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Figura 23 – CCP



Fonte: Agenda cultural do Subúrbio.

Entendemos que a cultura de Plataforma é resignificada a cada ação coletiva que os jovens realizam em seus grupos. Além do Herdeiros de Angola, outros grupos culturais foram foco de estudo dos jovens no Nufac. O grupo de capoeira Jalará, o grupo de capoeira Bantos do Brasil, o grupo de teatro Dudu Odara e o músico *rapper* Indemar Nascimento tornaram-se, além de criações da própria comunidade de Plataforma, objeto-sujeitos de estudo e investigação dos jovens do Nufac, que tomaram sua própria comunidade como referência para compreender as matrizes africanas expressadas na representação da cultura juvenil negra na cidade de Salvador, Bahia.

Figura 24 – Olhar Jovem – Juntos Pela Política



Fonte: Acervo Nufac.

Figura 25 – Festival Plataforma da Cultura Negra



Fonte: Acervo Nufac.

Como produção cultural do final do curso do Nufac, os jovens realizaram montagens sobre as culturas locais. Construíram coletivamente vídeos com história de vida e formação dos grupos artísticos da comunidade. Posteriormente, foi organizado o Festival Plataforma de Cultura Negra,<sup>80</sup> que contou com a participação de todos os jovens na organização: grupo de *design*, de produção de vídeo, finalização de vídeo e produção cultural. Percebemos um envolvimento e autoria dos jovens no processo de montagem e organização de todo evento.

Figura 26 – Pesquisadora e jovens no Festival de Cultura Negra



Fonte: Acervo Nufac.

A valorização da comunicação e interação motivou um trabalho cooperativo entre os jovens, de modo que a partilha dos saberes e o trabalhar junto foi destaque nas narrativas dos

---

<sup>80</sup> Aconteceu, no dia 11 de maio de 2015, a abertura do Festival Plataforma da Cultura Negra, organizado pelos jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador que participam de formações nas áreas de cultura, comunicação e participação política. O evento ocorreu pela parceria da Cipó – Comunicação Interativa, a partir do apoio da Fundação Cultural Palmares – MinC, em parceria com o CCP, a Ampla, Associação de Moradores do Núcleo Habitacional Joanes Leste e Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio. Disponível em: <<http://www.cipo.org.br/nufac/festival/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

jovens sobre as aprendizagens no projeto Nufac. Perguntamos a eles, na entrevista, o que mais favoreceu para permanência no projeto:

*Foi a convivência com os alunos e o professor. Eu me divertia muito. Dava muita risada. Era muito divertido. Só vou ver eles agora quando for entregar o certificado.*  
(Romário, Brasil, 19 anos).

*Inicialmente foi muito legal a dinâmica que eles colocaram por que normalmente pra trabalhar com jovens, ficar em coisa de muita teoria fica chato, perde o interesse e tudo, mas eles começaram bem dinâmico. Distraindo. E foi uma coisa assim que eu já gostava bastante. Me apaixonei. Que é cultura e política. Aí agora eu tô fazendo um curso de Políticas Públicas, direcionado ao jovem negro da periferia.*  
(Marcos, Brasil, 19 anos).

*A amizade. Que tivemos atritos, que ninguém é de ferro, só que os atritos foram todos resolvidos dentro da sala de aula. Não precisou fazer escândalos, nem abusos. Foi uma turma bem tranqüila em relação a relação de professor, coordenador.*  
(Júlia, Brasil, 21 anos).

*Foi meu interesse realmente em aprender uma nova, como é que eu posso descrever? Uma nova forma de conhecer o mundo. Que através da produção cultural você querendo ou não, você conhece vários aspectos, várias culturas que existem dentro do nosso próprio país, dentro da nossa região, dentro de Salvador mesmo.*  
(Milton, Brasil, 26 anos).

Milton diz que, através das atividades socioeducativas no Nufac, aprendeu a produção cultural numa nova forma de conhecer o mundo. Júlia diz que permaneceu pela amizade, que ter professores e coordenadores numa relação tranquila, numa relação aproximada, foi o mais importante. Para Marcos, a dinâmica e interação nas aulas garantiram a sua permanência, de modo que ultrapassou o que ele estava acostumado a viver, como aulas teóricas. Romário diz da vivência com professores e colegas, dos sorrisos, da diversão. Para ele, permanecer está situado no prazer de estar junto. Milton, Júlia, Marcos e Romário nos falam sobre conhecimentos, amizade, dinamicidade, interação, afeto, alegrias. Elementos fundamentais para constituição de uma prática educativa que faça o jovem se sentir parte, entender assim que aquela ação pedagógica desenvolvida é pensada de modo a desejar sua permanência, onde cada um/uma importa.

Em *Sociologia da experiência*, Dubet (1994) nos fala sobre a subjetividade dos atores numa relação fenomenológica. Afirma que o objeto da sociologia da experiência é a subjetividade dos atores. Aqui, os atores, jovens afrodescendentes, utilizam-se de suas subjetividades para falar do que importa para uma prática socioeducativa ter sentido e significado. A cultura, as trocas simbólicas, os laços estabelecidos socialmente, o lugar de

autoria na garantia de ser visto, percebido, sentido, escutado, legítima seu mundo, sua comunidade, sua relação de convívio com outro.

Nas imagens acima, quando registramos o Festival Plataforma de Cultura Negra, identificamos jovens protagonistas de experiências fenomenológicas, conforme sinalizou Dubet (1994). O sentir detecta uma sociologia compreensiva que exige uma dupla recusa da estratégia da suspeita e da ingenuidade da imagem de um ator totalmente cego ou totalmente clarividente. É a subjetividade dos atores, a consciência que eles têm de mundo e deles próprios, é a matéria essencial que dispõe a sociologia da ação. Nesse sentido, “não há conduta social que não seja interpretada pelos próprios atores” (DUBET, 1994, p. 100). Portanto, é também uma sociologia fenomenológica a sociologia da experiência.

Das experiências com a cultura comunitária e de matrizes africanas, também foram permeadas as ações educativas e sociais do Projeto Percursos Acompanhados. Na perspectiva de atuar no enfrentamento aos preconceitos dentro da comunidade, por viverem ali ciganos, cabo-verdianos e portugueses, diferentes atividades, numa perspectiva de validar os valores tradicionais, eram planejados e realizados junto com os jovens afrodescendentes. Além do cotidiano da cultura de Cabo Verde compartilhada com suas famílias em suas residências, no bairro do Zambujal, festas comemorativas aconteceram em parceria com os coletivos sociais presentes na comunidade – Caza, Olimpo, Igreja Católica. O Caza é a Associação de cabo-verdianos do bairro do Zambujal; o Olimpo, o espaço de lazer e atividades esportivas organizado pela comunidade; a Igreja Católica, frequentada pela maioria da comunidade, participa das atividades que dão visibilidade às músicas, culinária e língua crioulo cabo-verdiano.

Em duas dessas festas, foi possível nossa participação. Observamos a presença e atuação dos jovens do Projeto Percursos Acompanhados no planejamento da ação com a comunidade, na organização dos grupos culturais de tradição de Cabo Verde, na apresentação dos festejos. Os jovens foram protagonistas em toda ação com a comunidade mediada pelo Cesis.

Há, no nosso olhar, um fazer de formação cultural como ato político e emancipatório. Quando os jovens são suscitados a pensar estratégias de comunicação com o coletivo, estão agindo politicamente. Ao discutirem em que momento cada grupo se apresenta, ao sistematizarem as ações que serão realizadas, ao elegerem que palavras utilizar nas apresentações, estão criando uma espécie de “círculo de cultura”, utilizando como exemplo a pedagogia freiriana. Chamo de “círculos de cultura”, pois, apesar do formato das apresentações não serem necessariamente em formato de roda, a comunicação, interação, colaboração e integração com objetivo de experiência cultural acontece de forma ativa por parte dos jovens, sujeitos atores.

Figura 27 – As Batucadeiras no Zambujal



Fonte: Produzida pela autora, 2015.

Figura 28 – Funaná na Festa de São José no Zambujal



Fonte: Produzida pela autora, 2015.

Figura 29 – Cachupa, prato principal no Zambujal



Fonte: Produzida pela autora, 2015.

A Festa de São José é uma festa de origem portuguesa, que é uma celebração iniciada na Igreja Católica da comunidade do Zambujal. Inicia-se com uma missa pela manhã e prossegue com um almoço coletivo – neste dia, foi servido cachupa, comida tradicional de Cabo Verde feita com carne de porco e milho.

As senhoras avós e mães de crianças e jovens cozinham juntas e os jovens organizam as filas de pessoas que vão chegando de todos os prédios residenciais. Estão presentes neste dia ciganas com longos cabelos e vestidos coloridos, acompanhadas dos seus filhos e maridos, jovens caboverdianas, com cabelos trançados, calças jeans, blusas justas e descoladas, muitos penteados que dão destaque ao cabelo étnico. Tranças brincam com as cabeças coloridas. Jovens cabo-verdianos desfilam com tênis da marca Nike e com celulares, parecem trocar mensagens virtuais e longos sorrisos entre eles. A música de fundo é funana tocado no seu tradicional (rápido, envolvente, intenso), eu quero dançar, mas me perco na cachupa que está quente e a espera do meu olhar.

(DIÁRIO DE CAMPO, Lisboa 2015).

Esse trecho do diário de campo demonstra a diversidade presente no Zambujal, ao passo em que há uma logicidade interna, específica dessa comunidade que dialoga com tradicional e o moderno, com o cigano e o cabo-verdiano, com o catolicismo português e com as cores, formas e movimentos fascinantes e envolventes da música africana. Tudo parece se encaixar quando não parece ser uniforme. É um misto de diferenças e semelhanças que integram um

fazer comunitário e cultural. Impressiona o hibridismo “ajustado” e a autoria dos jovens em participarem, mediando cenas, reconstruindo culturas, demarcando uma identidade juvenil negra numa comunidade considerada de “imigrantes e filhos de imigrantes” que pertencem a um território que já deu a sua identidade e marca pessoal/social múltipla.

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Assim, afirmamos que “não é possível conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura” (CANDAU, 2013, p. 13). O que nos parece consensual, no dizer da autora Vera Maria Candau, é a necessidade de reinventar a educação para que os espaços de aprendizagens sejam sociopolíticos e culturais, além de significativamente relevantes.

Os processos experienciados nas sociedades multiculturais acima demonstradas nos faz refletir sobre a importância de viabilizarmos o multiculturalismo nas práticas educativas, tornando-as práticas educativas políticas e de liberdade, de diversidade, de enfrentamento aos preconceitos, de inquietações que desconstruam práticas estigmatizadoras e racistas. O cruzamento de culturas e a produção de novas culturas traz a transgressão de um modelo monocultural e etnocêntrico de se pensar e fazer educação, baseado em matrizes eurocentradas. Reconstruir condições de multiculturalismo na educação é preciso.

Percebemos, por meio de atividades desenvolvidas nos projetos socioeducativos com jovens afrodescendentes, que a legitimação da produção juvenil, o debate sobre as questões étnico-raciais, o vínculo da educação com as matrizes culturais que a comunidade carrega, contraria o caráter homogeneizador e monocultural.

Multiculturalismo significa diferentes ideias para diferentes pessoas e instituições (CANEN, 2005). Pensando o multiculturalismo numa perspectiva crítica, de combate ao olhar da pluralidade cultural vista apenas como valorização folclórica, compreendemos que, para uma prática educativa social com a juventude afrodescendente, é necessário pensar junto com jovem. O multiculturalismo aqui proposto é o que possa atuar com a diversidade cultural como caminho de enfrentamento ao racismo e outras formas de preconceitos, garantindo vidas juvenis.

A educação social produzida com/para as juventudes afrodescendentes nos dois países investigados converge com a ideia de visibilizar, através de estratégias pedagógicas, a diversidade presente em suas origens, como ação dialógica e dialética, como ação prática polissêmica que carrega de sentido e significado a presença dos jovens no espaço socioeducativo a partir da participação e da cooperação nas comunicações e interações juvenis.

## 6 QUANDO O DIA NASCE FELIZ: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE/PARA/COM AS JUVENTUDES

O título acima é inspirado no do filme *Pro dia nascer feliz*,<sup>81</sup> documentário brasileiro que apresenta as relações educativas através da experiência de jovens no ensino médio brasileiro, retratado através de escolas em diferentes regiões do Brasil, especificamente nos estados de Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. Nesse filme, encontramos situações muito presentes na vida de jovens: a relação tumultuada na sala de aula, as ausências de aulas, o vazio no tempo pedagógico transformado em ócio nem sempre construtivo, o desejo de ter oportunidade de emprego após a vida escolar, a relação afetuosa com alguns professores, os trabalhos pedagógicos que transformam vidas de jovens, as desigualdades sociais urgindo no cotidiano escolar. São conflitos narrados entre cinco escolas públicas brasileiras e uma privada, frequentada pela elite de São Paulo. Entre as dificuldades vividas pelos jovens e pelas professoras, refletimos: o que faz os jovens permanecerem nas escolas? Por que a escola, apesar das inúmeras dificuldades estruturais, permanece sendo um espaço de relação e integração dos jovens? Por que alguns jovens, após o período de escolarização da educação básica, sentem-se sem perspectivas?

Essas não foram perguntas feitas para os jovens nesta pesquisa, que visou compreender as experiências dos jovens na educação social através de políticas públicas, no entanto, quase todos os jovens entrevistados se colocaram numa condição de comparação à experiência vivida na escola e à experiência da educação social, seja na reflexão sobre os saberes aprendidos ou os vínculos conquistados com seus pares e educadores, seja na relação de autoria, de se tornar significativo naquele que diz, sobretudo, quando é escutado por quem tem o “lugar de saber” garantida pela gramática escolar.

Sobre a sua comunidade e/ou bairro social, os jovens trouxeram o saber da experiência de aprendizagem cultural. Os espaços de socialização são importantes como suportes de desenvolvimento pessoal, profissional e social. Os diferentes coletivos sociais, presentes nas comunidades estudadas, Plataforma e Zambujal, Brasil e Portugal, respectivamente, dão sentido e significado para a permanência dos jovens nos seus espaços de pertencimento.

A emergência de incluir na sua formação as relações de compreensão da diversidade étnica/racial que já vivenciam em todos os espaços de socialização urge como necessidade de ser incluída no espaço que eles ainda mais frequentam – a escola. Os jovens produzem cultura

---

<sup>81</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I)>. Acesso em: 30 jul. 2017.

dizendo do lugar com que se identificam, reinventando aquilo que foi aprendido, criando novos saberes e culturas, através de diferentes estratégias artísticas: na música, no teatro, na dança, na literatura, no audiovisual. A escola ainda pouco sabe e pouco inclui no seu currículo esses saberes. O currículo para/com/de juventude, especialmente no ensino médio, seja no Brasil, seja em Portugal, ainda estão distantes de contemplar, nas suas diversas áreas, a cultura juvenil como elemento central para mediação de aprendizagens que tornem o ensino com referência para aqueles que são alvo das aprendizagens: os jovens.

Os educadores sociais nos dois países atuam didaticamente validando o saber e a produção cultural da juventude. Legitimam o lugar de atores-autores e desenvolvem o ensino de práticas culturais através da escuta e mediação de diferentes saberes. Na práxis educativa e cultural, mostrar ao jovem através das ações, que o lugar dele é de autoria, anuncia uma outra possibilidade de formação para vida, um lugar de emancipação.

A escola aparece na narrativa dos educadores como espaço de necessidade de diálogo, nem sempre ainda alcançado. O triângulo escola, família e projeto social articulado, percebido como rede de diálogo a fim de solucionar as questões da juventude, oportunizam ampliação do tempo da vida escolar.

Nesta etapa conclusiva do texto, faz-se necessário sistematizar os debates levantados aqui, portanto busco a ideia de inacabamento da utopia de construir no coletivo – com os jovens, educadores, comunidade, gestores, coordenadores – um pensar dialógico e dialético que faça avançar o ensino para uma noção de interculturalidade, contemplando as diferentes culturas, e a produção da cultura juvenil contemporânea.

A perspectiva intercultural defendida aqui é aquela que promove uma educação para o reconhecimento de todos com todos, no encontro da cooperação entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação integração cultural, no enfrentamento dos conflitos provocados pelas imposições de poder entre os diferentes grupos socioculturais. Essa ideia de interculturalidade entende que a educação para/com/de juventude afrodescendente deve estar pautada na dialética de construção de um projeto comum que englobe uma dinâmica permanente de relação entre os atores sociais envolvidos.

Nessa perspectiva, tomar a comunidade e o bairro social e suas produções coletivas, reconhecer a diversidade étnica e cultural como construtora da identidade juvenil, legitimar as autorias e a criticidade presente nas manifestações da cultura juvenil, assim como compreender como necessária a vinculação afetiva e responsável, crítica e denunciativa dos educadores sociais com educandos e dos educandos com os educandos, possibilita uma proposta de educação emancipatória.

Coletivamente, a Educação Social, enquanto ação-transformação dos processos de mediação da base social, é uma experiência que deve ser lida e refletida criticamente. O vínculo da Educação Social com a prática social dos educandos pode dar mostras ao sistema regular de ensino a ampliar as trajetórias de escolarização de jovens. No entanto, não se concretiza proposta sem diagnóstico e formação dos educadores, sem escuta sensível, sem presença de construção política de grupo. É preciso formar o profissional da educação para atuar com a diversidade juvenil, para reconhecer a cultura juvenil não apenas como emergente e transgressora, e sim anunciadora de novas narrativas que já estão presentes em nossos cotidianos, é importante “olhar para os lados” e propiciar, no coletivo, experiências de viagens com eles/elas, na cooperação, no encontro, no resgate do saber local para emancipar o global. Os jovens e as jovens não são apenas o que virá. O futuro pertence ao que os jovens desejarem fazer dele no presente, no devir do agora. O futuro é o possível sonhado e conquistado por cada um/uma no todo da coletividade. Não se faz coletivo sem pensar que somos parte do todo.

Partimos, nesta pesquisa, do conhecimento das políticas públicas de juventude, passamos a olhar de dentro para os projetos sociais voltados para jovens afrodescendentes, identificamos como estes atores da educação social vinculam-se aos saberes comunitários e se utilizam destes para construir novas estratégias de ação com a juventude: recria-se a ação cultural na construção da identidade e da cultura juvenil.

Esse saber, construído coletivamente, suscitando em diferentes práticas as vozes ditas pelos/com os jovens como autores dos seus trajetos, legitima o lugar de ação e reflexão de suas experiências. Torna-o uma consciente rede de complexidade que faz parte da rede de relação e de integração, de transformações que não dependem de um ator social único, mas do coletivo.

Entendemos que o conhecimento está na esfera do inacabamento, da reconstrução epistemológica cotidiana, na possibilidade de ir além do conquistado, por isso reconhecemos, a partir desta tese, que outros temas ficam como desafios de novas interpretações, listamos alguns: a transição do jovem afrodescendente entre projeto, escola e trabalho; as diferenças de escolhas nos trajetos e percepções de futuro entre os jovens de diferentes gêneros; as relações que os jovens afrodescendentes estabelecem com as religiões e como estas podem interferir no seu processo de constituição identitária; a transição e construção de identidades juvenis para os jovens filhos de africanos que nascem em Portugal e dialogam com diferentes culturas; os saberes socioeducativos de jovens educadores e os percursos de vidas destes no encontro do trabalho emancipatório com as juventudes; as diferentes formas de enfrentamento à violência constituídas nos coletivos das comunidades/bairros sociais; a produção de culturas juvenis contemporâneas que situam-se no eixo militância política, ideológica e educativa; e a relação

da globalização e do neoliberalismo na formação de jovens afrodescendentes, o enfrentamento ao racismo, as diferentes formas de preconceitos que atingem a vida dos jovens..

Álvaro, Julia, Milton, Manoela, Romário, Elton, Marcos, Débora, Daniel, Hilana, Iasmin, Lucas, Mário e Maria nos ensinaram, através das suas experiências com a Educação Social, e em diálogo com os educadores sociais, suas culturas e suas comunidades, que é possível criar redes de afeto e interseção epistemológica na pesquisa-ação-educação. Aprendemos que cada um importa, mas que o coletivo faz a mudança quando a realidade social se torna o lugar do olhar e da transformação. Aprendemos, sobretudo, que o saber acadêmico não existe se não for em consonância com aquilo que se sente, se vê, se escuta, se percebe na relação aproximada com os sujeitos-eu-eles criando uma sabença social emancipatória.

Tratando-se, portanto, da educação social construída em mediação cultural com jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal, suas experiências nos dizem que:

- 1- É uma ação dialética e dialógica pela experiência individual e coletiva dos sujeitos autores/atores das culturas juvenis e das multiculturalidades vividas nas comunidades de matrizes africanas;
- 2- Existe no devir da heterogeneidade e diversidade legalizada e autorizada na sua produção educativa, cultural e social;
- 3- Vigora-se como ação de prática social que toma o político e cultural como eixo de transgressão e reconstrução da realidade dos sujeitos envolvidos coletivamente.

Educação é relação humana. Relação é continuidade, movimento. Continuidade é laço dado para o devir crítico, implicado e qualitativo. Uma pesquisa só começa quando supostamente chegou ao final.

Recomeçamos pela poesia da juventude de Cabo Verde:

*Ai a vida*

*Como dói ser vivida*

*É como própria dor de quem é agradecida*

*Ai a vida*

*Este absurdo humano*

*Quotidiano,*

*De uma poetisa cansada de sofrer...*

(Nuely Cabral, Cabo Verde, Assomada, 24 de novembro de 2015)

Nuely é o heterônimo de uma jovem, estudante do ensino secundário, que conheci na feira livre da cidade de Assomada, Ilha de Santiago em Cabo Verde. Ela viu meu caderno de campo e falou que eu não parecia fazer pesquisa, parecia fazer poesia. Disse-me que amava a poesia e escrevia sempre que se sentia triste. Deu-me de presente a poesia “Ai a vida”, deixando-a registrada no meu diário de campo. Eu respondi para Nuely que se minha tese tocar jovens e educadores como a poesia me toca, meu objetivo teria sido alcançado.

Espero que esta tese-poesia-epistemologia alcance a vida de Nuely e outros jovens enquanto costura transformações em meu ser mulher negra, educadora e pesquisadora do cotidiano.

### *Costuras*

*Encontros, amores, partidas e enigmas.  
Narrativas de uma pesquisadora e a arte  
de costurar histórias.*

*Alinhavo os sentidos dos passos dados  
nas ruas com gentes coloridas que se  
movimentam como se dançassem no  
tempo: Salvador, Praia e Lisboa.*

*Sou Brasil, Cabo Verde e Portugal. Vivo  
a triangularidade da experiência no  
Atlântico.*

*Bordo cores e linhas, planejo poesias e  
recomeços qualitativamente escolhidos.*

*O conhecimento epistemológico  
transformou o saber de mim.*

*Sigo cosendo sonhos: por ser raio, tempo,  
ventania e mar.*

*Asé!*

*Cândida Andrade de Moraes*

## REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica Política das Políticas de Juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Org.). **Políticas Públicas Juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-32.
- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Org.). **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006. (Série Mania de Educação).
- ANDRADE, C.; AQUINO, L.; CASTRO, J. A. (Org.). **Juventudes e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2008.
- ALVES, Rubens. A arte de produzir fome. **Folha Online**, São Paulo, 29 out. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>>. Acesso em: 9 jul. 2017.
- ALVES, Natália. **Juventudes e inserção profissional**. Lisboa: Educa, 2008.
- AMORIM, Ruben. **A Educação Social em Portugal: oferta formativa, áreas de intervenção e saídas profissionais**. Lisboa: Apes, 2014.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Marta. Dia de raça com final feliz. **Público**, [s. l.], 9 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2017/06/09/sociedade/noticia/dia-da-raca-com-final-feliz-1774916>>. Acesso em: 9 jul. 2017.
- AZEVEDO, Sílvia; CORREIA, Fátima; DELGADO, Paulo; MARTINS, Teresa. A Educação Social em Portugal: novos desafios para identidade profissional. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 113-124, out. 2014.
- AZEVEDO, Sílvia; CORREIA, Fátima. A Educação Social em Portugal: a evolução da identidade profissional. **Revista de Educación Social**, Barcelona, n. 17, jul. 2013.
- BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social em Portugal: testemunho de uma realidade em construção. In: SILVA, R. (Org.). **Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 134-145. (v. 2).
- BARDIN, Laurece. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, A. C.; DUARTE, M. F.; **Movimentos culturais de juventude**. São Paulo: Moderna, 1990.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL, Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL, Lei nº 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. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 6 ago. 2013.

BRASIL, Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda juventude Brasil: quem são... como vivem... o que pensam e o que propõem os jovens brasileiros 2013: relatório preliminar resumido**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Juventude, 2014. (Coleção Juventude; Série Juventude Informa, n.1).

BELL, Judith. **Como realizar um projecto de investigação**. Lisboa: Gradiva, 1993.

BOGDAN, Robert; BLIKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez e outros. Lisboa: Porto, 1994.

BURBULES, N, C.; TORRES, C. A. (Org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CABO Verde cria museu da diáspora. **Observatório da língua portuguesa**, s. l., 19 fev. 2016. Disponível em: <<https://observalinguaportuguesa.org/cabo-verde-cria-museu-da-diaspora/>>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, ano XII, n. 23, 2º semestre 2010.

CÂNCIO, Fernanda. Persiste nos manuais a narrativa de que fomos bons colonizadores. **Diário de notícias**, Portugal, 1 maio 2017. Disponível em: <<http://www.dn.pt/sociedade/interior/persiste-nos-manuais-a-narrativa-de-que-fomos-bons-colonizadores-6257731.html>>. Acesso em: 23 de julho de 2017.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; SPOSITO, Marília. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./out./nov./dez. 2003.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a desfiliação. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26, p. 19-40, jan./dez. 1997.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CATANI, A. M; GILIOLI, R. de S. P. **Culturas Juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CIDADE VELHA de Cabo Verde. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:1996.12.00.cv.st.CidadeVelhaPelourinho.jpg>>. Acesso em: 08 de maio de 2017.

CIMI: Conselho Indigenista Missionário. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2015. s. l., 2015. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/relatorio2015/relatoriodados2015.pdf>>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

CNJ: Conselho Nacional de Justiça. **Cidadania nos presídios**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario-e-execucao-penal/cidadania-nos-presidios>>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

CONTADOR, António Concorde. **Cultura juvenil negra em Portugal**. Oeiras, POR: Celta, 2001.

COSSARD, Gisèle. **Omindárewa Awó**: o mistério dos orixás. Rio de Janeiro: Paltas, 2014.

COUTO, Mia. **Raiz de Orvalho e outros poemas**. Lisboa: Caminho Portugal, 2014.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Movimento de Consciência Negra na década de 1970. **Educação em Debate**. Ano 25. v. 2. 2005.

DACRUZ, Damário. *Todo risco: o ofício da paixão*. 2. ed. Salvador; Lauro de Freitas: Fundação Pedro Calmon; Livro.com, 2012.

DIAS, B. P.; DIAS, N.; (Org.). **Imigração e racismo em Portugal**. Lisboa: Edições 70, 2012.

DIAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à pedagogia: educação social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 7, n. 7, p. 91-104, 2006.

DIREITOS da população jovem: um marco para o desenvolvimento. 2 ed. Brasília: UNFPA; Fundo de População das Nações Unidas, 2010.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

EDUCA TUBE. **Pro dia nascer feliz - Dados do vídeo**. Disponível em: <http://educatube.blogspot.com/2010/05/pro-dia-nascer-feliz-documentario-sobre.html>. Acesso em: 13 de julho de 2017.

ENAR: European network against racism. **Afrophobia in Europe: ENAR shadow report 2014-2015**. ENAR, 2015. Disponível em: <[http://www.enar-eu.org/IMG/pdf/shadowreport\\_afrophobia\\_final-2.pdf](http://www.enar-eu.org/IMG/pdf/shadowreport_afrophobia_final-2.pdf)>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2017.

FANON, Franz. **Peles negras e máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FERREIRA, Vítor. Emprego e Desemprego. In: FIGUEREDO A. L.; SILVA C. L.; FERREIRA, V. S. (Org.). **Jovens em Portugal: análise longitudinal de fontes estatísticas (1960-1997)**. Oeiras, POR: Celta, 1999.

FERREIRA, Vítor Sérgio. **Marcas que demarcam: tatuagem, body piercing e culturas juvenis**. Lisboa: ICS, 2008.

FERREIRA, Vítor. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A.; (Org.). **Um rigor outro: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2008.

GARRIDO, N. C.; MATOS, C. J. I.; SANTIAGO, L. G. , SILVA, O. M.; (Org.). **Desafios e perspectivas da educação social**: um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal de pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GLEADSON, Judith. **Oya**: um louvor à Deusa Africana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

GONÇALVES, Luciane R. D. **Representações Sociais sobre relações étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para formação docente**. [s.n.], 2011. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. Condição Juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológicas da juventude. **Revista Última Década**. N. 33. 2010. P. 11-26

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Os filhos de África em Portugal**: antropologia, multiculturalidade e educação. Lisboa: ICS, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu de. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

HENRIQUES, Joana Gorjão. **Racismo em português**: o lado esquecido do colonialismo. Lisboa: Tinta da China Edições, 2016.

LADSON-BILLINGS, Glória. **Os guardiões de sonhos**: o ensino bem sucedido de crianças afro-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

LEIRO, Augusto Cesar. MORAES, Cândida A. de. SANTOS, Vanessa. R. **Educação Popular e Pedagogia Social**: diálogo singular e experiência plural. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, p. 171-182, jan./jun. 2015

LYNN, L. E. **Designing Public Policy**: a casebook on the role of policy analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Salvador: Edufba, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender\mediar saberes experienciais**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Org.). **Jacques Ardoino e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a qualidade da pesquisa qualitativa**. Salvador: Edufba, 2009.

MACHADO, E. M.; SOUZA, L C. C. O que se pesquisa sobre Pedagogia Social no Brasil? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 2882-2894.

MARLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Capacitação Solidária. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/capacitacao-solidaria/>>. Acesso em: 12 de set. 2017.

MORAES, Cândida Andrade de. **Por uma Pedagogia Social**: práticas pedagógicas em escolas para jovens em situação de privação de liberdade. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

MORAES, Cândida Andrade de; LEIRO, Augusto Cesar Rios. Educação social e políticas públicas de juventude: experiências socioeducativas no Brasil e em Portugal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 11, n. esp. 3, p.1626-1644, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp3.9065>>. E-ISSN: 1982-5587.

MOURA R. A.; NETO, C. S.; SILVA, R. J. (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre raça, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005/2006.

MUNANGA, K.; GOMES, L. N. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. IN: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. Políticas Públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, Davi. **Bucala**: a pequena princesa do quilombo Cabula. São Paulo: Uirapuru, 2015.

PADILLA, Beatriz. Recriando identidades juvenis entre jovens de descendência africana na Área Metropolitana de Lisboa. In: PAIS, J. M.; BENEDIT; FERREIRA, 2011 (Org.). **Jovens e Rumos**. Lisboa: ICS, 2011.

PAIS, José Machado. **Consciência histórica e identidade**: os jovens portugueses num contexto europeu. Lisboa, ICS, 1999.

PAIS, José Machado, **Ganchos, Tachos e Biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto, POR: Ambar, 2001.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana**. Lisboa: ICS, 2015.

PAIS, J. M.; BENEDIT; FERREIRA, 2011 (Org.). **Jovens e Rumos**. Lisboa: ICS, 2011.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua**: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí, SP: Pacco Editorial, 2015.

PEREIRA, Antônio. **Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia. 234 f. 2009.

PEREIRA, Antônio. A educação não formal e educação social na ordem do dia: entre conflitos e possibilidades educativas. **Revista Metáfora Educacional**, Feira de Santana, BA, n. 15, p. 129-148, dez./2013. Disponível em: <[http://www.valdeci.bio.br/pdf/n15\\_2013/pereira\\_educacao\\_naoformal.pdf](http://www.valdeci.bio.br/pdf/n15_2013/pereira_educacao_naoformal.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2017.

PEREIRA, Antônio. Formação de Educadores Social: profissionalização técnica, para quê? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 6, 2015.

PESSOA, Fernando. **Obras escolhidas**. São Paulo: L&PM, 2006.

PETERS, B. Guy. Reorganizando o governo em uma era de contenção e compromisso. **Dados**, s. l., v. 35, n. 3, p. 301-335, 1992.

PETRUS, Antoni. Novos âmbitos da Educação Social. In: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão Educador Social**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2014**. Disponível em:  
<[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014\\_pt\\_web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf)>.

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2015**. Disponível em:  
<[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15\\_overview\\_pt.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf)>.

PORTUGAL. Lei nº 20/96 de 6 de julho de 1996. Permite a constituição como assistente em processo penal no caso de crime de índole racista ou xenófoba por parte das comunidades de imigrantes e demais associações de defesa dos interesses em causa. **Diário da República**, Assembleia da República, Lisboa, 6 jul. 1996. Diário n.º 155/1996.

PROSA, poema e fotografia: resultado do 1º concurso. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2014. (Juventude VIVA).

REIS, João Jose. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 14-39, dez./fev. 1996.

RIBAS MACHADO, Érico. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROLDÃO, Cristina. **Fatores e perfis de sucesso escolar inesperado**: trajetos de contratendência de jovens de classes populares e de origem africana. 2015. 357 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2015.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão**: educador social. Porto Alegre: Artemed, 2003.

ROSA, Gonçalo Pereira. O arrastão de Carcavelos como onda noticiosa. **Revista Análise Social**. V. (198). 2011. 115-135.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 1999b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra, POR: Almedina, 2009.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo, Cortez, 2013.

SANTOS, Vanessa Ribeiro. **O lugar da pedagogia social na formação e práxis de educadores: um estudo de caso**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SEABRA, Teresa. **Adaptação e adversidade: o desempenho escolar de alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico**. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

SEF: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. **Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2010**. Disponível em: <[http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa\\_2010.pdf](http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2010.pdf)>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

SEF: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. **Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2015**. Disponível em: <<http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2015.pdf>>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

SILVA, Ana Célia da. **Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas percursoras à Lei n 10.639/2003**. Salvador: Hetera, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária: além do estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

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

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em cadernos negros e jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre a juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, dez. 1997. (Número Especial 2005).

VALA, Jorge (Org.). **Simetria e Identidades**: jovens negros em Portugal. Oeiras, POR: Instituto Português da Juventude, 1999.

VALA, Jorge; BRITO, Rodrigo; LOPES, Diniz. (Orgs.). **Expressões do racismo em Portugal**. Lisboa: ICS, 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Liber Livros, 2003.

VIEIRA, M. M. (Org.). **O futuro em aberto**. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2015.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011**: os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

WEBER, Marx. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Ed. UNB, 2001.

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 2010.

## APÊNDICES

---

**APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

***EDUCAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS DE JUVENTUDE: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS AFRODESCENDENTES  
NO BRASIL E EM PORTUGAL***

PESQUISADORA: CÂNDIDA MORAES  
ORIENTAÇÃO: PROFESSOR DOUTOR CÉSAR LEIRO  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA- EDUCADORES SOCIAIS**

**QUESTÕES**

- 1- Poderia se apresentar e dizer sobre sua formação?
- 2- Quando você começou a atuar como educador/a social?
- 3- Qual sua atuação no projeto com jovens?
- 4- O que você entende por ser jovem hoje?
- 5- Você conhece alguma política pública de juventude?
- 6- Que contribuições você percebe que é possível realizar com projeto social na vida dos jovens?
- 7- É possível avaliar a aprendizagem dos jovens a partir dos objetivos propostos pelo projeto?
- 8- Como educador/a você percebe algum tipo de mudança e/ou aprendizagem para sua vida profissional atuando com jovens?
- 9- Tem mais alguma consideração em relação a juventude e educação social que gostaria de registrar?

Agradecemos a colaboração na pesquisa!



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

***EDUCAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS  
AFRODESCENDENTES NO BRASIL E EM PORTUGAL***

PESQUISADORA: CÂNDIDA MORAES  
ORIENTAÇÃO: PROFESSOR DOUTOR CÉSAR LEIRO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA  
GESTORES DE POLÍTICAS DE JUVENTUDE- BRASIL**

Essa pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos e significados das experiências de educação social com jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal. Para tanto, são analisadas duas políticas públicas que atendem jovens de 15 a 29 anos, especialmente o Plano Juventude Viva no Brasil e o Programa Escolhas em Portugal, através dos seus projetos Núcleo de Agentes de Cultura da Juventude Negra e o Programa Percursos Acompanhados, respectivamente.

Questões:

- 1- Por favor, poderia se apresentar informando sua formação e atuação na área da juventude?
- 2- O que compreende por Juventude?
- 3- Para você, quais foram os principais objetivos e ações do Plano Juventude Viva?
- 4- Em relação ao estado da Bahia como você avalia as ações do Juventude Viva?
- 5- O Núcleo de Agentes de Cultura da Juventude Viva (NUFAC) foi um dos projetos que pretendeu alcançar as metas do Plano Juventude Viva. Pela sua larga experiência com as políticas públicas de juventude, você saberia informar se houve alguma avaliação sistematizada dos NUFAC's em âmbito nacional?

Agradecemos a colaboração na pesquisa!



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

***EDUCAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS  
AFRODESCENDENTES NO BRASIL E EM PORTUGAL***

PESQUISADORA: CÂNDIDA MORAES  
ORIENTAÇÃO: PROFESSOR DOUTOR CÉSAR LEIRO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA  
GESTORES DE POLÍTICAS DE JUVENTUDE- PORTUGAL**

Essa pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos e significados das experiências de educação social com jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal. Para tanto, são analisadas duas políticas públicas que atendem jovens de 15 a 29 anos, especialmente o Plano Juventude Viva no Brasil e o Programa Escolhas em Portugal, através dos seus projetos Núcleo de Agentes de Cultura da Juventude Negra e o Programa Percursos Acompanhados, respectivamente.

Questões:

- 1- Poderia se apresentar informando sua formação e atuação na área da juventude?
- 2- O que compreende por Juventude?
- 3- Descreva brevemente os objetivos e estrutura do Programa Escolhas.
- 4- Quais os impactos do Programa Escolhas para população de jovens afrodescendentes em Lisboa?
- 5- Quais indicativos para verificação de avaliação do Programa Escolhas?

Agradecemos a colaboração na pesquisa!



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS  
AFRODESCENDENTES NO BRASIL E EM PORTUGAL**

PESQUISADORA: CÂNDIDA MORAES  
ORIENTAÇÃO: PROFESSOR DOUTOR CÉSAR LEIRO

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS – JOVENS EM PORTUGAL**

**BLOCO I – IDENTIFICAÇÃO**

Nome Completo: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_\_\_  
 Escolaridade: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_ Educador: \_\_\_\_\_  
 Já participou de outros projetos na comunidade? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_  
 Religião: \_\_\_\_\_  
 Com quem reside? \_\_\_\_\_  
 Tem filhos? \_\_\_\_\_  
 Estado Civil: \_\_\_\_\_

**BLOCO II – SOBRE AS AULAS**

- II.1) O que achou das aulas do curso?
- II.2) O que você aprendeu?
- II.3) Por que você permaneceu no curso?
- II.4) As aulas do projeto são iguais ou diferentes a outras aulas que você já participou?
- II.5) Poderia nos contar sobre suas experiências no CESIS. Quando chegou na instituição?

**BLOCO III – REPERCUSSÃO DO PROJETO**

- III.1) A participação no projeto mudou alguma coisa em sua vida? (escola, família, trabalho, amigos, comunidade...)
- III.2) O que de mais importante aconteceu no projeto?
- III.3) Se esse projeto fosse realizado novamente com outros jovens, alguma coisa deveria mudar?
- III.4) Você se sente preparado para replicar o que aprendeu em outros lugares e com outras pessoas?

**BLOCO IV – FUTURO**

- IV.1) Com a finalização do projeto o que você pretende fazer?
- IV.2) Você está trabalhando ou procurando trabalho? Em que área?
- IV.3) Como você se vê daqui há seis meses? E daqui há um ano?

Há mais alguma informação que você considera importante para outros jovens que vão ler esta pesquisa sobre o projeto Percursos Acompanhados?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

***EDUCAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS  
AFRODESCENDENTES NO BRASIL E EM PORTUGAL***

PESQUISADORA: CÂNDIDA MORAES  
ORIENTAÇÃO: PROFESSOR DOUTOR CÉSAR LEIRO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**PESQUISADORA DE JUVENTUDE E AFRO-DESCENDÊNCIA PORTUGAL**

Essa pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos e significados das experiências de educação social com jovens afrodescendentes no Brasil e em Portugal. Para tanto, são analisadas duas políticas públicas que atendem jovens de 15 a 29 anos, especialmente o Plano Juventude Viva no Brasil e o Programa Escolhas em Portugal, através dos seus projetos Núcleo de Agentes de Cultura da Juventude Negra e o Programa Percursos Acompanhados, respectivamente.

Questões:

- 1- Quando e como surge o interesse em pesquisas sobre a relação educação e afrodescendentes em Portugal?
- 2- Como socióloga sua pesquisa foi desenvolvida com jovens de origem cabo-verdiana que frequentam o Ensino Superior em Portugal. Porque a escolha por esta temática?
- 3- Que método foi utilizado para alcançar os trajetos dos jovens de origem cabo-verdiana?
- 4- Quais os principais resultados para as Ciências Sociais e indicadores para Educação?
- 5- O que se espera pós pesquisa?
- 6- Há mais algum aspecto que não foi perguntado que você deseje esclarecer?

Agradecemos a colaboração na pesquisa!



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS  
AFRODESCENDENTES NO BRASIL E EM PORTUGAL**

PESQUISADORA: CÂNDIDA MORAES

ORIENTAÇÃO: PROFESSOR DOUTOR CÉSAR LEIRO

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS – JOVENS NO BRASIL**

**BLOCO I – IDENTIFICAÇÃO**

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Educador: \_\_\_\_\_

Já participou de outros projetos na comunidade? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_

Com quem reside? \_\_\_\_\_

Tem filhos? \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

**BLOCO II – SOBRE AS AULAS**

II.1) O que achou das aulas do curso?

II.2) O que você aprendeu?

II.3) Por que você permaneceu no curso?

II.4) As aulas do projeto são iguais ou diferentes a outras aulas que você já participou?

II.5) Para você, porque houve um módulo sobre relações étnico raciais?

II.6) Você conhece o Plano Juventude Viva?

**BLOCO III – REPERCUSSÃO DO PROJETO**

III.1) A participação no projeto mudou alguma coisa em sua vida? (escola, família, trabalho, amigos, comunidade...)

III.2) O que de mais importante aconteceu no projeto?

III.3) Se esse projeto fosse realizado novamente com outros jovens, alguma coisa deveria mudar?

III.4) Você se sente preparado para replicar o que aprendeu em outros lugares e com outras pessoas?

**BLOCO IV – FUTURO**

IV.1) Com a finalização do projeto o que você pretende fazer?

IV.2) Você está trabalhando ou procurando trabalho? Em que área?

IV.3) Como você se vê daqui há seis meses? E daqui há um ano?

Há mais alguma informação que você considera importante para outros jovens que vão ler esta pesquisa sobre o projeto NUFAC?

**APÊNDICE B – ROTEIROS DOS GRUPOS FOCAIS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

***EDUCAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS  
AFRODESCENDENTES NO BRASIL E EM PORTUGAL***

PESQUISADORA: CÂNDIDA MORAES  
ORIENTAÇÃO: PROFESSOR DOUTOR CÉSAR LEIRO  
**ROTEIRO DO GRUPO FOCAL – JOVENS BRASIL**

**QUESTÕES**

- 1- Apresentação da pesquisadora e objetivos da pesquisa;
- 2- Slides com imagens do bairro social onde será realizada a pesquisa em Lisboa;
- 3- Vamos conversar sobre o que é ser jovem. O que é ser jovem para vocês hoje?
- 4- Quais as dificuldades e possibilidades que vocês percebem como importantes na vida dos jovens?
- 5- O que foi mais bacana e mais complicado no Projeto NUFAC?
- 6- Se fizéssemos o NUFAC novamente o que vocês mudariam? O que vocês manteriam?
- 7- Como percebem a educação para os jovens hoje no Brasil?
- 8- O que diriam para outro jovem que fossem ler essa pesquisa?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS  
AFRODESCENDENTES NO BRASIL E EM PORTUGAL**

PESQUISADORA: CÂNDIDA MORAES  
ORIENTAÇÃO: PROFESSOR DOUTOR CÉSAR LEIRO  
**ROTEIRO DO GRUPO FOCAL – JOVENS PORTUGAL**

**QUESTÕES**

- 1- Apresentação da pesquisadora e objetivos da pesquisa;
- 2- Slides com imagens de Salvador. Contextualização da juventude do Brasil;
- 3- Poderiam contar um pouco de vocês. Uma apresentação nome, idade, escola que estuda...
- 4- De onde vieram seus pais? Vocês nasceram em Portugal ou outro país?
- 5- Sobre o bairro do Zambujal, o que é mais fixe?
- 6- Em relação aos jovens que moram aqui no bairro, o que gostam de fazer?
- 7- Como vocês conheceram o CESIS e o Projeto Percursos Acompanhados?
- 8- O que é mais giro no projeto e menos giro?
- 9- Quais os temas que vocês consideram importante para conversar com jovens?
- 10- Se tivessem que gravar um vídeo para os jovens brasileiros, o que contariam daqui?