



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA  
AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**WILQUELLINA PONCIANO DE LIRA**

**A FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE ENQUANTO FUNDAMENTOS  
FILOSÓFICOS PARA UMA PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES**

**ACARAPE**

**2022**

WILQUELLINA PONCIANO DE LIRA

A FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE ENQUANTO FUNDAMENTOS  
FILOSÓFICOS PARA UMA PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES

Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de projeto, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial à obtenção de título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Joana D'Arc de Sousa Lima

ACARAPE

2022

## RESUMO

Este projeto se propõe a uma reflexão acerca do diálogo sobre Educação e Filosofia da Ancestralidade, sendo esta fundamental enquanto categoria analítica que contribui para a produção de sentidos e para a experiência ética dos sujeitos sociais, buscando fundamentos possíveis para uma Pedagogia das Juventudes, tendo como objeto desta pesquisa as minhas experiências e vivências enquanto jovem, branca, nordestina, estudante de um curso de licenciatura em Pedagogia com viés de ensino afrocentrado, e a análise de um grupo focal de jovens estudantes da UNILAB-CE como *corpus* científico desse diálogo. Objetivamos, por meio desta análise e autoanálise, colocar em questão os sentidos e as intenções pedagógicas em relação à juventude, e como esta tematiza e encontra respostas a desafios e urgências que a própria etapa da vida nomeada por juventude nos apresenta. Para tanto, abriremos de maneira breve uma debate sobre as concepções correntes sobre essa etapa transitória entre a infância e a vida adulta se fará imperativo, nesta pesquisa. Intentamos ainda estabelecer um vínculo entre as dimensões autobiográficas e artísticas nas diferentes manifestações das práticas acadêmicas minhas e dos demais estudantes da UNILAB-CE. Buscando fundamentação nos estudos de Oliveira (2006; 2007; 2012), Dayrell (2014; 2016), dentre outros, partimos da perspectiva de que as manifestações expressadas por estudantes, muitas vezes dotadas de conteúdos estéticos e artísticos (na arte os jovens encontram possibilidade de manifestar seu sentido de ser, suas perspectivas de mundo e seus sentimentos), sejam criações emergentes, latentes e urgentes de uma juventude autônoma e criativa - como é a que compõe o recorte desta pesquisa, e que me inclui enquanto ser social -, apresentando suas próprias urgências, seus questionamentos individuais e coletivos, bem como expressando posições subjetivas e trazendo um agente histórico-social específico potencializado por uma educação emancipadora.

**Palavras-chaves:** Juventudes, filosofia de ancestralidade, pedagogia das juventudes, educação.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha cidade, Guaiúba, meu território que permeia meu imaginário e que permanece nos caminhos que eu trilhar neste mundo.

Meus agradecimentos à UNILAB e aos cursos de Bacharelado em Humanidade, em especial ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, pela possibilidade de troca, aprendizado, acolhimento e compreensão. Vem sendo muito bonita essa experiência. Todas as vivências durante esse tempo trazem várias reflexões para permanecermos ativos, atuais e presentes para com a educação. Um bálsamo nesses tempos. Axé!

Deixo aqui registrada minha gratidão e minha admiração pelos colegas e professores da UNILAB . Foram 10 anos intensos e maravilhosos. Obrigada pela acolhida e apoio no meu caminhar. Vocês são incríveis.

À arte e à vida serei eternamente grata pelas experiências que vêm me oportunizando, que, mesmo em meio a tantos desafios, descasos e indiferenças, me possibilitam construir caminhos para afetividade.

E por fim, e não menos importante, sou extremamente grata à minha mãe, Luiza Maria, por cada gesto de ternura e dedicação, pela luta fugaz que teve que enfrentar perante as adversidades para proporcionar a mim e ao meu irmão uma vida mais próspera, pelo exemplo de pessoa que é, por me ensinar de maneira mais simples e humilde, valores como respeito e dignidade. A ti dedico todas as minhas conquistas e vitórias, que na verdade nunca foram só minhas. Sempre foram nossas. Te amo, mãe. Obrigada por tudo.

[...] Ainda assim, o mundo resiste. Ele consiste em ser uma negativa da negativa que tentamos lhe impor. Também é destruído pelo que soubemos produzir. O mundo não é mais o mesmo e não é o que pensávamos que fosse. (Eduardo Oliveira)

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2. JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>10</b>
<b>3. PROBLEMATIZAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>4. OBJETIVOS.....</b>	<b>12</b>
<b>4.1 Objetivo geral.....</b>	<b>12</b>
<b>4.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>12</b>
<b>5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>13</b>
<b>5.1 Pedagogia das Juventudes.....</b>	<b>20</b>
<b>5.2 Filosofia da Ancestralidade.....</b>	<b>24</b>
<b>5.3 A UNILAB.....</b>	<b>28</b>
<b>6. CRONOGRAMA.....</b>	<b>31</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>33</b>

## 1. INTRODUÇÃO

“Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás” (*Sankofa*, provérbio africano)

Esta pesquisa parte de um itinerário da minha existência, do percurso formativo da minha singularidade que se move, transita, corre e circula por todo espaço. Emergindo das profundezas de minhas fatalidades, avanço com a bravura que se revela na obscuridade de angústias e inquietações que me acompanham e guiam à procura de um lugar, um amanhã, uma redenção meus/nossos, disso que também somos nós, como um nó, um laço. Mas qual trajeto seguir?

Quando eu era adolescente, costumava não valorizar o lugar de onde vim, sendo um dos meus objetivos, na época, morar distante dali. Eu era mais uma jovem do interior cooptada pela mídia a querer morar na cidade grande. Porém, nem sempre o que sonhamos acontece da forma como desenhamos e, então, a vida nos apresenta outras possibilidades de vivenciar sonhos. Não nego a possibilidade de que, se tivesse mudado para a capital, provavelmente eu teria experiências e oportunidades outras. É bem provável que o conteúdo deste projeto fosse outro, mas nas rotas do meu território eu também conheci novos lugares, viajei, criei mundos, e hoje, quando eu olho para minha trajetória, que se reflete nessa serra, nessa paz, eu sei que aqui é meu lugar e que aquilo que eu procurava fora eu já possuía. Assim, venho me construindo a partir deste lugar.

Meu território, hoje entendo, se converte enquanto elemento que contribui para a construção da minha identidade.

Guaiúba é uma palavra de origem tupy, literalmente significa “indivíduo marelo”, referindo-se ao peixe, mas também significa “por onde correm as águas do vale”, tratando-se de uma referência traduzida em alguns textos literários do Ceará. É o rio que tem sua nascente lá na Serra da Aratanha e que atravessa toda a cidade. Uma vez que as águas do Rio Guaiúba seguem seu fluxo ao longo de sua extensão, forma-se uma grande margem fértil, brotando de seu chão um pequeno vilarejo no Sertão. Anos mais tarde, no período colonial e como distrito do município de Pacatuba, Guaiúba passa a ser, então, atravessada também pelas linhas férreas que transportaram o café entre o Maciço de Baturité e a capital, o que impulsionará seu desenvolvimento e ocasionará sua emancipação, em 1987.

Substituindo as linhas do trem, uma rodovia fora construída paralelamente com a mesma finalidade, dividindo horizontalmente toda a cidade. E todos eles, o rio,

os trilhos, a rodovia, se cruzam em uma determinada parte desse lugar. Quem passa por Guiaúba, certamente, passará por esse fenômeno, embora poucas pessoas venham a se dar conta disso. Aliás, quem percebe o que tem aqui? Por onde percorrem suas águas?

O rio, os trilhos, a rodovia não são os únicos a atravessarem a cidade, masos sonhos, as urgências e os anseio de jovens que ocupam esses espaços.

Esse cenário irá também desenhar outros lugares que se desenvolvem à margem da rodovia da CE-060 e onde irei desbravar os caminhos do conhecimento. Nas cidades vizinhas de Acarape e Redenção surge a UNILAB, onde muitos jovens da região, assim como eu, foram os primeiros da família a cursar o ensino superior através de uma política de cota, aumento e interiorização das universidades públicas. Foi nesse lugar onde pude conferir vivacidade a minha produção de conhecimento que reverbera na minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Entre os desconhecidos e os novos caminhos que poderiam ser explorados - o que é corriqueiro na investigação acadêmica -, escolhi por percorrer um já conhecido. Um caminho subterrâneo. Mas quem percorre tal caminho não encontra nada? O novo é peculiar somente dos lugares desconhecidos? Existem lugares conhecidos com caminhos que se encontram negligenciados por esquecimento, que estão soterrados, congestionados, cheios de buracos tão profundos que até nos cabe dentro (sendo que nem o mundo nos coube); do asfalto nada mais resta, apenas a denúncia que ali fora um dia uma estrada carroçal e que aos poucos vai sendo tomada pela vegetação que reivindica pelo seu espaço natural. Costuma-se esquecer tais caminhos quando sempre se esteve fazendo uma mesma rota (por vias instituídas como de “fácil acesso” e “sinalizada”).

Certamente mudar o trajeto por uma estrada abandonada implicaria numa aventura um tanto perigosa. Desbravar acaba sendo, assim, uma atitude exclusiva dos entusiastas pela exploração do “novo”, daquilo que é “desconhecido”; pode-se até julgar feliz aqueles que conseguem realizar tal trabalho em lugares ainda mais distantes. Inebriados com a ideia de que o horizonte sempre está a nossa frente, que para chegar até ele, precisamos seguir em frente, olhar para a frente, esquecemos que ao olhar para trás também veremos um horizonte. Há horizontes

infinitos no caminho de volta. Até porque “O bom caminho é haver volta. Para ida sem vinda, basta o tempo”, como poetiza Mia Couto (2003, p. 123).

Na tradição africana existe um provérbio simbolizado por um pássaro que tem a cabeça sempre olhando para trás, chamado *Sankofa*. *Sankofa* significa “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás” (NASCIMENTO, 2009). É aprender com o passado para construir o presente e o futuro. No mundo submisso à tradição ocidental de pensamento homogeneizador, *Sankofa* quer romper com essa estrutura que minimizam as singularidades e as experiências éticas dos indivíduos. Portanto, *Sankofa* quer reivindicar a emancipação de seu pensamento próprio de conceber o mundo como afirmação de si. Seu poder libertador está na sua ancestralidade como base para criar novos sentidos e transcender valores. Logo, seu ponto de partida é também seu ponto de encontro. Isto porque *Sankofa* incorpora e reverbera elementos históricos e mecanismos de pensamento filosófico que configura dinamicidade em diversas correntes teóricas pós-coloniais (decolonias), entre elas, a Filosofia da Ancestralidade.

Com essas referências, foi então que despertei para algo dentro de mim que busca infinitas possibilidades interpretativas e poéticas de atribuição de sentidos daquilo me fez e faz a todo momento quem sou. É sobre essas urgências que neste projeto me impulsiono a refletir sobre educação e filosofia da ancestralidade para também pensar uma pedagogia das juventudes, tendo a mim (uma jovem estudante de um curso de licenciatura em pedagogia com viés de ensino afrocentrado) como parte dessa experiência e objeto de estudo, ou como uma prática de autoanálise na perspectiva bourdieusiana (BOURDIEU, 2005).

Neste estudo, procuramos compreender como a sociedade tematiza a juventude que conseqüentemente influencia nas práticas educativas com e para jovens. Assim, tentaremos identificar na Filosofia da Ancestralidade fundamentos educativos que possam nortear a Pedagogia das Juventudes. Através da identificação de suas urgências e demandas, trazemos o espaço da UNILAB enquanto *locus* para se pensar experiências formativas desse diálogo.

## 2. JUSTIFICATIVA

O fenômeno da juventude constitui um instigante problema nos estudos sobre Educação da atualidade. Uma das dimensões desse problema pode ser caracterizada pela seguinte interrogação: como pode ser o caso que, no atual contexto de globalização e de acesso à informação onde os jovens são os principais atores dessas transformações, por que estes compõem a maior taxa de abandono escolar/universitário e formam o maior grupo que estão fora dela? Nossa hipótese a ser investigada neste projeto de pesquisa apresentado como parte do requisito de trabalho de conclusão de curso de licenciatura em pedagogia, parte do exercício metodológico de pensar práticas educativas com jovens, considerando que a filosofia da ancestralidade pode contribuir por uma efetiva pedagogia das juventudes, pois aquela, por estar ancorada com base em um feixe de experiências que valorizam éticas e estéticas da forma cultural e da experiência vital de existência do indivíduo (negro), dialoga com a condição cultural juvenil e com os anseios de suas demandas.

Assim, por si só, a centralidade do problema da juventude recomenda e justifica a si mesmo como problema relevante a ser abordado no programa filosófico educativo. Mas, no caso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNILAB, a relevância ou a justificativa para abordar a questão da pedagogia das juventudes é ainda mais explícita, e assume mesmo uma dimensão bem concreta. Estamos interessados na reflexão teórico-metodológica acerca de pressupostos e de princípios que visam fundamentar propostas educativas para atender demandas de diferentes grupos sociais, e assumindo, como ponto de partida, a hipótese a ser melhor investigada neste projeto: como as dimensões humana e subjetiva ancoradas no Filosofia da Ancestralidade, em conexão às várias perspectivas de caráter heterogêneo, podem ser assumidas como *práxis* reflexiva da construção do conhecimento por uma pedagogia de juventudes.

A UNILAB, que nasce com o ideal de cooperação e integração cultural, com seus estudantes oriundos de países da África e da Ásia, além dos(as) estudantes brasileiros(as), em sua maioria jovens, constitui espaço de convivência e experiência multicultural que muito motiva uma investigação e diálogo acerca daquilo que nos faz, a todo momento, quem somos.

O acima exposto (e muito mais poderia ser dito nesse sentido) já nos parece suficiente para justificar a relevância do presente Projeto de Pesquisa de Conclusão de Curso no escopo da área de Pedagogia da UNILAB.

### **3. PROBLEMATIZAÇÃO**

Assumimos, neste Projeto de Pesquisa de Conclusão de Curso, as seguintes hipóteses:

1. A Filosofia da Ancestralidade pode contribuir por uma pedagogia das juventudes, pois esta, por estar ancorada a partir de um feixe de experiências éticas e estéticas nas práticas culturais de indivíduos (população negra na África e na diáspora), dialoga com a condição cultural juvenil e com os anseios de suas demandas e projetos de vida.
2. A condição juvenil está emaranhada à noção de cultura e identidade, sob a relação entre tempo e espaço, bem como suporta as identidades desses sujeitos, se manifestando individual e coletivamente, muitas vezes através de dimensões artísticas-estéticas-éticas, bem como permitindo que se reconheçam como indivíduos dotados de potencialidades.

Já o principal problema a ser abordado é o estabelecimento de um diálogo entre as concepções da Pedagogia das Juventudes e da Filosofia da Ancestralidade que parta de uma lógica contrária à complexidade do pensamento que visa problematizar pressupostos e objetivos das ações educativas.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo geral**

Este projeto tem como objetivo geral analisar em que medida os fundamentos ontológicos da Filosofia da Ancestralidade pode contribuir para a reflexão de propostas educativas que atendam demandas das juventudes, tendo as minhas experiências enquanto estudante de um curso de Licenciatura em Pedagogia com viés de ensino Afrocentrado como objeto de autoestudo e também a análise de um grupo de estudantes da UNILAB com suas práticas artístico-culturais.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- (i) Apresentar o estado da arte dos estudos sobre juventude no campo das ciências sociais na transversalidade com o campo da educação;
- (ii) Investigar as relações entre Filosofia da Ancestralidade dialoga com a Pedagogia das Juventudes;
- (iii) Investigar as relações entre condição juvenil cultura e identidade, sob a relação entre tempo e espaço;
- (iv) Contribuir para as reflexões acerca da lógica contrária e da negação da complexidade do pensamento que visa problematizar pressupostos e objetivos das ações educativas.

#### 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Emergente e urgente, quer na palavra, quer na ação, são sinônimos que caminham juntos com o crescente fenômeno da juventude. Quer na palavra, onde o seu próprio conceito de “juventude e/ou juventudes”, cuja forma no plural é considerada uma alcunha recente, passa por constantes transformações em sua abordagem interpretativa. Quer na ação, tendo como pano de fundo, paralelamente, seu expressivo crescimento demográfico que ora traz consigo problemas sociais que marginalizam de forma singular e ambígua esses sujeitos e que os colocam em evidência, dado ao seu protagonismo social e político nas diferentes esferas públicas da sociedade mundial/atual resultantes, sobretudo, de sua participação como atores-sociais-estratégicos no percurso histórico dos movimentos sociais.

Tão logo esse panorama inicial nos revela que a emergência do Fenômeno da Juventude se dá a partir da manifestação de suas urgências que, emaranhadas em uma teia de ilusões, desejos e frustrações, se fazem contrárias àquilo que a sociedade tenta impor. Essas manifestações que lhes deu origem são compostas por um enredo de significados e representações do sentido de ser jovem que vem sendo historicamente constituído e/ou instituído ao longo da vida.

Assim, embora, os jovens sempre tenham existido na história da humanidade, parece que acabam de nascer, inclusive na própria História. Sendo eles mesmos os primeiros a se atreverem a confrontá-la. Isso porque, segundo Furiati (2010), o nascimento do jovem como sujeito social singular só se deu a partir do Século XX, com a modernização do mundo ocidental através da Era Industrial. Esse período, que corresponde à Modernidade, é marcado não apenas pelo crescimento das cidades, da economia e das transformações nas relações de trabalho, mas, sobretudo, pelo seu caráter educativo através das “modificações nas organizações familiares e nos modos de vida no seio das camadas populares” (PERALVA, 1997). Uma vez que os “avanços tecnológicos” permitiram, no caso, o prolongamento da expectativa de vida da infância, repercutiu-se também na tomada de consciência das especificidades desta, dado a atenção direcionada para a criança com a institucionalização e o prolongamento da escolarização em detrimento da utilização de mão-de-obra infantil, atrasando a sua entrada para idade

adulta e abrindo espaço para o surgimento da juventude e a cristalização das idades de vida, como salienta a seguir Peralva (1997):

A escolarização avança contra o trabalho, contribuindo com sua lógica própria para a modulação social das idades da vida. Mais do que isso, ela termina por se tornar, ao longo do tempo, e sobretudo a partir do segundo pós-guerra, o verdadeiro “suporte” da família contemporânea (SINGLY, 1993), que passa cada vez mais a depender do Estado enquanto mediador dos dispositivos que lhe asseguram a reprodução social.

Como uma experiência do Mundo Moderno, alguns autores como Touraine (1994) entenderão que a juventude também é uma construção administrativa no sentido em que o Estado toma para si múltiplas dimensões de proteção ao indivíduo, entre elas, a institucionalização da educação e o direito à escola. E essa construção é conduzida, sobretudo, por vias culturais, sociais e históricas, que transitam sob diferentes campos de abordagens, tais como a Biologia, a Psicologia e a Sociologia.

Já outros irão entender o conceito de juventude a partir da ideia de *transição*, ou seja, um período que corresponderá à passagem da infância para a fase adulta, como salientará Furiat:

A juventude é compreendida como fase de vida de uma pessoa, que se define quando a sociedade na qual ela se insere cessa de considerá-la criança, mas não lhe atribuiu o status para desempenhar funções de adulto, ou seja, a juventude é um conceito construído em relação a outros conceitos de idade de vida. (FURIAT, 2010)

E essa passagem está emaranhada em uma teia de “ritos” que podem variar tanto em relação ao espaço e ao tempo como também estão condicionados à interferência de dimensões econômica, social, cultural e histórica, que marcam a entrada do indivíduo na fase adulta. Sair da casa dos pais, constituir sua família, viver do próprio trabalho são, entre outros, exemplos atribuídos a esse processo.

Tal interpretação pré-concebida da Juventude já nos conduziu a muitos problemas e ainda é uma característica bastante enraizada no senso comum. Esse aspecto se encontra na base de todos seus preconceitos. A partir dessa “crença”, jovens esforçam-se em alcançar modelos homogêneos. Entretanto, devemos direcionar um olhar atento para as atribuições superficiais e as perspectivas

momentâneas, tomadas apenas a partir de um ângulo determinado e que se acabam por esgotamento.

Ora, quando se coloca os ritos de passagem como modelos universais - considerando que a ideia de universal (de valer não só para si, mas, sobretudo, para todos), muitas vezes, está pautada naquilo que o ocidente dita e esse “ocidente” está incorporado sob influências de países economicamente desenvolvidos, tendo os Estados Unidos (e, antes, eurocentrismo imposto pela Inglaterra) como principal polarizador desses modelos imagéticos e discursivos. No caso brasileiro, qualquer que seja o teor concebido desses modelos será perigoso e não poderia ocorrer de maneira homogênea considerando a complexidade do modo de vida que as classes sociais estão imersas. Filhos que ainda moram com os pais, desempregados, sendo alvo principal da violência, a carência de autonomia financeira e afetiva, o alto índice de gravidez precoce que, quando contrastado com problemas relacionados às questões de gênero e etnico-raciais, se tornam realidades que afastam ainda mais a ideia de definir um padrão de ser jovem em relação ao de ser adulto. Em decorrência disso, aceitamos que, para sermos alguém teremos que buscar sentido de ser nas formas adultas de existir.

Com efeito, há nisso uma negação do sentido de ser jovem no tempo presente. Essa negativa parte da validação atribuída de que o sentido de ser jovem na verdade está na promessa do futuro (DAYREEL, 2007), um futuro que vai de encontro com a vida adulta, negando o presente vivido do jovem como fator de formação. Para isso, o jovem precisaria se despir de sua subjetividade, renunciar seu modo de conceber o mundo e de viver a vida no presente para assumir uma postura “mais centrada e responsável” em se dedicar a um projeto de vida futura na busca de se tornar um adulto de sucesso, com êxito. Daí a ideia, por exemplo, de que se o jovem se empenhar inteiramente aos estudos hoje, chegando a conquistar um diploma, ele “poderá” um dia “ser alguém na vida”. Apesar da relevância normativa que a educação e a escola têm na vida das pessoas, a questão é saber em que grau esses juízos de valor servem para conservar a negação existencial da juventude, ou mesmo a exclusão involuntária desta (ou de outros grupos).

A priori, estamos condicionados a sustentar que esses valores são imprescindíveis para o modo de operar na escola, que sem essas invenções lógicas

o sistema escolar não poderia existir; renunciar a esses valores equivaleria a renegar a própria escola. Mas aceitar esses juízos fictícios enquanto conteúdos essenciais do ato de educar não é opor-se ao fator fundamental da construção do conhecimento: a soma de saberes que constituem a sua totalidade ativa (MORIN, 2005).

Uma escola que nega tal porosidade orgânica da construção do saber, indo desde uma mera redução hierárquica de funcionalidades reprodutoras de papéis em relação a quem deve transmitir conhecimento e de quem o deve receber, à repressão e à doutrinação de seus corpos, suas vestes, suas emoções, seu meio, seus modos de falar, pensar e agir, ou o seu eu, bem como à valorização da regra em detrimento da crítica e ao não reconhecimento do aluno como um sujeito dotado de potencialidades formativas, não conseguirá propiciar aos jovens que se coloquem para além do conhecimento apreendido.

Após a Segunda Guerra Mundial, a juventude passou a ser entendida como ameaça e “problema social”, no sentido de que esta poderia demonstrar um comportamento desviado, de risco e de transgressão das normas das sociedades modernas capitalistas. Isso porque, nesse contexto, muitos movimentos políticos e sociais foram liderados por uma parcela expressiva de jovens que, de forma revolucionária, passaram a reagir com atitudes de conquista emancipatória de seus posicionamentos e direitos através do questionamento das regras e dos padrões normativos seculares pré-estabelecidos até então.

No Brasil, esse contexto pode ser exemplificado pelo engajamento de jovens estudantes da classe média em oposição à ditadura militar vigente (1964-1988), que se unem, paralelamente, à uma onda mundial de quebra de paradigmas constituídos por fatores geopolíticos, político-culturais e socioeconômicos. Como um exemplo recente, temos as ocupações das escolas públicas por parte de uma juventude auto-organizada entre os anos de 2015 e 2016. Daí, segundo Abramo (1997), “o jovem se torna objeto de atenção quando este se apresenta como um perigo latente para manutenção da coesão (ordem) social”. A autora ainda aponta:

[...] de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social – por problemas localizados no próprio indivíduo

ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social –, seja porque um grupo ou movimento juvenil propõem ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameace romper com a transmissão da herança cultural. (ABRAMO, 1997, p. 79)

Passo a passo, algumas parcelas da juventude assumem uma identidade de transformadores sociais. Porém, ainda que os enxerguem enquanto potenciais transformadores e embora isto também homogeneíze uma multiplicidade de existências, tais jovens demonstram, na realidade, um olhar de preocupação que na maioria das vezes apenas se trata de um desejo íntimo de continuidade de uma ordem que, de certo modo, teme mudanças. E ainda que essas mudanças se manifestem, estão longe de possuir o heroísmo próprio do diálogo, da troca, seja para, primeiro, advertir e punir, para depois conter e salvar aqueles que apresentarem falhas nas intenções morais (ABRAMO, 2002).

Diante desse feixe de intenções, nosso olhar é conduzido para as juventudes a partir de duas óticas, sendo elas o medo e a esperança, que se encontram enxertadas num dilema que, até o presente, está no plano do imaginário da problematização juvenil. Por um lado, deparamo-nos com a ótica que evidencia questões de “vulnerabilidade social e de estigmatização em relação à juventude”, que diz respeito aos níveis distintos de estratificação social e cultural que retroalimentam dificuldades em compartilhar os padrões “comuns” de sua idade e os estigmas direcionados ao jovem como sujeito “rebelde”, “indisciplinado” “e/ou “violento”. Por outro lado, a ótica que a reelabora de maneira menos maniqueísta, no sentido de conceber a rebeldia e a valentia - dotadas de qualidades artísticas, utópicas, inovadoras e libertadoras - enquanto características que caminham junto com o sinônimo de coragem, ou seja, o jovem assume tais características como conteúdo fundamental de um modelo ideal de juventude que possui o potencial de esperança para fazer, com vigor, mudanças na sociedade.

O tensionamento desse dilema encontra-se justamente na ênfase acentuada dessas duas dimensões de tentar interpretar a juventude, ou melhor dizendo, como se os jovens não pudessem transcender para além dessas questões mencionadas (apesar de sua importância), só transitando por essas duas vias distintas. Daí depositam toda sua atenção em um determinado problema que, muitas vezes, consiste na “denúncia de uma lógica que os constrói como vítimas e

de ações para salvá-los dessa situação”, pouco importando qualquer gesto de autonomia que colocaria os jovens “como sujeitos que apresentam suas próprias questões e soluções” através do seu testemunho claro e decisivo do que na verdade é.

É a partir dessa ideia de “preocupação social’ gerada em torno do jovem que se começa a implementar políticas públicas de inclusão e integração pensadas para a juventude consistindo, assim, em um marco recente caracterizado por descontinuidades e rupturas. De acordo com Regina Novaes (2007), no Brasil, tais políticas começaram a emergir na década de 90 a partir da delimitação de políticas intergeracionais como a criação do ECA (1990). Mas é nos anos 2000 que essas ações ganham maior consistência e direcionamento por meio de criação de projetos concretos destinados a esse grupo etário onde se destaca o Projeto Juventude (2003), que conjuntamente possibilitou a abertura de um diálogo que resultou na Política Nacional de Juventude através da Lei nº 12.852, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude no País, resultando também na criação do Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) por meio da Lei nº 11.129 (2005).

Na maioria dos documentos governamentais que trata acerca da juventude, tendo como principal instrumento a Lei nº 11.129/2005, irão classificá-la como um fenômeno que é dividido demograficamente, ou seja, entendido como um grupo populacional variado em relação ao tempo e ao espaço de acordo com os grupos sociais. A fim de entendermos melhor tais demarcações, após a Segunda Guerra Mundial, os modelos de transições se constituíam de maneira biopsicológica, sendo divididos em três fases do ciclo de vida, quais sejam: infância, juventude e velhice. Mas, recentemente, essas fases foram subdivididas considerando as transformações econômicas, culturais, sociais e biológicas em sete fases: infância, adolescência, juventude, idade adulta, meia idade, “terceira” e “quarta” idades.

No entanto, esses critérios cronológicos dos modelos etários dos ciclos de vida, na contemporaneidade, passam por constantes reestruturações tanto de sua descronologização, quanto de sua de-estandardização. Sua explicação pauta-se, não somente no modo complexo e acelerado das mudanças sociais, mas também de “uma verdadeira mutação biológica do ciclo da vida, introduzida a partir de uma elevação importante da esperança de vida, que já dobrou em menos de um século e cujo processo de alongamento tende a continuar” (PERAVALVA, 2007). Assim, com

o envelhecimento da população, há também o prolongamento da juventude, colocando-os como promessa do presente.

É importante destacar, ainda, a visibilidade de grupos juvenis que vêm crescendo cada vez mais, principalmente nos meios de comunicação e nas grandes cidades nas últimas décadas do Século XX até os dias de hoje, orientados por linguagens estéticas, culturais e éticas, constituindo, dessa maneira, um caleidoscópio de experiências identitárias, conforme aponta Abramo (1997). Logo, essa notoriedade também abrirá espaço para o empoderamento juvenil no sentido da conquista de espaços de autonomia e auto-organização pelos seus engajamentos político, social e cultural, acessando espaços e pautas, por exemplo, em fóruns mundiais como o “Fórum Mundial da Juventude da ONU”, para citar instâncias internacionais.

Essa perspectiva irá orientar algumas correntes teóricas que trarão consigo a ideia de “culturas juvenis” que, ao contrário da noção que pressupõe a ideia da juventude baseada na passagem por etapas e eventos, acontecer-se-á, sobretudo, nas trocas simbólicas e experiências no seio dos grupos sociais, em decorrência das diversas manifestações subjetivas e/ou pragmáticas de ser jovem, tais quais apontamos, a exemplo, *hippies, rappers, rap-hops, funkeiros*, etc. Assim sendo, a juventude ganha, ainda que tardiamente, um conteúdo múltiplo: as “juventudes”. Trata-se, contudo, de uma transição plural marcada por um processo biográfico e específico do indivíduo, ultrapassando as barreiras coletivas impostas, ainda que se ancore nas interseccionalidades que tangem os espectros de gênero, sexualidade, raça e classe.

Entretanto, na medida em que as juventudes se apoiam em diferentes abordagens interpretativas das representações dos seus sentidos de ser, de estar, esta será mais e continuará sendo mais que qualquer explicação categórica que queiram lhe sujeitar (embora os conceitos não se desenvolvam separadamente, mantendo sempre uma certa relação entre si). Ainda na tentativa sutil de silenciá-lo, conta com seu próprio testemunho vigoroso que ecoa até o presente. Numa época em que ainda sentimos os efeitos das “consequências da Modernidade”, dos seus fracassos e ambiguidades, por que insistimos em submeter o mundo sob essa ótica embriagadora? Por que não conseguimos nos afastar dessa ideia de apreender e

oferecer caminhos para juventude sob essa luz que os conduzem a um campo minado de desejos e frustrações? Antes de mais nada, o que se pode perceber é um sujeito que denuncia esse fato. Em todas as instâncias, seja em casa, na rua, na escola, eles estão por aí manifestando essa problemática, mostrando-se, ao contrário dos que os subestimam, autossuficientes, com autonomia de si e do próprio corpo, lançando-se sobre as multiplicidades heterogêneas dos sentidos ao saborear com triunfo a complexidade do mundo contemporâneo que se apresenta.

Eis aqui um emaranhado de questões e problemas que deram origem peculiar a esse fenômeno chamado “Juventude”. Essa cadeia de experiências e urgências nos interpela a refletir que o nascimento de algo pode se dar como uma negação de uma negativa, algo nasce de uma oposição/antítese, e tal constatação pode ser ilustrada, por exemplo, quando o perigo/medo pode salvar/alertar, ou quando vemos a esperança depositada na ousadia dos rebeldes, ou quando o caos promove renovação/reconfiguração. Há, contudo, o além, por assim dizer; o nascimento de uma coisa não nasce, exclusivamente, de uma coisa e/ou de outra, mas pode nascer, sobretudo, como resultado do conjunto de outras tantas. Em suma, há várias camadas sobrepostas na lógica contrária do que esta que se encerra entre uma coisa ou outra em si. Isso porque o mundo contemporâneo nos coloca frente aos desafios que se apresentam em oposição à lógica normativa.

Visto que os jovens apresentam questões peculiares, como a educação lida com esses desafios?

#### **4.1 Pedagogia das Juventudes**

Têm sido frequentes no debate educacional as reflexões teórico-metodológicas acerca de pressupostos e de princípios que visam fundamentar propostas educativas para atender demandas de diferentes grupos sociais como é o caso, por exemplo, da pedagogia das juventudes. Tal debate pode ser apreendido pela seguinte questão: por que a evasão educacional atinge principalmente os jovens, em especial, os de camadas populares (trabalhadores, negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIAP+, etc.)?

O que me incita a olhar essa problemática com desconfiança são os questionamentos que trago ao longo da vida enquanto jovem, nordestina, mulher, estudante de pedagogia, artista e educadora; questionamentos esses que também se fazem presentes nesta pesquisa: se está subentendida quase como uma “verdade absoluta” que a educação é a esperança de um futuro melhor, por que muitos jovens perderam a crença, o encantamento nela? Será que essa afirmativa ainda se comunica com os jovens de hoje? A minha hipótese é a de que essa afirmativa até pode se comunicar, mas não preenche os anseios das juventudes. Por que os jovens entre 15 à 29 anos compõem a maior taxa de abandono escolar/universitário e formam o maior grupo que estão fora dela? O que os leva a abandonarem a escola? Por que a educação não está em seus projetos de vida? Será que ela realmente é uma possibilidade acessível para uma ascensão social sempre atrelada à ideia de se tornar alguém? Ou mais um sistema operante de afunilamento do capital? E quanto a mim? O que me fez evadir de disciplinas e pensar em abandonar a graduação em Pedagogia nos períodos finais do curso? Atrás de toda lógica dessas perguntas e da aparente liberdade de seus movimentos, há pequenas e maliciosas sutilezas para serem descobertas. Em outras palavras, devemos direcionar nosso olhar não apenas ao coro unânime do problema em si mas, sobretudo, para o que ele nos revela.

É diante dos tensionamentos expostos nessa questão e entre outras tantas já esplanadas nas reflexões anteriores pelos sujeitos juvenis que a pedagogia das Juventudes quer dialogar com tais problemáticas na educação.

Assim como o conceito de juventudes se constrói enquanto um fenômeno emergente, a pedagogia das juventudes também possui esse caráter recente e que se constitui a partir de outras concepções teórico-pedagógicas que norteiam o que referimos como Pedagogia das Juventudes. Em síntese, os estudos sobre a Pedagogia das Juventudes consistem em desenvolver fundamentos e metodologias que atribuem sentidos às práticas educativas desenvolvidas com jovens.

À luz de autores como Paulo Freire (1979; 1996; 2001), Charlot (2000; 2013) e Rodrigues (2001), a educação de jovens está pautada no ato de educar no seu sentido amplo por meio de um processo de formação e condição humana que reconhece o jovem enquanto sujeito ativo em todas as suas dimensões.

Essa necessidade de enfatizar sua condição humana no ato de educar nos diversos espaços onde esses sujeitos jovens se encontram surge da negativa dessa dimensão no imaginário comum da sociedade, de como esta tematiza suas concepções e representações de ser jovem e, conseqüentemente, as suas influências sob nossas posturas nos processos educativos. Isso porque o sistema educacional brasileiro vem de uma tradição estrutural de caráter ocidental que por muito tempo reprimiu suas potencialidades, sua humanização, para homogeneizá-los e reduzi-los em formulações esgotadas que veem o jovem, principalmente de camadas populares, enquanto problema ou risco social desprovido de saberes ou valores e que necessitaria, ainda, de ações de “salvamento”, “reintegração”, “resgate”.

É assim que, como sujeitos atentos às suas demandas, a pedagogia das juventudes se constrói por vias contrárias da lógica normativa com objetivos efetivos de criar tempo e espaços que contribuem para sua sociabilidade em várias instâncias de suas vidas e fazendo delas conteúdo para reflexão.

Aqui, ao refletir sobre a condição juvenil, faz-se necessário incluirmos a noção de culturas juvenis, cuja ideia tange o imagético das expressões simbólicas do modo de ser jovem. Isso porque a maior parte da condição juvenil está conduzida por suas manifestações artísticas e estéticas que reverberam em seus corpos, suas falas e na liberdade de seus movimentos.

Xs jovens revelam sinais de identidades que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética e às sociabilidades que se originam no cotidiano das relações no seu território. Nesse sentido, é fundamental que as culturas juvenis, nas suas diferentes expressões simbólicas, sejam consideradas e levadas em conta como parte integrante do processo formativo, tanto como conteúdo em si quanto incorporadas nas diferentes dinâmicas e técnicas educativas. (DAYRELL, p. 259)

Nesse sentido, as manifestações da condição juvenil tornam-se elementos imprescindíveis para a construção de identidades. Nos jovens, nada há que possa ser estático. Identidade para os jovens significa urgência de se imprimir no mundo. Folheando suas trajetórias dos atores de transformações sociais talvez não se encontre nada mais caleidoscópico do que as Juventudes. Suas identidades se configuram enquanto uma forma complexa dos elementos representativos. Uma unidade de diversidades (SANTOS, 2002). Dinamismo. É tudo aquilo que o indivíduo quer ser, se tornou e tem se tornado. É a tomada de consciência de si. Vai muito além de razão e emoção. É o lirismo da existência. A poesia no tangível e

intangível. O encantamento. Parte da necessidade inata do ser humano de atribuir sentido ao mundo em que vive e aos seus atos. É passado, presente e futuro. Tempo e espaço. A identidade nunca é universal. Mas ela pode ser ocidental, oriental, africana, quilombola, indígena...

Com efeito, as identidades juvenis passam a ser moldadas também pelos espaços vividos perante a sua imagem e ao mesmo tempo estão ancoradas aos sentidos de coletividade. Para Milton Santos (2000), o território para os sujeitos sociais significa a própria atualização dos seus sentidos de pertencimento que se fazem por meio de trocas simbólicas. Viver para o jovem é querer ter seu lugar no mundo, estabelecer raízes, saber de onde vem e para onde vai. Aceitando a seguinte frase “o melhor lugar do mundo é o seu”, seria possível também dizer que “o melhor lugar do mundo é onde você possa ser quem é”? E mais, por que então não dizer que “o melhor lugar do mundo é o aqui e o agora”?

Para as juventudes o tempo e o espaço sucedem exatamente nessa forma relacional: o melhor lugar do mundo é onde se possa ser quem se é no tempo presente. Esse, por si só, será o seu real lugar. Os jovens buscam no tempo presente interrogar o passado e o futuro. O efêmero no hoje guia suas intenções de criar outros mundos e fixar neles suas urgências.

Desse modo, o tempo presente impacta decisivamente na construção de identidades dos jovens. Isso porque no contexto de globalização, com a produção e circulação de informações, no âmbito do qual “global” muitas vezes interfere e influencia os hábitos e valores culturais, resultando na fragmentação e surgimento de novas identidades, num processo de transformação contínua e latente, os jovens têm constantemente suas experiências afetadas por essas transformações. Segundo Morin (2005), vivemos na era das incertezas a qual traz consigo o caráter múltiplo e contraditório onde cada vez mais o mundo rompe com referências imediatas e únicas passando a fazer o exercício de reflexão do indivíduo sobre si.

Portanto, é oportuno dizer que cultura e identidade, emaranhadas sob a relação entre tempo e espaço, estão vinculadas à noção da condição juvenil que se

apresenta de maneira categórica e fundamental para a construção de ações educativas que corroboram para o desenvolvimento das suas subjetividades e de seu reconhecimento.

Com base nesse desafio com o qual os(as) jovens se deparam é possível produzir um conjunto de reflexões. E diante dessas e outras questões, venho propor este projeto como parte de um exercício intelectual de compreender em que medida a Filosofia da Ancestralidade pode ser dialogada enquanto fundamento pedagógico que pode contribuir por uma pedagogia das juventudes.

## 4.2 Filosofia da Ancestralidade

A Filosofia da Ancestralidade, segundo Oliveira (2016), nasce do entrelaçamento do pensamento contemporâneo intrínseco aos estudos negro-africanos e diaspóricos, como são as epistemologias africanas, a filosofia latino-americana da libertação, o afrocentrismo, a filosofia intercultural e a filosofia da diferença. Tendo a ancestralidade como organicidade do seu sistema de coesão de saberes identitários, a Filosofia da Ancestralidade encontra-se ancorada num passado dotado de potencialidades simbólicas que representam seu maior patrimônio no presente e que se projeta para um futuro livre. Isso implica se despir e se opor contra o *universalismo dogmático* e do *relativismo esgotado* para desmitificar a história que negou e nega outras tantas histórias e saberes, como já silenciou Hegel ao dizer que “A África não é parte histórica do mundo” (HEGEL *apud* KIZERBO, 1980, p. 57). Significa ainda entrar em outro campo de ética e estética de produção do conhecimento, ultrapassando barreiras metodológicas do conservadorismo clássico ocidental de formato colonizador que só reproduzem formas de discriminação e dominação e, por conseguinte, lançar voos para um reflexão filosófica que dialogue com as experiências. No caso brasileiro, Oliveira salienta que:

[...] a Filosofia da Ancestralidade reivindica para seu fazer filosófico a tradição dinâmica dos povos africanos – especialmente a tríade: nagô, jêje e banto -, como leitmotiv do filosofar. No entanto, seu contexto é latino-americano. Tem no mito, no rito e no corpo seus componentes singulares. Tem como desafio a construção de mundos. Tem como horizonte, a crítica da filosofia dogmaticamente universalizante e como ponto de partida a filosofia do contexto. Intenta produzir encantamento, mais que conceitos, mudando a perspectiva do filosofar. Ambiciona conviver com os paradoxos, mais que resolvê-los. É mais propositiva que analítica. É singular e reclama

seu direito ao diálogo planetário. Fala desde um matiz cultural, mas não se reduz a ele. Desenvolve o conceito de ancestralidade para muito além de relações consanguíneas ou de parentesco simbólico. A ancestralidade, aqui, é uma categoria analítica que contribuiu para a produção de sentidos e para a experiência ética. (OLIVEIRA, 2016).

Com efeito, no Brasil, Oliveira (2016) diz que a Filosofia da Ancestralidade tem como desafio primordial a de produzir mundos. Construir um mundo ancestral, aqui no solo brasileiro, no além-mar. Partindo do reconhecimento da existência de outros mundos (africano, indígena, europeu), do seu modo peculiar de ser muitos e ao mesmo tempo ser singular (experiências de africanos em África e na Diáspora – afrodescendentes), da expansão do seus territórios de trocas de experiências que passam por constantes ressignificações e atualizações no percurso do tempo de ontem, do agora, do devir (ser africano em solo brasileiro – ser afro-brasileiro).

E foi sobre criar mundos que a Filosofia da Ancestralidade hoje reflete prontamente com a educação brasileira, em especial, com a finalidade de compreender e intervir na educação das relações étnico-raciais, que por cá ganham outros aspectos e problemáticas específicos. Aqui, a negação da permanência da cultura africana entre os brasileiros, a ideologia ingênua de democracia racial que tange a ideia de que no Brasil a cultura africana tenha fincado suas raízes de forma branda repercute num cenário problemático de produção científica de velhos paradigmas; é que, perante a perspectiva africana e afrodescendente, essas abordagens se apresentam como ideias alienígenas e, mais ainda, colonizadoras: nesse ponto é importante falar que essas matrizes teóricas são produzidas nos continentes que as colonizaram e que seguem reproduzindo estruturas de dominação que se perpetuam na contemporaneidade.

No Brasil, com a criação da Lei Federal 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, intensificaram-se a produção de materiais didáticos e paradidáticos acerca do ensino da História e Cultura Afro e Afro-Brasileira na educação, assim como também, aqueceu o debate em torno das críticas aos velhos modelos culturais e estruturais de produção intelectual que, muitas vezes, permaneciam intactos e que não faziam a crítica necessária. Entre as várias respostas dirigidas às críticas aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano e do positivismo, temos a abordagem da multirreferencialidade, o pensamento complexo e o pensamento afrocentrado que refletem quanto a pluralidade e a heterogeneidade dos fenômenos

sociais para uma emancipação mental, descolonização simbólica e desconstrução de valores racista.

No âmbito educacional, a abordagem multirreferencial desenvolvida por Jacque Ardoino (1975), parte da ótica de pensar as ciências humanas enquanto ciência que tem como sua base estrutural o reconhecimento da pluralidade e da heterogeneidade das práticas sociais como pressuposto epistemológico. Dessa maneira, a dimensão contextual e subjetiva dos sujeitos, em conexão às várias perspectivas de caráter heterogêneo, são assumidas como práxis reflexiva da construção do conhecimento (ARDOINO, 1998). Logo, tal noção se constitui contrária à ciência cartesiana e positivista na qual se dispõe a uma postura de neutralidade e distanciamento entre sujeito e objeto. Ela quer, contudo, restabelecer essa relação, uma relação *intersubjetiva* onde o objeto é ao mesmo tempo sujeito e também esse objeto está *implicado*, no pesquisador, com ele/nele:

A idéia de implicação nos sugere que o processo de construção de conhecimento não se efetiva sob a égide exclusiva de uma determinada racionalidade. Pelo contrário, o conhecer se estabelece com base em vários outros planos: das motivações mais profundas do pesquisador, de seus desejos (inconscientes?), de suas projeções pessoais, das suas identificações, de sua trajetória pessoal etc. Nesse sentido, podemos dizer que a relação entre sujeito e objeto propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito. (p. 92)

Na abordagem multirreferencial, os fenômenos educacionais são apreendidos enquanto complexidade. É que os fenômenos educacionais atravessa um conjunto de campos da ciência do homem e da sociedade, que se encontra em constantes recorrências e contradições, na qual se apela à um olhar atento para várias perspectivas que não se reduzam umas das outras. De fato, há muito tempo que a “abordagem tradicional tem como perspectiva “recortar” o real, decompô-lo em elementos cada vez mais simples, cada vez mais fundamentais, cuja combinação resulta igualmente nas propriedades do conjunto, ou seja, o todo corresponde à soma de suas partes, e vice-versa” (p. 89).

Essa noção de complexidade está estreitamente relacionada à noção de complexidade de Edgar Morin. Se ingressar na universidade pública significa, por si só, uma grande conquista (para poucos) que pode te projetar para um futuro “promissor”, por que a evasão universitária entre jovens no ensino público ainda é constante no Brasil? Se essa pergunta te leva à abismais respostas, se há nela

uma dificuldade explicativa, aí estará a complexidade. Com intenções tão exaltadas nas incertezas, confusão e desordem, a complexidade se lança, conforme expressa Morin, para uma:

[...] viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento. É isso que eu designo por pensamento complexo. (Morin *apud* Petraglia, 1995, p. 46)

É a partir dessa lógica contrária da complexidade do pensamento que visa problematizar pressupostos e objetivos nas ações educativas que a filosofia da ancestralidade e a pedagogia das juventudes nascem e se fazem necessárias no tempo atual. Pode ser que, em certos casos, elas dialoguem na atenção da subjetividade, no esforço contra a negação do reconhecimento, do pertencimento na qual os indivíduos se constroem enquanto sujeitos aventurados no tempo e o espaço. Também pode levar em consideração os aspectos sociais de tematização dos jovens, dos negros, enquanto subcidadãos/ãs/es que vivenciam preconceitos sociais e raciais que afetam sua autoconfiança, sua autoestima e sua dignidade perante os direitos em seus processos de construções de identidades.

Daí surge a principal hipótese deste trabalho: a de que a filosofia da ancestralidade pode contribuir por uma pedagogia das juventudes, pois esta, por estar ancorada a partir de um feixe de experiências éticas e estéticas da forma cultural do indivíduo negro, dialoga com a condição cultura juvenil.

Isso porque a forma cultural africana está no encantamento da construção de mundos. Segundo Oliveira (2007):

O encantamento advindo da experiência africana dá-se quando temos olhos para ver as estruturas. Nesse caso é uma experiência completamente não-emocional. É uma experiência cognitiva radical, que passa pelo nível da identificação do objeto, pela crítica, pela crise, pela abstração, pela produção do conceito e, finalmente, pelo discernimento da estrutura. É uma visão de conjunto. Um olhar de longe, mas estando dentro. Uma visão que, no entanto, não se contrapõe ao olhar de perto. Olhar que, dessa vez, enxerga singularidades e se encanta com o movimento. Duplo encantamento então: pelas estruturas e pelas singularidades. Encantamento único, posto que é uma experiência só, a ancestralidade africana religou estruturas e singularidades de modo que, fundidas, sua diferença está apenas no regime que lhes guia e não na ontologia que lhes dá suporte. Experiência cognitiva por excelência que, muito embora encontre na razão sua aliada primorosa, tem no afeto sua razão de ser. Uma razão completamente eivada de afetos. (OLIVEIRA, 2007)

Os jovens concebem as suas existências também a partir de experiências éticas e estéticas de vivenciar suas juventudes. O encantamento é uma categoria singular que confere sentidos aos seus movimentos. Esse fundamento, por si só, pode desenhar ações educativas com jovens. Pois, a educação como formação humana é a base para a construção do programa filosófico educativo. Isso significa reconhecer o jovem como sujeito, entendendo suas demandas frente aos desafios da construção das identidades, múltiplas, do reconhecimento e dos seus projetos de vida investigando e possibilitando espaços de interações, sociabilidades e suas dimensões educativas.

A isto se une a prática da autonomia em processo formativo que constrói coletivamente junto aos jovens. E os educadores não estão em uma relação de distanciamento desse processo. Pelo contrário, a autoanálise e a pesquisa estão como princípio educativo na construção de conhecimento a partir das realidades vividas entre educandos e educadores.

Diante do exposto, trago a UNILAB enquanto espaço educacional para essa investigação. Isso porque a UNILAB tem a preocupação de estabelecer reflexões horizontais acerca das relações étnico-raciais e por ter em seus espaços um expressivo número de jovens matriculados em seus mais diferentes cursos e que, conseqüentemente, manifestam diversidades de modos de ser e estar no mundo, bem como a valorização dos grupos e de suas identidades coletivas.

### **4.3 A UNILAB**

A fim de tentar corresponder a essas urgências expostas nessas concepções é que instituições como a UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira surgem tendo entre suas responsabilidades sociais o “Desenvolvimento de políticas acadêmicas para a igualdade étnico-racial”. A interiorização e a internacionalização de cooperaçõesul-sul são também os princípios norteadores de sua criação em 20 de Julho de 2010 na cidade de Redenção, Ceará (Campus da Liberdade) e teve, tempos mais tarde, a expansão de seus *campi* em Acarape - Ceará (Campus dos Palmares e Campus dos Aurora) e em São Francisco do Conde na Bahia (Campus dos Malês).

É importante destacar que, para além do desenvolvimento regional dessas cidades, as razões pelas quais fizeram Redenção e São Francisco do Conde como sedes de *campi* se deu pelo fato da primeira ter o papel histórico de ter sido a pioneira na libertação de escravizados no País e a segunda por ter o maior contingente de pessoas negras em sua população.

Junto à missão da UNILAB, em especial, o que diz respeito ao projeto de integração pelo conhecimento, são criados também cursos que constroem seus currículos a partir dos princípios fundamentais desta, entre eles, a disciplinaridade, interculturalidade e a cooperação. Como é o caso dos cursos de Bacharelado em Humanidades – BHU e a Licenciatura em Pedagogia. O BHU consiste num primeiro ciclo de formação que tem como objetivo:

[...] formar acadêmicos e profissionais tanto capazes de pensar e de agir frente aos problemas da sociedade quanto aptos a se tornarem, dentro do contexto sociocultural no qual estão imersos, agentes de produção e difusão do saber social, intelectuais públicos e versáteis, inclusive gestores e articuladores de redes; ou seja, sujeitos habilitados para o exercício da pesquisa, organização de atividades, articulação de projetos, respostas criativas às demandas comunitárias e de demais ramos inerentes ao ofício do(a) bacharel(a) em Humanidades. (PPC BHU, 2019)

Já a Licenciatura corresponde ao segundo ciclo de caráter profissional e tem como objetivo geral “formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, antirracista e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira”.

Inserida nesse contexto de interiorização e democratização de acesso através de uma política afirmativa, fui mais uma jovem da região (a primeira da família) a ingressar em uma universidade pública como discente nos cursos de Bacharelado em Humanidades e em seguida, na Licenciatura em Pedagogia.

Trago esses cursos como fatores decisivos para a construção da minha identidade pessoal e da minha identidade enquanto futura docente. É importante dizer que foi enquanto discente do curso de Pedagogia da UNILAB que apreendi que minhas inquietações e inspirações me levavam sempre a procurar nas profundezas: em um lugar de experiências e vivências, de espaço, de território.

Portanto, a viagem que quero realizar neste projeto - em busca de aprendizagem acerca dos sentidos atribuídos na Filosofia da Ancestralidade que culminariam em ações pedagógicas para educação de jovens -, se converte em um caminho de volta, rumo à minha região, ao meu curso, a minha universidade.

A escolha de se fazer uma pesquisa nos cursos e na universidade na qual estudo se deu tanto pela familiaridade existente, quanto pelo resultado de um processo formativo e autoformativo de uma estudante do curso de pedagogia que se coloca ao questionamento daquilo que lhe faz, a todo o momento, quem se é. Isso porque o conceito de “eu” está ancorado num conjunto de experiências que considera a própria trajetória de vida como metodologia de autoestudo.

Assim, a partir da tomada de consciência das minhas vivências e memórias, pretendo fazer uma análise acerca da relação entre a educação e filosofia da ancestralidade e os sentidos que esta pode atribuir para uma pedagogia das juventudes que, por conseguinte, resultaria na minha escolha de querer fazer esse projeto, tendo os estudos sobre o método biográfico como uma ferramenta multidimensional que possibilitará uma melhor compreensão do processo que desemboca nas tensões, nas práticas e até no desejo de tornar-me professora.

Sob essa ótica, António Nóvoa (1982) faz a reflexão em torno da pessoa do professor onde sua subjetividade constitui um expoente de sua identidade docente e esse processo se liga ao interior das próprias realidade e historicidade do sujeito ao longo de seu percurso sócio-histórico. Ora, estudar na UNILAB contribuiu, a partir de um ensino afrocentrado com foco na historicidade e emancipação dos sujeitos, para minhas descobertas simbólicas de criação do meu próprio mundo. É sobre o encantamento, criar mundos que a filosofia da ancestralidade pode dialogar com a educação de jovens.

A autobiografia também traz referência no passado profissional do professor e no seu mundo pessoal, é fonte de compreensão das respostas do seu contexto presente de caráter pessoal e social (FARRAROTTI, 1985). Isto é, a biografia é um escrito da vida do outro e esse método se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, passando por um processo formativo e autoformativo. Assim sendo, narrar a história de nossa vida é uma autointerpretação do que somos, uma encenação através da narração. É uma maneira de considerar a educação, pois a história de vida passa pela família e pela escola.

Nesse sentido, atribuo significado ao meu trabalho desenvolvido nesta pesquisa dada a importância das experiências que tive ao longo do minha vida acadêmica e educativa, de modo a refletir sobre as práticas que pretendo utilizar como futura docente que atua e reflete para uma educação das juventudes.

## 5. CRONOGRAMA

ATIVIDADES	SEMESTRES DE 2020.2 A 2023.1			
	1ª Semestre	2ª Semestre	3ª Semestre	4ª Semestre
Revisão do Projeto	X			
Levantamento bibliográfico e fichamento	X	X		
Pesquisas de campo e documental	X	X	X	
Preparo do roteiro e Coletade dados		X	X	
Encontros com orientador	X	X	X	X
Elaboração do relatório da pesquisa			X	X
Revisão geral da pesquisa			X	X
Entrega do trabalho			X	X
Defesa pública				X

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, empreenderemos uma análise acerca do fenômeno da Juventude no debate educacional. Tal análise possuirá natureza múltipla e será, ao mesmo tempo, descritiva e fenomenológica, apontando para a dinâmica de expressão desses sujeitos, e também conceitual, apontando para a estrutura filosófica da pedagogia das juventudes à luz da base teórica conferida pela Filosofia da Ancestralidade, valendo citar o referencial, ao levar em consideração as minhas experiências enquanto jovem e estudante de um curso de pedagogia com ênfase no ensino afrocentrado.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se com base em leituras técnicas, fichamentos, levantamento de arcabouço textual, periódicos e/ou audiovisuais (fotos, vídeos, entrevistas, etc.) pertinentes ao *corpus* deste trabalho.

Desejamos aprofundar ainda quanto à dimensão artística incorporadas em algumas manifestações dos jovens estudantes da UNILAB. Parto da perspectiva de que as manifestações expressadas por esses estudantes, muitas vezes dotadas de conteúdos estético, artísticos (na arte os jovens encontram possibilidade de manifestar seus sentidos de ser), sejam criações emergentes, latentes, urgentes de uma juventude dona de si, que apresentam suas próprias questões, que se apresenta como uma posição subjetiva e um agente histórico-social específico potencializadas por uma educação emancipadora.

Assim, para cumprir com essa proposta de aprofundamento pretendo realizar uma análise sobre esses fazeres por meio da observação, dos registros em vídeo e fotográfico de algumas práticas e, por fim, entrevistando alguns dos estudantes que praticam arte e cultura dentro da UNILAB. Para isso, tenho um mapeamento prévio desses grupos realizados pela Pró-reitoria de Extensão, Arte e Cultura da UNILAB e o site [Moventmangue\\_arte](#) que traz um mapeamento de artistas da região, incluindo a própria UNILAB.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n 5-6, 1997.

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial**: a epistemologia das ciências antropossociais. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 out, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez (Org.) **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG /. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. *In*: BRASIL. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília, DF: UNESCO: MEC: ANPED, 2007. (Coleção educação para todos, 16). p. 155-176.

DE KETELE, Jean-Marie. Itinéraire et Itinérance. *In*: HASSENFORDER, Jean. **Chercheurs en Éducation**. Paris: INRP/L'Harmatan, 1999, pp. 151-158.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. Políticas Públicas no Brasil. São Paulo: Ed Peirópolis, 2011.

FURIATI, Nídia Maria de Ávila. **Juventude e Estado no Brasil**: a lógica constitutiva do Conselho Nacional da Juventude no Governo Lula, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÉVOA, Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida**. Vidas de professores. Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

\_\_\_\_\_. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, 2012.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. In: BRASIL. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília, DF: UNESCO: MEC: ANPED, 2007. (Coleção educação para todos, 16). p. 13 – 27.

\_\_\_\_\_. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, 1997.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético, **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, out/2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

TAVARES, Mauricio Antunes. **Caminhos cruzados, trajetórias entrelaçadas**: vida social de jovens entre o campo e a cidade do Sertão de Pernambuco. Maria de Nazareth Baudel Wanderley (Orientadora). Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9387>. Acesso em: 30 nov. 2021.

TOURAINE, Alain. **Crítica da Modernidade**. Tradução Elia ferreira Edel. 9 ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

UNILAB . **Diretrizes gerais da UNILAB** . Julho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Curricular Licenciatura em Pedagogia**. Julho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Curricular em Bacharelado em Humanidades - BHU**. Versão abril de 2019.