

JOVENS LATINO-AMERICANOS, A EJA E A CIDADANIA – POSSÍVEIS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO¹

Noelia Rodrigues Pereira Rego - UNIRIO

RESUMO

No contexto latino-americano o conceito de cidadania se configurou, ao longo da nossa história, de uma forma vaga e imprecisa, servindo, sobretudo, aos interesses de uma minoria hegemônica, sobretudo de matriz europeia, que disputa a legitimação de seu modelo de mundo. Nos dias atuais, o direito humano à educação, uma das esferas da cidadania, desponta como um dos mais legítimos e demandados por diferentes setores da sociedade, em especial, a infância e a juventude. Contudo, a efetivação de tal direito ainda é um grande desafio, considerando, sobretudo, que a construção da cidadania depende de uma cultura baseada nos direitos sociais e políticos e que, portanto, requer profundas transformações na sociedade capazes de fomentar a criação de esferas públicas e democráticas, como importantes instâncias de mediação na relação com o Estado, principalmente em se tratando de juventudes. Em nosso entender, portanto, é seminal a emergência de uma nova ordem educacional, porque social, qualitativamente oposta a que fomos conformados, por meio de uma educação que contribua de forma efetiva e consciente no processo de transformação do social, no intuito de frear os “sólidos” ideais do capital a que fora submetida desde muito.

Palavras-chaves: cidadania, juventude, EJA, direito humano à educação, educação popular, políticas públicas

ABSTRACT

In the Latin American context the concept of citizenship is configured, throughout our history, a vague and imprecise, serving mainly the interests of a hegemonic minority, mainly of European matrix, which dispute the legitimacy of his model of the world. Nowadays, the human right to education, one of the spheres of citizenship, emerges as one of the most legitimate and demanded by different sectors of society, in particular children and youth. However, the realization of this right is still a major challenge, considering in particular that the construction of citizenship depends on a culture based on social and political rights and therefore requires profound changes in society that will encourage the creation of public spheres and democratic, as important instances of mediation in relation to the State, especially when it comes to youth. In our view, therefore, is the

¹ Fragmentos da Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof^a. Dra. Eliane Ribeiro Andrade. Rio de Janeiro, 2013. A autora hoje é doutoranda em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, onde possui mestrado na mesma área, na linha de pesquisa educação (EJA), juventude e políticas públicas. Graduiu-se em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009) e atualmente é membro voluntário - Rádio Petroleira, programa Democracia e Comunicação. É consultora de EJA pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis e assistente de pesquisa e pesquisadora local da FLACSO - FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Tutora do Curso de Extensão do ProJovem Urbano (RENAFOR) - MEC - UNIRIO. É ainda membro-fundadora da APRAEP RJ Associação de Pais e Responsáveis de alunos de escolas públicas. Tem experiência na área de Antropologia e educação, com ênfase em Antropologia social, atuando principalmente nos seguintes temas: EJA, juventude, políticas públicas, cultura, cidadania e direitos humanos.

seminal emergence of a new educational order because social qualitatively opposite that were formed through an education that contributes effectively and consciously in the social transformation process in order to curb "solid" ideals of the capital that had been submitted since much.

Keywords: citizenship, youth, EJA, human right to education, popular education, public policies

INTRODUÇÃO

O direito humano à educação como elemento-chave para responder as novas exigências das sociedades contemporâneas, nos provoca a repensar sobre a ordem social em que vivemos, quando tal direito é reivindicado de forma a reger-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não, como elemento fundante da democracia, a equidade. No contexto latino-americano, é nessa “desordem do progresso” (BUARQUE, 1992) que o conceito de cidadania – primordial para entendermos e, para tanto, problematizarmos tais desigualdades, se configurou, ao longo da nossa história, de uma forma vaga e imprecisa, servindo, sobretudo, aos interesses de uma minoria hegemônica, sobretudo de matriz europeia, que disputa a legitimação de seu modelo de mundo.

Nesse contexto, o direito à educação desponta como um dos mais legítimos e demandados por diferentes setores da sociedade, em especial, a infância e a juventude. Contudo, a efetivação de tal direito ainda é um grande desafio. Considerando, sobretudo, que a construção da cidadania depende de uma cultura baseada nos direitos sociais e políticos e que, portanto, requer profundas transformações capazes de fomentar a criação de esferas públicas e democráticas, como importantes instâncias de mediação na relação com o Estado. Conforme alerta Demo (1995, p.2):

Um dos mais complexos desafios da cidadania: [...] é a eliminação da pobreza política, que esta na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra. Não cidadão, é sobretudo, quem por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto. Entende justiça como destino. Faz a riqueza do outro sem dela participar.

É, portanto, a certeza do caráter essencialmente político e, por isso, social e libertário, que a educação possui e ainda o papel de protagonista que exerce na vida em sociedade, que vai fazer com que grupos hegemônicos, detentores do capital e portanto, com uma ideologia profundamente marcada em seus próprios interesses na manutenção do *status quo* dominante, se apoiem defendendo pedagogias simplistas e conteudistas, visando a formação de quadros laborais futuros. É o que frequentemente e de maneira histórica vimos nos currículos das escolas de ensino público, sobretudo em nosso contexto brasileiro.

UM NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO PENSADO PARA UM NOVO MODELO DE SOCIEDADE: QUESTÕES DE CIDADANIA

O conceito de cidadania nos remete a questões que começam a ser travadas no século XVIII, na Revolução Francesa. É quando emerge a burguesia que toma o poder afastando a aristocracia. Assim, novos contornos são dados na relação entre os homens, em que, por exemplo, para o indivíduo branco, homem e possuidor de terras se destina o caráter de cidadão, enquanto para mulheres, crianças e a população pobre em geral resta serem tutelados pelos “escolhidos”. Trata-se, portanto, de uma democracia que já nasce da exclusão.

Dentro de um contexto em que “o objetivo da educação durante a infância é *moldar* o adulto em perspectiva” (MARSHALL, 1967, p. 73, grifo meu) era necessário, por este novo cenário, readaptar os moldes educacionais com vistas a formar os pequenos de acordo com o modelo de sociedade que ora se apresentava. Assim, se fazia primordial desarticular a filosofia especulativa da escola, em prol de uma filosofia mais atrelada à prática, pautada em moldes mecanicistas. Separar, para tanto, o corpo da mente, como recomendava Descartes, de modo a “nos tornarmos mestres e possuidores da natureza” (DESCARTES, 1966, p. 84) nos fazendo “civilizados”, senhores de nossas atitudes, tornaram-se palavras de ordem naquele dado momento. Deste modo, o pensar e o agir sempre “racionalmente” se tornavam condições necessárias para se vislumbrar uma vida política e ter, portanto, *status* de cidadão. E é assim que toma forma a ideia de indivíduo.

Percebe-se neste momento a defesa de uma escola comum a todos, como defende Comenius em sua *Didática Magna* de 1632, porém, segundo ele, até determinado estágio de vida. *Para todos* fica destinada a aprendizagem da língua e de operações matemáticas básicas, que serão aprimoradas mais tarde na academia pelos “escolhidos”, além, é claro, de uma obediência à moral e ao civismo, sob a alcunha de cidadania. Para esses escolhidos, os “engenhos mais seletos”, a “flor dos homens” é que se reservam os destinos da nação. No que, em contrapartida, para a maioria da população fica sobejada a “charrua, para as profissões manuais, para o comércio, para o que, aliás, nasceram” (COMENIUS, 1976, p. 448). Em outras palavras, para as classes pobres são destinadas uma educação básica e limitada e os trabalhos tomados como sem valor, artesanais, ao passo que para os “seletos” é reservada uma educação prolongada que se aprimora para a tomada dos cargos de maior notabilidade dentro da sociedade, ou seja, os cargos destinados à gestão do Estado.

São nesses moldes que só aqueles homens “educados” estariam prontos a uma participação política, diferente do “povo”: carregado de superstições e atrasos intelectuais. A plebe, que serviria apenas como mão de obra a essa nova sociedade, era vista como um mal a ser expurgado da sociedade política, da República que nascia. Não obstante, em que pese as supostas condições de igualdade, apregoadas por muitos intelectuais como vimos, é “exatamente nos séculos em que o ideal de política republicana vai sendo configurado, (que) simultaneamente, vai sendo construída a vinculação entre educação e cidadania, nascendo essa vinculação marcada pela exclusão” (ARROYO, 2010, p. 49, grifo meu). O caráter excludente de ambas se revela então norteador de um “novo” *modus vivendi* para uma “velha população”.

De acordo com a tradição clássica liberal, a palavra cidadania, ao lado de uma *educação para todos*, também possuía destinação: era para esse “povinho” (trabalhador, pobre), essa massa amorfa que precisava ser educada por esses moldes, com vistas a controlar e cercear seus direitos, de modo a diminuir seus *vícios* e suas *ociosidades*. Assim que, “eram olhados não como cidadãos, porém como um (novo) agrupamento de mão de obra” (MACPHERSON, 1979, p. 240). Por isso, enquanto que a educação das elites era tão somente *para* as elites, para formar quadros para futuros controladores dos operários, “ao povinho, ao homem comum, aos assalariados (...), o que deve ser ensinado não é o uso esclarecido da

liberdade dos direitos, mas a prática das obrigações, dos deveres, para o respeito à ordem” (ARROYO, 2010 p. 65). Em última instância, seria a completa e integral internalização destas novas práticas impostas.

Tidos como desarticulados dentro da visão política vigente, a revés, percebe-se que a articulação política das massas operárias era notavelmente sólida, que fazia com que elas resistissem, à sua maneira, a essa condição de “não-cidadania”. Logo, para além dos espaços formais de educação, essas massas formavam *frentes* de informação e formação de cidadania nos territórios produzidos por eles mesmos. É no interior destas “sociedades negadas”, portanto, nestes espaços informais, que se gestam saberes e ideologias, de modo a se propagar um outro tipo de cidadania que se contrapunha àquela difundida pelo Estado: a educação popular.

Dentro do embate pela conquista de uma cidadania plena, que só pode ser gestada e conquistada no seio de uma sociedade em disputa, se houve um modesto avanço no modelo de democracia que temos hoje, isso se deve principalmente pelas pressões populares, germinadas nesses espaços informais, através dos movimentos operários contrários à ordem burguesa em plena expansão.

Por educação, o filósofo húngaro Istvan Mészáros (2005) entende ser um “órgão social estrategicamente vital, isto é, como a prática social inseparável do desenvolvimento contínuo da consciência socialista” (p. 95). Em seu entender, um outro modelo de educação, pautado em moldes socialistas, entraria na cena do jogo político e social tendo como foco central indivíduos sociais e não indivíduos particulares, em prol de dar conta dessa cidadania. As antíteses: “barbárie-civilização, submissão-liberdade, exclusão-participação, absolutismo-república, educação-cidadania” que nos mostra Arroyo (2010) vão se caracterizar pelos embates políticos presentes no seio dessas sociedades. Advindas em função das novas formas de configuração desse novo Estado social, elas vão dualizar, redefinir e afirmar ações políticas, que influenciarão sobremodo a pedagogia moderna. É nesse embate de uma sociedade em profundas transformações, que a educação servirá de elemento-chave para conter ânimos e adestrar ações, de modo a controlar a liberdade. Como já visto, “cidadãos” serão assim chamados aqueles que adotarem, de modo cabal, as instruções e admoestações e se colocarem veementemente contra a “barbárie” dos que se insurgirem contra o sistema político. O Estado, por sua vez, virá com todas as garantias para lhes reservar (aos seus cidadãos) um “lugar seguro” dentro do aparelho político e social que se forma.

Necessário salientar que a cidadania que entendemos, portanto, nunca será feita por uma concessão do Estado, mas a partir do espaço combativo por meio de lutas simbólicas; em prol da legitimação de causas sociais de diversas frentes, que nascem no bojo de uma sociedade marcada pela condição de tutela e divisão de classes. Dentro deste panorama, o que se tem de colocar em xeque para se pensar sobre questões de cidadania em nosso século são:

Os polos verticais em que continuamos pensando a realidade social (as antíteses acima), quando a história já mostrou que não gira sobre esses polos. Enquanto os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania continuarem ocultos, sob os escombros de tantas teorias pedagógicas tradicionais, novas, e novíssimas inspiradas nessa lógica, e não forem socavados e postos de manifesto para os profissionais da educação e para as camadas populares, não haverá condições de fazer da luta pela educação uma expressão da participação e da cidadania. (ARROYO, 2010, p. 46, grifo meu)

O ideal de cidadania e moral na educação dentro destes moldes está conformado na legitimação de uma *igualdade* entre os homens, diante de um Estado *desigual*; dentro de uma educação desigual e de processos educativos e contextos sociais ainda mais desiguais. Essa proclamada paridade, presente no palco do espetáculo político com ampla representação reservará sempre a coxia para que a disparidade e as desigualdades não façam parte nem

mesmo de qualquer esquete desta trama social. Recolhida nos bastidores, as desigualdades, disparidades e diferenças continuarão veladas sob a égide do “somos todos iguais perante a lei”. E é isso o que impedirá que se pense uma educação para a consciência crítica e, de fato cidadã, que conduza a moral por uma base relativa ao social. Em outras palavras, problematizando essa moral e essa cidadania, entendendo indivíduos diferentes (do ponto de vista das matrizes de classe) dentro de uma mesma sociedade.

Deste modo, em nossa pesquisa, constatamos nas afirmativas: “*estudar não é para mim!*” ou “*já passei dessa idade!*” e ainda: “*não adianta que não consigo aprender!*”, que a internalização do ideal do mérito individual, que mais a frente veremos, vai levar ao afastamento gradativo do ideal de cidadania. Tendo na escola seu palco, que com seus sujeitos e processos vai carregar a responsabilidade de promover a internalização de tais medidas ao longo do processo formal de educação, de forma a sustentar as trajetórias de seus sujeitos escolares em uma eterna base de subserviência.

POR UMA NOVA ORDEM EDUCACIONAL – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UMA SAÍDA POSSÍVEL

Pensar numa escola integral e coletivos jovens populares em consonância com a diversidade, as desigualdades e as disparidades presentes na sociedade, principalmente latina, é pensar além de um “sujeito escolar”, mas na sinergia lexical que esse termo nos traz e que está ligado diretamente à sua inserção no meio social e ao papel exercido enquanto jovem e estudante: enquanto cidadão. Para tanto, problematizar seu cotidiano e fazê-lo capaz de reconhecer criticamente suas condições, orientando-o neste sentido, permite sua saída dos fragmentos de alienação, de anomia, de inércia e do estado de conforto que lhe é relegado e que, todavia pode se encontrar. Rumo a um ator social, integrado e consciente de suas ações dentro do âmbito da sociedade.

É seminal a emergência de uma nova ordem educacional, porque social, qualitativamente oposta a que fomos conformados, por meio de uma educação que contribua de forma efetiva e consciente no processo de transformação do todo social, no intuito de frear os sólidos ideais do capital a que fora submetida desde muito. Passaríamos, para tanto, de um estado *quantitativo* real para um estado *qualitativo* no sentido humano e social dentro do processo pedagógico, o que tornaria o jovem capaz de:

(...) não apenas confrontar e retificar conscientemente as relações sociorreprodutivas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da *desigualdade material e social/ política* herdadas do passado, mas de superar, ao mesmo tempo, a força mistificadora profundamente engastada da antiquíssima *cultura da desigualdade substantiva* que ainda permeia a consciência social. (MÉSZÁROS, 2005, p. 105)

O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem. É compreendendo isso que temos de considerar a educação e o educar.

Humberto Maturana

Partindo desta seara, a educação como um direito de cidadania deve ser considerado e sempre revisitado de modo a não reproduzir velhos estigmas e novos preconceitos e desigualdades em torno dessas populações; tampouco cercar seus destinos biográficos taxados pelas suas condições sociais. Deste modo, “Alrededor de este eje curricular se articulan una serie de actividades (el teatro, la literatura, la poesía etc.) de alto valor en el trayecto de la superación de los determinismos” (TEDESCO, 2004, p. 570). Superar os

determinismos como defende Tedesco, é questionar as formas sutis que se vem definindo o que é cidadania pelo viés de uma sociedade de classes que pulveriza as escolas e outros espaços sociais com seus ideários nocivos pautados no prisma da competição e do individualismo.

Tomar para si os desafios da contemporaneidade na relação da educação com outros elementos da cidadania (cultura e trabalho, por exemplo), requer um mínimo de lucidez para não cairmos nos frequentes romantismos que se colocam sobre a relação do jovem com o mundo. Focar, portanto, em intervenções educativas que tenham como pano de fundo a cidadania em seu sentido mais *stricto*, é antes de tudo reconhecer e afirmar em suas ações a existência de uma sociedade dual do ponto de vista de uma clivagem de classe. É buscar ainda nos equívocos dogmáticos do passado, pela propagação de um imaginário social pautado na igualdade, as respostas para o presente e as possíveis saídas para o futuro.

No panorama brasileiro, a popular EJA traz em seu bojo notoriamente um histórico de oscilações, contrastes e descontinuidades. Embora o ensino de jovens e adultos remonte o século XIX - mesmo que modestamente e de certo modo arbitrário em alguns aspectos em nosso país - é na constituição de 1934, que há um primeiro recorte, que vai tratar da educação de adultos como dever do Estado, através da criação de um Plano Nacional de Educação, cuja aplicação e obrigatoriedade se estendiam para o ensino de adultos.

A educação de adultos (anteriormente assim designada) fora gestada pela necessidade de uma compensação daqueles que outrora foram excluídos do direito à educação. Com o intuito de alfabetizar apenas, a EJA, em seus primórdios, contava timidamente com a intervenção do Estado, pois o protagonismo de tais iniciativas ficava sempre a cargo de coletivos particulares, como igrejas, agremiações e associações, tendo o voluntariado como pano de fundo. Com um histórico notavelmente mambembe, adjetivaria eu, ora transitando pelos espaços governamentais com pouco sucesso, ora transbordando para os espaços não formais de educação (sua maior atuação) vemos, a partir da última década do século passado até o presente momento, importantes conquistas que a EJA vem tendo ao longo dos anos e que pudemos constatar através de seus Fóruns. Tais encontros se tornaram importantes ferramentas. Liames que, funcionando como termômetro para a medição das demandas e conquistas deste tipo de ensino nos traz também a sensação de conectividade, num propósito integrador, dialogal, onde se estrutura um cenário para trocas de experiências e para a construção de novos programas pedagógicos, consolidando-se como traços relevantes de materialização da EJA no país.

A política mais que educativa, mas social que é a EJA nos faz refletir que ela já nasce de uma escassez, que é claro, como toda política social pretende dar conta de uma população que não pode aproveitar dos acessos da classe dominante e já entra com o estigma do “fracasso escolar” (ARROYO, 2001); como se o fracasso se traduzisse no mérito individual, como veremos adiante. Em outras palavras, o ensino de EJA já nasce da privação de diversos capitais (social, cultural e econômico) por parte deste contingente, “cujas responsabilidades da “vida adulta” chegam enquanto estes estão experimentando a juventude” (CARRANO, 2007, p. 59). É assim que o ensino de jovens e adultos já é formulado em sua base para aqueles que estão na esteira das oportunidades educacionais, sociais e, portanto, econômicas. Deste modo, a diversidade populacional que essa modalidade de ensino abarca é tocante. Formada, todavia, por negros, jovens pobres, populações rurais, idosos, detentos e ex-detentos, bem como portadores de necessidades especiais, dentre tantos outros “representantes das camadas mais empobrecidas da população” (RIBEIRO, 2010), torna-se ainda mais delicado e emergencial, donde essencial, um ensino de qualidade, que se pautar na “condição humana desses sujeitos,

básicas para o processo educacional” (idem). Isso significa dizer que tais contingentes devem ser entendidos como sujeitos do processo e não seu objeto, donde perversamente manipuláveis.

Retornando a escola por motivos diversos, dão a si e a ela uma nova e, talvez, última chance. Portanto, uma “escola sã”, conjugada com os processos de desigualdades e marginalidades a que esses alunos encontram-se expostos, torna-se essencial para que eles sejam provocados em seu cotidiano escolar a problematizar os mesmos processos que desencadearam sua saída do universo estudantil. Cremos que assim a questão do pertencimento a instituição escolar transborde de significados o seu segundo momento de se tornar estudante. Para abarcar uma população que foi na tenra idade deixada à margem das ações políticas educativas deve-se repensar em primeiro lugar a cultura escolar para o ensino de jovens e adultos, cujo caráter compensatório muitas das vezes é fator único no projeto pedagógico da escola. Será que é só ensinar a ler e escrever ou ainda fazer a tal compensação lançando conteúdos que em nada irão contribuir para o desenvolvimento destes educandos? Pensando de maneira oposta a essa perspectiva, cremos que irão reforçar ainda mais a desconexão da escola com as demandas e peculiaridades destes sujeitos.

Desta maneira, a readequação do ensino, de modo a “compreender os tempos e espaços não escolares dos sujeitos jovens que estão na escola, mas que não são, em última instância, da escola (CARRANO, 2006, p. 03) pode mudar sua visão de ser e estar no mundo. Derrubando desta forma suas rasas expectativas em relação a construção do conhecimento com o ensino de EJA, o que permitirá que esse sujeito aspire desejos de forma equânime com os estudantes do ensino regular. E para além disso: que ele possa chegar, de fato, a instâncias ascendentes na sociedade, concretizando suas aspirações, através dessa “última chance” dada à escola e a si mesmo.

O espaço educacional, porque social, requer - a guisa de promover a *ampliação para menos*, Algebaile (2009) - uma transformação radical: física e social, em consonância com “as redes sociais de apoio e de inclusão desses sujeitos” (RIBEIRO, 2006). “Em que a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função clássica da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade” (IRELAND, 2004, p. 69). Assim, uma vez mais, no lugar de um ensino supostamente precário e incongruente com o cotidiano de seus alunos, o ensino de jovens e adultos pode (e deve) se tornar uma estratégia fundamental para a entrada desses atores em outros setores da sociedade. Consolidando-se na participação destes no acesso aos diversificados espaços da cidade e seus equipamentos culturais, bem como na politização de suas experiências no que tange sua participação nas decisões políticas de cunho social, econômico e cultural a começar pelo seu próprio território, dentre tantas outras ações que visem trazer o protagonismo pautado em moldes de uma plena cidadania para estes sujeitos juvenis.

JUVENTUDES E POSSÍVEIS POLÍTICAS

Se fizermos uma pesquisa em diferentes cidades do mundo e perguntarmos a quem se predispor a responder o que é ser jovem ou ainda o que é a juventude, certamente ouviremos de nossos entrevistados as mais variadas respostas, que nos trarão ainda mais perguntas sobre esta instigante fase da vida. Isso porque nesse momento em que em nossa cabeça se aglutina milhões de perguntas e, em contrapartida, somos cobrados pela sociedade a respondê-las (diferente do que ocorre na infância, em que o *dever* ainda está há muitas distâncias) para

alguns, principalmente para os jovens das classes populares, chega mais cedo as “questões de ser adulto”; o que em contrapartida, para outros, sobretudo aqueles pertencentes as classes com capital econômico mais favorecido, ocorre a moratória social, em que os papéis sociais podem (e devem) esperar uma possível colação de grau, por exemplo, para começarem a ser exercidos.

“La inequidad o desigualdad surge cuando existen diferencias sistemáticas en los resultados que obtienen los sujetos que parten de distintas posiciones en la estructura social” (FILARDO, 2010, p. 06). Assim, por ser uma fase produzida socialmente e, para tanto, carregada de subjetividades e recortes de classe, ser jovem em uma dada sociedade e num diferente espaço de tempo e território possui divergências consideráveis num outro grupo social e num outro período de tempo. Se faz preciso deste modo entender os múltiplos papéis que a categoria juventude exerce no interior da sociedade que se pretende analisar e por esse viés tentar descobrir as pistas para se dar conta do imaginário juvenil e suas aplicações inteligíveis que tanto nos seduz.

A temática sobre a juventude é bastante tenra que vai arvorar na América Latina, sobretudo após seus processos de redemocratização, com o reconhecimento da juventude como sujeito diferenciado; todavia, sem dar forma a esse ator social, ficando o jovem ainda na tônica da tutela e proteção. No caso brasileiro, numa retrospectiva temos visto nascer, ainda que engatinhando, mas com consideráveis avanços, políticas que contemplam essa camada considerável da população.

Sem qualquer dúvida, ser jovem no mundo e principalmente ser jovem na latino-américa representa um desafio seja em que condição social for, muito mais agravada se a condição for de jovem latino-americano, nascido no seio das classes populares. No contexto social em que vivemos a juventude figura um rito de passagem que irá definir o lugar que cada ator irá ocupar na vida em sociedade. “Sin embargo, se acepta que es un lapso de alta intensidad de ocurrencia de eventos definitorios de las trayectorias futuras. En este periodo vital se “juega” la integración social” (FILARDO, 2010, p. 06). De modo que, dito uma vez mais, se faz primordial a tarefa de se pensar em políticas que priorizem esse contingente, entendendo, de fato, suas demandas e dificuldades, através do revestimento de forças que possibilitem minimizar e a médio e longo prazo extinguir sobremaneira as intensas desigualdades das quais somos vítimas e testemunhas.

Apesar dos avanços, há, ainda, uma perspectiva um tanto engessada de ser e ver o jovem, uma visão do *devenir* e não do tempo presente em que outras questões que permeiam o campo da categoria juventude não são levadas a cabo pelas instituições e, portanto, podem não dar conta de suas especificidades. Para tanto, é preciso estancar a mola que insiste em prosseguir pelo trilho oblíquo e pensar ao invés de políticas *para* as juventudes, pensar e fazer políticas *com* as juventudes. Através de ações que de fato promovam a autonomia desses sujeitos jovens na criação de seus próprios saberes e experimentos, conjugados aos saberes elementares da sociedade, de modo a influenciar em suas trajetórias e direções.

Em nível macro, é preciso pensar, para tanto, em políticas públicas e iniciativas governamentais que resultem na desestabilização das diversas desigualdades e apontem para a equidade de acessos à cidade, aos bens culturais por esses jovens, por exemplo, cujo lugar social em que habitam, na maioria dos casos, é extremamente vulnerabilizado e segregado e que incentivem por outro lado a produção e a valorização de sua própria cultura local; estabelecendo ainda conexões entre espaço social e espaço escolar, lugar este privilegiado da expressão dessas identidades.

Num outro aspecto, não podemos esquecer que as demandas de “ser jovem” ocorrem geralmente em diferentes faixas de idade, atentar para essas especificidades, é, antes de tudo, ampliar seus acessos e suas potencialidades ao direito de escolha de ser jovem, na possibilidade de construção de seus percursos e de suas trajetórias. É nesta seara que as políticas públicas de juventude entram no bojo da disputa para cobrar dívidas históricas que subsumiam essa população. Além do mais, elas devem ser transversais, combinando assim dívidas históricas com novas demandas antenadas a este tempo, mas focadas em novas perspectivas de futuro, visando, sobretudo a emancipação.

A defesa de uma certa ausência de “capital educacional” em torno das juventudes, como nos aponta Lahire (1997), se torna legítima para o caso brasileiro quando ainda temos quase 2 milhões de analfabetos entre 15 e 29 anos e que o caráter paradoxal educacional: qualidade-acesso-permanência continua sendo uma realidade. Uma das pistas para problematizarmos esses dados, oriundos do último censo (2010) se dá justamente quando percebemos, através de seus relatos, que o trabalho para os jovens das classes populares se torna estratégia fundamental e em primeiro plano para o hoje. É bem verdade que se esse contingente se apropria da escola e/ou dos espaços acadêmicos, reforçado pelas políticas de expansão e, deste modo, engrossando as estatísticas, é bem verdade também que, por outro lado, não contam com o atendimento a uma gama de novas necessidades que vão surgindo ao longo de sua permanência nessas instituições. Diante desse quadro, é “crucial que os programas ofereçam conteúdos que ampliem as possibilidades de conhecimento desses jovens, mas que, sobretudo, apresentem redes de suporte que possam dar concretude ao imenso esforço educativo” (RIBEIRO, 2011, p. 20). Além da ampliação de mundo desses jovens dada por intermédio de uma escolarização mais longa e com mais acessos a elementos cognitivos, as “redes de suporte” teriam papel fundamental para atender a demandas que se apresentariam ao longo de sua estada na escola. Do tipo: *“porque a gente não tem um aumento do número de passagens pra gente fazer pesquisas fora da sala de aula quando os professores pedem? Mas a gente tem de pagar do nosso bolso, aí “da ruim””*. E ainda: *“pô, toda hora é xerox (fotocópia) que tem que tirar. Daí vai botando R\$ 1,00 ou R\$ 2,00 por dia pra ver quanto fica no final do mês? Eu ganho 1 salário, tá entendendo?”*. Por fim: *“eu não posso nem pensar em parar de trabalhar, porque tenho três crianças em casa. A EJA é boa pra mim porque é a noite. Mas faculdade... tenho vontade de fazer e já fui ver, mas o curso que eu quero é só a tarde. Aí não dá pra mim!”*.

Em nossa pesquisa etnográfica realizada com alunas e alunos de EJA matriculados numa escola da zona norte da capital do Rio de Janeiro, localizada aos pés de um dos mais tradicionais morros da cidade e que compreende estudantes de várias outras favelas da região percebemos, a partir de seus relatos, que se faz emergencial a entrada de novos programas sociais de caráter conjuntural, ampliando o olhar para o estudante de EJA em sua integralidade, visando dar conta das novas e inúmeras necessidades que surgem ao longo da vida escolar. Teríamos assim a continuidade dos estudos sem as indesejáveis interrupções que marcam a vida de boa parte de nossos jovens. Do contrário, a permanência desses jovens nas “periferias do ensino” será uma constante e o “ficar para trás”, uma realidade. É assim que, dito uma vez mais, esse jovem tendo um aporte social forte por parte do Estado vai poder responder às demandas de casa, da família, que gradativamente vai começando a perceber a necessidade da crescente e continuada escolarização dos filhos/maridos/esposas. Além de responder às expectativas escolares, pois terão o subsídio necessário no que tange o investimento de forma integral nos estudos.

Para além das evidentes distâncias sociais de uma sociedade capitalista a que os jovens estão destinados a conviver (mas não com elas se conformar) é tarefa também dos coletivos organizados pressionar o Estado a tomar medidas para que essas disparidades sociais, que

encharcam o currículo escolar, sejam transformadas em objeto e não em sujeito da ação; de modo a dialogar com suas diferentes experiências, bem como se contrastando a elas. São principalmente as juventudes (enquanto atores plurais), as instituições (em nosso caso a escola) e os espaços de sociabilidade destinados a elas (coletivos e demais espaços de juventude) que devem ter ampla participação neste processo para poderem transformar tais disparidades em competências e saberes, pelos seus múltiplos processos de viver em sociedade.

PASSANDO RAPIDAMENTE PELOS IDEAIS MERITOCRÁTICOS

“Da Reforma ao Iluminismo, a concepção moderna do indivíduo sempre afirmou o vínculo da necessidade da igualdade e da liberdade, o que gera uma definição “heróica” do sujeito que se constrói a si mesmo, que se torna o autor de sua própria vida, de seus sucessos como de suas derrotas” (DUBET, 2001, p. 15). Ser autor de si mesmo é uma estratégia perversa, amplamente praticada nos dias de hoje, cujo ideal permeia as salas de aula e faz com que o destino, neste caso, de cada jovem, já esteja previamente traçado. Tendo a “culpa” do “fracasso na vida” atribuída ao próprio indivíduo e não às instituições que procuram sempre se isentar do dolo.

Entretanto, o que muitos dos jovens ainda não se deram conta é de que: “quando as oportunidades objetivas de inserção e integração social são extremamente desiguais compromete-se o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade” (DUBET, 2001, p. 07). Para os jovens pesquisados, a internalização dos ideais meritocráticos, massificados durante todo o seu processo de socialização, foi tão bem sucedida, que o que lhes resta é tomar a culpa para si e carregar o barco do fracasso e da incapacidade de “não serem alguém na vida”. Combinada a essa internalização do mérito, nos moldes atuais, a escola, desembainhando a bandeira da meritocracia, põe em xeque esse jovem que é convidado a ser senhor de sua própria história, sem, portanto, ter subsídios para assim fazê-lo. Percebemos, portanto, uma espécie de inclusão social subalterna Dayrell (2007) que vai interferir diretamente em seu pensamento e em sua autoestima. Importante salientar ainda que, esse caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, donde a responsabilidade individual insiste em permear as mentes desses jovens educandos, tem, em sua maioria, o Estado em sua base como provedor e mantenedor desse *status quo*.

Contrários a essa perspectiva que dociliza e conforma o estudante-jovem-pobre, colocando-o em “seu devido lugar”, constatamos que a equidade de oportunidades está intimamente relacionada à política de governo de cada sociedade. Assim, no lugar de um Estado em que cada sujeito é responsável pela sua trajetória enquanto ser social, sem qualquer política que lhe dê o direito de ascender, defendemos ações políticas com base na igualdade. Tendo em primeira instância a equalização dos acessos e das oportunidades dentro do âmbito societário, tais ações devem partir dessa base de igualdade para daí proclamar as diferenças, de modo a fomentar a gradativa redução das disparidades sociais.

A ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. (CURY, 2002, p. 249)

É por meio da potencialização da educação nestes moldes que o Estado deve agir como promotor da redução das históricas desigualdades. Cumprindo seu papel dentro de uma sociedade dita democrática, ele garantirá a ruptura com os determinismos que se impõem na vida daqueles cuja representatividade política e econômica na sociedade é quase invisível.

Uma escola de qualidade é reconhecidamente essencial para o alargamento das diversas formas de participação na vida pública desse sujeito escolar juvenil. Quando não se atenta para isso o que se vê é a “igualdade de direitos e deveres de cidadania anulada ou prejudicada (RIBEIRO, 2002, p. 124). Seria a *cidadania da cepa torta* de que nos fala Machado Pais (2002).

O Estado burguês criou e até hoje mantém “artifícios que inviabilizam a universalização de uma educação pública articulada aos interesses dos segmentos sociais e culturais tradicionalmente excluídos do conceito e das práticas que implicam a cidadania” (RIBEIRO, 2002, p. 122). Parte das exclusões a que são submetidos não é antes uma anulação meramente econômica, senão também moral e social que os leva a patamares consideráveis de invisibilidade na sociedade. É nessa conjuntura que ampliar a escuta aos coletivos juvenis pertencentes às camadas populares, principalmente em contexto de favela, é atestar que as trajetórias não são contínuas, mas sobretudo mambembes, porque sempre de improviso, na busca pela sobrevivência no mundo do capital; e a identidade é sempre relacional, dialética e só se decifra através da luta nesse campo de disputa. Quando se catalisa essa singularidade, esse ciclo da vida que gira em torno dessa população, se descobre essa juventude como classe.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Segundo Machado Pais (2005), “Nem sempre as preocupações e aspirações dos jovens são levadas em linha de conta. Por isso, são críticos em relação a direitos que não os fazem passar da “cepa torta””, como acima vimos. Segundo o autor, a “cidadania da cepa torta”, “é uma cidadania que tende a olhar os cidadãos como iguais quando, na realidade, eles são diferentes. Enfim, é uma cidadania que abraça os mitos homogeneizadores perante uma realidade heterogênea, de diferentes grupos culturais e sociais” (p. 66).

Nas políticas públicas de juventudes muito se fala em “protagonismo juvenil” ou “jovens empoderados” ou ainda como “sujeito de direitos”. Em que pese todas essas alcunhas, em que medida esse processo de uma educação cidadã, que visa trazer o jovem à responsabilidade sobre suas mudanças, tem se intensificado em seu currículo escolar? Será que esse sentimento de pertença, esse protagonismo esperado, a problematização de seu universo cotidiano que tanto se apoiam as novas perspectivas em torno do jovem tem sido capaz de entrar nas salas de aula? Da EJA, em especial? Trata-se antes de “converter os condicionamentos em oportunidades para exercer a cidadania” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 208).

Em nossa pesquisa, o que fomos percebendo em certos momentos é que ficam claras as questões de juventude imbricadas por uma condição de classe, pautada pelas desigualdades, que vão resultar nas “fragilidades transitórias que os atam” (PAIVA, 2006), que seriam as dificuldades que impedem as mobilidades, traduzidas em que recortes como trabalho, condições sócio-econômicas, ecologia social e espacial em que habitam e frequentam. Além das questões de gênero e raça que se evidenciam em seus discursos. Todos esses fatores vão dar surgimento às suas demandas, ansiedades e insatisfações (ou não) de suas condições. Creio que para dar conta de um sem-número de revelações tenhamos de atentar primeiramente na maneira como vimos essas juventudes e como eles se veem enquanto sujeitos juvenis, ou mesmo se enxergam como tais. Superando essa fragilidade, nós, pesquisadores e estudiosos do tema, é que dialogaremos com eles com mais

“empoderamento”, pois, do contrário, corremos o sério risco de esvaziarmos o discurso com estereótipos que não fazem parte do *ethos* de ser jovem.

Por outro lado, desenvolver pesquisas, indicadores e ainda potencializar núcleos de pesquisa já existentes, ampliando o diálogo entre academia, sociedade civil e coletivos é o que possivelmente vai fecundar políticas públicas mais simétricas, com ações a responder os diagnósticos produzidos. Além disso, as políticas vigentes precisam estar em constante avaliação em conjunto com a produção de diagnósticos. As políticas públicas, portanto, devem ser também constantes como são as demandas, produzindo escutas mútuas, a fim de transformar as conquistas em mais desafios, em novos campos de inclusão e equiparação de realidades, bem como transformar práticas e mentalidades. E é assim que novos desafios vão sendo colocados na medida em que ações políticas são gestadas e conquistadas.

Com Gramsci, pensar contra-hegemonicamente é saber que precisamos desnaturalizar as diferenças que ainda insistem em se manter veladas sob a égide do progresso e da ordem e da suposta igualdade para todos, para cada vez mais garantirmos a fruição e a sinergia do maior número de grupos sociais, pautando-se sempre no interconhecimento e respeito mútuos. Atravessar, portanto, as *linhas abissais* de que nos coloca Boaventura (2010), em nosso caso estaria curvada a se dar por meio de políticas públicas que, dentre outros aspectos, promovessem a reflexão epistemológica entre os distintos atores sociais, para que estes, imbuídos de uma consciência horizontal não continuem mais a servir de massa de manobra aos estratos dominantes presentes na sociedade contemporânea. Em outras palavras, o princípio da inclusão então deve estar atrelado ao princípio de emancipação desses jovens, por meio de políticas não só de governo, mas de Estado, donde estruturantes, que contemplem suas demandas na totalidade.

Iniciar o trabalho pedagógico com o fim único de formar o cidadão, no *stricto sensu* e não “colaboradores” (no sentido mercantil do termo) de um Estado liberal, é ter a consciência de que uma educação com participação na vida em sociedade se faz numa arena de disputas, num campo de forças muita das vezes imperceptível. A questão de se formar sujeitos de direitos, portanto, permeia por todo esse sinuoso território de conflitos. É no convívio social, que problematizando e tornando crítico esse convívio, chegaremos às bases de uma política pautada na cidadania, “o que implica o conhecimento de direitos e deveres por meio de uma sólida educação escolar básica” (RIBEIRO, 2002, p. 115) e que gerará, naturalmente, um pleno envolvimento de seus atores na trama social.

Gaudêncio Frigotto na apresentação da obra de Boaventura de Souza Santos, Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social (2007), coloca que, em nossa sociedade, “os instrumentos de que dispomos no plano teórico e epistemológicos são os hegemônicos, ou seja, nos termos do autor, as semânticas legítimas da convivência política e social são: a legalidade, a democracia, os direitos humanos”. E afirma que o desafio está em: “como trabalhar esses instrumentos de forma contra-hegemônica e tentar perceber, nas culturas e nas formas políticas marginalizadas pela modernidade ocidental, indícios, sementes e embriões do novo?” (p. 11).

É a partir da conjugação desses fatores globais, locais e históricos que se constitui a questão emergencial de um novo olhar em torno de intervenções políticas que se dirigem às juventudes, uma vez que, desigualdades e inseguranças atingem particularmente esta geração, gerando problemas e demandas. Ler e interpretar essas demandas para que não caiam em polos opostos às suas necessidades é o maior desafio que se coloca em torno das ações políticas para este público. É ainda trabalhar com elas tendo como foco principal a perspectiva dos direitos de cidadania, dialogando com esses sujeitos no espaço e no tempo, percebendo seus múltiplos pertencimentos e subjetividades.

Estamos caminhando para o reconhecimento da educação popular, integral e libertária como um direito de cidadania, mas ainda num tímido processo de renovação do diálogo e do atendimento às demandas, que vão pouco a pouco se materializando no acesso aos direitos, tentando sair, portanto, do âmbito das querelas: “trata-se, antes, de colocar-se nas interseções, nos lugares em que os sujeitos podem falar e atuar, transformar-se e ser transformados.” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 208).

Assim que, promover a expansão, bem como o acesso a uma escola de fato de qualidade, que dialogue com esses “sujeitos de direitos” influenciando em suas trajetórias de modo a ampliar seu campo de possibilidades - o que implica serem reconhecidos (...) na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia (DAYRELL, 2007) - faz com que caminhemos para a uma outra concepção de cidadania, que joga por terra os mitos da suposta igualdade universal e problematiza uma sociedade de classes que se pauta pelo prisma do capital, senda que se abre para uma educação comprometida de fato com as classes populares e, portanto libertária no sentido mais stricto que o termo nos traz.

É, por fim, fazer a própria desconstrução e uma nova repaginação do mundo, vendo-o como um todo complexo, buscando nos equívocos dogmáticos do passado e na prática perversa de uma cultura hegemônica no plano teórico e epistemológico (SANTOS, 2007), pela propagação de um imaginário social pautado na igualdade, como já dissemos, as respostas para o presente e as possíveis saídas para o futuro, numa perspectiva contra-hegemônica. Para tanto, uma outra cidadania, que eu chamaria cidadania-libertária deve ser pensada de forma emergencial e para o tempo presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel, *et al.* *Juventude, política e cultura*. In: *Revista Teoria e debate*. Fundação Perseu Abramo. Nº 45, jul./ago./set, 2000.

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina - Faperj, 2009. v. 1.

ÁRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

BATESON, G. *Spiritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu, 1991.

BOLTANSKI, Luc; **CHIAPELLO**, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Os excluídos do interior*. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.mec.gov.br >. Acesso em: 02 Mar 2009.

_____. MEC/SETEC/PROEJA. *Documento Base*. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BUARQUE, Cristovam. *A desordem do progresso*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

BUFFA, Ester; **ARROYO**, Miguel; **NOSELLA**, Paolo. (Orgs.). *Educação e Cidadania; Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 14ª edição, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. *Educação e Políticas de combate à pobreza*. Revista Brasileira de Educação - ANPED - n.24 - 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Unesp, 2000.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”*. Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

CASTRO, Ana Cristina C. dos Santos. *Estratégias de trabalho e sobrevivência: o que a escola pública tem a ver com isso?* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

COMENIUS. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CORROCHANO, Maria Carla. *Jovens olhares sobre o trabalho*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Fundação de Amparo À Pesquisa do Estado de São Paulo.

COSTA, Fernando Braga da, *Homens Invisíveis: Relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Globo, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. “*As categorias de Gramsci e a realidade brasileira*”. In *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CURY, C.R.J. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAUSTER, T. *Uma infância de curta duração: trabalho e escola*. Cad. Pesq., São Paulo 82: 31- 36, 1992.

DAYRELL, J; **GOMES**, N.L. *Juventude, práticas culturais e identidade negra*. Palmares em Ação, Brasília, DF, n. 2, p. 18-23, 2002.

_____, Juarez. *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128.

DESCARTES, R. *Discours de la méthode*. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.

DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.

ELIAS, Norbert; e **SCOTSON**, John. L.; *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade*; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular educação popular: memória dos anos 60*. 1983. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FILARDO, Verónica (2010): «*Transiciones a la adultez y educación*». Cuadernos del UNFPA, Año 4, Nº5. Montevideo: UNFPA.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São. Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*, 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

IPEA. *Juventude e políticas sociais no Brasil* / organizadores: Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade. – Brasília: Ipea, 2009.

IRELAND, Timothy. *Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana.* In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. *Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais?* In: *Estudos de Sociologia.* Araraquara. Departamento de Antropologia, Política e Filosofia – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – UNESP, 18/19, 193-203, 2005.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto.* 4ª ed. Trad. Célia Neves e A. Toribio. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.* São Paulo: Ática, 1997.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia.* São Paulo, Brasiliense, 1987.

LINS RIBEIRO, Gustavo. *Postimperialismo. Cultura y política en el mundo contemporáneo.* Barcelona: Gedisa, 2003.

MACPHERSON, C. B. *A teoria política do individualismo possessivo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MAIA, A. A. R. M.; MANCEBO, D. *Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado.* *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 30, n. 2, p. 376-389, 2010.

MAKOWSKI, Sara. *Memorias desde la intempérie. Exclusión social y espacio: los chavos de la calle en el centro histórico de la ciudad de México.* 2004. Tese – UAM-I, Cidade do México. 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. (1998 [1922]), *"Argonautas do Pacífico Ocidental"*. Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural.

MARSHALL, T. *Cidadania, classe social e status.* Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.* 1ª edição, 1ª reimp. - São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. *O Capital.* – “Crítica da Economia Política”. Volume 1, Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã.* (Feuerback). São Paulo: Hucitec, 1993.

MATURANA, H.; PORKSEN, B. *Del ser al hacer.* Santiago: J.C. Saez, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Caio. *O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno*. Filosofia Unisinos 10(2): 157-173, mai/ago 2009.

ORTEGA Y GASSET, José. *Rebelião das Massas*. Lisboa. Relógio d'Água. 1999.

NOVAES, Regina. *Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas*. Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida. São Paulo, outubro de 2007.

_____. “*Juventude e Ação Social no Rio de Janeiro: resultados de pesquisa*”. In: LANDIM, Leilah (org.), *Ações em Sociedade. Militância, caridade, assistência etc.* Rio de Janeiro. Nau Editora, 1998.

PAIS, José Machado (2005). *Jovens e Cidadania*. In Isabel Menezes et al. (Eds.), *Conhecimentos, Concepções e Práticas de Cidadania dos Jovens Portugueses. Um Estudo Internacional* (pp. 217-224). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

PAIVA, Jane. Continuar...e aprender por toda a vida: legitimando o direito à EJA. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 04 set. 2006.

_____. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos, Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>.

PERALVA, Angelina. *O jovem como modelo cultural. Juventude e contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação, n°s 5/6, São Paulo, 1997, pp.25-36.

RIBEIRO, Eliane Andrade. *Políticas públicas de Educação e Juventude: avanços, desafios e Perspectivas*. **FREITAS**, Maria Virgínia e **PAPA**, Fernanda de Carvalho (Org). *Juventude em Pauta: Políticas Públicas no Brasil*. São Paulo : Ed Peirópolis, 2011.

RIBEIRO, L. C. Q. (Org.) ; **KOSLINSKI**, M.C. (Org.) ; **ALVES**, F. (Org.) ; Cristiane Lasmar (Org.) . *Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2010. 334p.

RIBEIRO, Marlene. *Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais*. Educ. Pesqui., Jul 2002, vol.28, no.2, p.113-128. ISSN 1517-9702.

SANSONE, Livio (2003) *Jovens e oportunidades: as mudanças na década de 1990 – variações por cor e classe*. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (orgs) *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks.

SANTOS, Boaventura de Sousa e **MENEZES**, Maria Paula Meneses (org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Ed., 2010.

_____. Santos, Boaventura de Sousa, 1940- *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social* / Boaventura de Sousa Santos ; tradução Mouzar Benedito. - São Paulo : Boitempo, 2007.

SPOSITO, Marília. *Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola*. Revista USP, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.

_____, Marília; **CARRANO**, Paulo. *Juventude e políticas públicas no Brasil*. Revista brasileira de educação, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.123, p.557-572, set./dez., 2004.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Os românticos*. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Formação da classe inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Vol. 1.

_____. *Folclore, antropologia e história social*. In: NEGRO, Luigi Antonio, SILVA, Sergio (Orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001.

_____. *Tempo, disciplina do trabalho e o capitalismo industrial*. In *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia da Letras, 2008 , p. 267-305.

TREIN, E.; **CIAVATTA**, M. *O Percurso Teórico e Empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 24, set/dez. 2003.

SÍTIO: Política Nacional de Juventude: Diretrizes e Perspectivas (Documento do Conjuve) www.agencia-raizes.com/seminariojuventude/docs/Conjuve_2006.pdf

SÍTIO: OIT - <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/oit/>

SÍTIO: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt55_eco_n03_juventude.pdf

Informações sobre a autora:

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2013), na linha de pesquisa educação (EJA), juventude e políticas públicas. Graduiu-se em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009) e atualmente é membro voluntário - Rádio Petroleira, programa Democracia e Comunicação. É consultora de EJA pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis e assistente de pesquisa e pesquisadora local da FLACSO - FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Tutora do Curso de Extensão do ProJovem Urbano (RENAFOR) - MEC - UNIRIO, é ainda membro-fundadora da APRAEP RJ Associação de Pais e Responsáveis de alunos de escolas públicas. Tem experiência na área de Antropologia e educação, com ênfase em Antropologia social, atuando principalmente nos seguintes temas: EJA, juventude, políticas públicas, cultura, cidadania e direitos humanos.

