

EDUCAÇÃO DE JOVENS DE PERIFERIAS URBANAS: TENDÊNCIAS E DEBATES NA ANPOCS – 1999 – 2009

Resultado de investigação finalizada

GT22: Sociologia da infância e juventude

Marisa Irene Siqueira Castanho – Centro Universitário Fieo – UNIFIEO- SP – Brasil

Maria da Glória Gohn – Universidade Nove de Julho – UNINOVE – SP - Brasil

Resumo –

O objetivo é apresentar um mapeamento da produção científica divulgada nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS, Brasil, 1999 – 2009, referentes às contribuições para a educação de jovens de 15 a 24 anos das periferias urbanas, promotoras de seu desenvolvimento como sujeitos sociais. Foram analisados 125 trabalhos organizados em três categorias: 1) Movimentos sociais urbanos e educação; 2) Novos movimentos sociais – movimentos identitários; 3) Desigualdade social e educação. Os resultados mostram a incidência dos debates sobre as conquistas por vagas, ampliação de acesso e permanência dos jovens de baixa renda, sobretudo no ensino superior. Poucos são os trabalhos sobre novas formas culturais e processos identitários pelos quais os jovens se socializam.

Palavras-chave: Educação de jovens; periferias urbanas; ANPOCS

Introdução

Este trabalho é parte integrante da pesquisa de pós-doutoramento conduzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE intitulada “Movimentos sociais e educação de jovens: revisão de produção acadêmica (1999-2009)” que investiga produções de pesquisadores no âmbito das Ciências Sociais na interface com a Educação.

A educação de jovens é um tema amplo, que se insere nas prerrogativas de inúmeros documentos internacionais e nacionais, como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1998), na qual se destaca a preocupação com a educação básica, cujos avanços, segundo o documento, têm sido impedidos por problemas de ordem econômica e política, que mantêm crianças e jovens privados de escolaridade ou analfabetos; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN (Brasil, 1996), cujos conteúdos, guardadas as especificidades de cada documento, afinam no discurso do direito à educação para todos pautada pelos princípios da igualdade de condições, e qualidade dos processos educacionais voltados para o contexto e realidade da população atendida.

É a noção de direito, na cultura política moderna, que personifica e sintetiza a promoção de igualdade, uma igualdade que só pode ser garantida no reconhecimento da diferença. Ou seja, a busca de igualdade individual de condições tem na valorização da diferença um atributo essencial para a afirmação de direitos (Novaes, Cara, Silva e Papa, 2006, p. 6-7). No caso dos jovens, considerá-los como sujeitos de direitos sociais requer seu reconhecimento como pertencentes a diferentes grupos sociais a partir do gênero, etnia, classe social, espaço social de moradia, escola que frequentam, oportunidades de acesso aos bens culturais etc.

As lutas por direitos, sua efetivação e ampliação têm sido uma decorrência de amplos movimentos sociais¹ no cenário internacional e nacional, tematizados e problematizados com

pertinência por Gohn, em várias de suas obras (1992/2009; 1997/2011; 2008; 2010). Nos anos 1980, face ao baixo nível de crescimento econômico, às precárias condições de vida da população, aceleraram-se demandas nas áreas sociais, da saúde, do trabalho e da educação encabeçadas por movimentos sociais reivindicatórios, em especial os de participação popular nos grandes centros urbanos articulados em torno das lutas por moradia, transportes, melhoria das condições de vida, da educação, em resposta a problemas de ordem estrutural. A partir dos anos 1990, a explosão de iniciativas e o crescimento de ações por mobilização da sociedade civil e a criação de redes de organizações não governamentais – ONGs acabaram por se somar, ou mesmo substituir os movimentos sociais reivindicatórios originais, desorganizando as antigas formas de luta e reivindicação, substituindo-as por novas: projetos sociais voltados para camadas da população, ou parte delas – mulheres, jovens, crianças, negros e assim por diante (GOHN, 2009a; 2010; 2011).

De um lado, o desenvolvimento dessas ações encabeçadas pelos movimentos sociais, de outro, a crise da educação escolar levam ao desenvolvimento de propostas educacionais alternativas, dentro e fora do espaço escolar, como formas de solução para os problemas de qualidade da educação e de desempenho de crianças e jovens nos sistemas de avaliação, em especial os de baixa renda. Quer sejam vistas como participação política que se desloca do local para o geral, dos movimentos reivindicatórios para os partidos e destes para as instâncias governamentais; ou, quer sejam vistas como cooptação das reivindicações e práticas sociais pelos aparelhos estatais e suas políticas compensatórias, tais ações e propostas educacionais têm se multiplicado.

A partir dessas considerações esta pesquisa teve como questão norteadora: Quais as principais ações destinadas a jovens das periferias urbanas vulnerabilizadas economicamente e como elas têm sido consideradas nos debates acadêmicos de grupos de pesquisadores?

Os objetivos foram: - mapear a produção do conhecimento relativo às contribuições em debate e/ou em ação na educação de jovens de periferias urbanas; - identificar as produções referentes aos movimentos sociais voltados à educação desses jovens promotoras de seu desenvolvimento como sujeitos sociais.

Os jovens a que se refere a pesquisa são os que se situam na faixa etária de 15 a 24 anos, de acordo com a definição assumida pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe [CEPAL] (2000), que inclui o jovem a partir do desenvolvimento físico, biológico e maturacional até o momento em que supostamente teria concluído o ciclo da educação formal e ingressado no mercado de trabalho. Entende-se, no entanto, que a juventude alude a um conjunto social muito heterogêneo e que distintas situações socioeconômicas e estruturais trazem diferentes oportunidades em função de políticas públicas, instituições de apoio, condições familiares, dinâmicas de emprego, capacidades adquiridas e redes de relações (CEPAL, 2008).

Na presente análise o recorte específico recai sobre a produção empírica e teórica de pesquisadores filiados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS, Brasil, por meio de uma seleção de trabalhos apresentados nos encontros anuais no período estudado, de 1999 a 2009.

Procedimentos Metodológicos

A busca dos trabalhos que poderiam interessar, tendo em vista os objetivos da pesquisa, iniciou-se por um reconhecimento do funcionamento da ANPOCS, produção e divulgação de conhecimento, identificação de seus grupos de trabalho e levantamento dos trabalhos apresentados em seus encontros

anuais. Alguns descritores orientaram essa busca no *site* da ANPOCS: jovens, juventude, educação, políticas públicas de educação, movimentos juvenis, projetos sociais, centros urbanos, periferia.

Procedeu-se a uma organização que possibilitou alocar os trabalhos em 8 (oito) categorias temáticas:

- Categoria 1 - Estado e Políticas de Governo: dos trabalhos voltados aos recursos orçamentários, políticas de distribuição de renda, reformas do ensino, políticas de acesso e de avaliação da educação Básica ao Ensino Superior. A consideração desse grupo de trabalhos justificou-se pelo reconhecimento de que está implícito na formulação das políticas de governo o atendimento às reivindicações populares por educação, por escola pública, por acesso à educação das camadas populares sobretudo nos espaços urbanos (Cardoso, 2012; Gohn, 2009a, 2009b, 2010; Souza, 2007). Foram criadas 4 (quatro) subcategorias para melhor alocar os trabalhos: - Estado e políticas orçamentárias; - Estado e políticas de distribuição de rendas; - Estado e políticas educacionais (exceto as políticas de cotas no ensino superior, por considerar a característica particular desses trabalhos relacionada às questões raciais e políticas de afirmação); - Políticas de avaliação escolar

- Categoria 2 - Educação de Jovens e Adultos: dos trabalhos pautados na discussão de programas de escolarização e alfabetização de parcela da população alijada desses processos, os jovens e os adultos que, ao seu termo, não frequentaram a escola para adquirir os aprendizados básicos da leitura, da escrita e do cálculo matemático.

- Categoria 3 - Movimentos Sociais e Educação: das produções que se referiam explicitamente à análise de movimentos sociais, de grupos mobilizados (negros, *hip hop*, culturas juvenis, outros), de programas socioeducacionais no âmbito da educação não formal e de movimentos de educação popular. Uma divisão em três subcategorias possibilitou dar visibilidade aos trabalhos da seguinte forma: - Culturas juvenis e processos identitários; - Projetos Sociais e protagonismo civil no âmbito da educação não formal; - Movimentos de educação popular voltados para crianças e adolescentes;

- Categoria 4 - Trabalho e Educação: das produções que abordavam as questões do trabalho, nas formas de lutas pela erradicação do trabalho infante-juvenil; as discussões sobre formação, profissionalização e inserção dos jovens no mercado de trabalho. Assim, esta categoria subdividiu-se em duas: - Erradicação do trabalho infante-juvenil; - Formação e profissionalização.

- Categoria 5 - Relações étnico-raciais e ações afirmativas: dos trabalhos sobre as relações raciais, as políticas de ação afirmativa e os efeitos ou resultados da implantação de políticas afirmativas e de cotas nos espaços institucionais; também as questões relacionadas ao preconceito e às percepções dos sujeitos de suas vivências em espaços de inclusão social e educacional.

- Categoria 6 - Sociologia da Educação: das produções com foco na análise de determinantes sociais, econômicos e culturais da desigualdade educacional; do impacto de condições familiares, contextos de vizinhança, efeito-escola no desenvolvimento e no desempenho escolar de crianças e jovens; do valor e significado da escola para os sujeitos. Importante ressaltar que as análises das variáveis cor/raça foram alocadas na categoria anterior, por entender-se a prevalência dessas variáveis naquelas discussões.

- Categoria 7 - Educação e Tecnologia: dos trabalhos sobre novas tecnologias, Internet, blogs, mídia televisiva, celulares e outros, suas influências nos modos de agir dos jovens, na educação e na construção de suas identidades.

- Categoria 8 – Ensino e Aprendizagem: dos trabalhos voltados estritamente para as questões de ensino e sala de aula.

Resultados

Foram localizados 125 trabalhos nos 11 encontros anuais no período de 1999 a 2009, os quais, após alocação nas diferentes categorias acima descritas, possibilitaram vários recortes de leituras. Neste texto são priorizados três eixos de análise: 1) Movimentos sociais urbanos e educação; 2) Novos movimentos sociais – os movimentos identitários; 3) Desigualdade social e educação.

Movimentos sociais urbanos e educação

A consideração da história dos movimentos sociais voltados à educação deve iniciar pelo apontamento da conjuntura em que se aparecem e se desdobram esses movimentos na realidade brasileira. Há uma conjuntura intelectual e política bastante específica no contexto da América Latina na década de 1970 que, de acordo com Cardoso (1987/2012) coincide com o avanço do autoritarismo em muitos dos países latino-americanos que, associado a um processo de industrialização excludente leva, em especial nos espaços periféricos das metrópoles, à intensificação da participação dos setores populares, em novas formas de associacionismo. Para a autora, a periferia das metrópoles se apresenta, assim, “como desenho vivo da segregação espacial, social e política” (...) e começa “a se fazer presente reclamando direitos iguais e cidadania plena” (Cardoso, 1987/2012, p. 1).

Também Gohn (2009a, p.11-17) afirma que, historicamente, há um elemento de união, que é a cidadania, na relação entre movimentos sociais e educação. Ao discorrer sobre as mudanças conceituais da categoria cidadania, a autora localiza no século XX uma cidadania regulamentada pelo Estado que distribui direitos e cobra deveres de seus cidadãos. Ou seja, há um deslocamento para a questão do poder, numa ruptura com a concepção clássica, em que havia uma “vinculação da cidadania com a noção de direitos e de liberdade dos cidadãos (ainda que restrita a poucos, aos proprietários)” (p. 14). Ao lado desta cidadania outorgada e cobrada pelo Estado, há outra noção de cidadania “pensada como retorno à idéia de comunidade em contraposição à sociedade urbano-industrial burocratizada” (p. 15). Para a autora, trata-se de uma idealização do real, em que as instituições modernas são representadas como uma grande comunidade da qual participam os homens movidos por interesses comuns, na qual a escola tem papel fundamental nesse processo. Por fim, surge uma terceira concepção, a de cidadania coletiva, aquela acionada pelo cidadão coletivo presente nos movimentos sociais que, “baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas” (p. 16), luta exatamente pelos direitos que lhes são expropriados na sociedade.

Com base nesses pressupostos iniciais é possível avançar na compreensão do papel da moderna escola da era pós-industrialização e de urbanização. Ela se desenvolve com uma função específica, a de formar as pessoas para integrarem os novos espaços escolares e profissionais. No entanto, para isso, elege hegemonicamente, determinados conteúdos e valores como os unicamente válidos para essa formação, tratando de maneira unilateral do assunto pedagógico, em especial nos meados da década de 1950 e 1960, ao ignorar as diferenças sociais e culturais de grande parte da população que passa a frequentar a escola como decorrência do êxodo rural.

O direcionamento dado às propostas pedagógicas abre a contradição entre o discurso de emancipação pela educação e pelo saber, e a prática que leva à exclusão um grande contingente de alunos, em especial os oriundos das camadas populares e trabalhadoras que chegam à escola. Para Nosella (2012), o equívoco dessa escola foi considerar o modelo urbano das escolas como única forma de educação e escolarização. Para ele, até mesmo “a leitura do Movimento Escolanovista foi, entre nós, uma leitura que priorizou exclusivamente valores e políticas urbanas, quando, na verdade, o credo

educacional da Escola Nova muito valorizava em suas orientações didático-pedagógicas o campo” (Nosella, 2012, p. 6).

O resultado conhecido e bastante discutido no âmbito da Sociologia da Educação, de um lado é a crítica à escola excludente que teve em Bourdieu, Passeron, Althusser, guardada a especificidade da análise de cada um, grande influência na explicação do fracasso escolar da população de baixa renda e na desigualdade das oportunidades de acesso e de permanência na escola. Por outro, no âmbito das tensões sociais e econômicas daquele momento, grupos reivindicatórios de uma educação popular somam-se aos adeptos de uma escola que deve rever valores e conteúdos pedagógicos hegemônicos, impulsionados por comunidades eclesiais de base e por grupos de educadores na luta pelo direito à escola pública, pelo aumento de vagas, pela permanência na escola, como resposta ao grande contingente de repetentes e desistentes no então sistema educacional.

Até meados da década de 1990, de acordo com Gohn (2009a, p. 42), as temáticas da educação popular e dos movimentos sociais populares urbanos se desenvolveram em campos específicos, o da educação, no caso da educação popular e o das ciências sociais, no caso dos movimentos sociais, tendo como objeto comum os carentes e marginalizados da sociedade, além da consideração de que ambos os campos se entrecruzam.

Historicamente esses movimentos se ampliaram, encontrando na globalização, novos desdobramentos. O que restou das primeiras mobilizações populares? Embora haja controvérsias quanto à avaliação dos resultados e da significação política daqueles movimentos, Cardoso (1987/2012) sugere que é necessário ampliar o olhar para os processos de desenvolvimento das formas de participação política que vai do local para o geral, das formas menos organizadas para as mais organizadas, dos movimentos reivindicatórios para os partidos, e assim por diante, por inúmeros processos de interlocução. Nesse terreno é necessário considerar que as ações decorrem dos diversos interesses políticos, econômicos, culturais e das negociações com instâncias governamentais, que consideram os mecanismos internos de formação de opinião e os conflitos na direção das ações.

Gohn (2009b, p. 60) trabalha com a hipótese do enfraquecimento da força política desses movimentos pelo cooptação de suas reivindicações e práticas sociais pelos aparelhos estatais e suas políticas compensatórias. Para a autora, as ações reivindicativas dos grupos populares se deslocam e passam a fazer parte dos programas de governo que criam as regulamentações para sua implantação, fazendo surgir, assim, outros atores sociais na cena pública, como por exemplo, as ONGs.

O mapeamento das produções nos Encontros Anuais da ANPOCS apresenta dados significativos para a análise dessas duas questões. Quanto ao deslocamento das ações reivindicativas para o âmbito do Estado, os dados do mapeamento mostram uma preponderância em torno de um terço dos trabalhos (27,2%), com ênfase na abordagem e no debate das relações raciais, políticas de ação afirmativa e, em especial, seus efeitos e resultados nos espaços institucionais a partir das políticas de cotas para o ingresso de alunos afrodescendentes e das camadas de baixa renda no Ensino Superior. Abordada não só no Grupo de Trabalho (GT) que discute as Relações Raciais e Ações Afirmativas, a temática foi também abordada em vários outros GTs e Seminários Temáticos (STs), tornando assim esse tema no mais recorrente ao longo do período analisado. Independente da forma como foi tratado, ora do ponto de vista das relações étnico-raciais e da discussão da racialização, ora do ponto de vista da análise das políticas públicas de cotas e ações afirmativas, esse resultado mostra a mobilização acadêmica em torno dos embates que têm dividido a opinião pública, os intelectuais e os agentes dos movimentos negros. Se na década de 1980 e 1990 o debate era para a ampliação das vagas e permanência da população de baixa renda na escola pública no Ensino Fundamental, a ênfase do

momento coloca-se nas políticas de ingresso no Ensino Superior por meio das políticas de cotas, analisadas em alguns trabalhos como conquistas que ampliam a democracia no país, e vista, em outros, como um acirramento das questões raciais, uma perigosa estratégia de um racismo às avessas.

Outro grupo de trabalhos, em torno de 15%, alocados na categoria denominada Estado e Políticas de Governo, têm como foco o debate a respeito dos recursos orçamentários para a educação, das políticas de distribuição de renda, das reformas do ensino, das políticas educacionais de ingresso e de avaliação, em todos os segmentos, da Educação Básica ao Ensino Superior (excetuando-se as políticas de cotas, já computadas no tema das Relações étnico-raciais e ações afirmativas pela sua especificidade temática).

Quanto à questão do deslocamento das ações para a esfera das ONGs, um grupo reduzido de trabalhos, em torno de 7%, apresenta análises de ações desenvolvidas em espaços denominados de educação não formal voltada para o exercício de cidadania, formação e inserção sócio profissional, preparação para vestibular, programas inclusivos pela arte-educação. Um dos trabalhos apresentados chama atenção pela visão crítica a respeito das obras sociais que resultam de uma parceria público-privada em que religião e laicidade mesclam-se na educação de crianças e jovens. Outro, num foco contrário, analisa os modos de apropriação e ressignificação das atuações de ONGs destinadas à infância e à adolescência, procurando analisar esse espaço como um campo para a formação de novos agentes, os jovens que, sujeitos dos processos de educação nos programas de educação não formal se educam para garantir e promover a cidadania e a luta por direitos nesses espaços.

Novos movimentos sociais – os movimentos identitários

Outros trabalhos, em número reduzido, em torno de 5% apenas, tratam das novas configurações juvenis e sua importância nos processos identitários de jovens nas grandes metrópoles. Esses trabalhos aproximam-se dos atuais estudos sociológicos, cujo foco se desloca para os novos movimentos sociais que se transmudam dos movimentos populares e com engajamento dos intelectuais de ontem, para os movimentos globais e de uma sociedade industrial de ontem para uma sociedade em rede de hoje (Wieviorka, 2006). Se nos movimentos iniciais dominava uma ação coletiva na luta por direitos de um sujeito coletivo, nos movimentos atuais há um clamor por liberdade individual, reconhecimento de estilos e construção de marcas identitárias.

Há uma concordância entre os autores, com destaque para Touraine (2007) e Gohn (2009b) que essa mudança nas ações e nos comportamentos voltados à resistência é fruto de uma mudança de paradigma. Assim, enquanto nos antigos movimentos emerge um sujeito social porque coletivo, nos novos movimentos nasce um sujeito cultural.

Gohn (2009a, p. 101-102) cita Honnet que, em texto de 2003 discorre sobre os ideais de autorrealização e contestação que estão presentes nos movimentos que tomam a dimensão emocional construída em torno das relações intersubjetivas de reconhecimento mútuo, como base para suas ações e reações de resistência. Nos trabalhos selecionados, o Hip Hop, o rap, o *break*, o movimento anarco-punk aparecem como algumas das formas culturais e identitárias pelas quais os jovens das periferias urbanas se socializam, criam para si espaços-tempos alternativos de convivência, integração social e aquisição de cultura, por meio de influências que atuam concretamente na definição das identidades desses jovens.

O que está em pauta nas manifestações desses grupos é antes a expressão de sujeitos singulares que, na visão de Wieviorka (2006) se opõem à ideia de que a ação é fruto de determinações objetivas, de leis, mas sim a capacidade de rebelar-se e lutar por sua identidade e afirmação cultural.

O debate da desigualdade social

Um grupo de trabalhos com significativa representação, em torno de 25%, traz análises sociológicas pautadas por estudos demográficos, longitudinais, de trajetórias ou de desempenho escolar com base nas discussões das desigualdades sociais. Apreende-se, aí, uma continuidade dos estudos sociológicos clássicos da década de 1970 e 1980, já citados anteriormente, que tiveram em Bourdieu, Passeron e Althusser grande influência na análise do fracasso escolar. Se a ênfase naquele momento era a escola como instituição excludente, os trabalhos aqui localizados tratam eminentemente de estudar os diferenciais de desempenho escolar, em pesquisas longitudinais e demográficas, como decorrência dos efeitos ou impactos da escola, da vizinhança, de fatores intergeracionais, econômicos e outras variáveis na escolarização de crianças e jovens.

São esses estudos que dão sustentação às atuais políticas educacionais de reforma do ensino, curriculares e de avaliação escolar, cuja ênfase já se destacou anteriormente, estão postas nas políticas de ampliação de vagas e acesso à escolarização, em especial as políticas de cotas para o ingresso de alunos afrodescendentes e das camadas de baixa renda no ensino superior.

Considerações Finais

Ao se iniciar este mapeamento das produções de pesquisadores das Ciências Sociais, na interface da Educação, a pergunta principal norteadora da pesquisa dirigia-se ao desconhecimento de quais ações, tendências e debates estão presentes no campo educacional e nas propostas educacionais direcionadas aos jovens, quer as de âmbito formal, ou não formal, na faixa etária dos 15 aos 24 anos, filhos e filhas de famílias moradoras em comunidades urbanas vulnerabilizadas economicamente.

Os trabalhos selecionados neste estudo, no âmbito da publicação acadêmica dos pesquisadores que se filiam à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS, de 1999 a 2009, traz alguns resultados significativos a partir da análise realizada. Vale lembrar que a ANPOCS tem como missão “promover o ensino, a pesquisa e a divulgação de conhecimento científico nacional na área das Ciências Sociais, articulando – através de um papel de representação, liderança e apoio à consolidação institucional – a produção da comunidade acadêmica brasileira com a agenda de questões em debate na sociedade brasileira” (Anpocs, 2012). Justifica-se, assim, a relevância da associação e sua inclusão dentre as fontes para o levantamento de dados desta pesquisa.

O recorte feito visa apresentar alguns dos principais temas em evidência. Mesmo considerando-se o limite da pesquisa desenvolvida, a partir dos resultados alcançados, constata-se uma ênfase dos trabalhos com foco na discussão das políticas afirmativas no ensino superior. De acordo com Gentili, Castro, Garcia, Abramovay y Busson, (2012), essas políticas têm início marcante a partir do ano 2003, com a criação da primeira Secretaria de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, na gestão presidencial do governo Lula, que promoveu, desde então, inúmeros programas, dentre eles, o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior - Uniafro (desde 2005); o Programa Diversidade na Universidade (de 2002 à 2007);

o Programa Universidade para Todos - Prouni (desde 2004); o Sistema de reserva de vagas para negros nas universidades públicas (desde 2002); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para Afro descendentes (desde 2009).

Assim, a busca por trabalhos sobre a educação de jovens de periferias urbanas leva à constatação do amplo interesse dos pesquisadores na discussão em pauta, exemplos, sim, de políticas de inclusão e de democratização, mas que passam pelas resoluções, portarias e outras decisões das instâncias governamentais, sinal de que as políticas públicas ainda se impõem por decretos, na forma de “cidadania tutelada, ou apenas como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade, sobretudo para os grupos que estão na base da pirâmide social” (Sposito e Carrano, 2003, p.20).

Outro ponto a ressaltar é que essas não são políticas propriamente ditas para a juventude, mas sim específicas de um segmento segregado do acesso aos níveis superiores de educação, a população afrodescendente, a de baixa renda e dos povos indígenas. Se nos falta, no Brasil, estudos que reconstituam os modos como foram concebidas as ações públicas destinadas aos jovens, de modo geral, são perceptíveis algumas imagens que reiteram a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina como determinadas pelos problemas de exclusão dos jovens da sociedade e os desafios de como facilitar-lhes processos de transição e integração ao mundo adulto (Sposito e Carrano, 2003). O número significativo de produções classificadas na categoria temática dos estudos sociológicos da educação reitera essa afirmação.

Por último, considera-se relevante ressaltar o número pouco expressivo de trabalhos que se disponham a refletir a respeito das ações voltadas à juventude e que tratem de efetivos canais de abertura à sua participação como atores sociais e à sua expressão cultural e de valores identitários. Não seria a partir daí que os jovens seriam legitimamente considerados sujeitos de direitos e de participação social? Ou, nas palavras de Sposito e Carrano (2003, p.20), “mais próximas de modelos participativos e democráticos ou serem definidos com base no que, no Brasil, tradicionalmente foi designado como cidadania tutelada”. Pondera-se a necessidade de continuidade de pesquisas nessa direção, que possam mapear os rumos que se tem dado aos processos educacionais de jovens das periferias urbanas.

Nota

¹ Os movimentos sociais são aqui entendidos, de maneira ampla, como manifestações coletivas organizadas pela sociedade civil e decorrem de lutas sociopolíticas, econômicas ou culturais que colocam em jogo as questões presentes no cenário social, político e econômico e as forças que mobilizam novos agentes sociais na reivindicação por direitos (Gohn, 2009b).

Referências

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. ANPOCS (2012). *Sobre a ANPOCS*. Disponível em site: <http://www.anpocs.org.br/portal/content/view/2/42>.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União.

Cardoso, Ruth C. L. (2003). Movimentos Sociais na América Latina. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* – RBCS. Disponível em site http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_03/rbcs03_02.htm.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe CEPAL-OIJ. (2000). *Adolescência y juventud en America Latina y el Caribe: oportunidades y desafios en el comienzo de un nuevo siglo*. Santiago: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe CEPAL. (2008). **Juventude e coesão social na Ibero-America** – um modelo a ser construído. Santiago do Chile, outubro de 2008. (Original em espanhol). Disponível no site: www.eclac.org/publicaciones/xml/1/34391/Juventud_cohesionSocial_Portugues.pdf

Gentili, Pablo; Castro, Mary Garcia; Abramovay, Miriam y Busson, Shayana (2012). *Educação e população afro descendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas*. Madrid: Fundación Carolina CeALCI. (Serie Avances de Investigación nº 76).

Gohn, Maria da Glória (2009a). *Movimentos sociais e educação*. 7ª edição. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 5).

Gohn, M. G. (2009b). *Novas Teorias dos Movimentos Sociais*. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola.

Gohn, M. G. (2010). *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil Contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gohn, M. G. (2011). *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 9ª edição. São Paulo: Edições Loyola, fevereiro.

Nosella, Paulo (2012). Prefácio. In Erineu Foerste; Laura M. B. Paixão; Rogério Caliari. *Educação do campo: diálogos interculturais em ‘terras capixabas’*. Vitória: Edufes.

Novaes, Regina C. R.; Cara, Daniel T.; Silva, Danilo N. da; Papa, Fernanda de C. (Orgs.). (2006). *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude/Fundação Friedrich Ebert. Disponível em site: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_juventude_diretrizes.pdf

Souza, Maria Antonia (2007). A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terras (MST) nos programas de Pós-Graduação em Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, v. 12, n. 36, p. 443-548.

Sposito, Marília Pontes e Carrano, Paulo César Rodrigues (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 16- 39.

Touraine, Alain (2007). *Um novo paradigma – para compreender o mundo de hoje*. 3ª edição. Petrópolis, R. J.: Editora Vozes.

Wieviorka, Michel (2006). *Em que mundo viveremos?* São Paulo: Perspectiva.