

DOSSIÊ PRONATEC SEUS LIMITES E POSSIBILIDADES



Ministério do Trabalho e Emprego

HO



O QUE HÁ DE NOVO NO
MOVIMENTO ESTUDANTIL
CHILENO
Alexis Cortés



A EXPERIÊNCIA DA
PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
Jamille Guimarães



O PROTAGONISMO JUVENIL
NO CINEMA BRASILEIRO
CONTEMPORÂNEO

Rádio Juventude

A maior web rádio jovem do Brasil !!!



O **Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ)** fundado em 1984, como Centro de Memória da Juventude (CMJ) surgiu da percepção de que eram escassas as informações sistematizadas na sociedade brasileira acerca da temática da juventude. Ainda hoje, mesmo os jovens não têm total conhecimento do papel que desempenharam na história de nosso país. É restrito seu acesso a registros e informações.

O **Circuito Universitário de Cultura e Arte da União Nacional dos Estudantes** em São Paulo (CUCA da UNE/SP) é um projeto de continuidade das iniciativas culturais da UNE, dentro das universidades paulistas, para além das bienais estudantis.

Trata-se de uma rede com núcleos distribuídos por todo o estado através de Centros Acadêmicos, Atléticas e Diretórios Centrais de estudantes, que promovem ações em diversas linguagens como audiovisual, artes plásticas, literatura, teatro e música. Propondo a complementaridade entre cultura e educação, dentro da perspectiva de extensão universitária, luta em prol da formação universal e cidadã dos indivíduos.

Juntos, em uma parceria sólida atuam principalmente no registro da participação da juventude brasileira e na produção de estudos, buscando subsidiar ONGs, movimentos juvenis, movimentos culturais e gestores públicos e privados, em níveis executivo e legislativo.

Sob produção e direção artística de uma produtora cultural verdadeiramente sustentável, a **Arte & Cultura**, visamos impactar a democratização cultural no país, entendendo a condição de acesso a bens e equipamentos culturais, que hoje estão desigualmente distribuídos, como um de seus pilares fundamentais.

Nesse sentido, a nossa promoção e incentivo à produção cultural de jovens, visa atender toda diversidade e pluralidade que estão intimamente ligados à democratização da comunicação.

Os meios de comunicação atuam de forma verticalizada, não estimulando o estabelecimento de trocas complexas entre pessoas, organizações e movimentos.

Para isso, é necessário inventar e consolidar novos dispositivos de produção cultural que tenham como conteúdo as representações e as criações que os jovens constroem, como a Rádio Juventude.

Ouçam e participem !!

www.radiojuventude.com.br

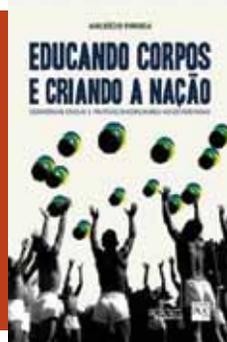
A maior web rádio jovem do Brasil !!!



DOSSIÊ PRONATEC

- 40** PRONATEC não atende as necessidades do País
Madalena Guasco
- 44** Ensino Médio Técnico e Desigualdades de Oportunidades entre os Jovens Brasileiros
Betina Fresneda
- 56** Uma chance para incluir as pessoas e aproveitar o desenvolvimento do país
Entrevista com Dênio Rebello Arantes
- 58** O Pronatec e os desafios da juventude e do desenvolvimento
Paulo Vinícius Silva

NESTA EDIÇÃO



60 MAURÍCIO PARADA:
"EDUCANDO CORPOS
E CRIANDO A NAÇÃO.
CERIMÔNIAS CÍVICAS E
PRÁTICAS DISCIPLINARES
NO ESTADO NOVO"

Por Raisa Marques



4 APRESENTAÇÃO por Felipe Maia



6 O que há de novo no Movimento Estudantil Chileno

Alexis Cortés Morales

13 Reconhecimento social: a experiência da participação juvenil na construção da identidade

Jamille Silva Guimarães

24 O Protagonismo juvenil no cinema brasileiro contemporâneo



*Scheilla Franca de Souza,
Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro
e Ricardo Oliveira de Freitas*



34 Juventude e tecnologia: usos e apropriações

Gianne Reis

62 Juventude@
Juventude.br



A revista Juventude.br aceita colaborações que lhe forem enviadas, reservando-se o direito, a critério da editoria e do Conselho Consultivo do CEMJ, de publicá-las ou não. A publicação de um artigo não implica em compromisso da revista ou do CEMJ com seu conteúdo. As opiniões emitidas são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os artigos enviados não devem exceder 15.000 caracteres com espaços. Artigos maiores dependerão de acerto prévio com o editor. Os artigos devem ser enviados em formato texto. Citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).



Os artigos publicados na Juventude.Br são licenciados pela Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Maiores informações sobre a licença: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

O ano que passou será marcado pelas imagens das mobilizações juvenis, muitas delas com repercussão mundial. Os jovens egípcios na Praça Tahrir, os norte-americanos em Wall Street, os estudantes chilenos, os indignados espanhóis, para não falar de centenas de outras manifestações no Brasil, na Inglaterra, na França. Em comum, o espírito democrático com que esses jovens vêm à esfera pública demandar transformações nos regimes políticos, nos sistemas educacionais, na esfera econômica. Também em comum pesa o cenário em que essas manifestações aparecem. A profunda crise que atinge o capitalismo desde 2008 revela a fragilidade dos sistemas de regulação implantados ao longo das últimas duas décadas. O desmantelamento de sistemas de proteção social, a subordinação de sociedades inteiras aos desígnios dos mercados financeiros constituem uma espécie de “espírito de época” da avalanche neoliberal.

Com bandeiras diversas, em realidades nacionais distintas, os jovens ocupam as ruas. A democratização no Egito, o controle público dos sistemas financeiros em Wall Street, as reformas educacionais no Chile e no Brasil. São expressões da pluralidade das formas de manifestação dos jovens, que mais uma vez vão buscando sua constituição como atores relevantes nas lutas políticas do nosso tempo.

Nesta edição, o artigo de Alexis Cortés Morales traz uma importante contribuição à compreensão das novas ondas de mobilizações estudantis no Chile. Ao contrário dos que vêm cada nova manifestação como um “raio em céu azul”, o autor traça com perspicácia as linhas que permitem compreender a trajetória de acúmulo da resistência e dos protestos dos estudantes chilenos. Trata-se de um processo histórico de construção de formas de ação coletiva, que remete às lutas pós democratização, ao “mochilazo” de 2001 e à “revolução pinguina” de 2006, culminando com os massivos protestos deste ano.

A revista traz também o dossiê sobre o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), recentemente sancionado pelo Governo Federal. O programa traz mudanças significativas na organização do ensino técnico no país, oferecendo a possibilidade de ampliação e diversificação dos cursos oferecidos, ampliando os investimentos e incorporando ao sistema público parceiros oriundos da iniciativa privada. As mudanças são controversas e despertam um importante debate sobre os rumos da educação técnica no país. A revista oferece um debate e um diálogo plural com posições diversas que podem ajudar a entender os desafios que estão colocados para o sistema educacional brasileiro.

O artigo de Betina Fresneda procura desvendar as relações entre a estrutura educacional e as desigualdades de oportunidades entre os jovens. A autora adota uma perspectiva comparada para contrastar o caso brasileiro com as variantes europeias e com isso problematizar os dilemas entre sistemas ancorados na opção pela educação técnica ou pela generalista. Apresenta ainda uma leitura original dos dados relativos ao perfil dos estudantes do ensino técnico brasileiro e do peso desta educação em suas trajetórias no mercado de trabalho.

O dismantelamento de sistemas de proteção social, a subordinação de sociedades inteiras aos desígnios dos mercados financeiros constituem uma espécie de “espírito de época” da avalanche neoliberal

Já Madalena Guasco, presidente da CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino) apresenta as razões pelas quais a confederação sindical se opõe ao programa. Argumenta que não se pode aceitar o repasse de grande quantidade de recursos públicos para a gestão da iniciativa privada, que se tornaria responsável pela maior parte da educação profissional e tecnológica no país, sem que sequer estejam criadas formas adequadas de controle. Assim, o Estado estaria entregando aos sindicatos e confederações patronais a gestão da qualificação dos trabalhadores.

Por outro lado, o reitor do Instituto Federal do Espírito Santo, Dênio Rebello Arantes, considera que apesar das debilidades o Pronatec tem mais pontos positivos que negativos. Em sua perspectiva, o Brasil vive um momento ímpar, tendo a chance de aproveitar um bônus demográfico, que coloca grande parte da população em idade ativa para o trabalho, com um bom momento econômico. A combinação desses fatores estaria a exigir uma política de qualificação e educação profissional, cabendo ao Pronatec oferecer os caminhos para sua expansão e para a inclusão social. Em sua visão, os incentivos à rede privada respondem a uma situação emergencial e com o tempo, a rede pública tende a prevalecer.

A revista publica ainda um conjunto amplo de artigos que oferecem uma perspectiva diversificada sobre os estudos relativos à juventude no Brasil. O artigo de Jamille Guimarães trata de processos sociais de construção da identidade de jovens através da participação social e cidadã. A autora mobiliza a teoria do reconhecimento da tradição frankfurtiana para interpretar um conjunto de experiências juvenis. Vem à tona os processos de construção do respeito social e do autorrespeito ao lado do tema dos direitos, como decisivos na formação de identidades autônomas. O trabalho mostra como o engajamento e a participação em espaços cívicos ajudam a constituir autonomia e como esta participação ganha o sentido de crescimento e maturidade pessoal nas narrativas juvenis.

Gianne Reis aborda o tema do uso de novas tecnologias por jovens, fazendo uma revisão da literatura sociológica sobre o tema. Já Scheila de Souza, Maria D’Ajuda Ribeiro e Ricardo de Freitas debatem a construção da juventude em produções cinematográficas brasileiras contemporâneas, enfocando alguns filmes onde jovens desempenham papéis protagonistas. O cinema aparece como uma forma de tentar compreender o imaginário juvenil brasileiro contemporâneo.

Esta edição da revista inaugura uma seção de resenhas, com a colaboração de Raisa Marques, analisando o importante livro de Maurício Parada, “Educando corpos e criando a nação”, que trata da relação entre a política estadonovista e a juventude. A resenha além de apresentar as linhas de força do argumento do autor, aponta interessantes possibilidades de crítica e de revisão de aspectos da obra.

Boa leitura!



Publicamos um conjunto amplo de artigos que oferecem uma perspectiva diversificada sobre os estudos relativos à juventude no Brasil. Entre outros, o artigo de Jamille Guimarães trata de processos sociais de construção da identidade de jovens através da participação social e cidadã

O que há de novo no Movimento Estudantil Chileno¹

Alexis Cortés Morales*



“Me gustan los estudiantes porque son la levadura del pan que saldrá del horno con toda su sabrosura”
Violeta Parra.

Arquivo



O movimento estudantil chileno que há quase meio ano está mobilizado demandando educação pública gratuita para o país andino, tem chamado a atenção de amplos setores no mundo todo. Vários elementos como a criatividade de suas formas de protesto, a massividade de suas manifestações e a solidez de suas demandas estão levando a que este movimento seja inspiração de outras mobilizações (Colômbia, França) e foco de interesse por compreendê-lo nos meios acadêmicos. Efetivamente, a mobilização dos estudantes chilenos oferece uma experiência generosa para pensar algumas das principais categorias que vêm sendo usadas para analisar a ação coletiva.

A sociologia dos movimentos sociais, por exemplo, tem mostrado um constante fascínio pelo uso da categoria “novo” para explicar a ação coletiva dos setores sociais subalternos. Particularmente desde Alain Touraine (1994), a cada momento

aparecem analistas anunciando uma nova forma de ação social totalmente inovadora dada pela irrupção ou renascimento de alguma luta social que toma conta da agenda pública.

Embora, no caso do movimento estudantil chileno, a maior parte dos analistas se mostre otimista para qualificar a importância histórica deste movimento, em geral, eles não têm caído na tendência de empregar o adjetivo “novo” como categoria analítica central de suas teorias. Contudo, em certos espaços acadêmicos, alguns autores vêm sendo seduzidos por esta via explicativa para dar conta do agitado ambiente que se vive no Chile com as mobilizações dos estudantes.

Sem ir muito longe, no passado encontro da Associação Latino-Americana de Sociologia (ALAS) em Recife, a destacada pesquisadora brasileira Céli Jardim Pinto, numa das mesas redondas dedicadas aos Movimentos Sociais, analisou o mo-

vimento estudantil chileno e o movimento dos indignados da Espanha, tentando compreender o que há de novo nestes movimentos para o estudo da ação coletiva. Entre outras coisas, destacou sua expressividade na ágora (ruas e praças), a utilização de novas tecnologias como formas de organização e a resposta repressiva por parte dos Estados ante suas diversas manifestações.

Agora, por que perguntar apenas pela novidade do movimento e não fazer o mesmo exercício em relação a suas permanências? Se revisarmos a história dos movimentos sociais chilenos, veremos que existe uma longa trajetória de ocupação dos espaços públicos como forma de contestação política, manifestação que não se interrompeu durante a Ditadura Militar. Nesse sentido, paradoxalmente a novidade do movimento estudantil chileno seria a retomada de uma tradição de mobilização social que, no passado, alcançou altos níveis de massividade. O que o historiador chileno Sergio Grez expressou da seguinte maneira:

“El año 2011 quedará inscrito en la historia de Chile como el de un nuevo despertar de los movimientos sociales después de más de dos décadas de aletargamiento debido a la combinación de la acción “natural” del modelo

econômico neoliberal, del recuerdo del régimen de terror de la dictadura, de las trabas y cortapisas legales e institucionales para la expresión de las demandas sociales, de la virtual dictadura mediática impuesta por un puñado de grupos económicos y de poder, además del control y cooptación de estos movimientos ejercidos durante largo tiempo por los gobiernos de la Concertación y sus partidos.” (GREZ, 2011).

Porém, parece claro que o que tem de diferente o movimento pela educação pública atual é a magnitude. Não se registravam passeatas tão massivas nesse país desde o governo de Salvador Allende (1970-73). É precisamente a massividade o que está permitindo dar visibilidade a uma série de dispositivos repressivos que, embora venham se mostrando mais exacerbados no governo de Sebastián Piñera, não são alheios às práticas dos governos anteriores frente aos movimentos sociais. Basta lembrar que a Lei de Segurança Interior do Estado - criada na Ditadura, mas com antecedentes prévios - foi aplicada pelos diferentes governos da *Concertación de Partidos por la Democracia* - coligação de centro-esquerda que governou o Chile desde 1989 até 2009 - contra dirigentes de grêmios (transporte), sindicalistas (mineração), e, sobretudo, contra o povo *mapuche* (CORTÉS, 2011).

Da mesma maneira, se aplicarmos o critério da permanência, também observaremos que durante os 20 anos de governo da Concertación, o movimento estudantil secundarista e universitário se mobilizou permanentemente (com altos e baixos) e, ao longo da sua história, mostrou-se como um ator relevante no espaço público chileno.

Apesar da condição de “estudante” ser de caráter transitório, o que poderia outorgar ao movimento estudantil uma propensão à descontinuidade, resulta inegável que nas duas últimas décadas vem se produzindo

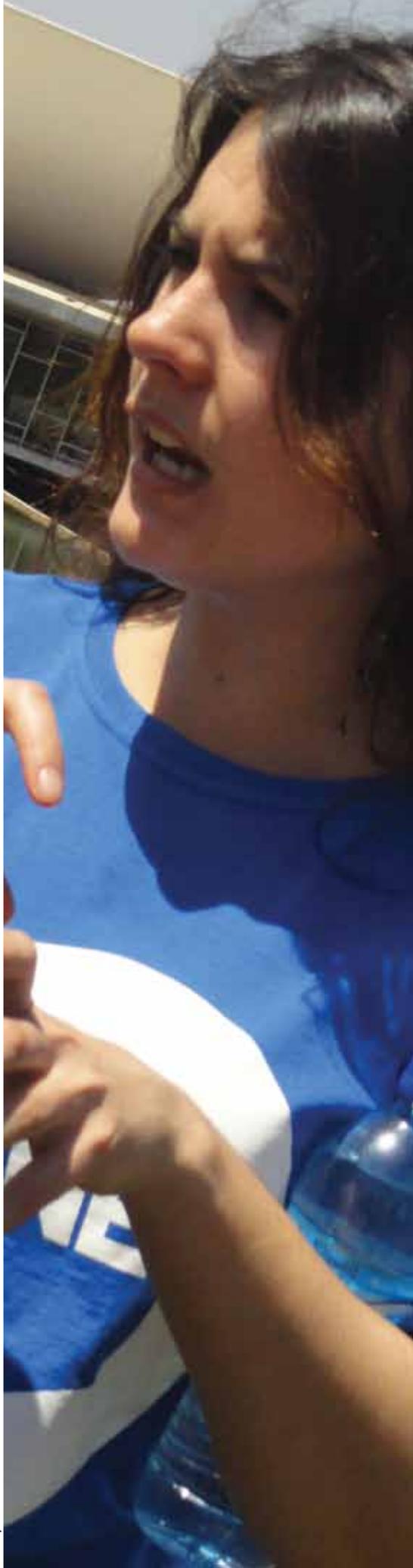
um processo de aprendizagem dentro do próprio movimento estudantil, no qual vem se acumulando experiências, tem se testado repertórios de ação coletiva e tem se consolidado e refinado discursos e demandas. Precisamente, destacando a capacidade do próprio movimento para lidar com a história e com a renovação permanente de seus integrantes, o ex-presidente da Federação de Estudantes da PUC-Chile (FEUC) no ano 1998, Álvaro Ramis, assinalou:

“Para el movimiento estudiantil mantener el recuerdo es difícil por su constante renovación de cuadros y dirigentes. Esta característica, que le aporta una clara vitalidad democrática, puede ser también un problema si se deja de tener en cuenta que las transformaciones que se promueven hoy ya han sido pensadas y discutidas bajo otros contextos por las generaciones anteriores. Recuperar y dar continuidad a esta memoria permite destacar a un movimiento que ha sido central en nuestra historia reciente.” (RAMIS, 2011)

Serão as tentativas de resistência à Reforma Educacional de Pinochet e à municipalização da Educação Pública as que marcarão a relevância histórica do movimento

Em particular, desde a fundação da *Federación de Estudiantes de Chile* (FECH) em 1906, o Movimento Estudantil Universitário cumpriu um importante papel na política chilena, sendo um foco de resistência às ditaduras de Carlos Ibáñez (1927-31) e de Augusto Pinochet (1973-1989). Da mesma maneira, o movimento contribuiu enormemente à modernização das instituições universitárias mediante a promoção da Reforma Universitária de 1967.

Por sua vez, embora o movimento dos estudantes secundaristas





não tivesse o mesmo protagonismo que o universitário durante a primeira metade do século XX, a atenção nacional que concentrou a disputada eleição da *Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago* (FESES) em 1973 entre a esquerda e a direita mostrou a importância que este setor tinha já no governo Allende (1970-73). Porém, serão as tentativas de resistência à Reforma Educacional de Pinochet² e à municipalização da Educação Pública as que marcarão a relevância histórica do movimento, pois apesar dele ter sido derrotado, as massivas mobilizações que organizaram em plena Ditadura foram fundamentais para erodir o regime autoritário.

Iniciado o processo de transição democrática no começo dos anos 90, as mobilizações universitárias contra o processo de mercantilização da educação pública no final dessa década pareceram romper com o imobilismo

social ao qual a sociedade parecia condenada. Porém, nenhuma dessas mobilizações chegou às cifras atuais de participantes, embora contribuíssem para forjar uma crítica articulada ao sistema educacional chileno.

Será o início de um ciclo de mobilizações animado pelos estudantes secundaristas o que marcará uma nova etapa no movimento estudantil chileno, ciclo que, com justeza, pode ser considerado como antecedente direto do atual movimento. O ano de 2001 foi conhecido como o do “*mochilazo*”, pois marcou a primeira grande irrupção dos estudantes secundaristas na esfera pública, já que as mobilizações lideradas pela *Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundario* (ACES) tomaram a agenda social nesse momento. No ano de 2006, novamente as mobilizações secundaristas alcançaram notoriedade nacional, desta vez com a *Revolución Pingüina*, em referência

O movimento estudantil chileno de hoje recolhe as demandas e as críticas de ontem. Nesse sentido, mais importante que perguntar pela novidade do movimento parecer ser se interrogar pela transcendência que o mesmo tem

ao uniforme obrigatório que os estudantes devem usar.

A *Revolución Pingüina* gerou uma profunda crise política no recém instalado governo Bachelet, questionando a última lei decretada por Pinochet antes de abandonar o poder e que ainda estava vigente, a Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), na que se consagrava o papel subsidiário do Estado em matéria educacional, deixando a regulação da educação nas mãos do mercado, por isso os *pingüinos* afir-

mavam “*sólo sé que no LOCE*”². Para o historiador Mario Garcés, o mérito do movimento foi trazer a tona o problema da qualidade da educação chilena, mas como um produto da enorme desigualdade existente no país. Ao mesmo tempo, o autor afirmou que:

“La novedad del movimiento secundario es que instaló la necesidad del cambio no desde el cálculo político, sino desde la experiencia que significa formarse en una mala escuela o en un liceo precarizado, que no proyecta a los estudiantes del pueblo hacia adelante, sino que los condena a futuros trabajadores informales o a ocupar roles subordinados en el sistema económico dominante. La escuela neoliberal pobre no representa más que un espacio de sociabilidad para los jóvenes, un trabajo proletariado para los profesores, un negocio para los “sostenedores” y una carga difícil de sobrellevar para los municipios.” (GARCÉS, 2006, p. 48)

Muitos dos atuais estudantes mobilizados participaram de alguma maneira na *Revolución Pingüina*, seja nas ruas, seja nas tomadas dos estabelecimentos educacionais, seja nas “paralisações reflexivas” que os secundaristas faziam para articular um discurso crítico desde as bases. Na aquela ocasião, alguns analistas já chamavam a atenção para o emprego de novas tecnologias como ferramentas de apoio de suas mobilizações no movimento.

“Asimismo, constituyen un nuevo referente en cuanto a flujos comunicativos posmodernos, ya que se apoyan en recursos tecnológicos propios de nuevas generaciones: el uso de blogs, fotologs, celulares y mensajes de texto mediante los cuales logran articular acciones a escala regional y nacional, construyendo un discurso instantáneo y poderoso que sobrepasa las dinámicas político-comunicacionales a las que estamos acostumbrados.” (ORTEGA, 2006, p. 22)

Marcha por
la educación



tisfazer as demandas dos estudantes: fim ao lucro com a educação, fim a municipalização das escolas e fortalecimento do papel do Estado em matéria educativa. A saída escolhida pelo governo Bachelet nesse momento foi a criação de uma mesa de diálogo, na qual estiveram representados os estudantes, mas que manteve um perfil majoritariamente técnico. A proposta final dessa comissão desconsiderou boa parte da demanda dos estudantes e, embora a LOCE tenha sido finalmente substituída, a estrutura do sistema educativo se manteve quase intacta.

O movimento estudantil chileno de hoje recolhe as demandas e as críticas de ontem. Nesse sentido, mais importante que perguntar pela novidade do movimento parecer ser se interrogar pela transcendência que o mesmo tem. Álvaro Ramis (2011) é um dos autores que destaca ao Movimento Estudantil Chileno como o mais importante da América Latina, não porque os estudantes chilenos tenham mais consciência ou porque sejam mais ativos, mas sim porque em nenhum outro país se experimentou um processo tão dramático de decomposição e mercantilização do seu sistema educacional (no Chile, apenas 25% do sistema é financiado pelo Estado, o restante vem do bolso dos próprios estudantes). Ao questionar o sistema de educação, os estudantes chilenos questionaram o próprio modelo de desenvolvimento do país, pois evidenciaram a enorme desigualdade social da sociedade chilena. Nas palavras de Giorgio Jackson, atual Presidente da FEUC:

“Desde hace más de cinco meses, todas las reivindicaciones sectoriales del movimiento estudiantil se han ido articulando a través de un eje central: la desigualdad que impera en Chile. La desigualdad entendida como una perpetuación de ésta, ha sido el foco que nos permitió hacer emerger el descontento que ha estado latente en amplios sectores de la sociedad y que no



se expresaba en forma abierta, debido a un autocomplaciente discurso de las autoridades de gobierno." (JACKSON, 2011, p.)

Explicando a diferença entre o movimento estudantil e o dos indignados, Camilla Vallejo, presidenta da Federação de Estudantes da Universidade do Chile (FECH) e principal porta-voz dos estudantes, afirmou numa entrevista a BBC que: *"El movimiento estudiantil chileno no parte de los indignados. No es un movimiento espontáneo, sino un proceso largo basado en un análisis profundo de lo que sucede en Chile, de la injusticia".* Adicionando que *"Entendemos la lucha de los indignados, pero en Chile pasamos la etapa del descontento. Ahora, hay que mirar enfrente y construir una alternativa para el país"*.

A crítica estudantil rapidamente passou do estritamente educacional para uma crítica total do modelo chileno. Ao exigir qualidade na educação desvendaram a desigualdade social do país, propuseram também uma reforma estrutural do sistema tributário para financiar a educação pública, assim como a modificação da política nacional em relação às riquezas naturais (cobre) e, ao mesmo, colocarem em xeque a institucionalidade política herdada da época da Ditadura, que vem se mostrando im-

permeável às demandas cidadãs. Para o sociólogo Jaime Massardo essa é a importância desde movimento:

"La nueva generación que protagoniza el movimiento no vivió el miedo a la dictadura y a través de su creatividad, su alegría, su disposición a la horizontalidad y su transparencia representa una nueva forma de praxis en un contexto que, sin la camisa de fuerza y el empantanamiento político propia de los gobiernos de los partidos de la post-dictadura, ha dado forma a una nueva subjetividad que viene creando un proceso que pone en el tapete la necesidad de un nuevo Chile, de una Segunda República donde todos podamos vivir en mejores condiciones, forjando un futuro construido también por todos... El rey está desnudo: la lucha del movimiento estudiantil ha construido una nueva mirada sobre Chile, mostrando que es un país inmensamente rico cuya riqueza es distribuida con extrema desigualdad." (MASSARDO, 2011)

Como já se afirmou, a crítica histórica e radical da qual o movimento é portador não esteve ausente do movimento estudantil em outros momentos, o que é substantivamente diferente é que, na atualidade, a maior parte dos cidadãos parece concordar com os questionamentos dos estudantes ao estado de coisas no

Chile. Especificamente em relação às demandas do movimento, diferentes pesquisas vêm mostrando um amplo apoio da sociedade chilena aos estudantes (em torno de 80% dos cidadãos). Ao mesmo tempo, o governo do empresário Sebastián Piñera está vendo sua popularidade cair às cifras mais baixas registradas desde o retorno da democracia (entre 22% e um 30%).

A saída da Concertación do governo contribuiu a que suas bases sociais no movimento pela educação pública se incorporassem aos esforços mobilizadores e deixassem de ser um fator de imobilismo ao interior das organizações. Aliás, um elemento diferente de outros ciclos de mobilização é que o atual movimento conta com grau de unidade e simultaneidade de ação dos diferentes atores implicados na educação como nunca antes foi possível: o sindicato dos professores, as organizações secundaristas, as federações universitárias e os centros de país.

Além do mais, a chegada a *La Moneda* (o palácio de governo) de Sebastián Piñera criou um cenário favorável para que as demandas sejam bem recebidas pela sociedade. Tal como explica Giorgio Jackson (2011):

"Durante la Concertación era fácil que los gobernantes y autoridades culpáran al sistema político, a la obstrucción opositora de derecha que no daba los votos para las reformas y usaba ese argumento para descomprimir la presión social, al tiempo que ocultaba su falta de convicción y coraje para impulsar cambios fuera del marco de "la política de los consensos". Hoy, el gobierno no tiene a quién culpar, porque además concentra todo el poder. Eso permite que la presión social se concentre en un mismo punto: en la desigualdad del sistema. Eso hace que el movimiento sea más ambicioso, menos sectorial y más político, desde el punto de vista de que las demandas se hacen transversales."

Vale lembrar que a transição democrática chilena reduziu a estreitas margens a expressão de demandas cidadãs e dissensos sociais. A passagem da ditadura militar para a atual democracia foi mediada pela tutela do exército na sua concreção, a figura do ex-ditador, Augusto Pinochet, primeiro como Comandante em Chefe do Exército e posteriormente como Senador Vitalício, marcou o trânsito para um regime político que privilegiou a estabilidade sobre a manifestação livre das aspirações cidadãs que derrotaram eleitoralmente a ditadura no plebiscito de 1988. La *Concertación*, ciente da fragilidade que sustentava a democracia, se resguardou exitosamente no temor do retorno a um passado autoritário, desmobilizando a boa parte dos setores sociais que a levaram ao poder.

Uma vez que a *Concertación* é derrotada e a direita entra, sem bombardeios mediante, a *La Moneda*, paradoxalmente a desmobilização deixa de ser um ato de autocensura por parte dos setores sociais, perdendo sua eficácia discursiva. Neste cenário, a

direita vem se mostrando incapaz de gerar as justificações necessárias para evitar o descontentamento em algumas áreas sensíveis (Educação, Meio Ambiente, Direitos Civis) tome conta das ruas chilenas. Como consequência, vem se produzindo um recrudescimento das práticas repressivas ordenadas pelo executivo: infiltração policial nos protestos para produzir desordens, detenções ilegais de manifestantes, exercício de uma violência desmedida, torturas, restrição do direito de reunião e de livre trânsito na rua, etc. Acontecimentos que vêm sendo denunciados por organizações de direitos humanos a diferentes organismos internacionais como a UNESCO, pelo agravante de ser usadas contra menores de idade. Um fato que exemplifica bem a aposta repressiva do governo foi o anúncio, um dia antes do começo do diálogo com os estudantes (depois de cinco meses de mobilização), de uma lei que tipificava como delito grave a tomada de estabele-

cimentos públicos (incluindo escolas e universidades), o que foi lido por alguns analistas como uma tentativa de criminalizar o direito constitucional ao protesto social (CHIA, 2011), proposta que finalmente contribuiu à quebra do diálogo entre os estudantes e o governo.

Conclusão

Ao questionar a “novidade” como categoria sociológica relevante não se busca negar a criatividade que vem mostrando os estudantes nem de subestimar a importância do mesmo ao fazer tremer a política chilena tão acostumada à imposição de “consensos” sem contrapesos sociais, porque, de fato, estes têm sido extremamente engenhosos e têm dado mostras sólidas de ter capacidade de transformação social. Do que se trata é de compreender que categorias como “novo” e “velho” já não são úteis – se é que alguma vez o foram – para entender a natureza de uma determinada forma de contestação política gerada por um movimento social.

Alguns autores (BRINGEL, 2011) que vêm realizando estudos mais recentes sobre movimentos sociais, têm difundido acertadamente a idéia de que estes movimentos podem ser comparados com um iceberg, já que o que aparece na superfície é apenas uma fração do corpo total, permanecendo a maior parte oculta embaixo d’água. Da mesma maneira, muitas vezes os analistas apenas ficam com a parte visível do movimento que aparece nos momentos de auge da mobilização, mas perdem de vista todo o processo de acumulação prévio que leva à irrupção de uma determinada demanda social.



Os movimentos sociais misturam doses de criatividade com outras tantas de aprendizagem, logo, para compreendê-los, deve-se analisá-los não apenas pelos seus sucessos, como também pelas derrotas; não apenas nos momentos de efervescência mobilizadora, como também nos períodos de recolhimento. Neste sentido, parece que o movimento estudantil ainda tem muito que ensinar à sociedade e aos que a estudam. 📌

NOTAS

- 1 Meus agradecimentos a Magdalena Toledo pelas sugestões de conteúdo e forma, porém qualquer erro é de minha exclusiva responsabilidade.
- 2 A reforma de Pinochet consagrou o Estado Subsidiário em matéria educativa, o que significou a redução do papel do Estado na educação, se desprendendo da responsabilidade de administração das escolas e transferindo-la às municipalidades, ao mesmo tempo, a reforma identificou o processo educativo com a liberdade econômica: para oferta, liberdade de ensino e, para a demanda, o direito de escolher qual educação consumir (Muñoz, 2011).
- 3 “Só sei que não LOCE”, trocadilho da frase de Sócrates que em espanhol é conhecida como “Sólo sé que nada sé”.

* **Alexis Cortés Morales** é sociólogo formado na PUC-Chile, mestre em sociologia pelo IUPERJ e doutorando em sociologia pelo IESP-UERJ. Bolsista CNPq.

REFERÊNCIAS

BRINGEL, Breno. A busca de uma nova agenda de pesquisa sobre os movimentos sociais e o confronto político: diálogos com Sidney Tarrow. **Política & Sociedad**, v.10, n.18, p.51-73, 2011.

CORTÉS, Alexis. Los Mapuche y la ampliación de las lógicas represivas. **Red Seca**. 17/05, 2011. Disponível em <http://www.redseca.cl/?p=1903>. Acesso em: 27 out. de 2011.

CHIA, Eduardo. Ley Hinzpeter: la supresión de la protesta social. **Red Seca**. 10/10, 2011. Disponível em <http://www.redseca.cl/?p=2451>. Acesso em: 27 out. de 2011.

GARCÉS, Mario. Los Secundarios en Movimiento: el retorno a la historia social de Chile. In: V. Autores (Ed.). **Me gustan los estudiantes**. Santiago: LOM, 2006. p.45-57.

GREZ, Sergio. Un nuevo amanecer de los movimientos sociales en Chile. **The Clinic**. n. 409, 1/09, 2011.

JACKSON, Giorgio. El movimiento estudiantil y los cambios. **Le Monde Diplomatique** (Chile). n.123, Octubre, 2011.

MASSARDO, Jaime. La significación histórica del movimiento estudiantil. **Rebelión**. 2011. Disponível em <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=134444>. Acesso em: 27 out. de 2011.

MUÑOZ, Fernando. El trasfondo histórico-conceptual de nuestra educación. **Red Seca**. 12/07, 2011. Disponível em <http://www.redseca.cl/?p=2062>. Acesso em: 27 out. de 2011.

ORTEGA, Juan. Movilizaciones estudiantiles: Lecciones de cívica con uniforme. In: V. Autores (Ed.). **Me gustan los estudiantes**. Santiago: LOM, 2006. p.5-26.

RAMIS, Álvaro. Breve historia del movimiento estudiantil chileno. **Punto Final**. n. 740, 19/08, 2011.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica de la modernidad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.



RECONHECIMENTO SOCIAL: a experiência da participação juvenil na construção da identidade

Jamile Silva Guimarães*



O reconhecimento não apenas é indissociável das sociedades democráticas como também a luta pelo reconhecimento é um dos elementos fundamentais para a consolidação e para a ampliação da democracia.

DE DIRETRIZES NORMATIVAS À CONSTRUÇÃO DE UMA AGENDA SOCIAL PARA A JUVENTUDE

Contemporaneamente, os direitos humanos têm tratado do aspecto da justiça na democracia que garante as condições existenciais dos sujeitos, em termos material e simbólico. Nesse sentido, objetivam uma vida de qualidade baseada em como a igualdade de condições se desenvolve, tanto na distribuição de bens como do usufruto da justiça social que propiciam: o que conforma uma ampliação de cidadania.

A democracia é reconhecida como a forma de governo que melhor

permite aproximar ética e política, pois é organizada com a política do reconhecimento de grupos em conflito e do atestado da legitimidade de sua existência (BOBBIO, 2002). Compreendida como um progressivo e continuado alargamento do repertório de direitos individuais e coletivos, a democracia é também método. Trata-se de um postulado básico de regras e procedimentos de decisões públicas a serem progressivamente ampliadas para um foro decisório de um maior número de pessoas.

Ora, se tomarmos a condição democrática pela efetivação de dispositivos reguladores do jogo social é neces-

sário crescer que tais normas deverão ser compartilhadas; e isso, inclusive, em virtude do propósito de os cidadãos deterem consigo o poder de controlar a execução das regras. Entretanto, a evolução das leis não é linear; segue o processo político que perpassa as lutas por direitos, envolvendo conhecimento, filosofias econômicas e negociações políticas. O que, segundo Bobbio (1992), demonstra a relação direta entre os direitos e o desenvolvimento social, pois as inovações tecnológicas e transformações sociais fazem surgir novas demandas por direitos pela busca da adequação, da inclusão na conjuntura vigente, em um sentido amplo (cultural, político, econômico, social).

As rápidas mudanças experimentadas pelas sociedades modernas geraram uma pluralidade de interesses ao mesmo tempo convergentes, conflitantes e excludentes. A emergência de múltiplos sujeitos históricos portadores de necessidades e de demandas próprias, que



não condizem com as tradicionais generalizações abstratas das instituições políticas e jurídicas, tornou mais complexos os direitos do Estado e da sociedade.

O conflito entre os múltiplos sujeitos e as instituições tradicionais coloca a democracia frente ao dilema do não cumprimento da promessa de igualdade e liberdade, como princípios da justiça. Visto que, na prática, a luta é pela garantia e reconhecimento dos direitos, ou seja, a sua efetivação. Assim, para Bobbio (1992, p. 24):

“O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. É inegável que existe uma crise dos fundamentos. Não se trata de encontrar o fundamento absoluto – empreendimento sublime, porém desesperado –, mas de buscar, em cada caso concreto, os vários fundamentos possíveis.”

Dar realidade aos direitos é a luta assumida por movimentos e organizações sociais que buscam propiciar visibilidade e criar mecanismos que garantam a justiça. Esta luta por direitos se fundamenta: (a) na ideia de

Os grupos que lutam por direitos agem no campo moral, ao introduzir novos valores, e no campo institucional ao introduzir novas leis. Para ser concretizada, a justiça necessita estar atrelada à equidade social

cidadania como a prática de direitos e deveres; (b) e nos próprios direitos que passam a ser base das reivindicações. Compondo uma “racionalidade de resistência”, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. “Realçam, sobretudo, a esperança de um horizonte moral, pautado pela gramática da inclusão, refletindo a plataforma emancipatória de nosso tempo” (FLORES, 2004, p. 26).

Os grupos que lutam por direitos agem no campo moral, ao introduzir novos valores, e no campo institucional ao introduzir novas leis. Para ser concretizada, a justiça necessita estar atrelada à equidade social, que iguala os homens legalmente sem, entretanto, ignorar suas diferenças. Concebe-se, então, a igualdade como o direito de ter iguais oportunidades.

As lutas sociais têm posto em voga a busca do reconhecimento social e legal. Uma multiplicidade de sujeitos passa a demandar direitos a partir do reconhecimento de suas identidades específicas (MATTOS, 2004). O reconheci-

mento tem dois aspectos: (a) situa o social em uma dimensão sócio-política estabelecida no campo dos valores e práticas sociais e (b) situa o legal nas concepções de justiça que formam as legislações dos Estados nacionais.

Assegurar a diversidade e a pluralidade social se torna possível por meio de medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, e a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva, de modo a acelerar o processo de igualização de status. Para Fraser (2003), a justiça exige simultaneamente redistribuição (material e de poder) e reconhecimento de identidades. Nessa direção, o importante é que as próprias pessoas afetadas participem, por meio de processos dialógicos, da construção de soluções para superar quadros de subordinação.

O reconhecimento não apenas é indissociável das sociedades democráticas como também a luta pelo reconhecimento é um dos elementos fundamentais para a consolidação e para a ampliação da democracia. Ou seja, o reconhecimento é tanto uma questão de organização política quanto uma questão de bem-estar individual. Isso significa dizer que as lutas por reconhecimento, para falarmos como Honneth (2003), não são concernentes apenas a certos indivíduos ou grupos, mas a todo o corpo social, pois que visam a se colocar como contrapartidas de condições estruturais que criam ou reforçam situações de não-reconhecimento.

Não seria, então, exagero dizer que a questão do reconhecimento dos direitos e da identidade de grupos vulneráveis marcados por estig-



mas e desprezo social é fundamental para a consolidação da democracia e a ampliação da igualdade no Brasil. Para Neves (2005) as injustiças não são apenas econômicas, mas, também, oriundas de uma forte carga simbólica em geral associada a um passado de discriminações socioeconômicas para determinados grupos sociais, que reforça e naturaliza as desigualdades sociais no país.

Neves (2005) defende que a cidadania das classes populares é marcada por um déficit simbólico que limita as possibilidades de exercício dos direitos de cidadania desses grupos. Esse déficit de cidadania é tanto em termos de direitos legais (civis, políticos e sociais) quanto em termos de direitos simbólicos, no nível do imaginário. Essa é a razão pela qual é preciso pensar em uma cidadania simbólica como expressão do direito de existência no imaginário coletivo de todos os cidadãos; isso permitiria contrapor-se às práticas de desrespeito aos direitos de certas categorias sociais que são vítimas de exclusão também simbólica.

“A exclusão simbólica precede a própria exclusão social e atinge categorias sociais vulneráveis. Uma forma de invisibilização de segmentos sociais e que atua no sentido de reforçar a exclusão socioeconômica; isso ocorre mesmo quando há políticas públicas universalistas para combatê-las. Ou seja, sendo formas invisíveis e inconscientes, as formas de negação simbólicas são mais difíceis de serem combatidas, pois mesmo as políticas públicas reproduzem-nas.” (NEVES, 2005, p. 37).

Em países como o Brasil, com desigualdades socioeconômicas gritantes, a questão social ganha uma importância

maior. É isso que faz com que as lutas pelo reconhecimento no país tendam a estar atreladas a demandas por igualdade de recursos materiais. No recente avanço em direção à demarcação do aceite e do respeito às diferenças, percebe-se a preocupação política com reivindicações específicas de camadas da sociedade como as crianças, mulheres, os idosos e os jovens.

A emergência das discussões sobre a juventude relaciona-se ao volume de indivíduos vulneráveis desta categoria geracional, que se encontram afetados pelo desemprego estrutural, desinvestimento em educação e saúde, moradia em comunidades precarizadas pela violência, criminalidade e débil infraestrutura de serviços públicos. Estes fatores convergem no reconhecimento da responsabilidade do Estado diante da temática juvenil.

o reconhecimento representa as condições que disponibilizam aos sujeitos formas de autorrealização positiva

Ao longo da década de 2000, nos dois mandatos do governo Lula (2003-2010), foram implementados programas bem sucedidos no atendimento de importantes demandas do segmento populacional jovem como o Projovem, o Prouni, os Pontos de Cultura, o Pronaf, as escolas técnicas e a expansão das universidades públicas. Além da formulação, em conjunto com a sociedade civil, do Estatuto da juventude que segue tramitação no poder legislativo.

Através da implantação do Conselho Nacional de Juventude e da Secretaria Nacional de Juventude em 2005, o governo federal inten-

sificou o investimento em políticas públicas voltadas à juventude. Ancorada no reconhecimento social e na efetivação legal do jovem como sujeito de direito, em 2006 foi lançada a Política Nacional de Juvenil que definiu estratégias e diretrizes para a “formulação de políticas mais sintonizadas com as características e necessidades dos jovens, e estimular a montagem de Programas intersetoriais” visando articular às áreas da educação, trabalho, cultura, lazer e saúde (BRASIL, 2006, p. 11-12).

Muitas dessas políticas nacionais adotam como suporte estratégico a participação ativa juvenil nos processos de elaboração e implementação, para alcançar maior efetividade nos projetos e programas sociais. No entanto, são diversos os entraves à atuação dos jovens no espaço político. Além de um imaginário simbólico que gera preconceitos, a estrutura organizacional e a cultura política tradicional ainda vigente nos espaços institucionais dificultam a sua inserção e atuação política (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

Concomitantemente, tem se observado a adesão dos jovens a grupos e movimentos identitários característicos da sociedade contemporânea. Atreladas ao fenômeno do sujeito plural, as novas modalidades de participação, ligadas às categorias específicas, tais como cultura, etnia, gênero e religião, meio ambiente, expressam uma fluidez organizativa, estrutural e relacional que as têm tornado mais atrativas para este segmento populacional.

Nesse sentido, a discussão aqui apresentada se apoia em uma pesquisa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 10 jovens participantes de uma ONG, na faixa etária



entre 24 e 29 anos e da observação participante em atividades educativas e nas suas ações comunitárias, no período de outubro de 2010 a janeiro de 2011. Esta organização visa à formação para cidadania e a atuação comunitária de jovens em situação de vulnerabilidade social. Desse modo será analisada como a experiência da participação possibilita ao jovem construir a sua identidade, sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social de Axel Honneth.

RECONHECIMENTO SOCIAL E IDENTIDADE: CONSTRUINDO UMA QUESTÃO SOCIAL

A categoria do reconhecimento social tem logrado galvanizar a atenção de investigadores de diversas áreas para a compreensão das contradições características da sociedade contemporânea. O recurso a esta categoria implica recuperar o pensamento hegeliano, que coloca em relevo como “os sujeitos dependem constitutivamente da aceitação em termos normativos por parte dos outros para formar as suas identidades, na medida em que eles só podem afirmar as suas pretensões de ordem prática e objetivos com base na reação positiva dos seus semelhantes” (HONNETH, 1995, p. 226).

De acordo com Mead, a formação da identidade humana deriva da noção de reconhecimento coletivo. A consciência do self é produto do fato de que o sujeito só se percebe como ator a partir da representação simbólica da perspectiva do outro. Esta relação interativa é aprofundada pela consideração adicional do aspecto moral, para além do cognitivo.

Em ponto de vista complementar, Taylor (2000, p. 246) entende

Em países como o Brasil, com desigualdades socioeconômicas gritantes, a questão social ganha uma importância maior. É isso que faz com que as lutas pelo reconhecimento no país tendam a estar atreladas a demandas por igualdade de recursos materiais

que “tornamo-nos agentes plenos, capazes de nos compreender a nós mesmos e, por conseguinte, de definir nossa identidade, mediante a aquisição de ricas linguagens humanas de expressão”. Ele concebe a linguagem em um sentido amplo que abrange outros modos de expressão por meio dos quais o homem se define, incluindo as linguagens da arte, do gesto, do amor etc.

Estas linguagens são adquiridas na constante interação com pessoas que têm importância para nós, os outros significativos, conforme pensado por Mead (1963). A gênese do espírito humano não é algo que cada pessoa realiza por si mesma, mas o faz dialogicamente. Desta maneira, a identidade é definida em diálogo com as coisas que os outros significativos desejam ver em nós e, por vezes, em luta contra essas coisas.

Adotando um quadro interpretativo próximo a Taylor, Honneth (2003) afirma que o reconhecimento da dignidade de todos os membros da sociedade deve ser considerado o principal critério válido de justiça. Tendo esse critério como fundamento, busca reconstruir a teoria crítica com base em uma teoria do reconhecimento, encontrando igualmente inspiração para suas formulações em Hegel (1993) e Mead (1963).

Honneth propõe uma abordagem

do social que enfatiza o modo como a sociedade se reproduz a si própria, através de uma constante interação conflitual de grupos sociais, resultante de permanentes atividades de interpretação e da luta por parte dos elementos que integram esses mesmos grupos. Com uma particularidade, ele situa a percepção crítica generalizada da injustiça no âmbito das experiências negativas dos indivíduos face às expectativas morais violadas.

Assim, a dinâmica da reprodução social, os conflitos e a transformação da sociedade poderiam ser mais bem explicados a partir dos sentimentos de injustiça e desrespeito decorrentes da violação das pretensões de identidade individual e coletiva. O reconhecimento distorcido ou ausência de reconhecimento pelos outros alteram o desenvolvimento do senso sobre si mesmo.

Honneth parte da premissa de que, nas sociedades modernas, a finalidade da igualdade social é permitir a formação da identidade pessoal de todos os membros da sociedade, enquanto objetivo real da igualdade de tratamento a todos os sujeitos. Portanto, se o reconhecimento representa as condições que disponibilizam aos sujeitos formas de autorrealização positiva à medida que mais pessoas se sintam reconhecidas, cria-se a possibilidade de “acontecer um aumento no nível moral de integração social” (2006, p. 146).

O desaparecimento das relações de reconhecimento traduz-se para o autor em experiências de falta de respeito ou humilhação, causando consequências lesivas à formação da identidade do indivíduo. Considerando que os vários significados estão ligados a uma perspectiva moral específica, Honneth questiona se o pluralismo de ordem moral nos re-



mete a uma raiz comum, no sentido de que eles possam compartilhar de uma justificação normativa.

A formação da identidade resulta, portanto, da combinação de elementos de ordem coletiva e de natureza individual ou, como explicitam Berger e Luckmann (1991, p. 230), “a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre indivíduo e a sociedade”. Parte-se do pressuposto de que a luta pelo reconhecimento do parceiro de interação, traz consigo a estrutura intersubjetiva da identidade. Nas palavras de Honneth (2003, p. 272): os indivíduos se constituem como pessoas porque, da perspectiva dos outros que os assentem ou os encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades.

Honneth desenvolve uma tipologia formada por três dimensões de reconhecimento: (a) as relações primárias, cujas formas de reconhecimento são o amor e a amizade; (b) as relações jurídicas, cujas formas de reconhecimento são as identificadas com os direitos e a construção da cidadania; e (c) e a dimensão da valorização das capacidades e das realizações práticas dos indivíduos em uma comunidade de valores, cuja forma de reconhecimento é a solidariedade social. Para cada uma destas dimensões existe uma relação prática do sujeito com o self, relações que são definidas respectivamente como autoconfiança, autorrespeito e autoestima.

O reconhecimento representa as condições que atribuem aos sujeitos formas de autorrelação positiva, possibilitando autoconfiança, autorrespeito e autoestima, bases para a percepção de um sentimento interno de autonomia que o próprio agente desenvolve e vivencia. Esses dispositivos devem

ser compreendidos como pressupostos universais da integridade pessoal, dependentes de relações intersubjetivas e historicamente variáveis.

A concepção de reconhecimento de Honneth está diretamente relacionada com seus conceitos de eticidade e justiça social, referindo-se ao processo de socialização moral do sujeito e à integração moral da sociedade. A questão se dirige à garantia de condições para relações confiáveis de reconhecimento mútuo em distintos níveis: a justiça ou bem-estar da sociedade deve ser proporcional à sua capacidade de assegurar as condições para o reconhecimento mútuo na formação da identidade pessoal e, consequentemente, a autorrealização individual possa desenvolver-se adequadamente (HONNETH, 2006, p. 136).

Em termos ideais, sociedade justa é aquela em que se configura um ambiente de relações sociais as quais permitem a seus membros condições de perseguir aquilo que consideram uma vida boa. Uma sociedade cuja integração social se produz por intermédio da institucionalização dos princípios de reconhecimento. Com o desenvolvimento das três esferas de reconhecimento, aumentam as oportunidades de os jovens experimentarem mais aspectos de suas próprias personalidades, nos distintos níveis, levando à ideia de desenvolvimento moral.

AS RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A VIVÊNCIA DE RELAÇÕES HUMANAS NO DESENVOLVIMENTO DA AUTOCONFIANÇA

À primeira dimensão do reconhecimento intitula esfera do amor.

Wilson Dias/ABR



Esse plano corresponde às relações primárias caracterizadas pela forte ligação afetiva entre poucas pessoas. O reconhecimento proporcionado, reciprocamente, por esse tipo de relação é a atenção amorosa ao bem-estar do outro à luz de suas necessidades individuais (HONNETH, 2006). Por meio dessas relações, os indivíduos se sentem apreciados e valorizados, se tornando capazes de conceber graus de confiança neles mesmos, distintos do ambiente e do mundo circundante. Honneth chama essa nova capacidade de autoconfiança. De posse dessa capacidade, o indivíduo desenvolve, de forma sadia, a sua personalidade.

No estudo verificou-se que a escola, a reciprocidade e o respeito estabelecidos pelo educador da ONG o situam como elo afetivo e de cuidado para os jovens. A partir desse novo modelo relacional, eles redefinem aspectos e elementos estruturantes à sua identidade. Mediante os contínuos *feedbacks*, conselhos e incentivos, o educador se constitui em referência de ética de vida:

“Eu tive uma professora, uma mulher determinada frente a suas convicções, com muita doçura no trato pedagógico. E eu acho que isso foi o que me fez pensar “eu quero ser algo parecido com isso”. Eu não sabia naquela ocasião se era pedagogia, nem o que era pedagogia. Mas eu gostava da forma do abordar, do conversar, do respeito ao tempo do outro.” (J2)

O trato atencioso e a disposição para o diálogo são citados como um diferencial desse espaço de “convivência em relações humanas”, como ressaltou J6. As palavras dessa jovem sintetizam a importância dessa relação: “temos muita necessidade de

pessoas que conversem com a gente, porque o professor não faz isso, às vezes dentro de casa a gente não acha isso. [...] eu falo é de perguntar como você está, ou se está triste, como está a sua vida, que cheguem mais perto”.

O reconhecimento, nesse caso, reflete a aceitação e encorajamento afetivos. Para os entrevistados, a figura do educador foi essencial no incentivo para a continuidade dos estudos com a formação de nível superior, no apoio em momentos de dificuldades, nos problemas familiares e na “força de persistência quando as coisas pareciam sem solução”, como enfatizou J10.

Quando os sujeitos adquirem reconhecimento legal tornam-se capazes de compartilhar, na comunidade, os atributos de um ator moralmente competente.

Igualmente, eles destacam a troca intersubjetiva que ocorre nos espaços de conversação e de encontro mantidos pela ONG, onde são convidados a expressar a condição do seu ser através da leveza do riso, da alegria e da emoção do ensaio de uma peça de teatro, em uma música ou poesia, em um passeio à praia ou mesmo durante a discussão sobre um filme enquanto comem pipoca. Da percepção do advento da capacidade de “falar sobre tristezas e sofrimento”, desenvolve-se uma relação de confiança com seus próprios sentimentos, desejos, impulsos e emoções. Desse modo, os jovens transcendem suas dores em um movimento de resignificação que lhes permite redefinir o modo como percebem a si mesmos e a condição em que se inserem.

A autoconfiança está vinculada

à capacidade de percepção mediada pelo afeto. Esta experiência intersubjetiva de amor lhes garante a segurança emocional necessária para experimentar e manifestar suas necessidades e sentimentos; assim, o jovem passa a estar em condições de desenvolver uma relação positiva consigo mesmo.

As narrativas evidenciam que a autoconfiança é componente essencial para a autonomia, devido à complexidade que enfrentaram ao buscar acesso aos sentimentos, desejos, medos e frustrações. Em parte, a importância da autoconfiança provém da dificuldade do trabalho interpretativo necessário à compreensão de si mesmo. Esta dificuldade se radicaliza na ideia de uma vida interior imperfeita, pouco transparente e conflituosa.

A vivência de um fluxo dialógico entre pares e a atitude de abertura dos educadores apontam para a construção de um cadinho de múltiplas vozes (internas e externas). Este acervo de vozes arregimenta uma teia comunicativa onde os jovens se relacionam com seus desejos, fantasias e outras dimensões da subjetividade.

Uma perspectiva em múltiplas vozes garante a flexibilidade para responder adequadamente a mudanças de vida, em direção a um processo de contínuo diálogo interior. Os jovens demonstram abertura em relação a fontes de identidade e escolha subjacentes a razões práticas: aspectos subjetivos rudimentares e primitivos foram sendo transformados em razões. Entendimento que, segundo Le Blanc, lhes proporciona redescobrir, sob um olhar positivo “o entrelaçamento de suas narrativas pessoais com discursos que circulam publicamente aos quais se remetem



as narrações das experiências de vida” (2007, p. 110).

Desse modo, estar confortável e confiante é essencial para a auto-compreensão, a reflexão crítica e a autonomia: a conexão interna entre a abertura e a liberdade da própria vida interior, e a abertura e a liberdade do contexto social destes agentes.

O SUJEITO DE DIREITO NA INTERSEÇÃO ENTRE O RESPEITO, A PARTICIPAÇÃO E A AUTONOMIA

A dimensão do reconhecimento relacionada ao respeito é assegurada pelo campo dos direitos. Para além dos direitos que os protegem e que lhes afixam condições mínimas de vida, é preciso que os indivíduos se percebam como portadores de direitos, o que lhes garante dignidade. O respeito é compreendido como um status ligado à valorização do cidadão enquanto indivíduo moralmente responsável.

O objeto do respeito e do autorrespeito pode ser concebido como a autoridade do sujeito para levantar e defender pontos de vista e pretensões próprios, como faz alguém que se percebe na mesma posição de outros. No interior dessa caracterização, o autorrespeito se traduz pela autoconcepção suportada afetivamente, por meio da qual o agente revela uma visão de si mesmo como fonte legítima de razões e argumentos para a ação.

Quando os sujeitos adquirem reconhecimento legal tornam-se capazes de compartilhar, na comunidade, os atributos de um ator moralmente competente (HONNETH, 2007). Não obstante, aqueles que dispõem de autorrespeito diminuído – com menor

senso de autoridade pessoal – têm dificuldades para se considerar como autores completos de suas vidas.

Os jovens entrevistados ponderaram sobre a falta de uma representação consolidada para negociar seus interesses, dos “incipientes reais espaços de participação” e da “descrença” apriorística na sua capacidade pelos adultos. Alguns deles relataram que, muitas vezes, ao se apresentarem como representantes da ONG em espaços institucionalizados de discussão sobre políticas públicas voltadas à juventude, eram “olhados com ceticismo”. Ao desenvolver de sua exposição, observavam a surpresa “por não esperarem nada de bom, inteligente, bem formulado de nós” (J3).

Eles demonstram “ter consciência” de que o lugar que ocupam na sociedade, não lhes assegura um status de igualdade, e assinalam a necessidade da criação de um espaço público paritário de discussão de suas demandas, de “assumir uma posição diante de autoridades políticas enquanto grupo social” (J9). Neste ponto, a frase “não se leva o jovem a sério” aparece relacionada a fatores minorativos do autorrespeito, dentre os quais destacaram a subordinação, a marginalização e a exclusão. Estas formas de negar aos indivíduos a posição social de legisladores equivalem a mensagens de que não são competentes para tomar decisões (ANDERSON; HONNETH, 2004).

Houve consenso nas narrativas quanto ao desconhecimento acerca de seus direitos antes de ingressar na ONG e participar do processo de formação em cidadania. Eles ressaltam importância do conhecimento e do “domínio de uma linguagem

específica”; quase como um imperativo para reivindicá-los. Em suas falas reforçam o laborioso percurso da reivindicação dos direitos de cidadania: é preciso saber aonde ir para demandar, a quem perguntar, a quem se dirigir; saber como tomar a palavra diante do funcionário responsável pelo atendimento; saber escutar e ter argumentos diante de possíveis negativas, contradições ou conflitos de entendimentos com os servidores públicos.

A cidadania não é uma condição natural, mas sim uma “conquista” que “foi emergindo” processualmente.

Para estimular a participação política, a ONG promove sua inserção em espaços de controle social e organiza eventos para discussão de políticas públicas para juventude. Resulta não somente em ampliar o conhecimento sobre ações, diretrizes e programas governamentais, mas no exercício da voz e do poder enquanto prerrogativas básicas do direito de cidadania.

O respeito relaciona-se à constituição do cidadão em esferas públicas de debate. Por meio de discursos e ações, eles aprimoram suas capacidades comunicativas e aprendem a apresentar, justificar e defender suas demandas. Haja vista que, para participar da vida pública é preciso que os indivíduos possam ser considerados como cidadãos capazes de enunciar e sustentar autonomamente suas questões, obtendo, assim, o respeito dos demais (HABERMAS, 1989).

Os entrevistados acreditam que “a cidadania não é uma condição natural”, mas sim uma “conquis-



ta” que “foi emergindo” processualmente. Nesse sentido, os padrões de reconhecimento conformados no autorrespeito movem a temática do direito para o plano da experiência. Nas práticas democráticas, eles constroem de um sentido para o status de sujeito de direitos: a “responsabilidade de se assumir como zelador de direitos”, visando à realização da condição de humanidade em plano coletivo (J1).

As falas dos jovens evidenciam a centralidade da participação na efetivação da cidadania. Para J1, “é simplesmente você exercer um direito que é assegurado que a gente não sabia, e que muita gente não sabe”. Nesta direção, J4 reflete que “há uma sobrevalorização da participação no sentido negativo, porque é vista como uma situação rara”, enquanto J3 afirma que “não tem lugares pra discutir sobre a questão da participação”, citando a escola como exemplo. J2 pensa que a participação “culmina em saber que estou exercendo direitos que é assegurado enquanto cidadão. Mas eu acho que isso hoje, antes participava por achar que era bacana estar com o grupo, de participar do grupo, de falar sobre o grupo”.

Honneth (2007) argumenta que as relações sociais marcadas pela ausência de respeito, pelo ostracismo social e pela negação de direitos conduzem a uma autopercepção negativa, fazendo com que os indivíduos se afastem das interações comunicativas e do convívio social. Este fato impede que sejam tratados como parceiros moralmente capazes de expressar suas necessidades e de participar de debates públicos consagrados à elaboração de políticas públicas.

Nas formações temáticas promovidas pela organização, os jovens

discutem normas e direitos referentes a seus interesses e necessidades, a partir do questionamento sobre sua situação, objetificando-a para poder agir sobre ela. Essa dinâmica problematizadora os remete à ordem do discurso. Implica passar da existência física à identidade narrativa. Esta entrada na ordem do discurso, pela qual se realiza e se testa o valor do sujeito, é garantida por aquilo que ele doa ou oferece à sociedade (CAILLÉ, 2004).

Expressar-se e ter a própria palavra considerada repercute na resistência a uma condição de desvalorização que impede não somente seu reconhecimento ou a conquista da autonomia, mas, sobretudo um autoentendimento positivo.

Contrariamente às concepções liberais sobre a autonomia, Warren (2001) assevera que a capacidade

Expressar-se e ter a própria palavra considerada repercute na resistência a uma condição de desvalorização

dos indivíduos de construir sua própria história não se adquire em condições de isolamento. Deste modo, a autonomia não é um sinônimo de individualismo ou de autossuficiência, mas depende das relações intersubjetivas e das competências comunicativas desenvolvidas pelos indivíduos em suas redes de interação cotidiana.

A autonomia é forjada na expressão pública dos indivíduos, enquanto composição de um posicionamento discursivo diante do outro. Nessa perspectiva, tomar parte em uma conversação ou tomar a palavra diante do outro significa, sobretudo, colocar em prática as capacidades dialógicas de elaboração, de expres-

são e de troca de argumentos e pontos de vista.

O desenvolvimento dessas capacidades e o engajamento em espaços cívicos cotidianos auxiliam os jovens a construir sua autonomia, a serem valorizados e reconhecidos por sua comunidade como interlocutores, e a formular um discurso acerca de suas necessidades e demandas. É justamente a sua integração nesse processo que lhes abre a possibilidade de participar paritariamente do processo decisório de ações públicas.

Segundo Fraser (2003), a construção de uma paridade participativa entre os indivíduos marginalizados e aqueles considerados competentes para a comunicação na esfera pública deve satisfazer duas condições principais. A primeira seria uma “condição objetiva”, capaz de assegurar aos participantes de uma discussão, uma igual distribuição de recursos materiais a fim de que eles possam ter acesso a oportunidades de interação com os outros membros enquanto “parceiros discursivos”. Por sua vez, a segunda condição, chamada por Fraser de “condição intersubjetiva”, seria destinada a estabelecer um igual respeito entre todos os participantes, ao lhes assegurar a possibilidade de obter estima social.

A PARTICIPAÇÃO JUVENIL E (AUTO)ESTIMA NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE VIDA

A estima social é uma forma de reconhecimento intimamente ligada a um sistema de referências que permite “situar as qualidades particulares dos indivíduos em uma escala de valor indo do menos ao mais, do pior ao melhor” (HONNE-



TH, 2007, p. 139). Honneth explica que um indivíduo digno de estima é aquele que demonstra ser suficientemente qualificado para contribuir à realização de objetivos e projetos que resultam em um bem para a coletividade. Deste modo, a estima social aparece intimamente relacionada ao trabalho e aos esquemas de participação social.

A determinação do significado e do valor das atividades de uma pessoa está fundamentalmente enquadrada em um campo simbólico e semântico, nos quais as relações ocorrem (ANDERSON; HONNETH, 2004). Taylor se refere a esse campo como “horizonte de significados”, enquanto Foucault concebe o “regime de conhecimento/verdade” e Fraser pensa nos “meios socioculturais de interpretação de necessidades”.

O trabalho da ONG visa à conscientização social para redimensionar a relação dos jovens com sua comunidade, auxiliando-se a tornar-se “referência de ação” neste espaço. Um relacionamento positivo no âmbito da estima social, “permite aos indivíduos adquirir uma medida de autoestima, que pode ser encontrada na aceitação solidária e no aspecto social das habilidades de um indivíduo e em seu estilo de vida” (HONNETH, 2007, p. 87). Nessa direção, o engajamento comunitário contribui decisivamente para os processos de reconhecimento que questionam os padrões de julgamento coletivo baseados na representação depreciativa de imaturidade e irresponsabilidade dos jovens.

Entretanto, as condições para o desenvolvimento de sentimentos de autodignidade e autoestima podem ser abaladas pela depreciação e descrédito às formas específicas associadas à juventude, no plano do imaginário simbólico. Alguns dos



Estudantes liderados pela UNE, UBES, UMES e UEP deflagram grande protesto contra o aumento das passagens

entrevistados expuseram que a falta de oportunidade e compreensão do “ser jovem” resulta, muitas vezes, na perda de entusiasmo por suas iniciativas. J6 discorreu sobre o tema enquanto falava sobre a iniciativa de fazer uma feira cultural na escola, quando não obteve sequer permissão para utilizar o espaço, “porque a diretora sabia que iria terminar em bagunça”. Já J7 relatou que ao organizar um curso em direitos sociais, sentiu-se mal com o pouco envolvimento e apoio da comunidade. “Parecia que não era importante”, disse a entrevistada. Segundo Honneth, um ambiente sociocultural hostil em considerar o que alguém faz como significativo é desmoralizante.

Com o apoio da organização, os jovens atuam como multiplicadores desenvolvendo cursos de teatro, dança e ritmo; promovem estudos sobre direitos humanos, cultura da paz, participação social, para sensibilizar e mobilizar a comunidade sobre os problemas estruturais que afetam o entorno; criam grupos de ação coletiva juvenil em articulação com ONGs e instituições públicas que desenvolvem projetos nos bairros; organizam eventos culturais de fomento a leitura, dentre outras atividades. Como

resultado desse processo de empoderamento, eles percebem que há ações de mudança social ao seu alcance. Nas palavras de J9:

“Quando conseguimos organizar a coleta de lixo lá no bairro, foi uma sensação de sucesso, de capacidade... Acho que foi muito importante perceber o meu potencial para a mudança. Claro que sabemos que não podemos transformar a sociedade, desta forma, mas podemos melhorar nosso dia a dia.”

Muitos dos jovens perceberam a mudança no tratamento que recebem da comunidade, de forma geral: “Me veem com muita simpatia pelo que faço”, diz J3 e “Sou muito respeitado pelo o que eu sou, por me verem crescendo”, profere J1. A estima social reverbera na formação de um sentido ético de colocar-se conscientemente no lugar do outro. Os jovens expressam identificar-se subjetivamente com o jovem que poderiam ter sido sem o suporte oferecido pela organização. Essa dimensão valorativa origina uma consciência moral, fundamentando a internalização de uma atitude de cidadania e responsabilidade social que transcende em seus sentidos de vida:

“Eu já dei aula de teatro no bairro [...] era num lugar perto do ponto de drogas. Essa convivência me deixou muito mais preocupada, me despertou muito mais para os problemas de lá. Porque eu perdi muitas alunas [...] que se envolveram com traficantes e não foram mais pra aula porque eles não deixam sair. Me contavam “ele me bateu”, mas sorrindo. E é cotidiano delas, e nenhuma têm mais de 17 anos. Essa é uma realidade que eu quero mudar e vou lutar por isso, é o meu objetivo dentro da faculdade. Eu quero formar cidadãos, formar críticos, de poder dizer “Eu não quero isso, porque eu acho que não é certo.” (J6)



A autoestima, enquanto relação prática consigo mesmo, conforma sentimentos de competência e de valor pessoal enquanto constituintes de sua própria referência. A competência pessoal é a capacidade de pensar, entender os fatos da realidade histórica e escolher uma direção segura para si. Enquanto o reconhecimento do valor pessoal advém de um autoconceito positivo. A presença desses componentes contribui para o enfrentamento dos desafios da vida, na garantia de atendimento de suas necessidades e de oportunidades de construir sua felicidade.

Esse padrão de valorização de suas realizações se relaciona com as habilidades adquiridas ao longo desse processo participativo, as quais potencializam a capacidade dos jovens de autodeterminar-se em seus projetos existenciais. A utilização recorrente das palavras opção, possibilidade e oportunidade nos discursos, para se referir à experiência da participação, é reveladora do quanto esse contexto é significativo para eles.

A vivência de uma nova forma de relacionamento com as fontes de significado e de sentido da existência humana lhes permitiu desenvolver uma nova percepção da vida. Essa percepção se traduz em novas visões de mundo que originam horizontes de querer ser, desenhando novos projetos de vida. Tal como expressa a fala de J3:

“Acho que se eu não tivesse enveredado por esse processo de participação eu estaria acomodada dentro da minha comunidade, talvez, hoje, mãe de alguns filhos. Na verdade eu nem pensava em fazer faculdade, nada disso. Terminar o ensino fundamental pra mim já estava ótimo e foi, exatamente, esse processo de participação que me mostrou que é justamente o contrário, que existiam milhares de

possibilidades que eu buscar, podia aproveitar, podia crescer com isso.”

Os jovens significam a participação como o “crescimento” e a “maturidade” que lhes permite lidar melhor com o cotidiano e viver as experiências da juventude. As narrativas descrevem a percepção de ter opções de vida, expressa na consciência do seu poder de escolha. Trata-se do desenvolvimento de uma capacidade de discernimento sobre “o que é melhor para a minha vida” como ilustram J4 e J6. Foi possível compreender que, para eles, a formação superior foi como ponto de partida e elemento estruturante do seu novo modo de estar-no-mundo.

Ao construírem uma visão de si que enfatiza atributos e qualidades, os jovens demonstram compreender que embora possuam desvantagens educacionais, econômicas e de oportunidades, podem ser o “diferente”, “ousado”, “criativo” e diluir possíveis barreiras ao seu desenvolvimento. A consciência de sua potencialidade aparece como elemento-meio que impulsiona a sua ação, estruturando atitudes e condutas de valorização de si.

“A gente o tempo todo discute aqui as próprias contradições do ser. Eu entendo como acordar pra consciência filosófica a respeito da própria condição humana. [...] eu tô falando de desenvolvimento de ideias, de poder de expressão, de poder de saber quem você é, o que quer, em que condição você existe, e como que você vai saber administrar isso. [...] Eu tenho tentado aprender a me controlar, porque já bebi muito, durante anos tive problemas de alcoolismo. Hoje me sinto um pouco mais fermentado. [...] Eu percebi que várias coisas que eu considerava fracasso da minha personalidade, eu podia desenvolver

melhor, tornar mais sedutor esses traços de personalidade que antes incomodavam tanto a mim quanto a várias pessoas [...].” (J5)

Neste processo reflexivo, eles se transformaram em atores, posicionando-se sobre si e a realidade social. Os jovens passaram a organizar suas vidas em referência ao entendimento de que “todo um panorama de conquista em termos de direitos, de formação do individual e de entendimento enquanto ser humano” (J3).

Os trechos acima transcritos nos remetem à abordagem de Ricoeur (2005) a respeito do reconhecimento como forma de contribuição à autorrealização das pessoas. Para o autor, um sujeito pode conquistar o reconhecimento em contextos nos quais ele exerce o: (a) “poder dizer”, que se refere ao uso da linguagem para se dirigir ao outro e enunciar suas demandas, criando contextos de interlocução; (b) “poder fazer”, se reporta ao desenvolvimento de capacidades de empreender e produzir eventos em seu ambiente social, de modo a se sentir apto a contribuir; (c) “poder narrar”, que alude à oportunidade de se descobrir por meio da produção e compartilhamento de narrativas que articulam as identidades e produzem laços de empatia; (d) “poder ser responsável”, que se refere ao ser um agente moral que assume as consequências de seus atos e que é considerado pelos demais como capaz de argumentar e defender autonomamente seus pontos de vista. ❶

* **Jamile Silva Guimarães** é socióloga, mestre em Saúde Comunitária pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA). Pesquisadora do Grupo de pesquisa Direitos Humanos, Direito à Saúde e Família.



REFERÊNCIAS

- ANDERSON, J.; HONNETH, A. Autonomy, vulnerability, recognition and justice. In: CHRISTMAN, J.; ANDERSON, J. (Eds.). **Autonomy and the challenges to liberalism**. New York/Cambridge: New Essays, 2004. p. 127- 149.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BOGHOSSIAN, C.; MINAYO, M. C. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009.
- BRASIL. **Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude/Fundação Friedrich Ebert, 2006.
- CAILLÉ, A. Reconnaissance et Sociologie. In: CAILLÉ, A. (Dir.). **La quête de reconnaissance: nouveau phénomène social total**. Paris: la Découverte, 2007. p.185-208.
- FLORES, J. H. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. In: WOLKMER, A. C. **Direitos Humanos e filosofia jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2004.
- FRASER, N. Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, and participation. In: FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribution or recognition? a political-philosophical exchange**. London: Verso, 2003. p. 67-109.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HEGEL, G. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HONNETH, A. **The fragmented world of social: essays in social and political philosophy**. New York: SUNY Press, 1995.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos morais**. São Paulo, Editora 34, 2003.
- HONNETH, A. **La lutte pour la reconnaissance**. Paris: Les Éditions du Cerf, 2007.
- HONNETH, A. Reconocimiento y justicia. In: FRASER, N.; HONNETH, A., **Redistribución o reconocimiento: un debate político-filosófico**. Madrid: ediciones morata, 2006. p. 79-94.
- Le BLANC, G. **Vies ordinaires, vies précaires**. Paris: Éditions du Seuil, 2007.
- MATTOS, P. O reconhecimento entre a justiça e a identidade. **Lua nova**, São Paulo, v. 63, 2004.
- MEAD, G. H. **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1963.
- NEVES, P. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, out. 2005.
- RICOEUR, P. **Parcours de la reconnaissance: trois études**. Paris: Gallimard, 2005.
- TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- WARREN, M. **Democracy and association**. New Jersey: Princeton University Press, 2001.





O protagonismo juvenil no cinema brasileiro contemporâneo

Scheilla Franca de Souza¹, Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro², Ricardo Oliveira de Freitas³

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a dinâmica das interações sociais vai delineando novas formas de sociabilidade, de papéis sociais, que levam à constituição de identidades e formações culturais. O homem é, antes de tudo, um ser social. Assim sendo, é possível afirmar que há uma relação simbiótica entre o sujeito e a sociedade, por conseguinte, essa conjunção permite que surjam alterações constantes nos modos de viver e estabelecer interações.

A questão da juventude é um exemplo destas novas dinâmicas culturais e sociais. Até o início do século XX, imaginar o que é um jovem, ou ainda a caracterização do sentido de juventude, era basicamente in-

xistente. Foi apenas a partir desse momento, de maneira mais latente em meados deste século, com os movimentos sociais de juventude, que estes sujeitos acenaram suas

Os jovens estão em toda a parte. Pode-se dizer que, hoje em dia, grande parcela dos produtos culturais fazem referência à juventude

preocupações particulares, suas inquietações, suas necessidades e seu modo de viver. Abrem-se, então, formas distintas de estar em sociedade, inaugurando o que inicialmente foi considerado como condição juvenil, sendo mais tarde o termo substituído por culturas juvenis.

É inegável a proeminência de representações que este universo da juventude vem disseminando desde a metade do século XX. O protagonismo juvenil e as representações do jovem no cinema refletem as transformações no campo das identidades, das práticas e vivências contemporâneas. O cinema e o universo jovem mantêm uma relação bastante próxima, sobretudo nos últimos cinquenta anos, com os movimentos juvenis da contracultura na década de 1960 e 1970, com o cinema jovem da década de 1980 e com os diretores desta geração que abarcam o universo juvenil na contemporaneidade, em especial na última década.

Mais recentemente, o número de produções cinematográficas brasilei-



ras que se aproximam deste imaginário juvenil e das identidades jovens é muito grande. Compreendidos enquanto sujeitos sociais, as pontuações e conceitos em torno das especificidades das identidades jovens estão presentes em diversos meios e, mais especificamente, neste caso, no cinema brasileiro contemporâneo, vem alimentando este amplo espectro de representações juvenis, sempre em metamorfose.

A inquietação, o deslocamento, a busca pelo processo de identificação são motivações e facetas da juventude muito exploradas nesses filmes. Deve-se questionar, portanto, como esse cinema vem representando o universo juvenil. Assim sendo, este artigo se propõe a pontuar, em um primeiro momento, a relação entre as configurações da juventude e a questão das interações sociais.



AS INTERAÇÕES SOCIAIS E A CONSTITUIÇÃO DA JUVENTUDE

Os jovens estão em toda a parte. Pode-se dizer que, hoje em dia, grande parcela dos produtos culturais fazem referência à juventude. No entanto, nem sempre foi assim. Segundo o relato de Ariès (1981), a noção da existência de uma fase intermediária entre a infância e a vida adulta só passou a vigorar a partir do século XVIII, com a consolidação de um sistema escolar na sociedade burguesa. Dessa maneira, a concepção veio acompanhada da ideia de que a juventude se divide em fases com etapas distintas de desenvolvimento biológico e mental.

A questão da juventude é um exemplo dessas novas dinâmicas culturais e sociais. Até o início do século XX, imaginar o que é um jovem, ou ainda a caracterização do sentido de juventude, era basicamente inexistente. Foi apenas a partir desse momento, de maneira mais latente em meados desse século, com os movimentos sociais

de juventude, que estes sujeitos acenaram suas preocupações particulares, suas inquietações, suas necessidades e seu modo de viver. Abrem-se, assim, formas distintas de estar em sociedade, inaugurando o que inicialmente foi considerado como condição juvenil, sendo mais tarde o termo substituído por culturas juvenis.

A condição juvenil estaria, então, imbuída de uma série de práticas, vivências e experiências particulares. Segundo o autor, a descoberta pela burguesia dessa *condição* do ser humano era uma maneira de enquadrá-lo dentro de um sistema, que controla inclusive suas vivências. Família, escola, relações de amizade, primeiras incursões amorosas, descobertas no campo da sexualidade, podem ser citadas como algumas das principais questões apontadas nesse momento da concepção de juventude. É a partir da década de 1950, no entanto, que os jovens adquirem maior espaço e passam a ser considerados agentes políticos, culturais e sociais. Desta forma, com o protagonismo juvenil, a condição passa a ser vista como uma forma cultural. Houve, então, um chamado em escala global acerca da definição de juventude.

Na escola, nas artes (muito notadamente no cinema), na família, nas ruas, em manifestações sociais, os jovens passam a colocar seu posicionamento e a ganharem formas distintas de expressão e visibilidade. Passa-se a compreender que *ser jovem* é muito mais do que estar inserido em uma idade biológica pré-

“Em nenhum lugar, em nenhum momento da história a juventude poderia ser determinada apenas por critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Sempre, em todos os lugares, ela é imbuída de outros valores” (LEVI e SCHMITT, 1996 p. 10)

-determinada. A juventude é considerada, portanto, uma construção social e cultural.

A partir da metade do século XX, a juventude deixa de ser considerada apenas uma preparação para a vida adulta, que se situa depois da infância, como se concebeu em um primeiro momento. Os jovens passam a serem vistos como atores sociais, culturais e políticos. A condição juvenil passa a dar lugar à noção de cultura juvenil. Assim sendo, as interações e as trocas simbólicas em termos de comportamento, atitude e produção cultural, começam a serem vistas como parte indissociável do processo de pertencimento da juventude, gerando identidades e culturas juvenis distintas.

Nesse contexto é pertinente considerar a juventude como um conjunto de identidades que surgem a partir de novas formações e formas de sociabilidade desse homem contemporâneo. Como pontua Brandão, “a cultura surge das relações que os homens travam entre si e com o meio em que vivem, em busca da própria sobrevivência” (BRANDÃO, 1997: 09). Assim, a juventude é espectro de papéis e identidades que começam a se configurar no início do século XX, com o período do pós-guerra. A divergência de visões entre o universo adulto e o ponto de vista juvenil acontece, segundo o autor, “apenas a partir da década de 1950”, quando surge “a chamada ‘cultura da juventude’, dentro e fora dos Estados Unidos, reflexo da expansão do capitalismo em busca de novos mercados” (BRANDÃO, 1997: 10).

A consolidação do que ficou conhecida como cultura jovem, e que mais tarde desmembrou-se em culturas juvenis, ocorre dentro do contexto de explosão demográfica e expansão econômica dos EUA após a Segunda Guerra Mundial. Embora tenha suas principais configurações iniciais ligadas à revolta, à revolução e contra o sistema, em pouco tempo



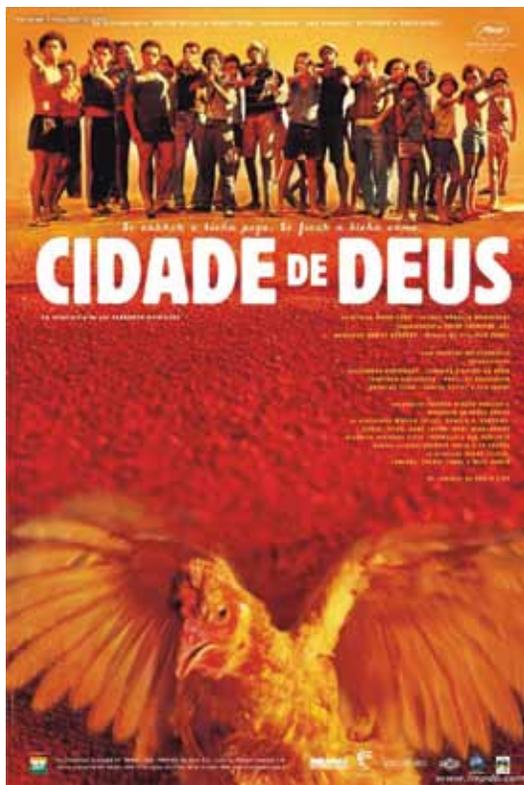
a indústria cultural percebeu o potencial consumidor dos jovens e passou a comercializar produtos voltados para estes sujeitos. Desta forma, expandiu-se o que se considera como cultura jovem na década de 1950. Fica evidente a relação entre os jovens, as identidades e os meios de comunicação na sociedade mediada.

Ao longo das gerações, as prerrogativas que delineiam o pensamento e o comportamento juvenil alteram-se de modo que novos papéis juvenis são colocados e partilhados. Como pontua Martín-Barbero (2008), os jovens são os senhores eternos do presente, do atual, do contemporâneo. Em cada geração, emergem novas práticas e vivências que conferem ao universo jovem um caráter extremamente volátil.

Dentro desses movimentos de reconhecimento e pluralidade cultural, começou-se a compreender a juventude não mais de maneira singular, mas como “juventudes”. A concepção de juventude está atrelada à noção de sujeitos sociais, culturais e políticos.

Segundo Zuleika Bueno (2008), é ainda mais intensamente na década de 1950 que se pode perceber, em uma escala global, a existência dos jovens como novos agentes políticos e culturais. Assim, “a vivência da juventude havia se expandido e diversificado em variadas microsociedades relativamente autônomas da vida adulta. É neste momento que podemos falar do desdobramento da condição juvenil em culturas juvenis (Feixa e Porzio, 2004).” (BUENO, 2008: 04).

Trata-se de uma construção cultural e não apenas de um fator biológico, mas de um conjunto de práticas e vivências particulares. Para Martín-Barbero “o mundo está diante de juventudes cujas sensibilidades respondem as alternativas de sociabilidade que permeiam tanto as



atitudes políticas quanto as pautas morais, práticas culturais e gostos estéticos” (MARTÍN-BARBERO, 2008: 13). Nesse viés, o autor segue sua reflexão apontando que a política, o trabalho, a escola e a família passam também por uma crise de identidade que marcam o comportamento juvenil. Nessa instabilidade e falta de pertencimento no regime dessas instituições, o sujeito jovem parte para outros modos de identificação em grupos, pares, bandos, quetos.

Quando se fala em juventude brasileira, é preciso ressaltar que dentro deste âmbito maior coabitam diversas maneiras de ser jovem

Segundo o autor, deve-se dar crédito às culturas audiovisuais e às tecnologias digitais em seu papel de consumo na vida cotidiana juvenil, fator que estimula configurações de imaginários onde os jovens vêm a si mesmos e interferem em seus respectivos modos de estarem juntos. No percurso dessas novas sensibilidades e formas de sociabilidades é preciso considerar as interações

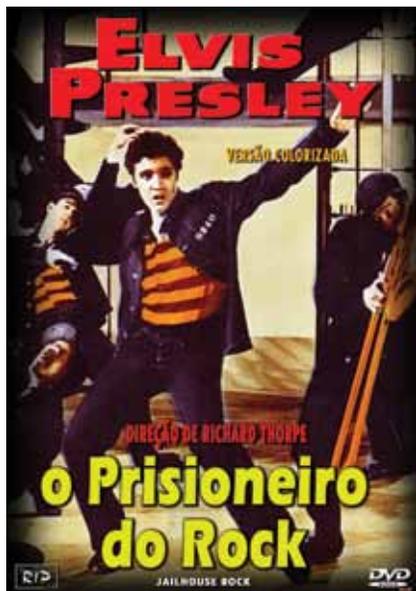
destes sujeitos com as tecnologias e com os produtos culturais e midiáticos.

Dentro desse contexto, o cinema brasileiro contemporâneo, objeto deste artigo, estrutura-se em um período de avanços tecnológicos, articulando recursos de linguagem e representação a fim de se aproximar deste público jovem. De acordo com Pryston (2008), a cultura contemporânea tende a considerar prioritariamente as configurações da juventude na construção de seus produtos culturais. Nesse cenário, segundo a autora, possivelmente é no cinema e na música popular que essa centralidade juvenil ocorre de maneira mais intensa.

Dentro destas prerrogativas sociais, culturais, econômicas, e mesmo mercadológicas, observa-se que estes artefatos culturais, no cinema, na música ou nos meios de comunicação em geral, funcionam como textos, obras que fazem parte do tecido social e que permitem ao homem narrar, discutir e apreender a história da sociedade contemporânea.

No percurso dessas sensibilidades e formas de sociabilidades é preciso considerar as interações desses sujeitos com as tecnologias e com os produtos culturais e midiáticos. Nesse sentido, Freire Filho (2008) corrobora a relevância e a necessidade de incluir a mídia como ponto fundamental dentro dos estudos de juventude e de identidades juvenis.

A mídia se tornou um terreno fecundo para problematizar as políticas de identidade, sobretudo da identidade jovem, na medida em que o jovem é considerado tanto como fonte de problemas sociais – de sexualidade, drogadição, desemprego, violência – quanto, paradoxalmente, como fonte de solução para as dificuldades que o país enfrenta. Assim, mesmo quando se fala em juventude brasileira, é preciso ressaltar que dentro deste âmbito maior coabitam diversas maneiras de *ser jovem*.



“Certamente entre os jovens contemporâneos há diferenças culturais e desigualdades sociais. Hoje já é lugar comum falar em juventudes, no plural. [...] Os jovens de hoje se diferenciam em termos de orientação sexual, gosto musical, pertencimentos associativos, religiosos, políticos, de galeras, de turmas, de grupos. Estes demarcadores de identidades podem aproximar jovens socialmente distintos ou separar jovens socialmente próximos” (NOVAES, 2007, p.2)

O cinema brasileiro, sobretudo nos últimos dez anos, é crescente o número de obras que se debruçam sobre o âmbito da juventude

A linearidade do pertencimento é questionada pelas novas formas de estar no mundo e de *ser jovem*. Como aponta Novaes (*ibidem*), os demarcadores de identidades podem criar distâncias e proximidades entre sujeitos que não estão ligadas essencialmente à noção de territorialidade. Segundo Abramo (1996), os estudos em termos de juventude no Brasil privilegiam as manifestações juvenis partindo da década de 1950. Cada década traria, portanto, um modelo particular de juventude. Como destaca a autora

“Em cada uma dessas décadas, a juventude aparece caracterizada de uma forma distinta. Por exemplo, na década de 1950 a juventude ficou conhecida como “Rebelde sem causa” ou “Juventude Transviada”, na década de 1960 como revolucionária, na década de 1990 fala-se da geração Shopping Center.” (ABRAMO, 1996, p. 55)

Todavia, essa padronização por décadas tende a gerar uma homogeneização das características juvenis. É certo que a identidade é uma performance. Mas, agregada através de rótulos e estereótipos tão abrangentes, ela termina por gerar uma série de silêncios ruidosos e catastróficos. Ou seja, tudo que não se enquadra na *palavra de ordem* da juventude de cada década acaba sendo ignorado.



CINEMA E JUVENTUDE

Em uma perspectiva histórica, observa-se que o universo jovem e o cinema vêm tecendo um diálogo importante e intenso. Deve-se atentar para o fato de que o cinema e o universo jovem mantêm uma relação bastante próxima durante a história da sétima arte. Em linhas gerais, observando o percurso histórico do cinema mundial, pode-se afirmar que essa relação ganhou mais notoriedade a partir da década de 1950.

“Se além de uma condição, a “juventude” é também uma construção simbólica inscrita nas práticas sociais, certamente o cinema nos últimos 50 anos constitui um momento importante na constituição. Ele é tanto produto dessas representações como produtor de novas formas de percepção desses seguimentos. No entanto, poderíamos talvez julgar, apressadamente, que alguns filmes seriam menos verdadeiros porque ficcionais, outros mais consistentes porque baseados em fatos reais, constituindo o campo dos documentários de feição sociológico ou antropológico.” (SPOSITO, 2009, p.10)

A título de breve exemplificação podem ser citadas obras como *O selvagem* (1953); *Juventude transviada* (1955); *O prisioneiro do rock* (1955); *Os Incompreendidos* (1959); *Acosado* (1960); *Blow-up* (1966); *Easy Rider – Sem Destino* (1969), *A Primeira Noite de um Homem* (1967); *Partner* (1968); *Clube dos Cinco* (1985); *Curtingo a Vida Adoidado* (1986); e filmes mais recentes como *Edukators* (2003); *Os Sonhadores* (2003); *Elefante* (2003), *Na Natureza Selvagem* (2007) e *Paranoid Park* (2007). Pode-se considerar que tais filmes são pertencentes ao universo do discurso ficcional, pois eles articulam formas narrativas de reapresentação de culturas juvenis sem a necessidade de relatar ou documentar fatos e personagens reais. No entanto, a relação entre ficção e realidade transpõe barreiras, de modo que o discurso ficcional consegue agregar, muitas vezes, elementos do cotidiano político, social e cultural, de alguma forma também registrando grupos e identidades que habitam determinado contexto.

Rêgo e Gutfreind (2008) afirmam que no cinema brasileiro, sobretudo nos últimos dez anos, é crescente o número de obras que se debruçam sobre o âmbito da juventude. Dentre alguns desses filmes, destacam-se *Cidade de Deus* (2002), *Houve uma Vez Dois Verões* (2002), *Dois Perdidos Numa Noite Suja* (2003), *Nina* (2004), *De Passagem* (2004), *Cama de Gato* (2004), *O Diabo a Quatro* (2005), *A Concepção* (2005), *Árido Movie* (2006), *O Céu de Suely* (2006) e *Cão Sem Dono* (2007).

Além destes citados pelas autoras, podem-se vislumbrar outros títulos que dialogam de maneira proeminente com a juventude atual e suas identidades e representações, tais como *Proibido Proibir* (2007), *Apenas o fim* (2008), *Sonhos Roubados* (2009), *Antes que o mundo acabe* (2010), *Os famosos e os duendes da morte* (2009), *As melhores coisas*



do mundo (2010), *Desenrola, o filme* (2011), *Estrada para Ythaca* (2010), *A fuga da mulher gorila* (2009) e *A alegria* (2010). Esses títulos apresentam vários métodos e estilos de produção e distribuição, além de descortinarem formas distintas de abordagem sobre a cultura jovem.

Um grande diferencial do período atual está relacionado com a amplitude de horizontes no cinema brasileiro, que se desvela com as mudanças nos aparatos tecnológicos. Com o surgimento de diretores que têm realizado seus primeiros longas-metragens, a cinematografia nacional presencia uma transformação muito grande em sua estrutura, na qual se encontram ao mesmo tempo propostas de realização com grandes orçamentos (um exemplo recorrente é o apoio da Globo Filmes); produções feitas com auxílio das leis de incentivo; e filmes de baixíssimo custo sem incentivo fiscal, que utilizam de modo expansivo os dispositivos da tecnologia digital. O circuito de festivais de cinema também pode ser incluído nessa seara, uma vez que estão ganhando uma adesão maior do público e servindo como uma plataforma importante para a divulgação de filmes com baixo potencial de distribuição.

Com retomada das produções brasileiras na década de 1990, e mais tarde com a consolidação de mercado cinematográfico no país em 2002, com o lançamento de *Cidade de Deus*, inaugurando o cinema brasileiro de pós-retomada, as produções alcançaram um novo perfil. Novos diretores surgiram e outros vêm

aparecendo. Outro panorama começa a ser desenhado. O barateamento e a popularização das tecnologias digitais de captação e edição audiovisual, bem como os métodos de captação de recursos, vêm ampliando o número de filmes produzidos no Brasil, bem como o tornando mais diversificado e plural, em temáticas, perfis de produção e público.

Na cinematografia mundial, diversos filmes investigam essa temática, permitindo explorar variadas facetas do jovem contemporâneo

As práticas, vivências e perspectivas da juventude vêm alimentando uma gama de filmes na produção cinematográfica brasileira contemporânea, ao mesmo tempo em que permite pensar acerca de como se constitui o imaginário juvenil nos tempos atuais. Atentos aos perfis destas novas produções do cinema brasileiro de pós-retomada, destaca-se que os jovens cineastas, ao realizarem suas obras, têm buscado representar o próprio universo jovem das mais diversas maneiras.

Tendo em vista a breve descrição de parte dessas obras que se propõem a representar o universo do jovem brasileiro, pode-se concordar com Sposito, quando a autora afirma que “a juventude é uma construção simbólica inscrita em práticas sociais, e que certamente o cinema dos últimos 50 anos constitui um momento importante na constituição

desta arquitetura. Ele tanto é produto dessas representações como produtor de novas formas de percepção desses segmentos.” (SPOSITO, 1997: 01). Observa-se assim que o cinema brasileiro contemporâneo vem buscando então, nos últimos anos uma maior textualização desta juventude, ou de universos jovens, a partir da produção de filmes que buscam representá-los.

Tendo em vista o panorama contemporâneo do cinema nacional, observa-se que, na medida em que têm surgido novos diretores, as formas de representação do universo juvenil têm adquirido também bastante expressividade, a partir de um número crescente de produções que se debruçam sobre os sentidos de juventude presentes na sociedade atual. Na cinematografia mundial, diversos filmes investigam essa temática, permitindo explorar variadas facetas do jovem contemporâneo. É válido ressaltar que a produção brasileira tem buscado dialogar com as questões que envolvem a juventude, contribuindo para que possam ser revisados o imaginário e a produção de discursos sobre o universo juvenil.

Tem-se como pressuposto que o *cinema jovem* está ligado a um conjunto específico composto por filmes que representam o universo juvenil, suas práticas, vivências e





particularidades. Por conseguinte, este estudo apresenta a hipótese de que o cinema nacional, ao abordar o universo cultural e social do jovem brasileiro, também produz discursos que influenciam o imaginário juvenil contemporâneo, além de atualizar reflexões em torno desse campo de representação. Parte dessa produção tem sido realizada por cineastas cujos primeiros filmes foram produzidos a partir dos anos 2000. Desta maneira, compreende-se que esses diretores têm seu percurso iniciado em um momento de renovação do cinema nacional, de modo que talvez estejam mais conectados com as perspectivas atuais e os modos de produção contemporâneos.

Diante destas produções, compreende-se que os diretores buscam uma aproximação com as culturas juvenis contemporâneas, seja por meio de atores imersos nas comunidades representadas ou na participação ativa de jovens na construção dos filmes. Considera-se também que a juventude e seu conjunto de identidades não apresentam configurações delimitadas em si. Muito pelo contrário, pois são compostas por um conjunto de representações fluidas e múltiplas, reatualizadas ao longo dos tempos e das gerações.



O CINEMA BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO E A JUVENTUDE

A seleção dos filmes para compor esta breve reflexão sobre a representação juvenil obedece aos seguintes critérios: filmes que buscam representar o universo jovem brasileiro contemporâneo e filmes onde o ponto de vista que conduz a narrativa é marcado pelo olhar de protagonistas jovens. Assim sendo, foram selecionados os seguintes títulos para serem apresentados mais detalhadamente: *Apenas o fim* (2008), *Os famosos e os duendes da Morte* (2009), *As melhores coisas do mundo* (2010), *Sonhos Roubados* (2009), *Antes que o mundo acabe*



(2010), *Estrada para Ythaca* (2010).

A textualização desse universo identitário, pelas obras do cinema nacional, permite compreender e melhor vislumbrar as inquietações e perspectivas dos sujeitos contemporâneos. Portanto, o debate em torno das representações dos jovens no cinema brasileiro contribui para compor um olhar que busca contemplar como se constitui o imaginário juvenil da última década. Também busca-se compreender como o universo juvenil alimenta discursivamente este momento do cinema brasileiro.

Segundo Gutfreind (2008), o cinema pode ser concebido como uma estrutura plural e um instrumento de expressão que permite olhar para o mundo e congrega formas discursivas, identitárias e culturais. Retomando o diálogo com a juventude, Castro e Abramovay (2003) chamam a atenção para o fato de o cinema é o segundo lugar de lazer/entretenimento mais frequentado pelos jovens em áreas metropolitanas no Brasil. Assim sendo, não é para menos que

Assim como as concepções em torno das juventudes configuram-se em constante metamorfose, o cinema jovem guarda também essas características múltiplas

o universo juvenil tenha adquirido maior visibilidade nas telas do cinema nacional nos últimos anos.

Tomando por base o cinema brasileiro contemporâneo e sua relação com a juventude, percebem-se as demarcações desse jogo de luzes e sombras. Neste período, inúmeras obras têm sido produzidas tendo como foco principal o povo brasileiro, sua gente, sua cultura e seus hábitos. Dentre estas obras há uma série de filmes que representam o jovem em situação de risco, cercado pela violência e pelo descaso social.

Assim como as concepções em torno das juventudes configuram-se em constante metamorfose, o cinema jovem guarda também essas características múltiplas. Portanto, atenta-se para a existência de infinitas possibilidades de representação das relações entre cinema e juventude.

“Ao pensar a relação entre cinema e juventude, não posso deixar de concordar com Esther Hamburger. Para essa pesquisadora, o universo cinematográfico intensificou e estimulou a disputa pelo controle da visualidade, pela definição de assuntos e personagens que ganharam expressão audiovisual. Essa disputa define como e onde serão escolhidos os objetos, constituindo, assim, elemento estratégico na definição de ordem/desordem cultural contemporânea (Hamburger, 2007) Desse modo, o cinema ao eleger seu foco sobre os jovens, constrói mais uma dentre outras figurações sobre o lugar na sociedade, figurações que disputam legitimidade ao serem disseminadas.” (SPOSITO, 2008 p. 10)

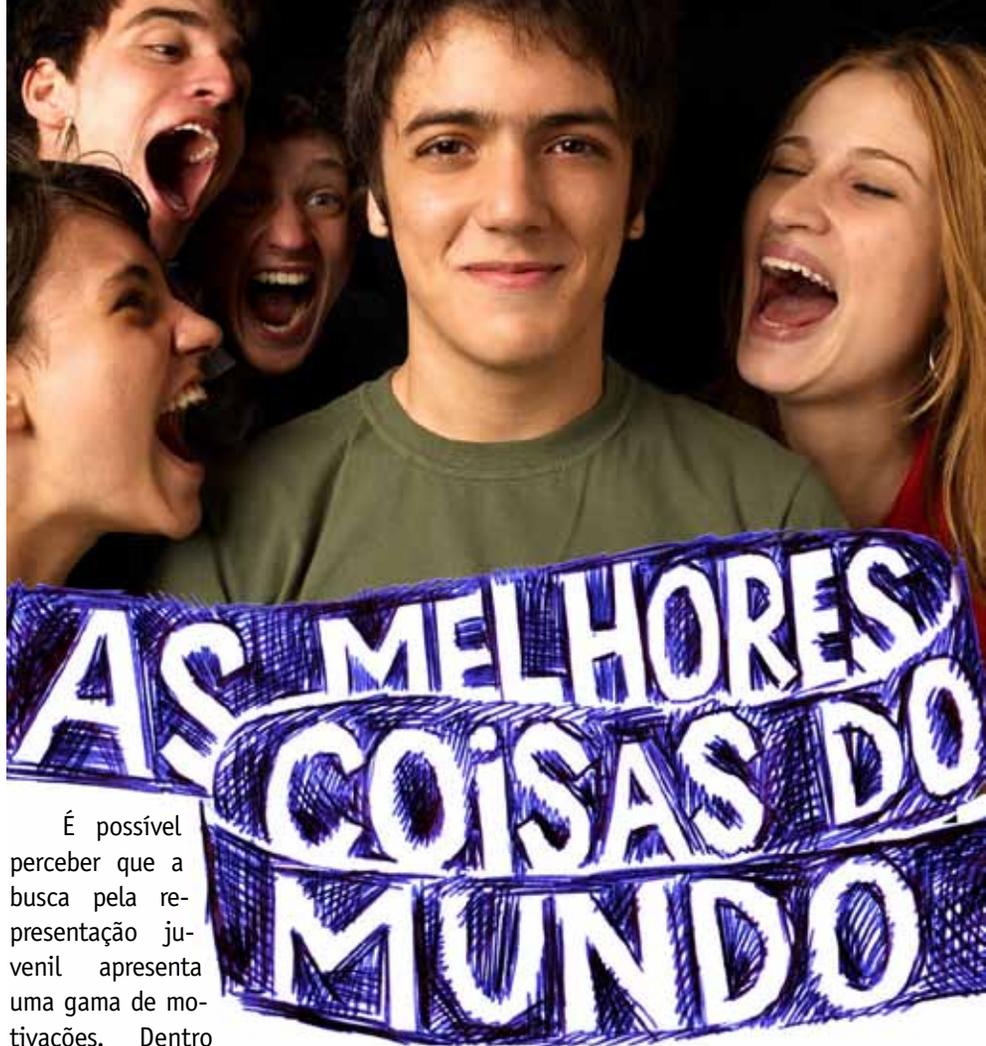
A autora segue sua reflexão apresentando um contraponto entre a escolha pela representação ficcional do universo jovem e a sua relação com a realidade. Ela atesta que o cinema, dentro deste diálogo com a cultura jovem, propõe uma representação de universos, em que não se podem olvidar as potencialidades da linguagem cinematográfica.



Dessa maneira, de acordo com as discussões ora apresentadas, pode-se entrever que a representação no âmbito cinematográfico é muito significativa, pois torna possível à sétima arte contar histórias e entreter/informar este público, como coloca Xavier (1999). Dialogando com o teórico, Carrière (2005) ressalta que a memória da imagem cinematográfica pode ser mais forte e duradoura do que as palavras e frases. Assim sendo, os longas-metragens de ficção podem ser instrumentos importantes para materializar a metamorfose ambulante que são as juventudes.

“Imagine um jovem. Um jovem brasileiro, estudante, totalmente integrado com as novidades culturais, sempre acompanhado de muitos amigos, principal mediador de novas crenças e hábitos dentro de seu grupo familiar, uma pessoa que olha para o mundo em que vive de um jeito crítico e provocador. A grande maioria de nós, certamente, consegue construir esta imagem com muita facilidade, já que é assim, de certa forma, que concebemos a juventude. É fácil, é familiar, porque todos já fomos jovens um dia, se ainda não o somos. Agora, experimente contextualizar este mesmo jovem em momentos diferentes, nos anos 1970, nos anos 1980, nos anos 2000. Será que podemos falar de uma juventude? Mais ainda: é possível atribuir a estas juventudes o mesmo valor simbólico? Para compreender a juventude é preciso que ela seja contextualizada e textualizada” (PEREIRA et al, 2008 p.1)

A estreita relação entre o cinema e as identidades juvenis aponta para o fato que a cinematografia brasileira contemporânea vem buscando nos últimos anos uma maior textualização dessas juventudes. Ao falar em juventudes, o cinema se insere numa teia de representações que vão se modificando ao longo dos tempos, dos lugares, das comunidades e das circunstâncias históricas, sociais e culturais.



É possível perceber que a busca pela representação juvenil apresenta uma gama de motivações. Dentro desse contexto, desde as transformações culturais nos anos 1960, as construções simbólicas na sociedade contemporânea foram se projetando, grosso modo, em torno de um afastamento latente entre as posições comerciais e de contracultura. Essa dicotomia se estendeu pelas mais variadas proposições estéticas e artísticas, fazendo emergir formas dissonantes de produção cinematográfica. De alguma forma, as apropriações das culturas juvenis no cinema brasileiro, produzido a partir dos anos 2000, partilham dessa mesma dinâmica em que se pode perceber o convívio de produções mais comerciais e produções mais independentes.

Apenas o fim (2008) é um filme dirigido por Matheus Souza, produzido com tecnologia digital e inteiramente gravado dentro de uma universidade

O cinema brasileiro contemporâneo está sendo favorecido por um momento particular. Trata-se de um contexto de produção marcado pelas tecnologias digitais e pelo consequente barateamento das produções. Dessa forma, tem surgido novos perfis de produção, com jovens diretores que conseguem misturar métodos distintos de realização. Seja no âmbito do cinema comercial ou no campo da produção independente, a juventude é uma fonte discursiva capaz de suscitar caminhos que estão em sintonia com as perspectivas do momento atual, tornando a representatividade das identidades e sujeitos mais difusa e polifônica. Os filmes selecionados se encontram dentro dessas perspectivas e conseguem abarcar diversos caminhos da produção contemporânea nacional.

Apenas o fim (2008) é um filme dirigido por Matheus Souza, produzido com tecnologia digital e inteiramente gravado dentro de uma uni-



versidade, a PUC-RIO, onde o diretor era aluno na época. A narrativa do filme se centra no término de um relacionamento. Antônio e sua namorada decidem conversar e se despedir. O filme se centra na conversa dos personagens, que apresentam sua relação com o mundo através das referências e citações a ícones da cultura midiática contemporânea. Os diálogos são o ponto central para a construção do filme. *Apenas o fim* (2008) ganhou prêmio de melhor filme no Festival do Rio e no Festival de São Paulo, ambos em 2008.

Os famosos e os duendes da morte (2009) é o primeiro filme de Esmir Filho e conta a história do cotidiano de jovens numa cidade do interior do Rio Grande do Sul. O personagem principal não tem nome e identifica-se a partir de sua identidade virtual *Mr. Tamborine Man*. O filme centra sua narrativa na relação que esta juventude estabelece com a cultura de sua cidade. A pequena cidade de colonização alemã mantém suas tradições e oferece poucas oportunidades para os jovens. Desse modo, uma série de pessoas acabam cometendo suicídio, jogando-se de uma ponte. Antes de morrer, uma menina deixa seus vídeos no Youtube e perfis *online*, o que faz com que, mesmo depois da morte, aconteça uma relação de identificação entre o protagonista e ela. Os atores do filme são jovens da própria cidade. O filme é baseado em um livro homônimo de Ismail Canepelle. Esmir Filho é um jovem diretor paulista que ficou conhecido nacionalmente após o lançamento do curta-metragem *Tapa na Pantera* (2006), no YouTube. *Os famosos e os duendes da morte* (2009) ganhou melhor filme no Festival do Rio em 2009 e participou do 60º Festival de Berlim, dentre outras premiações.

Sonhos Roubados (2009) narra a história de três jovens de uma favela carioca. A narrativa do filme dirigido por Sandra Werneck aborda a questão da prostituição e gravidez na adolescência. O filme foi desenvolvido

com base em pesquisas realizadas com jovens de favelas cariocas, que inicialmente era concebido para um curta-metragem, intitulado *As meninas*. O filme conta com a atuação de jovens das próprias comunidades cariocas. Participou do Festival do Rio em 2009, ganhando os prêmios de Melhor Filme, por voto popular, e Melhor Atriz, para Nanda Costa.

Antes que o mundo acabe é produção que dá continuidade há uma tradição do cinema gaúcho de abordar questões do cotidiano juvenil

As melhores coisas do mundo (2010) é um filme realizado pela diretora Laís Bodanzky, com apoio da Globo Filmes. O filme acompanha o cotidiano de Mano, um jovem de 15 anos que vivencia as experiências típicas dos primeiros anos da adolescência, tais como a primeira transa, festas, cotidiano escolar, bebidas, relações amorosas e desestruturas familiares. É o primeiro trabalho do ator, Francisco Miguez, que interpreta o protagonista do filme. Durante a concepção do roteiro, foram feitas consultorias e trabalhos em escolas de São Paulo, para que os alunos ajudassem a aproximar os personagens da realidade vivida por estes adoles-



centes. O filme foi bem recebido pela crítica e pelo público, obtendo diversos prêmios em festivais nacionais como os de Melhor Filme, melhor ator e melhor direção no Cine PE em 2010.

Antes que o mundo acabe (2010) é o primeiro filme da diretora Ana Luiza Azevedo. O filme é produzido pela Casa de Cinema de Porto Alegre. A produção dá continuidade há uma tradição do cinema gaúcho de abordar questões do cotidiano juvenil. A trama de *Antes que o mundo acabe* (2010) aborda os ritos de passagem da adolescência em uma cidade do interior, relações de amizade, primeiras escolhas que começam a definir a identidade do protagonista, o adolescente Daniel, sua namorada e seu melhor amigo. O filme ganhou os prêmios de melhor filme e fotografia no festival de Paulínia em 2009, além de ter sido eleito o melhor filme brasileiro da Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, também em 2009.

Em *Estrada para Ythaca* (2010), quatro amigos tecem uma viagem pelo universo do cinema, em um lugar qualquer do sertão nordestino, em busca de um amigo que morreu. A desculpa é encenada para que dois movimentos ocorram diegeticamente diante do registro da câmera: a reunião dos amigos (no bar, nas cantorias, no carro) e o deslocamento. Um deslocamento onde o que mais importa é o caminho. Mesmo porque o filme apresenta uma característica de “filme-processo”, cíclico, uma narrativa como percurso. Como pode ser também concebida a juventude.

O filme se inicia com as seguintes palavras: “Mantenha sempre Ythaca em sua mente. Chegar lá é sua meta final. Mas não tenha pressa na viagem. Melhor que dure vários anos; e ancore na ilha quando você estiver velho”. (*Estrada para Ythaca*, 2010). As palavras poéticas assinadas por Konstantínos Kaváfis que abrem o percurso do filme traduzem e introduzem o trajeto a ser seguido pelos quatro amigos, da



mesma forma que norteiam para que o espectador se oriente e entre no carro junto com os quatro jovens para fazer o “caminho para Ythaca”, sem datas para chegar, sem mapas, bêbados. Esses dados são muito reveladores sobre o caminho e perfil de produção do próprio filme.

Pode-se considerar o processo do filme como um processo que metaforiza a juventude desses sujeitos. Há a busca de um cinema começando a fazer cinema, um primeiro longa-metragem que tem que escolher seus próprios caminhos, como propõe o amigo morto/Glauber Rocha, em um momento particular do filme em que os amigos se vêem diante de uma encruzilhada e devem escolher entre o caminho do Terceiro Cinema e o cinema de aventuras. Um cinema de ruídos, de rodas, de bebida. De músicas puxadas da memória. De tropeços em tripés. De planos que cortam cabeças. De uma câmera que tenta captar o percurso dos jovens amigos. Que se ri da representação, que sai em busca de um lugar e volta ao mesmo lugar onde começou. *Estrada para Ythaca* (2010) ganhou o prêmio de melhor filme e os prêmios principais Mostra de Cinema de Tiradentes, em 2010.

Se o cinema tem problemas para definir suas identidades, a juventude passa pelo mesmo processo. Como afirma Caldas (2007), como as décadas de 50, 60, e 70 foram marcadamente ideológicas, a aparente ausência de uma palavra de ordem para estas juventudes contemporâneas, torna complexa a sua compreensão. No entanto, talvez seja essa mesma a sua maior bandeira: seja você

mesmo. Os ventos da globalização impulsionam a uma procura identitária cada vez mais intensa. E uma importante questão é a de enxergar que a juventude não é uma só: os jovens são múltiplos. Assim sendo,

A juventude não é um universo estanque e cristalino. Trata-se de uma construção social, histórica e cultural

pode-se pertencer à múltiplas tribos, falar a língua de diversos guetos, identificar-se pluralmente. As bordas destas palavras de ordem são tão livres quanto potentes.

O jovem contemporâneo tem o universo de informações na distância de um *click*. É, não é apenas consumidor, mas principalmente, produtor de conteúdos. Registra-se que um jovem nunca escreveu tanto. Domina diversas linguagens, desde o audiovisual até as redes sociais.

Um das características mais marcantes das juventudes contemporâneas é que elas não são totalizadoras. Mais do que nunca, o jovem é um ser em metamorfose. Com a internet, o acesso a múltiplos conteúdos transformou a pluralidade na maior palavra de ordem das culturas juvenis contemporâneas. Por tal razão, faz cada vez mais sentido falar em juventudes, e não juventude. Compreende-se cada vez mais como se processa esse fenômeno de identificação das escritas juvenis. Os jovens falam cada dia mais por eles mesmos. E o cinema tem sido um importante meio para se parar e pensar: o que querem essas juventudes?

Com base nas discussões e no olhar sobre o panorama contemporâneo do cinema brasileiro, observa-se que a juventude não é um universo estanque e cristalino. Trata-se de uma construção social, histórica e cultural que mantém uma relação muito próxima com o universo simbólico dos produtos artísticos e culturais, tendo no cinema uma de suas aproximações mais recorrentes.

Na cinematografia mundial, diversos filmes se debruçam sobre discursos da juventude, permitindo explorar a diversidade e a multiplicidade de faces deste universo. No cenário nacional, nos últimos dez anos, tem sido crescente o interesse pela identidade juvenil. É interessante observar que o texto cinematográfico, então, tem buscado dialogar com o universo que envolve o jovem contemporâneo, contribuindo para que se possa discutir sobre o imaginário juvenil atual.

A textualização desse universo identitário, pelas obras do cinema nacional, permite compreender e melhor vislumbrar as inquietações e perspectivas desses sujeitos. Portanto, o debate em torno das representações dos jovens no cinema brasileiro contemporâneo contribui para compor um olhar que busca compreender como se constitui o imaginário juvenil da última década. E, por outro lado, como esse universo juvenil alimenta narrativamente este momento do cinema brasileiro contemporâneo.

1 Scheilla Franca de Souza é mestranda em Letras: linguagens e representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Bolsista FAPESB (2010-2012). E-mail: scheillafranca@gmail.com

2 Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro é professora do mestrado em Letras: linguagens e representações. E-mail: dajudaalomba@hotmail.com

3 Ricardo Oliveira de Freitas é professor do mestrado em Letras: linguagens e representações. E-mail: ricofrei@gmail.com.



REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro, DIFEL, 2005.
- BERNARDET, Jean-Claude. **Cineastas e imagens do povo**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BRANDÃO, Antônio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos Culturais de Juventude**. Ed. Polêmica. São Paulo, 1997.
- BUENO, Zuleika. **As harmonias padronizadas da juventude**. 2008. Disponível em: revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/.../134. Acesso em: 11/nov./2010
- CARRIÈRRE, Jean-Claude. **A Linguagem Secreta do Cinema**. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro/RJ, 2005.
- CASTRO, Mary Garcia. **Políticas Públicas por Identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes**. In.: NOVAIS, Regina.
- VANNUCHI, Paulo. (Orgs.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo, Instituto Cidadania, 2004.
- FREIRE FILHO, João. Retratos Midiáticos da Nova Geração e a Regularização do Prazer Juvenil. In.: BORELLI, H.S. Sílvia; FREIRE FILHO, João. (Orgs.). **Culturas Juvenis no Século XXI**. Educ. São Paulo, 2008.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8ª ed., Rio de Janeiro: Petrópolis, 1999.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru, EDUSC, 2001.
- LEITE, Sidney Ferreira. **Cinema Brasileiro: das origens à retomada**. São Paulo; Ed. Perseu Ábramo, 2005.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre jovens In: BORELLI, Sílvia H. S. e FILHO, João Freire, **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo, EDUC, 2008.
- NOVAES, Regina. VANNUCHI, Paulo. (orgs.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo, Instituto Cidadania, 2004.
- ORICCHIO, Luiz Zanin. **Cinema de novo: um balanço crítico da Retomada**. São Paulo, Estação Liberdade, 2003.
- PEREIRA, Cláudia; ROCHA, Everaldo; PEREIRA, Miguel. **Tempos de juventude: ontem e hoje, as representações do jovem na publicidade e no cinema**. ALCEU - v. 10 - n.19 - p. 5 a 15 - jul./dez. 2009.
- PRYSTON, Angela. Martírio juvenil, música e nostalgia no cinema contemporâneo. In.: BORELLI, Sílvia H. S. e FILHO, João Freire, **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo, EDUC, 2008.
- REGO, Isabel A. M; GUTFRIEND, Cristiane F. **O imaginário dos jovens no cinema pós-retomada**. III Mostra de Pesquisa e Pós-Graduação da PUC-RS. 2008.
- SCHMITT, Jean-Claude; LEVI, Giovanni. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. vol 1 e 2.
- SCHMIDT, Sarai Patrícia. **Um estudo sobre Mídia, Educação e Cultura Jovem: quando “ter atitude” é ser diferente para ser igual**. 2006.
- SHOAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. Multiculturalismo e representação. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SILVA, Elisângela; JOBIM e SOUZA, Solange. **Juventude e Política: modos de subjetivação na contemporaneidade**. Departamento de Psicologia. 2008. Disponível em: Acesso em 20/out./2010.
- SOUZA, Matheus (entrevista). Apenas o Fim: de Star Wars a Godard. Disponível em: <http://www.rollingstone.com.br/secoes/novas/noticias/5493/> Acesso em: 07/01/2011.
- SPOSITO, M. P. **Estudos sobre juventude em educação**. Revista Brasileira de Educação. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 5-6, maio/dez. 1997.
- TEIXEIRA, Inês; LOPES, José; DAYRELL, Juarez. **A juventude vai ao cinema**. Editora autêntica, Belo Horizonte, 2009.
- VANOYE, Francis; GOLIOT-LETÉ. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 3 ed. Papirus editora; Campinas/SP, 2005.
- XAVIER, Ismail. **A experiência do Cinema**. Editora Graal: Embrafilme, Rio de Janeiro, 1999.

JUVENTUDE E TECNOLOGIA: usos e apropriações

Gianne Neves Oliveira*

Introdução

Este trabalho é um experimento no que se refere ao entendimento e interpretação do que são os usos e apropriações das tecnologias pelos jovens. Posteriormente, o trabalho contribuirá para o entendimento de como os jovens egressos de projetos sociais se apropriam das técnicas de produção audiovisual, como fizeram e fazem uso desta tecnologia, como se apropriam da cultura e como as suas produções refletem a relação com esta cultura e, ainda, como as dimensões da criatividade estão presentes no processo de comunicação estabelecido por eles e entre eles.

O presente trabalho está dividido em quatro partes complementares. A primeira é esta apresentação. A segunda faz um breve levantamento de alguns dados sobre a juventude brasileira. A terceira retoma alguns conceitos e ideias-chaves sobre os temas da cultura, tecnologia e consumo. A quarta e última parte faz uma conclusão a partir das partes anteriores.

Jovens no Brasil – alguns dados sobre pesquisas no campo da juventude e a interface com a tecnologia

No Brasil há 49,7 milhões de pessoas com idade entre 15 e 29 anos, o que representa 26,2% da população total (PNAD, 2008). Os estudos e a produção de conhecimento sobre a juventude são cada vez mais crescentes, por isso, faz-se necessário um breve panorama para apresentar como o tema da juventude vem sendo trabalhado nas pesquisas. Na década de 60, os jovens eram vistos



como um segmento de forte participação nas práticas da vida cotidiana — havia uma associação entre a noção de juventude e a condição de estudante —, eram uma referência na realização de ações culturais e foram considerados como um segmento crítico, ativo e organizado. Já na década de 70, como consequência da ditadura militar, os estudos consideraram que a juventude estava vivendo um vazio político e cultural. Em 80, as pesquisas buscavam as razões pelas quais a juventude não

tinha mais a mesma participação identificada na década de 60. Neste período, o sentido da prática juvenil, assim como a participação política, começou a ser repensada. Nos anos 90, período de procura pelo entendimento das resistências, houve uma busca por comportamentos e estilos juvenis, a valorização das micropolíticas e a juventude vista no plural. Em 2000, os trabalhos se concentraram, entre outros temas, nas novas redes sociais, na atuação cultural e de micropolíticas cotidianas (Borelli,

Rocha, Oliveira, Rangel e Lara 2010).

Hoje as singularidades da juventude brasileira estão mais presentes nos estudos realizados por diversas áreas. O tema de pesquisa sobre a interface juventude e tecnologia é um dos mais contemporâneos.

O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira, no período de 1999 à 2006, aponta que de 74 teses e dissertações na área de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, 29 delas tiveram como tema de interesse as novas mídias, entendidas como computadores e a internet nos seus vários usos.

As pesquisas na área das Ciências Sociais apontam a internet como um espaço de diálogo entre semelhantes, espaço de construção de novas amizades, sociabilidade e reflexividade, além de ser um espaço de livre expressão para os que criam e produzem a cultura virtual. Os jovens, de maneira geral, apontam a grande necessidade de se sentirem pertencentes à comunidade, seja ela virtual ou não (Setton, 2009).

Os estudos inventariados por este *Estado da Arte* desmistificam a ideia ou preconceito em relação aos usuários da internet como jovens aficionados e viciados nesse tipo de atividade. Estes jovens desenvolvem outras práticas de leitura e lazer e, geralmente, pertencem às camadas privilegiadas e escolarizadas dos centros urbanos (Setton, 2009).

Considerando este rápido panorama, algumas perguntas inquietam: quais são os usos que os jovens estão fazendo da tecnologia, especificamente da internet? Estas tecnologias se tornaram a única maneira de expressão dos jovens? Quem são os jovens que utilizam ou não esta tecnologia? As tecnologias potencializam ou substituem a ação política dos jovens? O acesso à tecnologia se dá de qual forma? Todos têm acesso? Basta somente ter o acesso? A tecnologia possibilita a apropriação, produção e o consumo cultural?

A juventude não é um universo estanque e cristalino. Trata-se de uma construção social, histórica e cultural

Neste pequeno trabalho não pretendo trazer as respostas para todas estas perguntas, mas algumas contribuições de autores que, de forma aprofundada, vêm refletindo sobre a tecnologia e seus usos, apropriação cultural e consumo cultural. Ideias que poderão iluminar os estudos sobre a juventude, os usos ou não usos que ela vem fazendo dos aparatos tecnológicos na vida cotidiana, a relação entre a comunicação e a cultura, contribuindo para um retrato mais plural da juventude brasileira no que se refere aos meios e circuitos comunicacionais.

Conceitos e reflexões – tecnologia, cultura e consumo

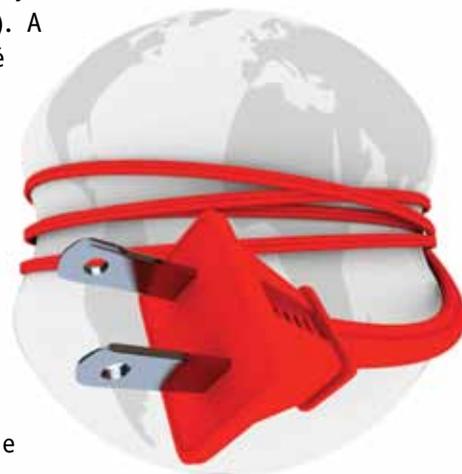
A noção de tecnologia neste trabalho se baseará no entendimento de Martín-Barbero sobre este tema. Tecnologia como expansão do corpo humano, assim esta técnica não é um instrumento, mas uma nova organização perceptiva, uma forma de apropriação dessa técnica. O autor contextualiza a imposição da tecnologia sofrida na América Latina como um processo de esquizofrenia entre a máscara de modernização, que a pressão dos interesses transnacionais realiza, e as possibilidades reais de apropriação e identificação cultural (Martín-Barbero, 2004). A transferência de tecnologia é cada dia mais a importação, não de aparelhos, mas de “modelos globais de organização do poder”.

Uma luta com e através da tecnologia se transforma em batalha pela identidade de um povo enquanto ela está se construindo. Estas tecnologias não são meramente ferramentas dóceis e

transparentes e não se deixam usar de qualquer modo: são, em última instância, a realização de uma cultura e dominação das relações culturais (Martín-Barbero, 2004).

A topologia da participação social e política está sendo modificada pelas inovações tecnológicas. Por um lado há uma descentralização radical, dotando todos os indivíduos e os grupos de uma capacidade de resposta, empurrando a interação e a possibilidade de intervir nas tomadas de decisão, renovando a sociedade civil e a participação democrática. Por outro, há uma forma mais sofisticada de centralização e de controle social, como um fascismo mais brando, onde os usos da virtualidade da tecnologia são acompanhados de “manuais de uso” que se materializarão nos hábitos e nas tendências da sociedade. As novas tecnologias têm um caráter transversal. A forma em que se inscrevem na cotidianidade afeta a sociedade civil não só em um ponto específico, mas a todos — trabalho, escola, lazer, saúde —, criando um novo tecido que supre as velhas formas de associação social (Martín-Barbero 2004).

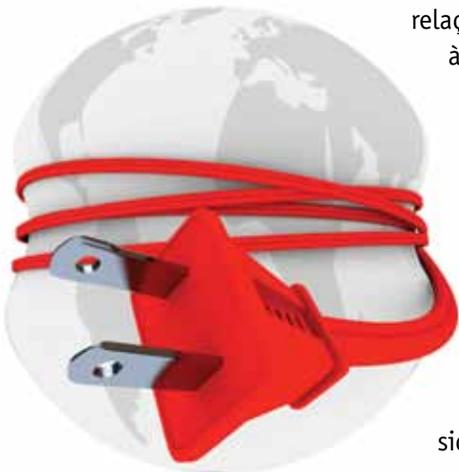
A cultura também é afetada pelas novas tecnologias. Elas estão proporcionando uma fragmentação cultural diferente do velho modelo maciço de comunicação, que tendia a homogeneizar os gostos, sejam eles considerados bons ou ruins, quando não era possível se fechar em si





próprio. Esta fragmentação proporcionará um isolamento maior, onde um não será obrigado a enfrentar a cultura do outro.

Para compreender a relação entre a tecnologia e a cultura, Edgar Morin, trabalhando com a ideia de complementaridade, traz importantes contribuições. Segundo ele, a referência cultural de cada um é feita através da junção de dois lados que se opõem e se complementam ao mesmo tempo. O capital cultural não é dado pela classe social, a cultura não está condicionada ao acesso de bens materiais. Cultura é uma projeção, concepção imaginária que é constituída pela vida real e não de classe. Assim, a cultura é concebida a partir da forma como as pessoas se apropriam de determinada dimensão



cultural. Para Jacques Berque, “o que hoje se chama *cultura* é apenas a totalização de processos, de diferentes estágios, de diferentes categorias, de diferentes níveis, que assumem, todos eles, na verdade um sentido inteiramente subjetivo e até estético e até imaginário (Morin, 1986)”. A questão da cultura nunca estará resolvida, devido a esse caráter inacabado e de incertezas. A cultura compreende as mudanças, entre os indivíduos, indivíduos e sociedade, entre sociedade e cosmos.

Na ideia determinista de cultura existe uma tensão entre a ordem e a desordem. Esta tensão são as brechas de onde podem surgir transformações, sejam elas profundas ou não, derrubando verdades dadas. Neste sentido, a identidade é o que dá sentido unificador a cultura.

Para Morin, a cultura de massa é a cultura do indivíduo privado na sociedade burguesa tecno-industrial moderna. Esta cultura provém da economia de mercado, do desenvolvimento tecnológico, da comunicação multiplicada à distancia e constitui-se com o desenvolvimento de uma indústria cultural (Morin 1986).

Morin considera que informática é a primeira etapa de um sistema de computação/informações/comunicação artificial que poderá revolucionar as relações do espírito com o cérebro, da sociedade com seus membros, do Estado com o indivíduo (Morin, 1998). Desta maneira serão estabelecidas diferentes formas de relação uns com os outros. O acesso à informação e ao conhecimento (poder) será maior e a articulação social será mais ampla, pois as possibilidades de expressão e comunicação dos indivíduos serão ampliadas.

Considerando as perspectivas de Morin para a cultura e o impacto da tecnologia, percebe-se uma contraposição entre ele e Martín-Barbero.

Para o último, a tecnologia afeta a cultura, fragmentando-a, trazendo um isolamento dos indivíduos como consequência. Para Morin, a cultura é de concepção imaginária, constituída pela vida real. A tecnologia consequentemente impactará na cultura, porém, a consequência será uma ampliação da comunicação entre os indivíduos.

A discussão sobre tecnologia e cultura pode ser complementada pelas reflexões sobre consumo. A partir da definição de Martín-Barbero (1987), o consumo não é só reprodução de força, mas também produção de sentidos: lugar de uma luta que não se esgota na posse dos objetos, pois passa decisivamente pelos usos que lhe dão forma social e trazem demandas e dispositivos de ação que provêm de diferentes competências culturais. Canclini (1997) propõe uma definição para o consumo que complementa as ideias de Martín-Barbero, onde o consumo se apresenta como o conjunto de processos socioculturais em que se realiza a apropriação e os usos dos produtos.

A tecnologia pode ser considerada somente enquanto produto, mas a partir das ideias apresentadas pelos autores, tecnologia ganha diferentes sentidos. Um deles é a possibilidade

A cultura de massa é a cultura do indivíduo privado na sociedade burguesa tecno-industrial moderna

desta tecnologia mediar a produção cultural e fazer com que as pessoas se apropriem da cultura através dela. Pode ter também o sentido de possibilitar diferentes formas de comunicação e intervenção na sociedade. Esta forma contemporânea de relação entre produtos e usos, conteúdos e práticas são brechas abertas na modernidade pelas culturas dominadas em sua diferença e em sua resistência. Neste sentido, este trabalho propõe que a tecnologia seja pensada a partir dos seus usos e apropriações.

Considerações finais

Nestas considerações finais serão retomados os temas da juventude, tecnologia, cultura e consumo, na tentativa de compreender de qual maneira os jovens têm se apropriado e feito uso da tecnologia. Foi publicado na *Folha de S. Paulo* que a internet é a arma política para 71% dos jovens (13/06/2011). Dados como estes são cada vez mais recorrentes em pesquisas realizadas com a juventude. A maneira como os jovens utilizam a tecnologia, onde e quando utilizam, revela como a identidade da juventude está sendo modificada. Em Martín-Barbero (1987), o modo como os jovens se relacionam com as tecnologias, principalmente a internet, não é como uma máquina, mas sim como uma mediação. Nesta relação considera-se o papel do jovem enquanto receptor e produtor de culturas.

Nos estudos sobre a interface juventude e tecnologia, a internet, especificamente, não se limita a sua característica enquanto tecnologia da informação, mas enquanto uma tecnologia social (Cardoso, 1998) que pode potencializar a participação da juventude na sociedade brasileira. O uso da internet como uma nova forma de participação política e de atividades coletivas tem sido tema de pesquisas acadêmicas, assim como pauta para a mídia e mote para projetos de organizações não governamentais com o objetivo de mostrar o potencial dessas novas mídias — computador, internet e seus diferentes usos — para criações e expressões dos jovens.

Portanto, é preciso considerar que a juventude brasileira tem acessos à tecnologia de modos muito diferenciados. Não se pode convencionar que a tecnologia rege a vida dos jovens brasileiros, mas é necessário saber de qual jovem está se falando. O acesso às tecnologias por si só não garante a inclusão, é necessário

compreender como a estão utilizando, o que permite, de fato, o rompimento das fronteiras. Não basta ser conectado, é preciso se conectar com o repertório cultural que está sendo solicitado, senão a exclusão continua e não só por questões econômicas.

É preciso considerar que a juventude brasileira tem acessos à tecnologia de modos muito diferenciados

De acordo com Morin há uma mudança na ordem de expressão, não se escreve e não se lê da mesma forma que antes, assim como o ver e o ouvir são diferentes. Para o autor houve uma ruptura espacial e temporal, o que transforma a sensibilidade, a maneira de perceber o mundo e, conseqüentemente, participar do mundo. Mais uma vez, considerando a pluralidade da juventude brasileira, existe um apontamento para a mudança nas formas de mobilização tradicional, porém, não se descreve o retrato mais amplo da juventude brasileira. O jovem é universal. Existem características que os unificam e outras que trazem a perspectiva da inclusão e da exclusão, que os diferenciam e devem ser levadas em consideração.

Se por um lado as pesquisas apontam para a participação política juvenil por meio da internet, por outro, estudos apontam a manutenção das maneiras tradicionais de socialização. *O Livro das Juventudes Sul-americanas* (2010), apresenta que jovens utilizam as tecnologias, mas também participam politicamente por meio de espaços como fóruns, redes, conselhos e comissões, assim como em outros espaços onde se relacionam presencialmente, como escola, igreja, bairro e família. Desta forma, há uma junção nas duas formas de par-

ticipar. O uso da tecnologia pode fortalecer as outras relações e não substituí-las. Se por um lado os jovens se apropriam dos espaços virtuais para participarem politicamente e se sociabilizarem, paralelamente fazem uso de espaços físicos para os mesmos fins.

Risalia Winacur, argumenta que uma das faces da sociabilidade dos jovens por meio da internet se refere ao fato de que esta sociabilidade não representa um rompimento ou uma substituição de outros círculos de pertença, pelo contrário, geram experiências que permitem ampliar, fortalecer e ou complementar os círculos e redes tradicionais de encontro e socialização (Sunkel, 2006).

Para além do uso da tecnologia em si, percebe-se que, de certo modo, existe uma busca para compreender as novas formas de participação política da juventude brasileira na tentativa de compreender as diferenças entre as gerações jovens, sem estabelecer graus comparativos entre as diferentes décadas. Como as maneiras que os jovens têm de participar não estão determinadas pelos fatos históricos passados, esta busca, atualmente, tem sido relacionada com a utilização da tecnologia potencializando ou diferenciando as formas de participação.

A percepção dos jovens em relação a tecnologia pode ser a partir do entendimento de que ela se basta em si mesma ou no sentido da ne-



cessidade da complementaridade. De acordo com os autores lidos, a ideia de complementar pode contribuir para o surgimento de algo que não é nem a tecnologia somente e nem a participação separadamente, mas a junção das duas coisas.

O jovem pode reproduzir, mas também pode criar, o que o jovem produz pode ser considerado como brecha. Ora os jovens podem ser críticos e participar ativamente, ora podem somente consumir a tecnologia, entendendo consumismo relacionado ao prazer. Para Appadurai (2004), o prazer que tem sido inculcado nos indivíduos será encontrado na tensão entre nostalgia e fantasia, em que o presente é representado como se fos-

se já passado. Não se trata somente do uso da tecnologia, mas de como se usa.

Percebe-se que existem apontamentos para diferentes usos que a juventude tem feito da tecnologia. Para alguns ela se tornou o principal meio de participação política, para outros as técnicas possibilitam potencializar ou complementar outras formas de participação. Este trabalho não tem a intenção de esgotar as variadas apropriações e usos da tecnologia, mas indicar alguns caminhos para esta reflexão. Neste sentido, não se pode desconsiderar que a tecnologia tem possibilitado a visibilidade de diferentes juventudes urbanas, suas demandas no que se

refere à educação, trabalho, saúde, lazer, entre outros direitos. Talvez não seja somente o surgimento de diferentes formas de participação política, mas a apropriação da tecnologia enquanto possibilidade de expressar insatisfações individuais e coletivas. Para Matín-Barbero, o papel chave das novas tecnologias de comunicação está na formulação de novas demandas sociais, elas tornam possível a emergência de uma nova linguagem e de um novo discurso social, o discurso popular maciço. 

Gianne Neves Oliveira é mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica SP

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. Consumo, duração e história. In: Dimensões culturais da globalização. Lisboa: Teorema, 2004.

BORELLI, S. H. S.; LARA, M. R.; OLIVEIRA, R. A.; RANGEL, L. H. V.; ROCHA, R. M. Jovens urbanos, ações estético-culturais e novas práticas políticas: estado da arte (1960-2000). In: Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). Sara Victoria Alvarado y Pablo A. Vommaro (org). Buenos Aires: Homo Sapiens/CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2010.

CANCLINI, Nestor Garcia. O consumo serve para pensar. Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

CARDOSO, Gustavo. Para uma sociologia do ciberespaço. Comunidades Virtuais em Português. Portugal, Celta Editora, 1998.

Folha de S.Paulo - Internet é arma política para 71% dos jovens, data 13/06/2011. Link <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po1306201111.htm>

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Cultura, hegemonia e cotidianidade. Dos meios às medições. Comunicação, cultura e hegemonia. Barcelona, Gustavo Gil, 1987.

MARTÍN-BARBERO, Jesús: Tecnologias: inovações culturais e usos sociais. In: Ofício do Cartógrafo. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

MORIN, Edgar. A cultura; In: Cultura de massa no século XX. Espírito do Tempo 2. Necrose. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1986.

MORIN, Edgar. Cultura-Conhecimento; Determinismos culturais e efervescências da cultura; A classe intelectual e as duas culturas. In: O método. 4. As idéias. Porto Alegre: Sulina. 1998.

NOVAES, Regina Reys, RIBEIRO, Eliane, Livro das Juventudes Sul-americanas. Rio de Janeiro, Ibase, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho, Juventude, Mídia e TIC's , In: Sposito, Marília Pontes, O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 – 2006), Belo Horizonte, Argumentum, 2009.

SUNKEL, Guillermo. El consumo cultural em la invertigación em comunicaci3n-cultura em América Latina. In: El consumo cultural em América latina. Constuci3n te3rica y líneas de investigaci3n. SUNKEL, Guillermo (coord.). Col3mbia: 2006.

Revis3o de Carla Santos



DOSSIÊ PRONATEC



PRONATEC não atende as necessidades do País

Madalena Guasco Peixoto*

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff no dia 26 de outubro, foi alvo de críticas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino ainda antes de sua aprovação.

A CONTEE defende um projeto de desenvolvimento nacional soberano para o Brasil, com fortalecimento da democracia e valorização do trabalho. E entende que para que esse desenvolvimento se consolide se faz necessário fundamentalmente: propiciar o avanço da ciência e tecnologia; formar profissionais capacitados; desenvolver e regulamentar a educação profissional e tecnológica; universalizar e melhorar a qualidade da educação pública; além de impedir a desnacionalização da nossa educação superior.

Entretanto, no que tange à educação profissional, o PRONATEC está longe de contribuir para o desenvolvimento soberano do Brasil. Primeiramente, o Programa, de forma equivocada, privilegia a destinação de grande aporte de recursos públicos para o setor privado, tornando-o, quase exclusivamente, responsável pela educação profissional e tecnológica em nosso País.



Dia em que foi sancionada a lei que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) - Foto Roberto Stuckert/PR

Garante ainda, conforme estabelecido pelo art. 6º, § 1º, a dispensa de celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congêneres para o pagamento das bolsas formação às Instituições de Educação do chamado “Sistema S”, composto atualmente pelo SESI, SENAI, SENAC e SESC. Permitindo, assim, que verbas públicas sejam repassadas à iniciativa privada sem que haja um controle efetivo, com exigências e contrapartidas previa-

Por princípio, a CONTEE se posiciona contra o investimento ou repasse de recursos públicos para iniciativa privada

mente estabelecidas.

Por princípio, a CONTEE se posiciona contra o investimento ou repasse de recursos públicos para iniciativa privada. E, no caso do PRONATEC, sem que haja, ao menos, uma contrapartida no que se refere à concepção de educação profissional e garantias de qualidade de ensino. Os recursos que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento de uma rede pública de educação profissional passarão a ser utilizados para o fortalecimento das instituições privadas.

A relação do Programa como um todo com as empresas do “Sistema S” é outro ponto grave na opinião da Confederação. Neste aspecto, vale apresentarmos um resgate histórico.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado na Era Vargas, pelo decreto-lei 4.048/42, nasceu com a finalidade de suprir a necessidade do Brasil, que naquele momento começava a se industrializar, de possuir um sistema nacional de educação profissional.

Na ocasião, o Estado, por entender que necessitava de uma solução rápida para o gargalo da falta de mão de obra qualificada, delegou à Confederação Nacional da Indústria (CNI) o dever de desenvolver essa função. Para isso, instituiu uma contribuição para subsidiar a educação ofertada. Tal contribuição, por ter caráter público, deveria ser investida em cursos de formação profissional, dirigidos aos trabalhadores, para atender à demanda do setor produtivo.

Assim, ao longo desses quase 70 anos, desde a criação do SENAI, o “Sistema S” cresceu – integrando, além das indústrias, também os setores agrícolas, de transporte, comércio, entre outros. O número de escolas da rede também aumentou consideravelmente, porém os cursos

ofertados, que deveriam ser gratuitos, passaram a ser pagos. Esta realidade exigiu do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho uma reação, que culminou em um acordo de progressividade de gratuidade nos cursos oferecidos pelo “Sistema S”.

Ainda hoje, contudo, menos de 50% dos cursos ofertados pelas redes SESI, SENAI, SENAC e SESC são gratuitos e a maioria deles possui qualidade questionável – por priorizarem tão somente a formação do trabalhador para a execução de rotinas de trabalho, sem prepará-los enquanto cidadãos, por meio de uma visão universal do mundo do trabalho. Desde 1959, a ampla maioria dos cursos não possui mais em seus currículos o conteúdo de formação geral, contando apenas com as disciplinas inerentes ao trabalho prático, ensinado nos laboratórios e oficinas.

Atualmente, para que os cursos ofertados sejam reconhecidos pelo órgão competente do Ministério da Educação ou dos Conselhos Estaduais de Educação, que regulamentam a educação profissional, os currículos devem ser previamente apresentados, contendo, além das disciplinas ofertadas, o quadro docente. Entretanto, é sabido que, após a aprovação dos cursos, o “Sistema S” não cumpre com os projetos pedagógicos apresentados.

Seus professores são contratados como instrutores e, às vezes, na forma de “pessoa jurídica”, perdendo todos os benefícios trabalhistas e da carreira do magistério, fato que prejudica a qualidade dos serviços prestados, já que, mal remunerados e com condições de trabalho precárias, não conseguem desenvolver seu trabalho com excelência. O objetivo de caracterizar os professores como instrutores e contratá-los como “pessoa jurídica” é baratear os custos, potencializando, assim, seus ganhos.

Por isso, os trabalhadores e profissionais da educação não aceitam

que o patronato receba verbas públicas, administre-as desrespeitando a legislação educacional e ofereça cursos que sejam, exclusivamente, viáveis do ponto de vista financeiro, porém sem critérios adequados de qualidade.

A CONTEE também não concorda com a falta de política de avaliação dos cursos oferecidos

Por essas razões, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino não concorda com a aprovação do PRONATEC, sem sequer a incorporação da emenda, sugerida pela CONTEE, que exigia do “Sistema S” a contratação obrigatória de professores para os cursos de nível médio, ofertados no regime do referido Programa.

Também entendemos como inadmissível o Art. 20º, que incluiu

plinas e o quadro docente. Sem a apresentação dos referidos projetos aos Conselhos Estaduais de Educação ou ao próprio MEC, as condições de trabalho dos professores e a qualidade do ensino serão ainda mais rebaixadas. Tal artigo retirou do Estado o papel de regulador da educação profissional oferecida pelo “Sistema S”, concedendo-lhe uma autonomia que contraria leis que regulamentam a educação nacional.

Um outro grave problema do programa encontra-se na falta de uma vinculação entre os cursos de qualificação e as necessidades reais de desenvolvimento dos Estados e Municípios. Apesar do programa vincular os convênios às Secretarias Municipais e Estaduais de educação, o sistema S não possui a obrigação garantida em convenio de oferecer



o “Sistema S” na rede federal de educação e permite a ele a criação e oferta cursos sem a prévia autorização – medida que desobrigará a apresentação do projeto político pedagógico, onde são especificados o conteúdo programático das disci-

plinas e o quadro docente. Sem a apresentação dos referidos projetos aos Conselhos Estaduais de Educação ou ao próprio MEC, as condições de trabalho dos professores e a qualidade do ensino serão ainda mais rebaixadas. Tal artigo retirou do Estado o papel de regulador da educação profissional oferecida pelo “Sistema S”, concedendo-lhe uma autonomia que contraria leis que regulamentam a educação nacional.

nada contribuirão para o desenvolvimento e para a empregabilidade, tirando assim proveito econômico do programa de qualificação de mão de obra.

Além disso, a CONTEE também não concorda com a falta de política de avaliação dos cursos oferecidos. O PRONATEC prevê que as avaliações de qualidade de ensino serão executadas pelas instituições federais credenciadas para este fim e somente serão avaliados os cursos desenvolvidos pelas instituições privadas sem fins lucra-

A CONTEE acompanhará a implementação do PRONATEC em todos os Estados e continuará lutando para que o Sistema S respeite as leis educacionais

que, além das exigências de carga horária mínima dos cursos e da oferta de cursos cadastrados no Ministério da Educação, não existe nenhuma referência sobre a concepção de educação profissional que orienta o Programa, reforçando a falsa ideia da relação entre

Arquivo Senai

to, recursos públicos para as empresas que desejarem qualificar seus funcionários em cursos oferecidos pelo serviço nacional de aprendizagem e pelas instituições privadas sem fins lucrativos, através do empréstimo, via FIES-EMPRESA. Estes recursos serão destinados a formar uma mão de obra especializada para aumentar o lucro e competitividade destas empresas. No entanto, o Programa não faz nenhuma exigência quanto à garantia de emprego para os qualificados ou exigência de melhoria de qualidade de trabalho. Ou seja, o recurso público irá para as empresas com o único objetivo de ajudar o capital a aumentar suas taxas de lucro, por meio da exploração e da rotatividade de mão de obra, qualificada ou não.

A CONTEE critica ainda a vinculação do seguro desemprego (Art. 14º, que altera o art. 3º, § 1º da Lei 7.998/1990 – LEI DO FAT) à formação profissional por acreditar que tal medida não tem justificativa plausível. O desemprego não está ligado apenas à falta de capacitação



tivos, ofertados pela modalidade do FIES-TÉCNICO e FIES-EMPRESA. Portanto, não estabelece critérios concretos de avaliação com diretrizes gerais. É no mínimo estranha esta concepção de avaliação, que deixa de fora parte significativa das instituições que atua na educação profissional, como se a esta já estivesse garantida a qualidade esperada.

Outra questão fundamental é

qualificação profissional e empregabilidade, de educação profissional como um apêndice à educação propedêutica e de educação profissional como uma educação apenas para o exercício das habilidades específicas para a execução de função em empresas produtivas e de serviços – reforçando, por fim, uma visão reacionária, restrita e tecnicista de educação profissional.

O PRONATEC destinará, portan-



Estudantes do Senai

Roberto Stuckert Filho/PR

profissional, mas sim à forma como se dá a exploração e a rotatividade da mão de obra, promovida pelos empresários para rebaixar o valor desta mesma mão de obra. Se esta vinculação pretende impedir que as empresas mantenham a prática de demitir formalmente funcionários para que recebam o Seguro, e continuem a trabalhar informalmente, seria muito mais adequado aumentar a fiscalização e as penalidades para as empresas que cometem este crime.

Na verdade, esta vinculação apenas servirá para aumentar a oferta de cursos de qualificação à distância, de qualidade questionável, que podem vir a ser ofertados também pelo "Sistema S", já que a lei, diferentemente do que afirma o MEC, não deixa explícito que tal oferta será feita exclusivamente pela rede federal de educação profissional, através da E-TEC Brasil. Haja vista a euforia do "Sistema S" com o lançamento do Programa, já tendo estipulado, antes mesmo de sua aprovação, um custo/aluno que, por informe de professores da rede, seria de R\$ 8,50.

No debate sobre o PRONATEC, realizado durante a tramitação do projeto, apareceu a idéia de que este programa, já que destina mais verbas públicas para o Sistema S, possibilitará que as entidades estudantis e dos trabalhadores da educação exijam maior participação nas instâncias deliberativas do Sistema S já que hoje esta representação é irrisória e totalmente desproporcional. Esta é uma reivindicação justa, assim como devemos também exigir democratização de todas as instituições educacionais do Sistema S.

A CONTEE acompanhará a implementação do PRONATEC em todos os Estados e continuará lutando para que o Sistema S respeite as leis educacionais e que este programa de fato represente um avanço na qualificação e formação dos jovens brasileiros.



Cerimônia de sanção da lei que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec)

Temos clareza de que a qualificação profissional do jovem brasileiro é urgente. Entretanto, entendemos que, acima de tudo, a formação da juventude deve estar alinhada com um projeto de desenvolvimento nacional soberano, que não pode ter

esta vinculação apenas servirá para aumentar a oferta de cursos de qualificação à distância, de qualidade questionável, que podem vir a ser ofertados também pelo "Sistema S"

como objetivo exclusivo a formação para o trabalho. Uma vez que o papel da educação, em qualquer nível, é oferecer uma formação cidadã e ampla, que garanta ao jovem e, consequentemente, ao País todos os elementos necessários para sua inserção social e cultural emancipadas. 

* **Madalena Guasco Peixoto** é doutora em Educação, História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professora Titular da PUC-SP e Coordenadora Geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE).



Ensino Médio Técnico e Desigualdades de Oportunidades entre os Jovens Brasileiros

Betina Fresneda*

Durante a última década, proliferaram estudos sobre o impacto das diferenças entre os sistemas educacionais sobre os processos de estratificação nas sociedades industrializadas. Pesquisas abrangentes sobre o tema mostraram que variações institucionais nos sistemas educacionais levam a distintas trajetórias educacionais e ocupacionais. Nesse sentido, o grau de diferenciação do sistema educacional foi apontado como importante fator de imobilidade social por diversos autores (Goldthorpe e Erikson, 1992; Shavit e Muller, 1998; Muller e Gangl, 2003; Muller e Pollak, 2005; Breen e Jonsson, 2007). Segundo esses estudos, os países cujo sistema educacional é tido como altamente diferenciado, ou seja, dividido entre o ensino vocacional e o generalista, tendem a perpetuar de forma mais acentuada a estrutura de classe em comparação com os países que não apresentam essa divisão no sistema educacional (Buchmann e Park, 2009). Além disso, existem fortes indícios de que a desigualdade de desempenho escolar é maior nos países que realizam “traking” entre o ensino fundamental e o médio, reforçando as diferenças provenientes da origem socioeconômica dos alunos (Hanushek e Wösmann, 2005).

Trata-se de um tema ainda pouco explorado no Brasil, mas objeto de diversas pesquisas internacionais, especialmente na Europa, onde o desemprego juvenil se tornou um grave problema social. A forte estag-

nação do mercado de trabalho, que teve início nos anos 80, resultou no colapso do emprego juvenil, tipicamente mais sensível aos períodos de recessão (Brooks, 2009). Essa nova situação aumentou a vulnerabilidade e a instabilidade enfrentadas no mercado de trabalho, especialmente pelos jovens menos qualificados, que se depararam com a redução da demanda por trabalhadores manuais pouco qualificados (Heinz, 2000;

Arquivo



OECD, 2005). Como consequência, ocorreu o surgimento do que alguns pesquisadores têm chamado de *training state*, isto é, a proliferação de políticas de treinamento para o trabalho, como uma das formas encontradas pelos governos nacionais para lidar com o desemprego juvenil desde os anos 80 (Mizen, 2004).

Contudo, há um dilema na literatura a respeito da capacidade de o ensino vocacional gerar transições de sucesso nos países que investem nesse sistema educacional. Por um lado, ele é promovido como uma alternativa eficiente para elevar a qualificação dos jovens mais vulneráveis e para reduzir o desemprego juvenil. Por outro lado, as chances de seguir estudando são significativamente reduzidas para os jovens que completam esse tipo de ensino médio e o status ocupacional alcançado por eles é baixo, especialmente no caso do programa de aprendizagem alemão (Fresneda, 2009). Portanto, o ensino vocacional pode representar, em alguns casos, uma barreira para a igualdade de oportunidades e para a mobilidade social (Bagnall, 2000; Betti, Lemmi e Verma, 2005; Heinz, 2000; Muller e Gangl, 2003; Shavit e Müller, 1998).

A realidade brasileira está longe tanto da universalização do ensino médio quanto da existência de uma verdadeira dualidade (do tipo técnico vs generalista) nesse nível de ensino. Contudo, diversos países europeus apresentavam um percentual de conclusão do ensino médio nos anos



80 abaixo da atual cifra brasileira e escolheram distintos caminhos de expansão escolar. A França, por exemplo, dobrou o número de diplomas do ensino médio (*baccalauréat*) em menos de 10 anos (entre 1987 e 1995), sendo que 40% desse crescimento se explicam pelo aumento de diplomas no ensino médio técnico (*baccalauréat professionnel*), segundo Maurin (2007). O forte viés técnico do ensino médio francês é alvo de críticas de diversos especialistas da sociologia da educação e frequentemente classificado como uma forma de democratização escolar segregativa (Merle, 2009; Duru-Bellat, 2006; Duru-Bellat e van Zanten, 2006).

Este estudo pretende apresentar um quadro atual das desigualdades existentes no ensino médio técnico brasileiro, levando em conta o debate internacional sobre o tema. Dessa forma, será avaliada de que forma a divisão entre ensino médio técnico e generalista estaria afetando a estrutura de oportunidades educacionais e ocupacionais dos nossos jovens. Para tanto, o artigo foi estruturado em três partes. Inicialmente, será apresentada uma breve discussão sobre ensino médio técnico na Europa e no Brasil. Em seguida, pretende-se compreender qual o perfil do jovem estudante do ensino médio técnico e, posteriormente, quais são os efeitos da credencial de ensino médio técnico nos resultados educacionais e ocupacionais alcançados pelos jovens. Os dados utilizados pelo estudo são provenientes do suplemento da PNAD 2007, realizado pelo IBGE em convênio com o Ministério da Educação (Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional).

EDUCAÇÃO TÉCNICA NA EUROPA E NO BRASIL

De acordo com Müller e Gangl

Os homens estão proporcionalmente mais presentes no ensino médio técnico do que as mulheres. As mulheres estão ligeiramente mais no ensino médio generalista

(2003), o vínculo institucional dos sistemas educacionais europeus com o mercado de trabalho pode ser de dupla natureza. Ele pode ser do tipo OLM (*occupational labour market*) ou ILM (*internal labour market*). A principal diferença entre eles é que o primeiro sistema se caracteriza pela mescla de educação com treinamento no ensino médio, desenvolvendo habilidades específicas para determinadas ocupações, ou seja, o treinamento se dá institucionalmente por meio do ensino vocacional (técnico) baseado na escola ou no programa de aprendizagem¹ (*apprenticeship program*). Já no sistema ILM, o treinamento ocorre após o fim do vínculo institucional, ou seja, dentro do mercado de trabalho ou em cursos profissionalizantes pós-escolarização formal. Ele é caracterizado pela ênfase dada ao ensino generalista no ensino médio, onde habilidades acadêmicas gerais são apreendidas. Os dois sistemas são oferecidos por praticamente todos os países europeus, mas a distribuição dos jovens entre eles varia dependendo de qual deles é priorizado, podendo levar a padrões de desigualdade distintos em cada caso.

Buchmann e Park (2009) avaliaram cinco países da OECD cujo sistema educacional é considerado altamente diferenciado² (Áustria, República Tcheca, Alemanha, Hungria e Holanda), utilizando os dados do PISA (Programme for International Student Assessment) de 2003. Os autores concluíram que as origens sociais influenciam mais intensamente o direcionamento dos estudantes em

diferentes tipos de escola nesses países. Assim, os estudantes cujo status socioeconômico³ é elevado têm mais chances de frequentar escolas generalistas que propiciam uma via direta para a universidade, **independente do seu desempenho escolar**. Além disso, o tipo de escola frequentada pelos estudantes nesses países determina em grande medida e de forma mais intensa suas expectativas educacionais e ocupacionais futuras (controlada a influência das demais variáveis como: sexo, estrutura familiar, educação e ocupação dos pais e desempenho do aluno em matemática), impondo uma forte dose de realismo naqueles que seguem a via profissionalizante. Nas palavras dos autores, “os arranjos institucionais em sistemas escolares altamente diferenciados produzem um padrão específico de estratificação que serve para perpetuar desigualdades socioeconômicas de forma precoce no curso de vida, antes mesmo do fim da escolarização e da entrada no mercado de trabalho.”⁴. O padrão de reprodução das desigualdades verificado seria resultado das características estruturais dos sistemas de ensino e não das especificidades ou das idiosincrasias nacionais.

Um caso ilustrativo dos dilemas do sistema OLM é o alemão, frequentemente citado como o mais eficaz na redução do desemprego juvenil. Nesse país, a maioria dos jovens (cerca de 60%) é direcionada para o programa de aprendizagem e essa é a última qualificação obtida pela sua quase totalidade (Muller e Wolbers, 2003). Essa situação cria um grave empecilho para a igualdade de oportunidades e certamente dificulta a mobilidade social no país. Estudos comparativos concluem que a Alemanha é o país europeu caracterizado pela maior imobilidade social e ressaltam o impacto negativo do sistema educacional (Goldthorpe e Erik-



son, 1992; Müller e Pollak, 2005).

Porém, a preparação do jovem para o mercado de trabalho não leva inexoravelmente à reprodução mais acentuada das desigualdades sociais. Por exemplo, a Suécia desenvolveu programas vocacionais combinados com o ensino generalista, mantendo baixa a desigualdade entre os ensinos vocacional e generalista e possibilitando o acesso ao ensino superior dos estudantes que cursaram o ensino vocacional (Muller e Wolbers, 2003).

O Brasil contemporâneo, segundo Hasenbalg (2003), está mais próximo do modelo ILM. Antes da reforma do ensino de 1971, a educação profissional técnica de nível médio formava cerca de um terço dos

Os arranjos institucionais em sistemas escolares altamente diferenciados produzem um padrão específico de estratificação que serve para perpetuar desigualdades socioeconômicas

passando de pouco mais de 1 milhão de estudantes em 1970 para quase 7 milhões no final de 1990 (Valle Silva, 2003) e mais de 9 milhões em 2007⁷. Porém, apenas uma pequena parcela dos jovens de 15 a 20 anos frequentava o ensino médio (34%), sendo que cerca de 20% desses jovens ainda cursava o ensino fundamental. Logo, praticamente metade dessa faixa etária estava fora da educação básica. A maioria das vagas ofereci-

Arquivo Senai



estudantes do ensino médio. Essa proporção caiu substancialmente, reduzindo-se para cerca de 8% dos alunos de ensino médio em 2006⁵ e se encontra em cerca de 13%⁶ segundo dados da PNAD de 2007. Em termos absolutos, ocorreu um forte incremento do contingente de alunos no ensino médio nas últimas décadas,

das no ensino médio regular é preenchida por estudantes provenientes da rede pública (86%). O mesmo não ocorre no ensino médio técnico (integrado, concomitante ou subsequente), onde metade das vagas é ofertada pela rede privada (cabendo ao sistema "S" 13% das vagas).

Atualmente, a qualificação pro-

fissional dos jovens vem ganhando destaque crescente nas políticas educacionais, como demonstra o Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica⁸. Poucas informações estão disponíveis sobre o ensino técnico no Brasil, mas alguns estudos foram divulgados recentemente.

O relatório sobre a Pesquisa Nacional de Egressos de 2003 a 2007 dos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal⁹, realizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, afirma que o ensino técnico não é elitista, como se supunha, pois 54% dos pais e 46% das mães dos egressos têm escolaridade inferior ou igual ao ensino fundamental. Igualmente, o relatório chama a atenção para o efeito positivo dos cursos técnicos na empregabilidade dos egressos, na medida em que 72% dos ex-alunos estão inseridos no mercado de trabalho (34% somente trabalham e 38% estudam e trabalham) enquanto apenas 28% não trabalham (21% somente estudam e 7% não estudam nem trabalham). Segundo o relatório, os salários dos ex-alunos "não se apresentaram elevados", já que 40% dos mesmos ganhavam até 2 salários mínimos. Esses dados devem ser investigados mais detalhadamente, pois não foram realizadas comparações com outros grupos cujas características são similares e nenhum tipo de controle dos atributos individuais que afetam a empregabilidade (como educação e idade) foi feito.

SESSÃO DE ANÁLISE EMPÍRICA

A análise empírica foi estruturada em três partes. Inicialmente, serão pesquisadas quais características socioeconômicas influenciam a frequência dos jovens estudantes no ensino médio técnico em relação ao ensino médio generalista, tendo em conta os caminhos apontados pelos

estudos de referência da sociologia da educação. Em seguida, pretende-se compreender quais são os efeitos da credencial de ensino médio técnico, controlando o efeito das demais características, nos resultados alcançados pelos jovens no mercado de trabalho (em relação ao salário, desemprego e formalidade). Finalmente, serão investigadas as chances de os jovens que concluíram o ensino médio técnico seguirem para a universidade em relação àqueles que concluíram o ensino médio generalista.

Em cada parte, foram selecionadas subamostras da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007. Utilizou-se a edição de 2007, uma vez que esta foi a mais atual provida de dados acerca da educação profissional no suplemento Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

1) Frequência dos jovens no ensino médio técnico

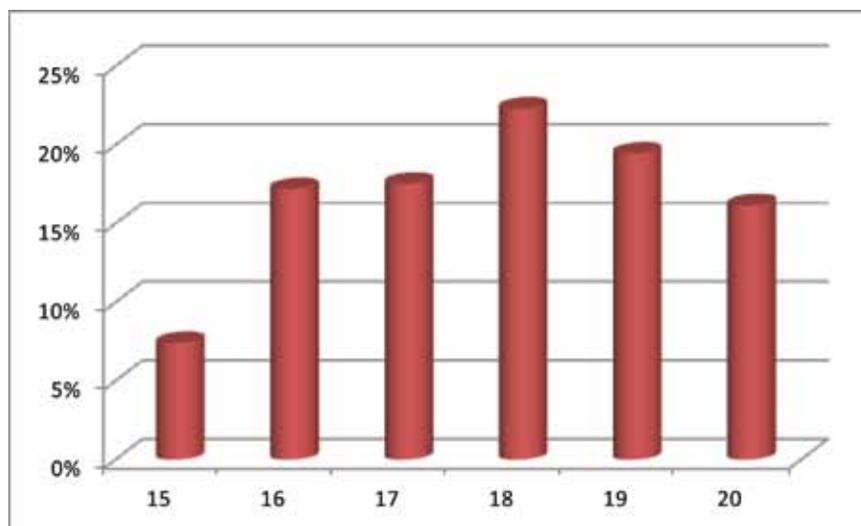
1.1) Dados e recorte empírico

A primeira parte da análise empírica compara as características individuais e familiares dos jovens que frequentam o ensino médio técnico (integrado ou concomitante)¹⁰ com aquelas dos jovens que frequentam o ensino médio generalista. Nesse sentido, foram incluídos na subamostra da PNAD 2007 todos os jovens entre 15 e 20 anos, filhos de chefes de família (ou seja, não foram considerados jovens chefes de família), residentes em área urbana e que frequentavam ensino médio regular. Eles representam 75% dos jovens estudantes de 15 a 20 anos no ensino médio regular e 82% dos jovens estudantes de 15 a 20 anos no ensino médio técnico.

Optou-se por selecionar os jovens na condição de filhos à medi-

da que essa escolha torna possível a obtenção de informações sobre o nível educacional dos pais, variável apontada pela literatura como sendo de extrema relevância na determinação das escolhas educacionais dos jovens¹¹. Além disso, essa decisão torna a análise dos resultados menos intrincada, pois não leva em conta o efeito do processo de autonomização do jovem, que envolve a saída da casa dos pais, nas escolhas educacionais, como chama a atenção Hasenbalg (2003). Foram considerados apenas os jovens residentes em área urbana com o intuito de evitar que a heterogeneidade proveniente da condição rural gere ruídos interpretativos pouco claros na comparação

PERCENTUAL DE JOVENS ENTRE 15 E 20 ANOS, FILHOS E RESIDENTES EM ÁREA URBANA POR IDADE NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO



Fonte: IBGE - microdados da PNAD 2007

entre os dois tipos de ensino médio. Também com o objetivo de tornar a comparação mais direta, não foram incluídos os jovens que frequentam supletivo, pois essa seria outra modalidade de ensino médio que agregaria uma nova variável por hora indesejada a esta análise. Por fim, o recorte de idade permite a inclusão de grande parte daqueles que frequentam ensino médio, pois leva em conta a idade de entrada nesse nível educacional até dois anos após

a idade de conclusão regular do ensino médio. De fato, grande parte dos indivíduos que frequenta o ensino médio regular ou técnico está nessa faixa etária.

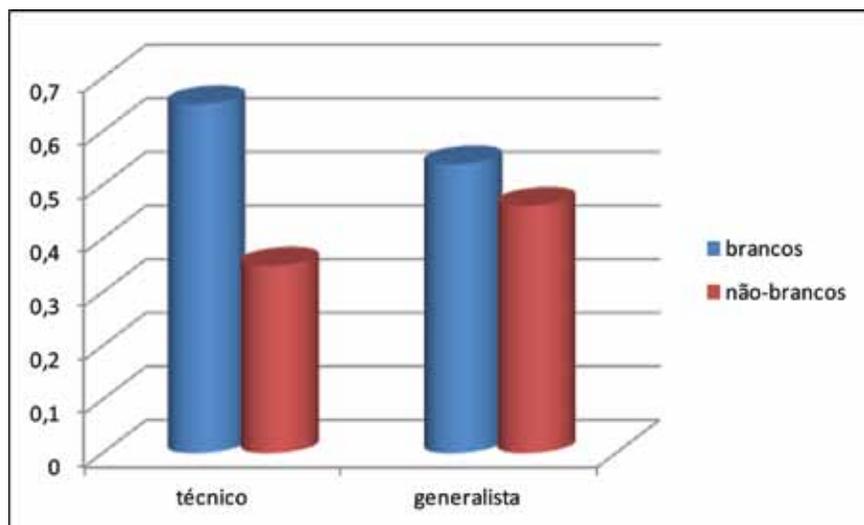
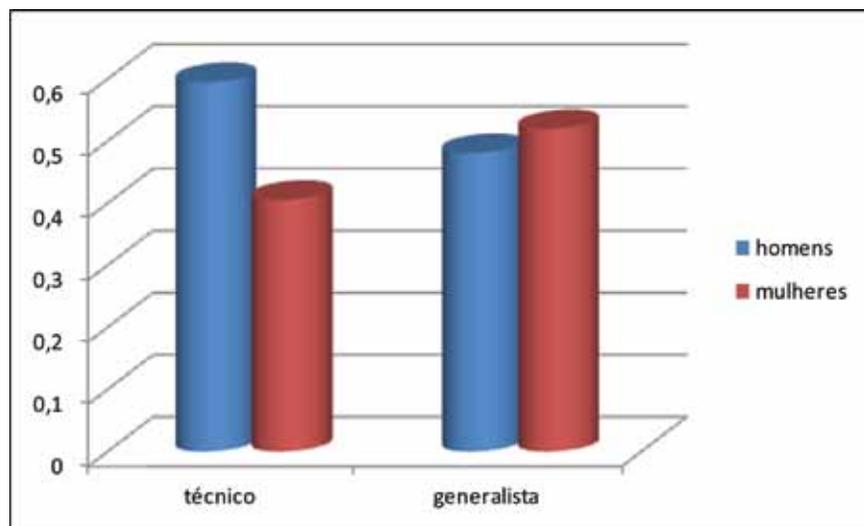
1.2) Resultados descritivos

A seguir, serão apresentadas algumas estatísticas descritivas que retratam as características gerais dos jovens selecionados para o modelo. Em relação ao grupo de jovens selecionados, 6% cursavam ensino médio técnico (integrado ou concomitante) e o restante frequentava o ensino médio generalista regular¹². A proporção de jovens no ensino médio técnico aumenta com a idade até os 18 anos, quando atinge seu o pico,

como pode ser observado no gráfico 1.

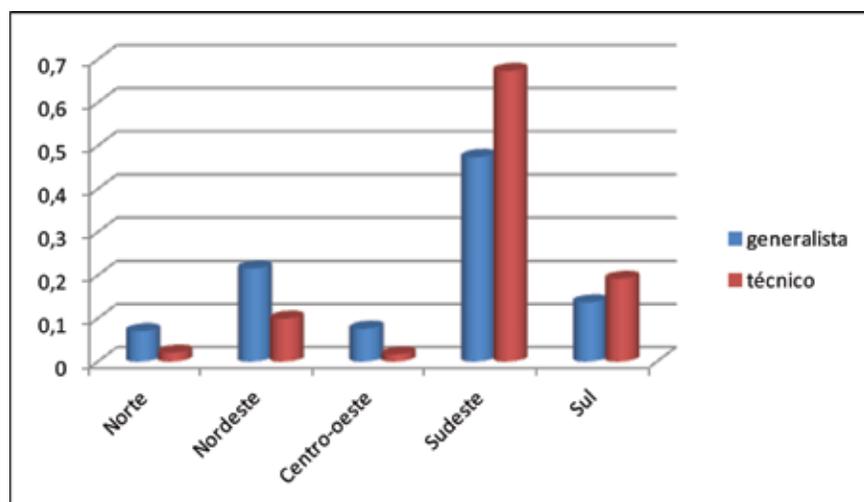
Em média, os homens estão proporcionalmente mais presentes no total de estudantes do ensino médio técnico do que as mulheres, totalizando um hiato a favor dos homens de quase 20%. Por outro lado, as mulheres estão ligeiramente mais representadas no ensino médio generalista, onde a proporção feminina é cerca de 4% maior do que a masculina. Essa situação pode indicar um

GRÁFICOS 2 E 3 - PERCENTUAL DOS JOVENS ENTRE 15 E 20 ANOS, FILHOS E RESIDENTES EM ÁREA URBANA POR SEXO E RAÇA SEGUNDO TIPO DE ENSINO MÉDIO CURSADO



Fonte: IBGE - microdados da PNAD 2007

GRÁFICO 4 - PERCENTUAL DE JOVENS ENTRE 15 E 20 ANOS, FILHOS E RESIDENTES EM ÁREA URBANA POR REGIÃO SEGUNDO TIPO DE ENSINO MÉDIO CURSADO

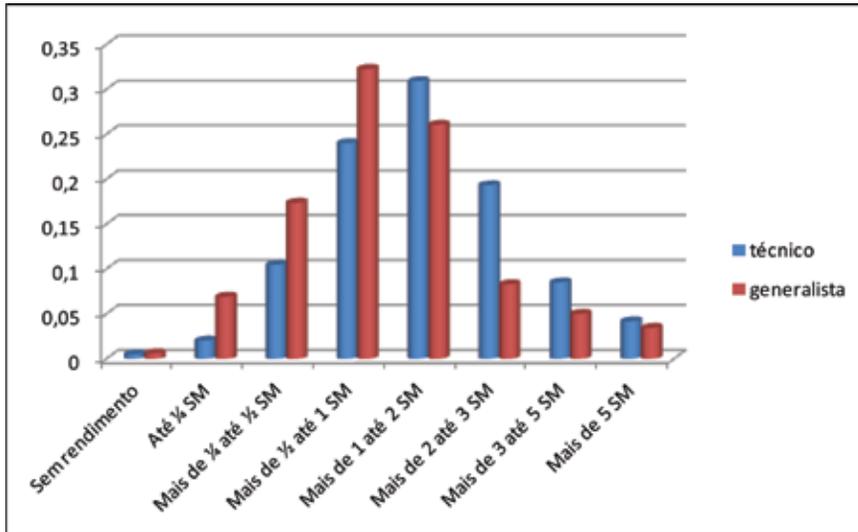


Fonte: IBGE - microdados da PNAD 2007

possível viés de gênero na frequência ao ensino técnico, o qual deve ser testado com maior rigor metodológico. Em relação à proporção de brancos e não brancos no ensino médio técnico, os dados preliminares apontam para uma significativa desigualdade na frequência a esse nível de ensino, resultando em um diferencial de 30% a favor dos brancos. Essa desigualdade se mantém para o ensino médio generalista, porém de forma menos acentuada (diferencial de 8%, ver gráficos 2 e 3, em seguida). Como era de se esperar, existe uma forte concentração da oferta de ensino médio na região Sudeste, sendo que no caso do ensino médio técnico essa incidência é ainda mais exacerbada (gráfico 4).

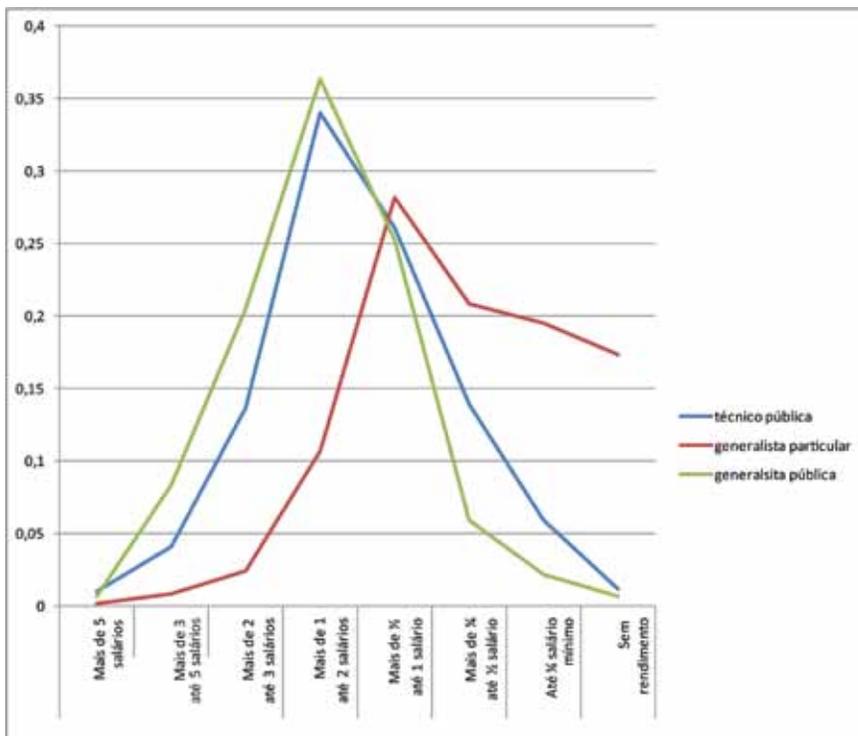
Conforme ilustrado no gráfico 5, verificamos um perfil desigual de renda mensal domiciliar *per capita* entre os jovens do ensino médio generalista e técnico. A distribuição dos jovens estudantes entre as faixas de renda acompanha a distribuição de renda nacional para o grupo selecionado. No entanto, os jovens que cursam o ensino médio generalista apresentam-se mais frequentes nas quatro primeiras faixas de renda (que agregam os domicílios sem rendimento até os domicílios com 1 salário mínimo de renda mensal domiciliar *per capita*). Já os estudantes do ensino médio técnico estão em maior proporção nas quatro últimas faixas de renda (domicílios com mais de 1 salário mínimo de renda mensal domiciliar *per capita*). Vale ressaltar que o maior hiato entre os dois grupos não está na última faixa de renda, mas nas famílias com renda mensal domiciliar *per capita* entre 2 e 3 salários mínimos. Além disso, ao se comparar os estudantes do ensino médio técnico da rede pública¹³ com os estudantes do ensino médio generalista da rede pública, constatou-se que a tendência anterior permanece

GRÁFICO 5 - PERCENTUAL DE JOVENS ENTRE 15 E 20 ANOS, FILHOS E RESIDENTES EM ÁREA URBANA POR FAIXA DE RENDA DOMICILIAR PER CAPITA SEGUNDO TIPO DE ENSINO MÉDIO CURSADO



Fonte: IBGE - microdados da PNAD 2007

GRÁFICO 6 - PERCENTUAL DE JOVENS ENTRE 15 E 20 ANOS, FILHOS E RESIDENTES EM ÁREA URBANA POR FAIXA DE RENDA DOMICILIAR PER CAPITA SEGUNDO REDE DE ENSINO MÉDIO CURSADO



Fonte: IBGE - microdados da PNAD 2007

visível, mas a desigualdade no perfil de renda dos estudantes é mais acentuada entre essas duas redes de ensino médio e a rede de ensino médio generalista particular (observar gráfico 6).

Condizente com as informações sobre distribuição de renda, a escolaridade (medida em anos de estudo)

dos pais cujos filhos frequentavam ensino médio técnico é maior, em média, do que o nível educacional dos pais cujos filhos cursavam ensino médio generalista, como evidencia o gráfico 7. Porém, o diferencial na proporção de jovens cujos pais eram mais escolarizados é maior para a rede generalista particular, confor-

me pode ser observado no gráfico 8, em seguida. Finalmente, os jovens estudantes do ensino médio vivem, em sua maioria, em domicílios sem crianças menores de nove anos de idade e o número de crianças é maior nos domicílios dos estudantes do ensino médio generalista (gráfico 9).

GRÁFICO 7 - PERCENTUAL DE JOVENS ENTRE 15 E 20 ANOS, FILHOS E RESIDENTES EM ÁREA URBANA POR ANOS DE ESTUDO DOS PAIS SEGUNDO TIPO DE ENSINO MÉDIO CURSADO

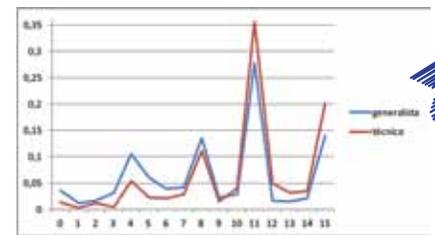


GRÁFICO 8 - PERCENTUAL DE JOVENS ENTRE 15 E 20 ANOS, FILHOS E RESIDENTES EM ÁREA URBANA POR ANOS DE ESTUDO DOS PAIS SEGUNDO REDE DE ENSINO MÉDIO CURSADO

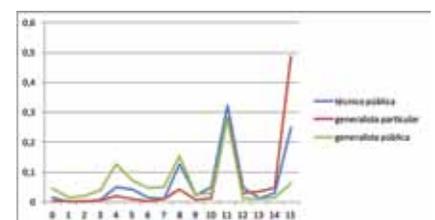
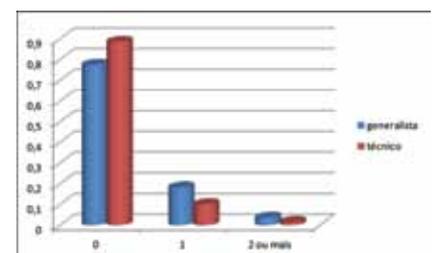


GRÁFICO 9 - PERCENTUAL DE JOVENS ENTRE 15 E 20 ANOS, FILHOS E RESIDENTES EM ÁREA URBANA POR NÚMERO DE CRIANÇAS MENORES DE 9 ANOS NO DOMICÍLIO SEGUNDO TIPO DE ENSINO MÉDIO



Fonte: IBGE - microdados da PNAD 2007

De acordo com as estatísticas descritivas apresentadas, foi possível verificar que existe uma relação entre as características individuais e familiares e o tipo de ensino médio cursado pelos jovens selecionados: aqueles que frequentam o ensino médio técnico tendem a apresentar características socioeconômicas ligeiramente mais privilegiadas, isto é, eles possuem um nível relativa-

mente maior de capital econômico e cultural em relação aos jovens que cursam ensino médio generalista. Porém, isso não significa que, proporcionalmente, os estudantes do ensino médio técnico pertençam ao extrato socioeconômico mais elevado da sociedade brasileira, tendo em vista o perfil educacional dos pais e da renda mensal domiciliar *per capita*. Além disso, esse tipo de ensino apresenta um nível de desigualdade por sexo e cor maior do que o ensino médio generalista. Resta saber se essas diferenças médias permanecem significativas após o controle do efeito das demais variáveis no modelo de regressão logística.

1.3) Especificação do modelo e das variáveis

Utilizou-se um modelo de regressão logística com o intuito de explicar o efeito de um conjunto de variáveis sobre a probabilidade de o jovem frequentar o ensino médio técnico em relação ao ensino médio generalista. Powers e Xie (2008) destacam que modelos de regressão logística são usados para medir taxas de mudança na probabilidade de que um evento binário ocorra com a mudança em um preditor específico. Nesse caso, para as variáveis independentes, serão levadas em conta tanto características individuais¹⁴ (cor, sexo e idade) quanto familiares (renda domiciliar *per capita*¹⁵, escolaridade dos pais¹⁶ e número de crianças menores de oito anos no domicílio). Além disso, o efeito da região de residência¹⁷ será controlado por meio de variáveis dummies. A variável dependente indica se o jovem está frequentando o ensino médio técnico (fretécnico = 1) ou ensino médio generalista (fretécnico = 0). A descrição das variáveis se encontra no quadro 1 em anexo.

Foi estimado o seguinte modelo logístico:

$$\ln [P (\text{fretécnico} = 1) / (1 - P (\text{fretécnico} = 1))] = a + b1idade16 + \dots + b5idade20 + b6sexo + b7cor + b8escolaridade\ família + b9rendomic + b10rendomic2 + b11ncrianças + b12MG + b13RJ + b14ES + b15SP + b16Sul + b17Norte + b18Centrooeste + ui$$

1.4) Resultados

Os resultados do modelo testado confirmam a hipótese de que a oferta de ensino médio técnico no Brasil não se concentra nos jovens pertencentes às famílias menos privilegiadas, como ocorre na Europa. Cada ano a mais de estudo dos pais aumenta em 11% as chances de frequência do jovem no ensino médio técnico e a renda domiciliar *per capita* tem um efeito positivo sobre a probabilidade de o jovem ser estudante desse tipo de ensino, independente das demais variáveis. Por sua vez, o efeito dessa variável não é linear, ou seja, a probabilidade de cursar o ensino médio técnico não cresce linearmente com o aumento da renda (tendência captada pelo coeficiente significativo da variável renda domiciliar *per capita* ao quadrado), pois essa probabilidade atinge um pico e depois decresce para as rendas mais altas. O efeito do sexo do jovem nas chances de cursar o ensino médio técnico permaneceu significativo após os controles proporcionados pelo modelo logístico, confirmando a desigualdade de frequência a favor dos homens (que apresentaram efeito líquido de 35%). Por outro lado, o coeficiente que mede a desigualdade na frequência ao ensino médio técnico relativo à cor do jovem não se mostrou significativo.

Diferentemente do que ocorre nos países cujo sistema educacional é classificado como OLM, o acesso ao ensino médio técnico no Brasil é restrito a um número relativamente pequeno de estudantes selecionados. Esse viés seletivo tende a dificultar

o acesso dos estudantes cuja origem socioeconômica é menos privilegiada, principalmente aos cursos mais concorridos, como é o caso das escolas técnicas federais. Por sua vez, retomando a análise descritiva, os alunos jovens da rede de ensino médio técnico não estão concentrados nos extratos mais elevados de renda. Outro ponto merece ser destacado: encontrou-se uma significativa desigualdade de gênero nas chances de acesso a esse tipo de ensino, mesmo após o controle das demais características individuais.

2) Jovens com diploma de ensino médio técnico no mercado de trabalho

2.1) Dados e recorte empírico

A segunda parte da análise empírica estima o efeito do diploma de ensino técnico (integrado, concomitante ou subsequente) na qualidade da inserção dos jovens no mercado de trabalho em relação ao salário, desemprego e formalidade. Nesse caso, também foram selecionadas subamostras da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007.

Para a equação de rendimentos e para o modelo de regressão logística de formalidade, foram incluídos na subamostra todos os jovens entre 18 e 29 anos, residentes em área urbana, que haviam concluído pelo menos o ensino médio e que estavam ocupados (com dados salariais). Foram considerados apenas os jovens residentes em área urbana, pois essa escolha evita que a heterogeneidade proveniente da condição rural gere um ruído interpretativo pouco claro na análise dos efeitos. Eles representam 88% do total de jovens trabalhadores de 18 a 29 anos com pelos menos o diploma de ensino médio. O recorte etário aqui adotado serve como artifício para delimitar a juventude,

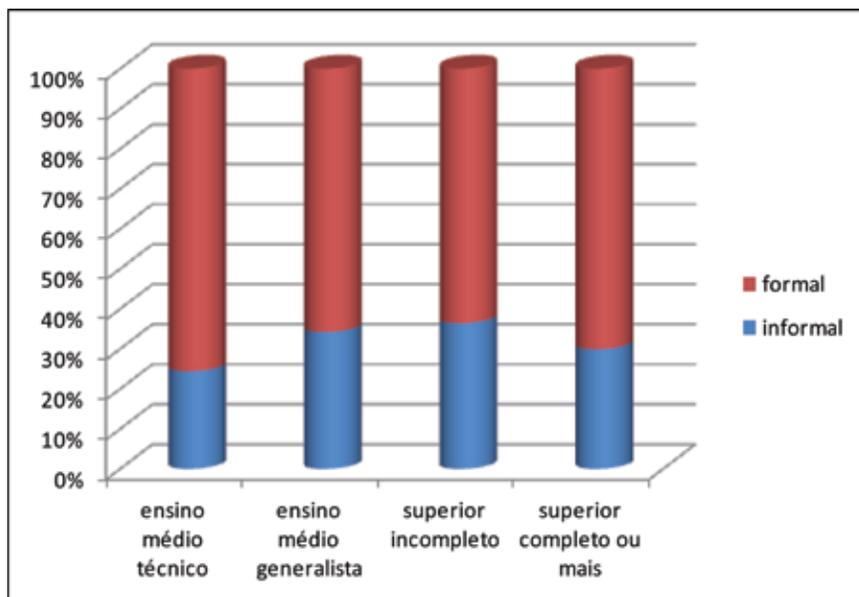
embora seja possivelmente limitado para abarcar todas as dimensões do que é, de fato, a base dessa categoria analítica¹⁸.

Outra subamostra foi utilizada para investigar os determinantes do desemprego juvenil. Nesse caso, foram selecionados todos os jovens entre 18 e 29 anos, residentes em área urbana e que haviam concluído pelo menos o ensino médio (incluindo, assim, ocupados, estudantes, inativos

um percentual de formalização de 76% (ou 24% de informalidade), enquanto que os jovens com diploma de ensino médio generalista apresentam 66% de formalidade. Surpreendentemente, os jovens com ensino superior incompleto ou completo também perdem no quesito formalidade para os jovens do ensino médio técnico, com 64% e 70% respectivamente.

Por sua vez, o nível de desemprego entre os jovens selecionados é

GRÁFICO 10 - PERCENTUAL DE FORMALIZAÇÃO DOS JOVENS ENTRE 18 E 29 ANOS, RESIDENTES EM ÁREA URBANA SEGUNDO CREDENCIAL EDUCACIONAL OBTIDA



Fonte: IBGE - microdados da PNAD 2007

e desempregados). Eles representam 93% do total de jovens nessa faixa etária que concluíram pelo menos o ensino médio.

2.2) Estatísticas descritivas

O nível de informalidade¹⁹ dos jovens trabalhadores selecionados não é muito distante da média de informalidade dos não-jovens²⁰, sendo de 33% no primeiro caso e de 31% no segundo²¹. Porém, essa média varia de acordo com o tipo de credencial educacional do jovem. Podemos visualizar no gráfico 10 a seguir que os jovens que concluíram apenas o ensino médio técnico apresentaram

mais do que o triplo do desemprego dos não-jovens, totalizando 13% e 3% respectivamente. O percentual de desemprego também varia com o tipo de credencial educacional. Os jovens que concluíram apenas o ensino médio generalista apresentaram uma taxa de desemprego de 15%, enquanto os jovens que concluíram apenas o ensino médio técnico de 11%. A entrada no ensino superior reduz o percentual de desemprego para 7%, tanto para aqueles com superior completo quanto incompleto, como ilustra o gráfico 11.

Finalmente, a média do rendimento mensal do trabalho principal

GRÁFICO 11 - PERCENTUAL DE DESEMPREGO DOS JOVENS DE 18 A 29 ANOS E RESIDENTES EM ÁREA URBANA SEGUNDO TIPO DE CREDENCIAL EDUCACIONAL OBTIDA



Fonte: IBGE - microdados da PNAD 2007

por hora trabalhada é maior para os jovens com ensino superior completo, como era de se esperar. De acordo com a tabela 1, os jovens com diploma de ensino médio técnico ganham 47% do salário/hora dos jovens com superior completo e 36% a mais do que os jovens do ensino médio generalista. Já os jovens com diploma de ensino médio generalista e os jovens com superior incompleto recebem apenas 34% e 51% do salário/hora dos jovens com superior completo, respectivamente. Resta, portanto, testar se essas diferenças nas médias de formalidade, desemprego e salário entre os jovens se mantêm nos modelos estimados para cada caso.

2.3) Especificação dos modelos e das variáveis

Foram estimados dois modelos de regressão logística e uma equação de rendimentos com o intuito de verificar o efeito da conclusão do ensino médio técnico na situação ocupacional do jovem no que diz respeito à formalidade, desemprego e nível salarial.

A equação de rendimentos min-

TABELA 1 - MÉDIA DO RENDIMENTO MENSAL DO TRABALHO PRINCIPAL DOS JOVENS DE 18 A 29 ANOS E RESIDENTES EM ÁREA URBANA POR HORA TRABALHADA (R\$/H)

Ensi no Médio Técnico	5,18
Ensi no Médio Generalista	3,81
Superior Incompleto	5,72
Superior Completo ou mais	11,13

Fonte: IBGE - microdados da PNAD 2007

ceriana (1974) é um modelo clássico que relaciona diferenças de atributos produtivos, isto é, qualificação e outras características pessoais, na determinação do salário. Sabe-se que essa técnica estatística não é capaz de explicar a totalidade do salário, sendo apenas uma estimação do mesmo. Este trabalho estimou a seguinte equação de rendimentos, que é uma variante da minceriana:

$$\ln Y = a + b1\text{exp} + b2\text{cor} + b3\text{sexo} + b4\text{superiorinc} + b5\text{superiorcomp} + b6\text{sotecnico} + b7\text{chefeconj} + b8\text{rendomic} + b9\text{setor2} + \dots + b16\text{setor9} + b17\text{posi2} + \dots + b19\text{posi4} + b20\text{formal} + b21\text{MG} + b22\text{RJ} + b23\text{ES} + b24\text{SP} + b25\text{Sul} + b26\text{Norte} + b27\text{Centrooeste} + u_i$$


Assim, para as variáveis independentes serão levadas em conta tanto características individuais²² (cor, sexo, idade) quanto familiares (renda domiciliar *per capita*²³ e condição na família²⁴). Além disso, o efeito da região de residência²⁵ será controlado por meio de variáveis dummies, assim como os setores de atividade, formalidade e posição na ocupação. Foram estimados os seguintes modelos de regressão logística com o objetivo de verificar qual o efeito do diploma de ensino médio técnico na probabilidade de o jovem ser um trabalhador formal ou estar desempregado²⁶. Foi utilizada a mesma subamostra, o mesmo peso e as mesmas variáveis independentes da equação de rendimento (exceto a dummy de formalidade, utilizada como variável dependente no logit de formalidade e as variáveis relativas às características do emprego no logit de desemprego):

$$\ln [P(\text{formal} = 1) / (1 - P(\text{formal} = 1))] = a + b1\text{exp} + b2\text{cor} + b3\text{sexo} + b4\text{superiorinc} + b5\text{superiorcomp} + b6\text{sotecnico} + b7\text{chefeconj} + b8\text{rendomic} + b9\text{setor2} + \dots + b16\text{setor9} + b17\text{posi2} + \dots + b19\text{posi4} +$$

$$b20\text{MG} + b21\text{RJ} + b22\text{ES} + b23\text{SP} + b24\text{Sul} + b25\text{Norte} + b26\text{Centrooeste} + u_i$$

$$\ln [P(\text{desemprego} = 1) / (1 - P(\text{desemprego} = 1))] = a + b1\text{exp} + b2\text{cor} + b3\text{sexo} + b4\text{superiorinc} + b5\text{superiorcomp} + b6\text{sotecnico} + b7\text{chefeconj} + b8\text{rendomic} + b9\text{MG} + b10\text{RJ} + b11\text{ES} + b12\text{SP} + b13\text{Sul} + b14\text{Norte} + b15\text{Centrooeste} + u_i$$

2.4) Resultados

2.4.1) Ensino médio técnico e rendimento do trabalho

Conforme os resultados estimados na equação de rendimentos, os jovens que completaram apenas o ensino médio técnico apresentaram um retorno salarial 30,9% maior do que o daqueles que completaram apenas o ensino médio generalista, escolhidos como categoria base. Esse dado pode indicar que algum grau de especialização é valorizado no mercado de trabalho, especialmente para essa categoria com menos experiência²⁷. Contudo, não foi possível testar se essa diferença se manteria caso outras características da rede de ensino fossem controladas, como a dualidade do ensino médio público e privado, devido à falta de informação na base de dados. O jovem com ensino superior incompleto apresenta um retorno salarial de cerca de 45% a mais em relação ao jovem com ensino médio generalista, ou seja, ocorre um incremento salarial de 15% se comparado com o ensino médio técnico. Finalmente, o diploma de ensino superior completo é responsável pelo maior retorno salarial em relação ao ensino médio generalista: 122% a mais.

2.4.2) Ensino médio técnico, informalidade e desemprego

Os resultados do modelo²⁸ confirmam as estatísticas descritivas: os jovens que possuem somente o diploma de ensino médio técnico são os

menos suscetíveis à informalidade, pois eles apresentam 48,5% a mais de chance de formalidade em relação aos jovens com diploma de ensino médio generalista, controlando as demais variáveis. Possuir diploma de graduação aumenta em cerca de 40% as chances de formalidade e não ter completado o ensino superior diminui em 24% as chances de formalidade em relação ao ensino médio generalista. Esse poderia ser um indício da dupla jornada (entre estudo e trabalho informal), comum aos jovens que cursam ensino superior. Quanto maior a renda domiciliar *per capita*, maiores as chances de formalidade. Apresentar um status autônomo na família aumenta em 23% as chances de formalidade em relação ao status de filho. Jovens do sexo masculino, controladas as demais características, possuem cerca de 13% a mais de chance de formalidade do que as jovens. Caso o jovem seja branco, suas chances de formalidade são 11% superiores à dos não-brancos.

Infelizmente, o modelo de regressão logística estimado para o desemprego juvenil apresentou baixo poder explicativo, além de o coeficiente da variável relacionada ao ensino médio técnico completo não ter sido significativo. Nesse caso, não foi possível testar se o diferencial entre as médias de desemprego se manteria após o controle das demais variáveis

3) Ensino médio técnico e universidade

Resta saber se o tipo de diploma de ensino médio afeta a chance de o jovem seguir para o ensino superior. Para isso, selecionou-se uma subamostra de jovens de 18 a 29 anos, residentes em área urbana, que haviam concluído pelo menos o ensino médio, isto é, 93% do total de jovens nessa faixa etária. De acordo com os dados descritivos expostos no gráfico 12, aqueles

GRÁFICO 12 - PERCENTUAL DE JOVENS DE 18 A 29 ANOS, RESIDENTES EM ÁREA URBANA QUE FREQUENTAM OU FREQUENTARAM O ENSINO SUPERIOR SEGUNDO TIPO DE ENSINO MÉDIO CURSADO

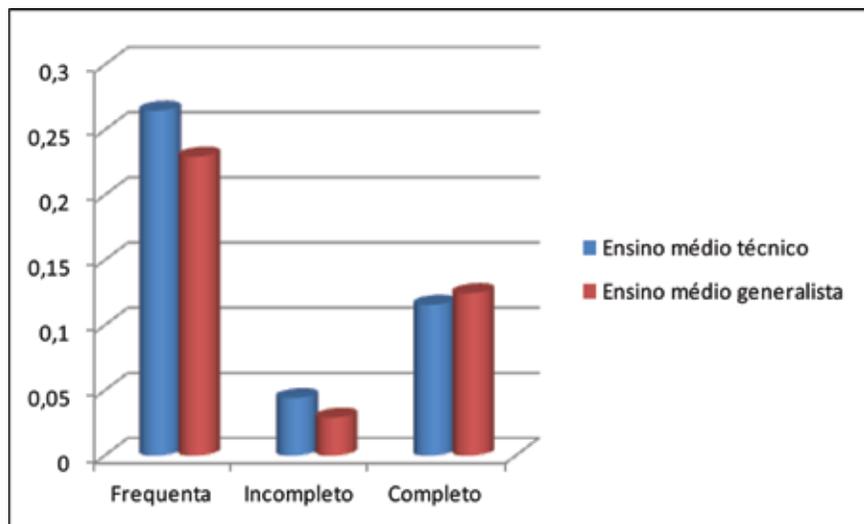
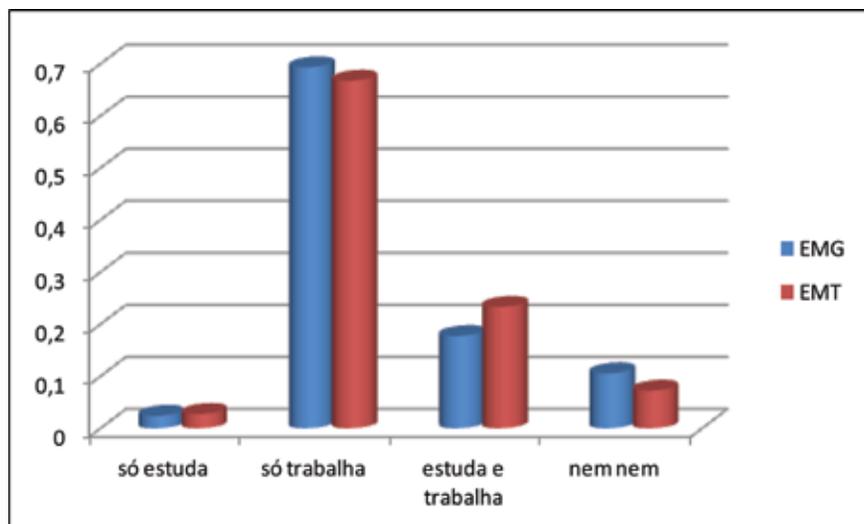


GRÁFICO 13 - PERCENTUAL DE JOVENS DE 18 A 29 ANOS, RESIDENTES EM ÁREA URBANA, QUE CONCLUÍRAM PELO MENOS O ENSINO MÉDIO SEGUNDO SITUAÇÃO DE ESTUDO E TRABALHO POR DIPLOMA DE ENSINO MÉDIO



que completaram o ensino médio técnico apresentaram um percentual 3,5% maior de frequência na universidade em relação aos que completaram o ensino médio generalista. Contudo, isso não significa que esses jovens estejam fora do mercado de trabalho, como indica o gráfico 13. A proporção de jovens com diploma de ensino médio técnico que concilia estudo e trabalho é 6% maior do que os jovens com diploma de ensino médio generalista, sendo que o percentual daqueles que só estudam após a conclusão do ensino médio é similar (e baixo) nos dois casos.

A estimação do modelo logit permite aprofundar o olhar sobre o diferencial de frequência no ensino superior entre os jovens que concluíram os dois tipos de ensino médio, como sugerido pela estatística descritiva. Para tanto, será utilizado o modelo proposto na seção 1.3. Nesse caso, o efeito do diploma de ensino médio técnico é significativo e eleva em 41% a chance de o jovem de 18 a 29 anos, residente em área urbana, estar cursando o ensino superior, controlando as demais características.

CONCLUSÃO

No Brasil, o ensino médio técnico parece oferecer inegáveis benefícios aos jovens que a ele têm acesso em comparação com os jovens que cursaram ensino médio generalista (maior retorno salarial, maiores chances de formalidade, menores taxas de desemprego e boas possibilidades de seguir para a universidade), mas os alunos de origem socioeconômica menos privilegiada parecem não estar se beneficiando em grande escala desse tipo de ensino. Por outro lado, de acordo com a análise apresentada, parece demasiado simplista o diagnóstico de que a oferta de ensino médio técnico se limita a uma formação secundária gratuita para uma elite seleta interessada em ingressar no ensino superior. Isso porque os extratos mais altos de renda e escolaridade recorrem em maior proporção às escolas da rede privada de ensino médio generalista. Os maiores beneficiários da educação média técnica, especialmente aquela ofertada pela rede pública, se concentram nos níveis socioeconômicos intermediários. Há indícios de viés de gênero a favor dos homens na frequência ao ensino médio técnico. O mesmo não pode ser dito em relação à cor dos jovens, após os controles proporcionados pelo modelo de regressão logística. Além disso, os jovens com diploma de ensino médio técnico tendem a conciliar escola e trabalho em proporção maior do que os jovens com diploma de ensino médio generalista.

Nesse sentido, o padrão de desigualdade que permeia o ensino médio técnico e generalista brasileiro é distinto daquele que existe na maioria dos países europeus e deve ser investigado em maior profundidade. Esse tema ganha relevância na medida em que variações

no sistema educacional resultam em diferentes tipos de qualificação e de inserção ocupacional juvenil. Em termos macro, podem contribuir para a mudança ou continuidade da divisão social do trabalho e da estratificação social a cada nova gera-

ção. Logo, o desafio da expansão da rede de ensino médio precisa levar em conta a perspectiva de superação de dualidades reprodutoras das desigualdades sociais, isto é, deve constituir um passo importante para a aproximação de uma escola neces-

sária a uma escola justa e igualitária. Finalmente, espera-se contribuir, ainda que de forma preliminar, para a compreensão do quadro geral das desigualdades enfrentado pelos jovens brasileiros no ensino médio técnico. **1**

NOTAS

1 O relatório da OECD (2000) classifica o programa de aprendizagem como sendo um terceiro tipo de sistema educacional, onde o jovem pode escolher entre a educação generalista ou um período de experiência relativamente longo dentro das empresas. O programa também é chamado de sistema dual (dual system vocational training), onde pouco ou nenhum tempo é despendido na escola, diferentemente do ensino vocacional, onde o treinamento é organizado pela escola (school-based vocational training).

2 Entre os 40 países que participaram do survey PISA de 2003 utilizado pelos autores, 18 podem ser classificados como possuindo sistemas escolares altamente diferenciados, isto é, países que dividem uma parte significativa dos estudantes por volta dos 15 anos de idade entre uma via acadêmica voltada para a universidade e uma via profissionalizante de ensino médio.

3 Os autores mediram o status socioeconômico das famílias por meio de um índice composto que leva em conta a ocupação e educação dos pais, riqueza familiar (por meio de posse de bens materiais, número de livros em casa), recursos educacionais (como existência de um lugar silencioso para estudo, computador, calculadora, dicionário) e posse de bens culturais clássicos sobre literatura, poesia, arte, etc.

4 Tradução livre de trecho da página 246 do artigo.

5 Dados do INEP/Censo Escolar 2006, disponibilizado pelo MEC no http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf

6 Se considerarmos apenas os jovens de 15 a 20 anos, essa proporção cai para 5%.

7 Dado retirado da PNAD 2007, incluindo ensino médio regular, EJA e supletivo de ensino médio.

8 De acordo com reportagem do jornal Folha (<http://www1.folha.uol.com.br/poder/908623-dilma-diz-que-ensino-tecnico-sera-porta-de-saida-do-bolsa-familia.shtml>): "A presidente Dilma Rousseff disse nesta quinta-feira que o Pronatec (Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica) será uma porta de saída para os beneficiários do Bolsa Família" ... "Ao lado do ministro Fernando Haddad (Educação), Dilma anunciou que até 2014 serão construídas mais 200 escolas técnicas, sendo que 80 serão entregues no início do ano que vem."

9 Acesso pelo endereço http://www.oei.es/pdf2/pesquisa_nacional_egresados_rede_etp_brasil.pdf

10 Os dados disponíveis só permitem a separação entre o curso de nível médio realizado após a conclusão do ensino médio daquele cursado ao mesmo tempo que o ensino médio (sem separar o integrado do concomitante).

11 Além dos estudos clássicos de Bourdieu (1971, 1974) sobre capital cultural, diversos trabalhos dedicados ao tema do status attainment, muito presente nas décadas de 60 e 70 na Sociologia Norte-Americana, se dedicaram a verificar os efeitos da origem sócio-econômica dos indivíduos sobre suas aspirações educacionais. Sobre estes trabalhos, ver Buchman e Dalton (2002).

12 Percentual ligeiramente acima do calculado para o total de jovens brasileiros de 15 a 20 anos, isto é, 5%.

13 Inclui a rede municipal, estadual e federal diurna.

14 Trata-se, em sua maioria, de variáveis que se mostraram importantes segundo trabalhos quantitativos anteriores (Corseuil et al (2000) Leme e Wajnman (2000)).

15 Para tanto, utilizou-se a renda domiciliar total, menos a renda do jovem (caso ele trabalhe), dividida pelo número de moradores no domicílio. Também foi incluída a variável renda domiciliar ao quadrado, pois as estatísticas descritivas indicaram uma relação côncava entre a renda e a frequência no ensino médio técnico. Variáveis relativas à ocupação dos chefes também foram testadas, mas não contribuíram significativamente para o poder explicativo do modelo.

16 Selecionaram-se os anos de estudo do chefe ou cônjuge com maior escolaridade.

17 Foram criadas variáveis dummies para as regiões, sendo que a região sudeste foi desagregada para os Estados, pois essa região concentrava grande parte dos estudantes do ensino médio técnico.

18 Trata-se do mesmo limite de idade utilizado pela Secretaria e pelo Conselho Nacional de Juventude.

19 Foram considerados com vínculo legal, ou formais, os empregados com carteira, militar,

* **Betina Fresneda**, doutoranda em Sociologia pelo IESP/UERJ- Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

funcionário público estatutário e trabalhador doméstico com carteira. Além disso, foram considerados formais os jovens que contribuíram para a previdência e os jovens empregadores cujo número de trabalhadores permanentes ou temporários no empreendimento não-agrícola fosse maior que cinco. Esse foi o mesmo critério adotado na equação de rendimentos, como será explicitado em seguida.

20 Nesse caso, os não-jovens são os trabalhadores maiores de 30 anos, residentes em área urbana e que haviam concluído pelo menos o ensino médio.

21 Dados retirados da PNAD 2007 com os filtros descritos anteriormente.

22 Trata-se, em sua maioria, de variáveis que se mostraram importantes segundo trabalhos quantitativos anteriores (Corseuil et al (2000) Leme e Wajnman (2000)).

23 Para tanto, utilizou-se a renda domiciliar total, menos a renda do jovem (caso ele trabalhe), dividida pelo número de moradores no domicílio. Também foi incluída a variável renda domiciliar ao quadrado, pois as estatísticas descritivas indicaram uma relação côncava entre a renda e a frequência no ensino médio técnico. Variáveis relativas à ocupação dos chefes também foram testadas, mas não contribuíram significativamente para o poder explicativo do modelo.

24 Selecionou-se os anos de estudo do chefe ou cônjuge com maior escolaridade.

25 Foram criadas variáveis dummies para as regiões, sendo que a região sudeste foi desagregada para os Estados, pois essa região concentrava grande parte dos estudantes do ensino médio técnico.

26 Foram classificados de desempregados os jovens que não estavam ocupados na semana de referência e que tomaram alguma providência para conseguir trabalho.

27 Quase 60% dos jovens de 18 a 29 anos trabalham ou trabalharam na área em que se qualificaram no ensino médio técnico, segundo dados retirados da PNAD 2007.

REFERÊNCIAS

- Bagnall, N. F. (2000). The Balance between Vocational Secondary and General Secondary Schooling in France and Australia. *Comparative Education*, vol. 36, n° 4, pp. 459-475.
- Betti, G.; Lemmi, A.; Verma, V. (2005). A comparative analysis of school-to-work transitions in the European Union. *Innovation*, vol.18, n° 4, pp. 419-442.
- Breen, R. E Jonsson, J. O. (2007). Explaining Change in Social Fluidity: Educational Equalization and Educational Expansion in Twentieth-Century Sweden. *Annual Review of Sociology*, Vol. 31: 223-243.
- Brooks, R. (org) (2009). *Transitions from Education to Work: New Perspectives from Europe and Beyond*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Buchmann, C.; Park, H. (2009). Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems. *Research in Social Stratification and Mobility* 27 (2009) 245-267.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris : Seuil, 2006.
- Duru-Bellat, M.; Van Zanten, A.(2006). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Collin.
- Fresneda, B. "Transição da escola para o trabalho e estratificação social". In: *Revista Segurança Urbana e Juventude*. Araraquara: Unesp, 2009, v.2, n1/2.
- Goldthorpe, J. H. e Erikson, R. (1992). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford, Oxford University Press.
- Hasenbalg, C. 2003. "A transição da escola ao mercado de trabalho". In: Hasenbalg, C.; Valle Silva, N. D. (Orgs.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Iuperj e TopBooks Editora, p. 147-172.
- Hanushek, E. A.; Wösmann, L. (2005). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *Economic Journal*, 116.
- Heinz, W. R. (2000). *Youth transitions and employment in Germany*. UNESCO Blackwell Publishers, USA.
- Maurin, E. (2007). *Nouvelle Question Scolaire. Les Bénéfices de la Democratization*. Paris, Éditions du Seuil.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris, La Découverte.
- Mizen, P. (2004). *The Changing State of Youth*. Basingstoke: Palgrave.
- Müller, W.; Gangl, M. (org.) (2003). *Transitions from Education to Work in Europe*. Oxford: Oxford Scholarship Online.
- Müller, W. e Pollak, R. (2005). "Social Mobility in Western Germany: The Long Arms of History Discovered?" In: Breen, R. (ed.). *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD; CPRN (2005). *From Education to Work: A Difficult Transition For Young Adults With Low Levels of Education*.
- Powers, D. A. and Xie, Y. (2008) *Statistical Methods for Categorical Data Analysis*, 2nd edition. Emerald Group Publishing.
- Shavit, Y; Müller, W. (org.) (1998). *From School to Work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press.

Uma chance para incluir as pessoas e aproveitar o desenvolvimento do país

Entrevista com Dênio Rebello Arantes*

Para o reitor do IFES, Dênio Rebello Arantes, o Brasil vive um momento econômico privilegiado e conta com uma situação demográfica favorável, devido à expressiva parcela jovem de sua população. Esses fatores estariam a exigir uma política mais adequada de formação e qualificação profissional, cabendo ao Pronatec oferecer as respostas a esses desafios. Confira a entrevista concedida a Euzébio Jorge para a Juventude.br.

PROFESSOR QUAIS SÃO OS PONTOS PRINCIPAIS DO PRONATEC?

O Pronatec nasceu com a ideia

de reunir em um único programa todas as grandes ações de formação e educação profissional com o intuito de não apenas coordenar essas ações, mas evitar sobreposições e lacunas que sempre existem quando você divide em diversos atores um programa de acesso ao ensino profissional. O Pronatec visa atender não somente ao ensino técnico mas também à qualificação e formação profissional. O Brasil vive uma situação especial, que muitas pessoas não se dão conta, de entrar nas próximas décadas no seu bônus demográfico. É o seu melhor momento enquanto país produtivo, um momento em que precisamos que

todos os cidadãos tenham condições de participar de forma efetiva desse processo. Para fazer isso obviamente é necessário que se tenha educação e qualificação profissional.

O Pronatec vem com o intuito de resolver um passivo histórico, que foi acumulado durante décadas em que não aconteceram os processos educacionais na educação profissional, e que trazem à situação atual, de termos hoje no país um quantitativo enorme de milhões de pessoas que podem ficar alijadas do momento, porque não têm formação profissional adequada. O Pronatec nasce pra isso, com essa intenção e dentro dele estão diversos programas, a expansão da rede estadual, da rede federal, da educação à distância, do sistema S e também a parceria com o sistema privado.

Assessoria de Comunicação/Sedu



O secretário Haroldo Corrêa Rocha e o reitor Denio Rebello Arantes assinaram o convênio para capacitação de Física, Química e Biologia

O SENHOR CONSIDERA QUE O PRONATEC, TAL COMO FOI APRESENTADO, É UM PROGRAMA COMPLETO OU TEM DEFICIÊNCIAS E DEBILIDADES?

Ele tem deficiências e debilidades. Se tivesse que fazer um balanço, ele é muito mais positivo, mas há debilidades que no entanto acho que podem estar condicionadas a como for regulamentada a lei do Pronatec. Se não você não consegue passar no Congresso, depois há uma regulamentação que é feita através de decreto. É extremamente impor-

Com o crescimento da rede pública o que tende a acontecer é uma redução da rede privada. O Pronatec traz dentro dele o crescimento da rede pública federal e estadual. Esse crescimento, passado um momento de emergência, poderá implicar numa redução da rede privada



tante que essa regulamentação seja acompanhada de perto para que não aconteçam, a partir de uma excelente ideia, distorções graves.

QUAIS SÃO OS PONTOS CENTRAIS QUE O SENHOR ACHA IMPORTANTES NO PROCESSO DE REGULAMENTAÇÃO?

Os pontos centrais são: em primeiro lugar, como permitir que as instituições privadas participem do processo. Elas vão participar como? Quais são essas instituições? Como vamos garantir a qualidade daquilo que vai ser realmente feito? Como nós vamos controlar o processo que vai ser realizado nessas instituições? Por exemplo, se eu obrigo um trabalhador que está entrando pela segunda vez no seguro desemprego a ter uma qualificação em paralelo ao tempo que ele está recebendo o seguro desemprego, esse trabalhador, por exemplo, procura uma instituição privada na qual ele pode ter certeza que realmente está fazendo esse curso. Esse tipo de coisa é um problema sério, nós temos que mudar. E para as instituições públicas nós devemos tomar muito cuidado porque em paralelo às atividades regulares do professor está previsto um esforço extra pra atender ao Pronatec, e toda vez que há um esforço extra temos que cuidar muito para que a atividade regular do professor não fique prejudicada.

COMO O SENHOR ACHA QUE O PRONATEC PODE CONTRIBUIR COM O BOM MOMENTO QUE O PAÍS VIVE NO QUE DIZ RESPEITO AO DESENVOLVIMENTO NACIONAL?

O Pronatec traz a chance de incluir as pessoas e isso é o principal. O desenvolvimento econômico do país está acontecendo, o Brasil é a menina dos olhos do movimento mundial,

O Brasil vive uma situação especial, que muitas pessoas não se dão conta, de entrar nas próximas décadas no seu bônus demográfico. É o seu melhor momento enquanto país produtivo

quando se compara inclusive com os outros países do BRIC¹ o Brasil tem muito dos que os outros não têm. Nós temos solo, temos água que a China não tem, temos uma situação populacional que a Índia não tem e uma situação de organização e democracia que a Rússia não tem. Temos então que prestar atenção e ver que o Brasil está numa situação privilegiada de crescimento, e que isso com certeza absoluta vai trazer uma série de investimentos. Se não temos as pessoas necessárias, com as qualificações necessárias para entrar nesse processo, ele vai ser construído com maiores dificuldades e para isso eles vão trazer pessoas de onde for preciso. Em consequência nós teremos uma exclusão da nossa população, com a possibilidade de importação de mão de obra, que é bastante real e já acontece em alguns casos.

QUAIS SÃO OS AGENTES QUE O SENHOR CONSIDERA IMPORTANTES NO DEBATE PARA QUE O PRONATEC TENHA UMA REGULAMENTAÇÃO ADEQUADA E ATINJA SEUS OBJETIVOS?

São todos aqueles que vão fazer as definições, os políticos, o sistema educacional mais geral, que deve estar presente. E eu me refiro não apenas aos dirigentes máximos, mas também os professores, os alunos, os técnicos administrativos desse sistema educacional. No final serão eles que farão a execução desse programa e assim têm que participar desse processo de dis-

cussão. Não há como fazer qualquer tipo de pactuação a respeito do Pronatec sem que esses agentes participem. E obviamente nós devemos incluir também nesse processo as centrais de trabalhadores, os representantes dos trabalhadores de uma forma geral porque eles precisam estar presentes para inclusive evitar distorções no sentido de atender somente os interesses dos empregadores, que devem também participar. E a entidade representativa dos estudantes porque se são processos de qualificação e não exatamente um processo de qualificação padrão, eles têm como público alvo esse estudante de uma forma geral, então eu acho que eles têm de estar representados na discussão para que também sejam vistos pelo ângulo correto.

O PRONATEC PODE CRIAR ALGUMA EXPANSÃO DA REDE PÚBLICA EM RELAÇÃO À REDE PRIVADA?

Somente em um prazo mais longo. Com o crescimento da rede pública o que tende a acontecer é uma redução da rede privada. O Pronatec traz dentro dele o crescimento da rede pública federal e estadual. Esse crescimento, passado um momento de emergência, poderá implicar numa redução da rede privada. Num primeiro momento eu até acredito que possa haver uma expansão da rede privada por conta desse atendimento da emergência, mas com o passar do tempo, com o caminhar da história mantendo-se essa política ao longo de anos, com certeza vamos ter um caminhar cada vez mais seguro e mais firme em direção a educação se tornar pública e gratuita. 

NOTA

Grupo de países considerados em desenvolvimento, que inclui o Brasil, a Rússia, a Índia e a China

* **Dênio Rebello Arantes** é reitor do Instituto Federal do Espírito Santo

O Pronatec e os desafios da juventude e do desenvolvimento

Paulo Vinícius Silva*

O Brasil está confrontado com imensos desafios: realizar a Copa de 2014; as Olimpíadas de 2016; a exploração do Pré-Sal; desenvolver e proteger a Amazônia como bioma e parte de nossa soberania. É o momento que nos impõe enfrentar o tema da formação profissional, técnica e tecnológica. A resposta encontrada nessa etapa do primeiro mandato da Presidenta Dilma foi o Pronatec.

Seu lançamento e aprovação no Congresso Nacional são um passo adiante na reversão da verdadeira tragédia da educação profissional, técnica e tecnológica dos anos FHC. Naqueles anos, a regra foi o sucateamento das escolas técnicas federais, o fim da vinculação entre o ensino técnico e propedêutico, a ampliação das cobranças dos cursos do Sistema S e a proliferação de cursos de duvidosa qualidade e curta duração. O contexto era de crise econômica permanente e de ataques ao emprego, aos direitos dos trabalhadores e à nossa soberania. Também desse período advém a realidade de hoje, em que temos cerca de 6 milhões de estudantes no ensino superior para apenas 1 milhão de estudantes em cursos técnicos.

Contra essa receita funesta, o governo Lula ampliou o número e a abrangência dos agora institutos federais de educação tecnológica, com 214 novas Escolas Técnicas. Retomou a contratação por concurso público e encarou a responsabilidade do poder e do investimento públicos para a expansão inédita. Agora, com o novo programa, serão construídas mais 200 novas escolas, além de outras

O lançamento e aprovação do Pronatec no Congresso Nacional são um passo adiante na reversão da verdadeira tragédia da educação profissional, técnica e tecnológica dos anos FHC

parcerias com os entes federativos para construir novas unidades.

O Pronatec robustece ainda mais a rede de educação técnica e tecnológica pública e federal, numa tendência sem par na nossa história. A articulação desse sistema federal é fundamental para ampliar esse nível de formação tão importante para o desenvolvimento nacional, em especial na indústria e em setores estratégicos.

O programa amplia e qualifica a formação profissional inicial e continuada para os mais pobres e pretende atingir 3,5 milhões de estudantes com políticas de assistência estudantil, também destinadas aos trabalhadores, em especial beneficiários do seguro desemprego. Participarão da Bolsa-Formação Trabalhador beneficiários de programas como o Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada. Praças e outros militares próximos de ser dispensados do serviço militar poderão receber. Trabalhadores empregados ou candidatos a emprego em empresas de hospitalidade e lazer poderão participar através do programa Bem Receber Copa, do Ministério do Turismo. Estudantes em fase de conclusão do ensino médio público, preferencialmente aqueles em vulnerabilidade social, serão incluídos

na modalidade Bolsa-Formação Trabalhador.

O Pronatec tem recebido críticas porque propõe uma parceria com o setor produtivo e a iniciativa privada para atingir a cifra de 8 milhões de atendidos, e ampliar o acordo de gratuidade da oferta dos cursos do sistema S, que crescerá em estudantes. Também porque oferta a possibilidade de parcerias com empresas privadas na qualificação de seus profissionais, e também com o ensino técnico privado.

O momento econômico aponta para a necessidade de fortalecer o nosso mercado interno das consequências da crise, e de um pacto mais amplo em torno de um projeto nacional de desenvolvimento, isolando os setores rentistas, e apostando na produção e no trabalho. Situa-se assim a contradição principal na luta contra o capital financeiro e parasitário, assim como seus aliados, a exemplo da imprensa golpista. A parceria com o setor produtivo na questão do ensino técnico se justifica, em especial pelo desafio concreto, de quatro anos, com responsabilidades assumida pelo país e em busca da capilaridade necessária. Deve-se levar em conta a possibilidade real de que haja impacto positivo na vida de milhões de brasileiros a se incorporar em melhor situação na classe trabalhadora. E também observar as mudanças que se operarão na maneira como o país trata a relação entre educação e trabalho, fortalecendo a base social da defesa da educação pública de qualidade.

Isso, no entanto, não eximirá o

É preciso assegurar a livre organização dos estudantes, assim como o investimento nos profissionais da educação que atuam na área. Todos que estudarem no Pronatec devem ter seus direitos estudantis, de se organizar, e assim contribuir como sujeito, na fiscalização e na cobrança da qualidade



percurso de choques e interesses diversos: dos estudantes, dos trabalhadores, dos empresários e do Estado. A importância do Estado para o Sistema S só cresce - e é possível garantir conquistas. O investimento estatal deve justificar a sociedade cobrar maior transparência e democracia no interior do sistema S, inclusive que as entidades estudantis e sindicais possam estar representadas e empueradas em seu comitê gestor.

É preciso assegurar a livre organização dos estudantes, assim como o investimento nos profissionais da educação que atuam na área. Todos que estudarem no Pronatec devem ter seus direitos estudantis, de se organizar, e assim contribuir como sujei-

to, na fiscalização e na cobrança da qualidade. É preciso dar-lhes o acesso à meia entrada estudantil e à mobilidade urbana, seja através do meio passe, seja através do passe livre.

A ausência de uma profissão é aliada da informalidade e da precarização. Incorporar os trabalhadores desempregados e a juventude que não trabalha nem estuda à educação profissional é uma política pública indispensável para a juventude, porque faz a pergunta essencial: por que você não estuda? Por que parou de estudar? Por que não pode estudar e trabalhar? Tais perguntas valem ouro se queremos conferir aos mais de 52 milhões de jovens um lugar no desenvolvimento brasileiro.

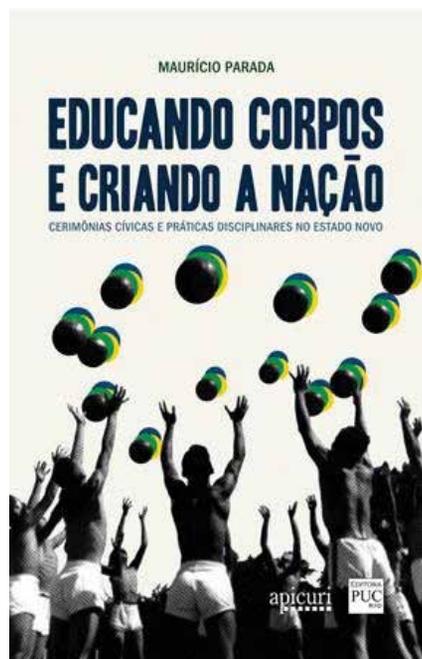
O Pronatec enfrenta desafios de curto e médio prazos, mas seus resultados urgem para que se consolide a aposta num sistema de ensino público fortalecido e vinculado a uma estratégia de desenvolvimento nacional. Assegurar as metas do Pronatec, o novo PNE e o aumento do investimento na educação, assim como a aprovação do Estatuto da Juventude, podem abrir um novo cenário para quem mais precisa do desenvolvimento. 

Paulo Vinícius Silva foi presidente do grêmio da ETFCE e diretor da UNE. Sociólogo e bancário, é Secretário Nacional de Jovens Trabalhadores da CTB e membro do CONJUVE.



MAURÍCIO PARADA: “Educando Corpos e Criando a Nação. Cerimônias Cívicas e Práticas Disciplinares no Estado Novo”

Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2009



Raísa Marques*

A juventude foi colocada no centro do projeto de unidade cívica do Estado Novo, era um recurso político importante e pacificá-la poderia ser a garantia da extensão da ordem para outras gerações

O livro *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*, do professor do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Maurício Parada, é um estudo sobre os valores da cultura cívica durante o período do Estado Novo (1937–1945). O foco são as cerimônias responsáveis por projetar um modelo de organização de sociedade brasileira que deveria ser pautada na ordem, obediência à autoridade e aceitação, e que preparavam o terreno ideológico para uma sociedade militarizada na tentativa de criar coesão social.

No livro encontramos a construção desses valores demonstrada através do calendário cívico varguista. Esse calendário foi dividido pelo

autor em três eixos anuais de festas promovidas pelo Estado. O primeiro eixo ocorria no início do ano e incluía o Dia de Tiradentes, o aniversário de Getúlio Vargas e o Dia do Trabalho. O segundo é uma série que conta com as comemorações da Semana da Pátria, em especial o desfile militar, além da Hora da Independência e do Desfile da Juventude, que o autor explora mais profundamente. Por fim, no terceiro eixo estão as comemorações da Proclamação da República e o aniversário do Estado Novo.

Ao analisar o processo de consolidação da ordem e da disciplina em âmbito nacional, o autor mostra as cerimônias cívicas como momentos de contemplação dos propósitos estadonovistas, com repetidos desfiles militares, marchas, demonstrações de força, ordem e de “cultura física”. Cada atividade é analisada como parte da tentativa de pacificação de um universo público muito conturbado, resultado das diversas forças políticas que emergiam naquele momento.

Destacam-se dentro desse calendário dois aspectos. Primeiramente, o papel da juventude, personagem importante, colocado no centro do projeto de unidade cívica, explicitada na primeira parte do título (*Educando Corpos*). A juventude era um recurso

político importante, largamente utilizado em vários períodos da história mundial, e pacificá-la poderia ser a garantia de extensão da ordem para outras gerações. O autor coloca que para isso novas disciplinas passaram a integrar o ensino em todas as escolas primárias, normais e secundárias do país todas com conteúdo nacionalista, incluindo a educação física, sempre associadas ao civismo. Além disso, criam-se movimentos voltados para o jovem, alguns com objetivo de inserção política outros de aprendizado para normas públicas.

O segundo aspecto que se destaca é o que diz respeito à segunda parte do título (*Criando Nações*). Em seu governo, Getúlio Vargas articula um processo, tardio em relação a outros países, de *construção da nação*. Analisando o cenário brasileiro, percebemos que embora a ideia de nação tenha tido seu início no Brasil logo após a Independência, apenas a partir de 1930 é que a questão foi tratada com maior ênfase, e nesse momento, a educação foi utilizada como meio disseminador dos ideais nacionalistas de uma maneira nunca vista na história do país.

Os elementos colocados pelo autor debatem a invenção da ideia de nação. Para ele, a nacionalidade não



Flagrante da multidão presente ao campo do Vasco da Gama por ocasião do encerramento das comemorações da Semana da Pátria. Rio de Janeiro, 7 de setembro de 1941

é genética, mas uma construção cultural. As nações são portanto, imaginadas, criadas através do simbolismo nacional. Esse simbolismo teria o poder de unir, de construir uma nação, e esse processo se dá menos ou mais facilmente de acordo com as muitas diferenças inerentes ao povo em questão.

Tradições que hoje nos parecem ancestrais podem ter sido inventadas em uma época recente, durante a busca da disseminação de valores e normas de comportamento, por meio da repetição, num processo relatado pelos historiadores Eric Hobsbawm e Terence Ranger no livro *A Invenção das Tradições*.

O livro de Maurício Parada é carregado de predicados e um ótimo ponto de partida para todos que se interessam pela história da construção da nação brasileira, pelo papel da juventude nesse processo e pelos embates entre os projetos imaginados pelos governantes e os desejos da população. No entanto, é preciso destacar algumas questões, onde o livro poderia ser mais preciso.

Em primeiro lugar, embora descreva as constantes mutações das cerimônias cívicas, o texto nos dá a impressão de que a massa urbana era um “bloco de cidadãos disciplinados”.

Podemos imaginar, entretanto, que para além de outros argumentos, o próprio fato do formato das cerimônias não ser estático demonstra que esse “bloco de cidadãos” não era tão monolítico como nos é apresentado.

Para o autor esse “bloco” só vai se dissolver quando a massa urbana volta ao cenário público em 1942, data que marca a entrada do governo brasileiro na Segunda Guerra Mundial, posição somente tomada após uma enorme pressão popular.

No entanto, entre os anos de 1935 e 1938, ocorreram diversos movimentos populares, com intensa participação da juventude, mais especificamente do movimento estudantil, como as greves contra as taxas escolares e principalmente pelo abatimento de 50% das tarifas dos bondes aos estudantes. Essas ações aglutinaram muitos jovens, que se organizaram em uma rede até concretizarem a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938, entidade que nasce unificando experiências obtidas por organizações de juventude.

Também é importante ressaltar que ao concentrar o discurso ordenador na juventude, o Estado varguista entrava em uma disputa bastante

presente na sociedade. O jovem já era alvo do trabalho ideológico de diversos setores políticos. Organizações como a Juventude Comunista investiram esforços em criar e dirigir entidades estudantis, muitas vezes sob intensa perseguição do governo Vargas. Além dos comunistas, o caminho da disputa política da juventude também foi adotado pela Igreja Católica e pelo Movimento Integralista.

Portanto, a tentativa de dominação ideológica do Estado Novo não era completamente original, não se deu por completo e muita agitação popular ocorria antes de 1942.

Se por um lado, o calendário cívico de Vargas cumpria um papel na tentativa de pacificação e hegemonização da sociedade pós-conflitos sociais ocorridos no início da década de 1930, e esse processo contribuiu para a construção da nação brasileira, por outro lado também contribuíram no mesmo sentido as ações populares e os movimentos que resistiram a todo esse processo. ●

* **Raísa Marques** é historiadora; Diretora de Memória do CEMJ e autora do livro "UBES uma Rebelião Consequente: A história do movimento estudantil secundarista do Brasil"

Juventude@Juventude.br

Neste espaço, a **Juventude.br** divulga ações e projetos relacionados à juventude, de âmbito nacional, desenvolvidos pelo poder público e/ou pela sociedade civil organizada. A idéia é apresentar dicas sobre projetos de interesse público, que tenham hotsite e possuam apelo participativo e caráter democrático.



Juventude Mais Brasil

www.juventudemaisbrasil.org.br

O Instituto Pensarte e o Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ) apresentam o portal Juventude+Brasil, um projeto de memória audiovisual do protagonismo da juventude brasileira. Com o portal, pretendemos resgatar as experiências de participação mobilizada dos jovens, catalisadoras das mudanças do país. O trabalho de memória do protagonismo da juventude brasileira, através da pesquisa, catalogação e organização de imagens e sons, atualmente desenvolvido pela entidade, será disponibilizado de forma virtual através do acervo apresentado no portal.



Mas o portal é COLABORATIVO. Qualquer interessado poderá contribuir com esse esforço, tornando-se um colaborador do trabalho de memória. Através do cadastro no portal, você poderá inserir novos arquivos de som e imagem, consultar os arquivos por palavras-chaves e visualizar os arquivos do seu interesse. Alguns materiais poderão ser baixados, desde que citada a fonte.

Assim, o portal será um bem de inestimável valor cultural, pois estaremos reunindo e difundindo a memória da participação social, política e cultural da juventude brasileira, possibilitando a uma parcela dos jovens do conhecimento e da consciência de seu próprio protagonismo nos grandes momentos da vida nacional, bem como estaremos construindo um importante acervo de pesquisa para as futuras gerações.



VALORIZAÇÃO DAS BOLSAS DE PÊSQUISA: peça fundamental de um Brasil desenvolvido.



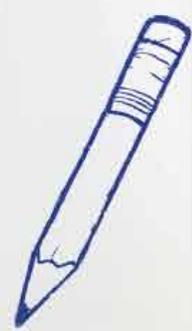
Pelo reajuste imediato das bolsas de mestrado e doutorado.
Por uma política permanente de valorização das bolsas de pesquisa.

CAMPANHA DE BOLSAS 2011 - ANPG E APGS

ANPG
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS

Apoio: **APG** | PUCSP
Associação dos Pós-Graduandos da PUCSP

Construa sua APG e acesse www.anpg.org.br
Associação Nacional de Pós-Graduandos
Rua Vergueiro, 2485, Vila Mariana - São Paulo - SP - Te.: (11) 5081-5566



Conheça o novo site do CEMJ.
Lá você pode ter acesso às
nossas publicações e a todas
edições da Juventude.br

Rua 13 de maio, 1016 - Cj. 2
Bela Vista - São Paulo - SP
CEP 01327-000
Tel.: (11) 3171-1422
E-mail: comunica@cemj.org.br

www.cemj.org.br