



É NÓIS QUE TÁ, ENTÃO É NÓIS QUE SABE! JUVENTUDES MAMBEMES E GRADIENTES E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E LABORAIS OU AINDA: TRABALHO X ESCOLA - O DUELO QUE RONDA AS JUVENTUDES DAS CLASSES POPULARES ESTUDANTES DA EJA

Autora: Noelia Rodrigues Pereira Rego

Doutoranda em educação e políticas públicas - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: noeliarpr@hotmail.com

RESUMO

É na passagem da sociedade tradicional para a moderna que a dualidade do conceito de juventude tem seu início. No entanto, ela não estava destinada para todos. Para os filhos dos “homens de posse” era destinada a juventude tendo como base a preparação - dada pela escolarização - de sua entrada no mundo econômico e político. Contudo, para os “jovens” menos abastados economicamente a fase de uma pequena infância para a vida adulta se fazia sem escalas, que tinha no trabalho seu expoente principal. Nessa conjuntura que estudar coletivos juvenis pertencentes às camadas populares, principalmente em contexto de favela, é atestar que as trajetórias não são contínuas, sobremodo *mambembes* e improvisadas na busca pela sobrevivência no mundo do capital. Em uma sociedade sobremodo excludente em que diferenças e desigualdades são fatores determinantes e, muitas das vezes, limitadores de trajetórias, não há a possibilidade de se desconsiderar o conflito de classe, pois entendemos ser ele capaz de forjar uma análise crítica sobre as condições de estruturação do *status quo* gradiente, perversamente assimétrico e desarmônico em que vivemos, que se revela nas precárias condições de trabalho que as juventudes pobres são postas à prova na contemporaneidade. Assim, a questão que norteou nossas investigações etnográficas em nossa pesquisa de mestrado foi compreender como jovens estudantes de EJA - matriculados numa instituição no subúrbio da capital do Rio de Janeiro - Brasil, que compreende, em sua maioria, alunos de duas tradicionais favelas da região - relacionam, em suas distintas trajetórias, educação e trabalho, categorias centrais em suas vidas, procurando perceber as estruturas simbólicas que estão por trás desses elementos na perspectiva do direito e da cidadania. Ao encontro disso, numa sociedade marcada pela cultura do *consumir* em que o *ter* se faz o visto de entrada e saída para uma suposta ascensão, tão almejada na sociedade e no grupo em que se vive, o trabalho soaria como uma tentação à educação. Para além do espaço de liberdade e emancipação que teria para esses jovens, além das evidentes necessidades econômicas, o trabalho estaria atrelado aos bens de consumo imediatos. Assim, o que geralmente ocorre é primeiramente a necessidade de “existir”, através de um estereótipo, apropriando-se de símbolos e signos sociais, ou seja, estar “dentro da onda”; para depois sim, se for o caso, pensar em retomar os estudos. Fenômeno que geralmente ocorre numa fase mais madura de ser jovem. Diante do exposto, tomar para si os desafios da contemporaneidade na relação da educação com outras instâncias de socialização (cultura e trabalho), requer um mínimo de lucidez para não cairmos nos frequentes romantismos que se colocam sobre a relação do jovem com o mundo. É buscar ainda 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 - as respostas para o presente e as possíveis saídas para o futuro, por meio de uma perspectiva contra-hegemônica e descolonizante.

Palavras-chave: juventudes, trabalho, escola, trajetórias, mambembe.



INTRODUÇÃO

O Estado burguês, com sua democracia, criou e até hoje mantém uma ossatura que fundamenta e conforma determinados sujeitos em suas desiguais trajetórias. Interditando, portanto, boa parte deste segmento, inviabiliza o acesso e a universalização a determinados bens e espaços sociais. Parte das exclusões a que são submetidos não é antes uma anulação meramente econômica, senão educacional e política que os leva a patamares consideráveis de invisibilidade na sociedade.

É a partir desse processo histórico-cultural desses jovens trabalhadores (Thompson, 1987) que nos debruçamos para entender essas transformações e seus muitos significados.

É na passagem da sociedade tradicional para a moderna que a dualidade do conceito de juventude tem seu início. No entanto, ela não estava destinada para todos. Para os filhos dos “homens de posse” era destinada a juventude tendo como base a preparação - dada pela escolarização - de sua entrada no mundo econômico e político. Contudo, para os “jovens” menos abastados economicamente a fase de uma pequena infância para a vida adulta se fazia sem escalas, que tinha no trabalho seu expoente principal.

É nessa conjuntura que estudar coletivos juvenis pertencentes às camadas populares, principalmente em contexto de favela e periferias, é atestar que as trajetórias não são contínuas, sobremodo *mambembes* e improvisadas na busca pela sobrevivência no mundo do capital. Em uma sociedade sobremaneira excludente em que diferenças e desigualdades são fatores determinantes e, muitas das vezes, limitadores de trajetórias, não há a possibilidade de se desconsiderar o conflito de classe, raça e gênero pois entendemos serem eles capazes de forjar uma análise crítica sobre as condições de estruturação do *status quo* gradiente, perversamente assimétrico e desarmônico em que vivemos, que se revela nas precárias condições de trabalho que as juventudes pobres são postas à prova na contemporaneidade.

METODOLOGIA

Assim, a questão que norteou nossas investigações etnográficas em nossa pesquisa de mestrado foi compreender como jovens estudantes de EJA - matriculados numa instituição no subúrbio da capital do Rio de Janeiro - Brasil, que compreende, em sua maioria, alunos de duas tradicionais favelas da região - relacionam, em suas distintas trajetórias, educação e trabalho, categorias centrais em suas vidas,



procurando perceber as estruturas simbólicas que estão por trás desses elementos na perspectiva do direito e da cidadania.

Ao encontro disso, numa sociedade marcada pela cultura do *consumir* em que o *ter* se faz o visto de entrada e saída para uma suposta ascensão, tão almejada na sociedade e no grupo em que se vive, o trabalho soaria como uma tentação à educação. Para além do espaço de liberdade e emancipação que teria para esses jovens, além das evidentes necessidades econômicas, o trabalho estaria atrelado aos bens de consumo imediatos. Assim, o que geralmente ocorre é primeiramente a necessidade de “existir”, através de um estereótipo, apropriando-se de símbolos e signos sociais, ou seja, estar “dentro da onda”; para depois sim, se for o caso, pensar em retomar os estudos. Fenômeno que geralmente ocorre numa fase mais madura de ser jovem.

DISCUSSÃO E APONTAMENTOS

Gaudêncio Frigotto, no prefácio à obra de Eveline Algebaile: *Escola pública e pobreza no Brasil* (2009), nos coloca que a educação básica, a educação superior e a educação profissional definem-se no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade; de modo que não podem ser tomadas como fatores isolados, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória. Inspirada por suas considerações, tomarei ainda de empréstimo duas categorias comentadas criticamente por Rossana Reguillo (2003): a dos “jovens incorporados” e a dos “jovens dissidentes ou alternativos” e tentarei contribuir com ambas ao construir um outro conceito de juventude: a *juventude gradiente* ou *mambembe*.

JuventudeS mambembes ou gradientes seriam formadas por jovens que oscilam por trajetórias que se impõem em suas vidas e em relação às quais não possuem autonomia para rejeitá-las, tendo, para tanto, de dar conta de uma gama de tarefas que lhe aparecem por suas aquém-condições. O conceito versaria então pelas muitas possibilidades que se abrem a esses sujeitos nessa fase da vida, mas que muitas das vezes (em sua maioria) eles não conseguem transpô-las do âmbito inteligível, do plano simbólico para o âmbito sensível, real. Em outras palavras, nesse período em que muitas possibilidades aparecem, os jovens se veem com um leque de possibilidades de futuro, mas tendo de dar conta de um sem-número de demandas relativas à sua classe social e às suas condições socioeconômicas. Naturalmente, eles se veem compelidos à inclinação por uma ou muitas delas, porém, em inúmeras vezes, sem as condições de base para sua realização ou mesmo sua continuidade. E é aí que o perverso ideal do mérito individual se faz presente, deste modo, em frases do tipo: “*eu fazia aula de música num projeto aqui no morro e já tocava em orquestra e tudo, mas parei porque tinha que dar conta em casa e música era coisa de vagabundo lá*”



em casa! Não tinha que ser, né? Mas hoje eu, pelo menos, voltei a estudar!”. Diz Celinho, 27 anos, pai de 5 filhos e estudante do 2º ciclo de EJA.

Atrelando o conceito de juventude *gradiente* a uma das vertentes da cidadania, que é a educação, o jovem, abarcado pelas políticas sociais e de expansão da escola fica numa pressão gradiente de querer se envolver com os vários elementos cognitivos que lhe são ofertados, porém sem as bases necessárias que lhe confirmam a legitimidade e as possíveis possibilidades para tanto. Cobrado em casa pela família que, em muitas vezes, não possui o capital educacional, social e econômico para dar o devido incentivo aos estudos dos filhos, acabam por reproduzir o que também tiveram de seus pais: o valor ao trabalho em detrimento dos estudos (uma vez que o primeiro se faz mais emergencial dado o contexto econômico em que vivem). Esse jovem, então pressionado em casa, não terá muita escolha e tenderá a assumir um papel muita das vezes contrário àquele que sua vontade lhe seduz. O mesmo acontece quando a jovem fica grávida e se vê pressionada a assumir seu papel maternal no cuidado com a criança, muita das vezes abandonando os estudos para cumprir este papel sociologicamente imposto. Como resultado, esses jovens terão de “dar conta” de seu papel social para responder às demandas de seu universo familiar, de modo que, em sua maioria, vai cair naquela velha conhecida trajetória, que não tardou em aparecer também em nossos estudos: *“parei de estudar porque tive que trabalhar”*; e ainda: *“parei de estudar porque meus pais não ligavam se eu ia ou não pra escola, eu tinha era que trabalhar; aí sim “tava” bom pra eles!”*; e: *“pelos meus pais eu tenho certeza que não estaria aqui, principalmente pelo meu pai, minha mãe até que não, que a patroa dela fala muito no ouvido dela para ela me incentivar. Isso até é legal da parte da mulher lá”* e por fim: *“eu poderia ter sido um grande jogador de futebol, já tava na escolinha e tinha gen/te de olho em mim e tudo! Mas não fui por quê? Uma porque não tinha o incentivo dos meus pais, que não tinham nem dinheiro pra minha passagem e outra porque eu tinha que trabalhar de tarde vendendo amendoim na Central”*. *“Parei de estudar porque engravidei e não tinha ninguém pra ficar com a minha filha”*.

Assim, como num pêndulo, numa gradiência, num caleidoscópio, esse jovem alterna ora na luta contra sua vitimização, ora na luta contra uma espécie de endeusamento, que o faz vítima e/ou vilão na trama social e que o impede, muita das vezes, de assumir sua própria identidade. Contudo, para este conceito, oscilações de outras ordens se tornam mais pertinentes. É como quando ser jovem e estudante ou ser *jovem-estudante-trabalhador*¹, tendo de abandonar os estudos por conta do trabalho ou do cuidado

¹ Categoria que está sendo estudada e ampliada por mim agora no decurso da pesquisa de doutoramento.



com os filhos, tornam-se variáveis de extrema importância para defendermos as muitas clivagens ou as muitas “gradiências” porque passam os sujeitos juvenis durante esta fase da vida.

É deste modo que nos deparamos com as *juventudes gradientes*.

Marcados por ideais possivelmente inatingíveis ao longo dessa fase da vida, dado o contexto social em que vivem, é desta feita que o conceito de *juventude gradiente* se vale ao tentar evidenciar parte das muitas “oscilações sociais” que vem marcar profundamente as trajetórias e os destinos biográficos de inúmeros jovens nascidos nas classes populares. Por outro lado, o caráter *mambembe* também está *pari passu* com os alunos que fazem de tudo para irem à escola, seja para “filar” a janta, seja para buscar o diploma, seja para trocar conhecimento e “recuperar o tempo perdido”. Fato é que, nessa fase mais madura da juventude, deixam filhos, marido, esposa, bicos que poderiam fazer a noite, mas estão ali, naquela sala de aula se dando uma nova chance, improvisando, fazendo malabares, mas estão ali.

Somado a isso, vão mostrando o caráter espontâneo, que caracteriza o *mambembe*. Ainda quando formam o que eu chamaria de seus “núcleos de estudo no pátio da escola”, aquele espaço formal (por fazer parte da escola) se torna informal ou não-formal (dado o uso que dele fazem) quando os estudantes fazem dele sua roda diária de conversa, com inúmeras críticas ao funcionamento da escola e seu ensino, ou quando surgem as conversas pessoais sobre o final de semana, ou ainda quando se dispõem a ensinar uns aos outros a matéria perdida ou não entendida, por exemplo. No entanto, para além das conversas e “fofocas” diárias sobre seus pares, aqueles jovens estudantes se juntam naquele espaço e põem-se a trocar informações sobre o conteúdo da aula passada, da prova do dia e mesmo dos próximos tópicos a serem abordados, como diariamente presenciava; e ainda informações sobre empregos e oportunidades laborais locais, em sua maioria bicos e outros trabalhos ditos formais, mas abaixo da média do salário mínimo, ou seja, precarizados. Tudo isso se deve, sobretudo, ao curto tempo que tem para tirarem dúvidas em sala e ainda por conta de um curso com um currículo parco e resumido, carregado de deficiências. Mesmo sem se dar conta disso eles e elas, faziam dali, daquele lugar, um núcleo de estudos e espaço de troca, portanto, *mambembe*, por excelência.

É ainda dentro desse contexto *mambembe* que residiria também a relação professor-aluno expressa no relato: “*eles fingem que ensinam e a gente finge que aprende, porque é nós que tá e é nós que sabe o que a gente passa. O que a gente quer mesmo é receber o diploma e sair fora!*”.

Em 1826, sobre *educação e trabalho*, a *Encyclopaedia Britannica* exprime seu significado político-social:



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A nação que não queira falhar na luta pelo êxito comercial, com tudo o que isso implica para a vida nacional e para a civilização, deve considerar que as suas indústrias sejam alimentadas com uma oferta constante de trabalhadores adequadamente equipados tanto em termos de inteligência geral como de treino técnico. Também no terreno político, a crescente democratização das instituições torna necessário que o estadista prudente trate de proporcionar uma vasta difusão de conhecimentos e o florescimento de um alto padrão de inteligência entre o povo, especialmente para os grandes Estados imperiais, os quais confiam as mais momentosas questões do mundo político ao arbítrio da voz popular.

Historicamente e até os dias atuais é através deste novo modelo de trabalhador, empregado pelas ideologias neoliberais então em ascensão - tendo em Locke seu maior difusor - que constatamos um sólido contexto de legitimação da educação conjugada ao capital. Seria assim a base da educação já para a concorrência e não para a *transcendência*², como assim deveria ser seu fim. Para rematar esse novo modelo de escola, o ensino que se encerra no *método* e na criação dos *livros didáticos* é que vai dar legitimidade a esse ora nascido ensino burguês.

Condenando esse fatalismo e determinismo neoliberais, Mészáros (2005) nos propõe uma forma alternativa e radical de superar a alienação na educação, em prol de um pensar para além das forças invisíveis do capital. Pautando a educação, nesses moldes até os nossos dias, como mercadoria, o autor nos leva a ver a educação por uma outra clivagem. É, em nosso contexto, superar, portanto a violência simbólica a que enormes contingentes populacionais são submetidos pelas condições precárias de ensino e rumarmos para uma nova consciência *transcendente*, porque libertadora.

Para tanto, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de uma internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (idem, p. 47). Pois nos moldes atuais, “(...) a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda (...) para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (p. 55). Nesse sentido, “(...) o papel da educação é soberano, (...) para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução” (p. 65).

Os jovens, particularmente, são afetados diretamente por essa realidade, com contornos mais dramáticos para aqueles advindos das classes socioeconômicas mais pobres. A crise do trabalho no Brasil vem sendo responsável pelo distanciamento cada vez maior entre o que os jovens gostariam de ser – as expectativas que têm com relação ao futuro – e o que eles realmente conseguem ser – a forma com que acabam tendo que lidar com a realidade que a eles se impõe no dia a dia. (MAIA & MANCEBO, 2010, p. 378)

² Para este conceito, por exemplo, ver mais em: **BOFF**, Leonardo. Tempo de transcendência. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.



Fazendo um recorte ainda mais aprofundado nas questões juvenis consideramos que os jovens da Educação de Jovens e Adultos são, sem dúvida, expressão máxima da complexa relação direito, cidadania e educação. São jovens que passaram pela escola, já fruto da universalização do acesso ao ensino fundamental, desde a década de 1990 e, mesmo assim, não conseguiram efetivar sua certificação e aprendizagem, por um conjunto de fatores que se expressam na medida em que compreendemos sua situação e condição juvenil.

Ao que consta do Art. 3º da Declaração de Hamburgo, entendemos que a educação não pode, de forma alguma, ser entendida somente de maneira formal e, portanto, isolada (ou exterior somente) do mundo, num aspecto apenas dedutivo de se pensar a categoria. Mais complexa do que parece, ela engendra inúmeros quadros que só podem ser analisados em consonância com outras esferas de análise: os espaços não-formais de educação, como a cultura do trabalho. Tais espaços nos apontam aspectos identitários, de pertencimento ao território ecológico e social, ou seja, ser e estar, pertencer ao espaço em que se habita.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

(Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p.42)

ALGUMAS CONCLUSÕES

Edward Thompson (1987) entendia a cultura do trabalho como um emaranhado de disposições, que se expressa nos padrões, códigos, símbolos e signos, crenças e valores. O autor também afirma que classe social não é apenas um amontoado de pessoas, mas que esta reflete as transformações econômicas e sociais na sociedade em que vivemos. No entanto, tais transformações somente têm sentido quando passam a incorporar as experiências culturais vividas pela classe operária.

Para Dauster (1992) o trabalho nas camadas populares é visto como *status*, muito mais que a educação escolar. Sem correr o perigo das generalizações, concordamos com suas análises no que tange ao nosso universo vivido e pesquisado durante quase uma década de investigação de juventudes de matriz popular da Cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, dentro de tais composições familiares e vicinais, as condições laborais estariam em primeiro plano, tornando-se um símbolo de *status*, que difere o *jovem-*



trabalhador do jovem que não quer nada com o trabalho. Portanto, é no plano ideológico e cultural que pode estar a chave para se entender a adesão à cultura do trabalho como status social, visibilidade, donde pertencimento.

Desta feita,

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que "podem menos e também obtêm menos". Conforme nos lembra Arroyo (2001, p. 10), os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm se revelado nas diversas concepções da educação que lhes é oferecida, "os lugares sociais a eles reservados –marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...– têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais. (RIBEIRO, 2006, p. 01)

Fazer com que esses jovens tenham o protagonismo, abrindo-lhes a possibilidade e principalmente o direito de escolha e participação na esfera pública requer possivelmente a equalização na escolarização e ainda postos de trabalho sobretudo decentes, por intermédio de políticas públicas e ações afirmativas que de fato vejam a juventude como um campo de possibilidades, de expansão e não como um campo minado, que se deve aglutiná-lo por receio de por à prova a ordem social vigente, pois, “quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma “classe perigosa”” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Por outro lado, é importante destacar que, ao contrário do que faz pensar o senso-comum, há um sem-número de movimentos e coletivos de juventudes populares organizados em torno de questões relacionadas à educação, ao trabalho, à cultura e à cidadania. Concentrados que estão principalmente nos espaços periféricos das cidades, esses espaços não-formais de educação que se traduzem nas diversas manifestações “alternativas” ou “comunitárias”, sobretudo associativas, vão, pouco a pouco, tomando forma e espaço no cenário político e social por meio de suas mídias, de seus diversos modos de fazer artes gráficas, de seus coletivos musicais e poéticos, e ainda de seus espaços de educação informal e não-formal, por exemplo, dentre outras inúmeras formas de evocação por cidadania. Fazendo, assim, valer seus direitos civis, políticos e sociais, por intermédio de suas expressões culturais, que se dão através destes modos peculiares de manifestações contestatórias, esses jovens das classes populares vão se movimentando lentamente da cultura para a política (NOVAES, 2007), através desses espaços não-formais de educação. Partindo, portanto, dos espaços de invisibilidade e ilegitimidade para os espaços políticos de ampla representação.



No entanto, historicamente as políticas direcionadas às juventudes, em os seus matizes, tem sido, à primeira vista, uma perversa e preconceituosa maneira encontrada para promover a disciplina “moral” e física de contenção daqueles considerados *párias* em nossa sociedade. Além do mais: “As políticas para a juventude têm como alvo os excluídos da escola e do mercado de trabalho. Nelas, de uma maneira geral, o trabalho aparece como uma prática social capaz de disciplinar o jovem, contribuindo para a diminuição dos riscos que ele, ocioso, potencialmente cria para a sociedade” (Spósito e Carrano, 2003, p. 17).

Por fim, somada a essa visão deturpada e preconceituosa de ver as juventudes, o que temos visto de forma constante são esses jovens-estudantes-trabalhadores, sobretudo com CEP e cor definidas, assumirem postos de trabalho cada vez mais sucateados e sem qualquer comprometimento com a via dos direitos. Assim que, tomar para si os desafios da contemporaneidade na relação da educação com outras instâncias de socialização (cultura e trabalho), requer um mínimo de lucidez para não cairmos nos frequentes romantismos, achismos e estereótipos que se colocam sobre a relação do jovem com o mundo. É buscar ainda 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 - as respostas para o presente e as possíveis saídas para o futuro, por meio de uma perspectiva contra-hegemônica e descolonizante.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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.

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

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

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural – 1ª edição –* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

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.

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

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



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.

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

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.

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

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.

REGUILLO, ROSSANA, “*Las culturas juveniles: Un campo de estudio. Breve agenda para la discusión.*” Em Medina Carrasco, Gabriel (ed.) (2000) Aproximaciones a la diversidad juvenil. México, El Colegio de México.

REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981.

RIBEIRO, Eliane Andrade. *Os sujeitos educandos na EJA*. In: *TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Boletim, 20 a 29 set. 2006. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>.

FREITAS, Maria Virgínia e **PAPA**, Fernanda de Carvalho (Org). *Juventude em Pauta: Políticas Públicas no Brasil*. São Paulo : Ed Peirópolis, 2011.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

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



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

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

SPÓSITO, 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. *Formação da classe inglesa*. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1987.Voll.

UNESCO, MEC. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA*. Brasília: MEC, 2004.

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