

# juventude.br

REVISTA TEÓRICA E POLÍTICA DO CENTRO DE ESTUDOS E MEMÓRIA DA JUVENTUDE



Ano 6  
DEZ/2012 - Nº 12

Dossiê

# EDUCAÇÃO E TRABALHO

NÃO PODE SER VENDIDA ISSN 1809-9564

**Cinema, juventude e brasilidade**  
Entrevista com Marcelo Ridenti

**Especial Fora Collor - 20 Anos**  
Por Angélica Müller e Felipe Maia



[WWW.RADIOJUVENTUDE.COM.BR](http://WWW.RADIOJUVENTUDE.COM.BR)

Acesse, e faça parte!



-  **FACEBOOK** | [www.facebook.com/radiojuventude](http://www.facebook.com/radiojuventude)
-  **TWITTER** | [www.twitter.com/radio\\_juventude](http://www.twitter.com/radio_juventude)
-  **BLOGSPOT** | [radiojuventudebrasil.blogspot.com](http://radiojuventudebrasil.blogspot.com)
-  **FLICKR** | [www.flickr.com/photos/radiojuventude](http://www.flickr.com/photos/radiojuventude)
-  **YOUTUBE** | [www.youtube.com/juventuderadio](http://www.youtube.com/juventuderadio)
-  **SKYPE** | [radio.juventude](http://radio.juventude)
-  **MSN** | [radiojuventude@hotmail.com.br](mailto:radiojuventude@hotmail.com.br)



## DOSSIÊ EDUCAÇÃO E TRABALHO

### 05 O que fazer?

Entre a escola e o mercado de trabalho: as trajetórias percorridas pelos jovens brasileiros nas últimas décadas.

*Raquel Lima*

### 22 Desigualdade e Desempenho Escolar:

Notas etnográficas em uma escola pública do Rio de Janeiro

*Raquel Ferreira Rangel Gomes*

### 32 O Clamor pela Conscientização:

educação e movimentos sociais em ebulição nos anos 60

*Bruno Botelho Costa*

### 38 A Juventude brasileira e a educação

*Marcos Roberto Mesquita, Gessé Marques Junior, Anderson Azevedo Simões*

## ENTREVISTA

### 47 "Cinema, juventude e brasilidade":

Entrevista com Marcelo Ridenti.

*Felipe Maia*

## ESPECIAL

### 52 Fora Collor 20 anos

*Angélica Müller e Felipe Maia*



## Expediente

**Editor:** Felipe Maia  
**Jornalista Responsável:** Fernando Borgonovi  
**Capa e diagramação:**  
**Tiragem:** 5.000 exemplares

**Comissão Editorial:** Alexandre Machado, Angélica Müller, Christian Lindberg, Euzébio Jorge, Fabiana Costa, Felipe Maia, Kathia Dudyk, Luísa Barbosa e Raísa Marques.

**Conselho Diretor do CEMJ:** André Tokarski, Fabio Pereira Garcia, Carlos Eduardo Siqueira Pinheiro, Eder Bruno Almeida Teodoro, Felipe Maia, Elisângela Lizardo de Oliveira, Fabiana Costa, Monique Lemos de Lima, Felipe Spadari da Silva, Fernando Garcia de Faria, Euzébio Jorge Silveira de Sousa, Larissa Miho Nishiyama, Alexandre Machado Rosa, Raísa Marques, Anne Cristine Silva Cabral, Marcelo Marigliani Arias, Renata Czky, Luana Bonone, Carla Santos, Ronaldo Carmona, Rubens Diniz, Toni Carlos Pereira, Marcio Ortiz Meinberg.

### DIRETORIA EXECUTIVA

#### PRESIDENTE

Euzébio Jorge Silveira de Sousa

#### DIRETOR DE PLANEJAMENTO E PATRIMÔNIO

Larissa Miho Nishiyama

#### SECRETÁRIO GERAL

Marcio Ortiz Meinberg

#### DIRETORA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Macelo Marigliani Arias

#### DIRETOR DE ESTUDOS E PESQUISAS

Felipe Maia

#### DIRETOR DE MEMÓRIA

Raísa Marques

#### DIRETORA DE CULTURA

Renata Czky

#### DIRETOR DE COMUNICAÇÃO

Eder Bruno Almeida Teodoro

#### DIRETORA DE ATIVIDADES EDUCATIVAS E

#### ESPORTIVAS

Alexandre

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 como 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/>



## APRESENTAÇÃO

por *Felipe Maia*

Em suas duas últimas décadas, o Brasil vem experimentando transformações importantes. A avalanche neoliberal dos anos 1990 produziu mudanças de vulto no mercado de trabalho, houve reestruturações produtivas em larga escala, com redução de postos de trabalho; fechamento de indústrias que não suportaram as novas condições de competição internacional; redução das redes públicas de proteção dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, a demanda por trabalhadores mais qualificados, isto é, com maior tempo de escolarização, cresceu. A juventude foi particularmente afetada por essas grandes transformações, tendo sido a parcela da sociedade que mais sofreu com o desemprego e com a precarização das novas condições de trabalho. Apenas muito lentamente o sistema educacional começou a responder a essas novas condições, primeiro com a elevação da oferta de vagas, enfrentando porém problemas sérios de qualidade e de equidade na educação ofertada. Este é também o período que o tema “juventude” ganha força como uma arena própria para a formulação de políticas públicas, o que amplia o leque de possibilidades para além da seara clássica da política educacional.

Na década seguinte, o Brasil tentou encontrar saídas da ortodoxia neoliberal que havia dominado a América Latina com péssimos resultados sociais. Um conjunto de iniciativas tenta recuperar o espaço de uma base produtiva nacional e de redefinição das formas de inserção do país no cenário internacional. As marcas porém da reestruturação neoliberal pesam na constituição do mercado de trabalho. Pesa com tanta ou maior força a trajetória social e institucional de imensa desigualdade no acesso a bens públicos que se tornaram cada vez mais essenciais, como o conhecimento e a cultura. Como se redefiniriam então as relações entre educação e trabalho na contemporaneidade? O dossiê de artigos apresentado nesta edição de Juventude.br busca oferecer uma contribuição ao tema, sem ter, evidentemente, qualquer pretensão sintética ou de esgotar tema tão complexo que vem motivando pesquisadores diversos.

Abrindo o dossiê, Raquel Lima debate a relação entre escola e mercado de trabalho no período de transição dos jovens para a vida adulta. A autora investiga quais foram as trajetórias trilhadas pelos jovens brasileiros entre os anos de 1982 e 2006, utilizando-se de dados das PNAD do período. Ponto importante levantado pela autora é que o ingresso precoce no mercado de trabalho é uma barreira para a qualificação do trabalho. Por sua vez, a maior permanência no sistema de ensino prolonga a experiência característica da vida juvenil. Pode-se então vislumbrar trajetórias distintas segundo recortes da população juvenil segundo gênero, origem familiar, capital cultura ou renda, que afetam decisivamente as possibilidades de transição para a vida adulta.

As relações da juventude com a educação e o trabalho também motivam o artigo “A juventude brasileira e a educação”, no qual os autores produzem uma interessante análise dos dados das PNAD de 2008, 2009 e 2011. Suas conclusões também reforçam a percepção das grandes desigualdades entre os jovens, tanto no que se refere à composição da população juvenil segundo gênero, origem familiar, capital cultura ou renda, que afetam decisivamente as possibilidades de transição para a vida adulta.

Já Raquel Gomes nos apresenta uma etnografia realizada em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, na qual observa como classificações e rótulos produzidos na escola interferem no desempenho escolar dos alunos. Sua perspectiva busca comparar o peso de variáveis diversas, como as relações raciais ou o comportamento dos alunos, no cotidiano da escola e de que maneira professores e alunos reagem a elas.

A contribuição de Bruno Costa parte da relação entre a educação e o trabalho na obra de Paulo Freire, reconstituindo historicamente a formação do pensamento de Freire e dos movimentos de cultura popular em Pernambuco nos anos 1960. Seu artigo joga luz nas relações entre a concepção pedagógica e a ideia de “consientização” que possibilitam disputar o campo cultural a partir da perspectiva dos próprios educandos.

A revista apresenta ainda um entrevista na qual o sociólogo Marcelo Ridenti nos fala sobre a presença da noção de “brasilidade” na produção cultural brasileira dos anos 1960 aos dias de hoje. O autor observa as transformações na forma com a qual sucessivas gerações lidaram com o termo, conformando “estruturas de sentimento” em relação ao país e suas conjunturas. Ridenti é crítico da naturalização da mercantilização da cultura no período de triunfo do neoliberalismo, mas ao mesmo tempo vê em sua crise uma oportunidade para a construção de novas respostas.

Por fim, em homenagem aos 20 anos de uma das mais importantes campanhas políticas lideradas pela juventude no Brasil, apresentamos um “Especial” sobre o movimento do “Fora Collor”. A seção reúne minibiografias e depoimentos de alguns dos personagens mais destacados da liderança estudantil do movimento, revelando detalhes e pontos de vista que ajudam a compreender a construção, o sucesso e os desafios deste movimento.

Boa leitura!

# O que fazer? Entre a escola e o mercado de trabalho: as trajetórias percorridas pelos jovens brasileiros nas últimas décadas.

Raquel Lima<sup>1</sup>

## Introdução:

Entre os acontecimentos na vida do indivíduo, que marcam sua transição para a fase adulta, o processo de transição da escola para o mercado de trabalho certamente figura entre os mais importantes. A autonomização do status de dependência, caracterizado pela infância e pela adolescência, está intrinsecamente relacionada com a capacidade do indivíduo de garantir os meios materiais de sua sobrevivência através do seu trabalho. A entrada na vida adulta, condicionada à participação no mercado laboral, é um caminho desejado e construído socialmente. Contudo, se por um lado há uma pressão social para que os jovens trilhem este caminho, por outro, há inúmeras barreiras que se impõem à admissão de novos participantes nos mercados de trabalho contemporâneos (Guimarães, 2006). As dificuldades ou facilidades enfrentadas por candidatos ao primeiro emprego dependem dos arranjos institucionais, dos contextos macroeconômicos e de aspectos culturais existentes nos diversos países.

A intenção deste artigo é analisar quais foram as trajetórias trilhadas pelos jovens brasileiros nas últimas décadas. Para contemplar o objetivo do artigo, as trajetórias analisadas foram restritas ao tema da transição da escola para o mercado de trabalho. Desta forma, serão descritos os perfis dos jovens que só estudavam, daqueles que só trabalhavam, dos que trabalhavam e estudavam, dos que estavam desempregados e sobre os que não estudavam nem trabalhavam. Estas possibilidades tentam captar as particularidades do caso brasileiro no processo de transição da escola para o mercado de trabalho. A entrada precoce no mercado laboral e a conciliação entre estudo e trabalho são algumas das principais características que diferenciam o padrão de transição seguido pela juventude brasileira. O artigo também explora o caso dos jovens que não estudavam, não trabalhavam e que não estavam procurando emprego no período pesquisado. A expressividade deste grupo é um importante indicador do alcance das oportunidades existentes no país.

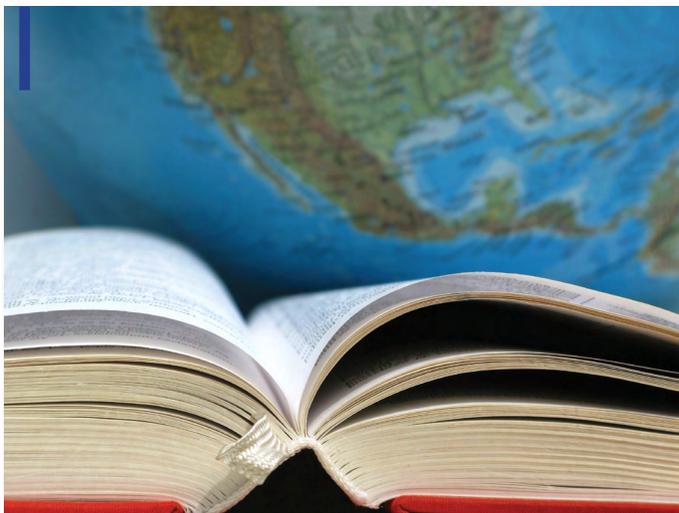
O período analisado compreende os anos de 1982-2006. Foram utilizados os dados provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad. A intenção é apresentar como evoluiu a situação do jovem, dentro da faixa etária de 17 a 19 anos, quanto às opções de educação e emprego existentes no país. Com a análise que se segue, também objetivamos discutir a evolução do quadro de desigualdade de oportunidades enfrentado pela juventude brasileira. Para isso, é necessário observar como as características dos jovens ou de sua família interferem nas decisões tomadas pelos mesmos.

## Determinantes para a transição da escola para o mercado de trabalho

As próximas sessões destinam-se a apresentar o quadro teórico estabelecido para o estudo da transição da escola para o trabalho. Nesta tentativa, serão mobilizadas as principais hipóteses e os mais importantes conceitos formulados na área. É necessário ressaltar que as referências teóricas produzidas sobre o tema refletem majoritariamente os padrões europeus de transição. Dessa forma, ao focalizar o caso brasileiro, outras características emergirão.

\*Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Sociologia do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ. E-mail: rlima@iesp.uerj.br

## Sistema educacional e o mercado de trabalho



A entrada no mercado de trabalho seria teoricamente precedida por um período de preparação, que aconteceria dentro das instituições escolares. De posse das credenciais obtidas, o indivíduo estaria apto a pleitear uma vaga no mercado de trabalho, de acordo com suas aptidões e seus interesses. Mesmo sabendo que esta não é a regra, os pesquisadores concentram seus esforços na tentativa de compreender os determinantes do processo que conduz o indivíduo da escola para o trabalho.

Alguns autores, partidários da perspectiva industrialista (Blau e Duncan, 1967), argumentam que os efeitos da escolaridade sobre o destino ocupacional da população nos países industrializados são muito semelhantes. Outros autores, entretanto, chamam a atenção para diferenças que merecem ser estudadas. Um tema freqüentemente discutido pelos pesquisadores da área se refere às influências dos sistemas educacionais de cada nação sobre seu mercado de trabalho (Allmendinger 1989, Muller e Gangl 2003, Hannan 1996, Muller e Shavit 1998). De acordo com esta perspectiva, diferenças nas relações institucionais entre o sistema educacional e o mercado de trabalho seriam determinantes para a quantidade e a qualidade das ofertas de emprego existentes para os novos candidatos.

Para compreender os efeitos das diferenças institucionais entre os países quanto à educação e o impacto desta para o mercado de trabalho, Allmendinger (1989) classifica os sistemas educacionais de acordo com duas variáveis: padronização e estratificação. A padronização do sistema nos informa o grau de regulação e de equidade que a educação possui. Um sistema pode ser altamente regulado e padronizado apresentando as mesmas definições administrativas e curriculares em todas as regiões de um país. Por outro lado, a regulação do sistema educacional pode ser mais flexível, apresentando diferenças nos índices de qualidade, nas diretrizes e nos programas pedagógicos dentro de uma mesma nação. Já a estratificação nos informa sobre os índices de cobertura e sobre a diferenciação do sistema educacional – tracking –, graduações diferenciadas e possibilidades de mobilidade educacional. A presença ou ausência de alguma destas variáveis produzem sistemas educacionais distintos. Por exemplo, os Estados Unidos possuem um sistema educacional com baixos índices de padronização e de estratificação. Em contraposição ao caso americano, temos o exemplo alemão, país com altos índices de estratificação e de padronização. Estas características do sistema educacional afetam de maneira diferenciada o valor que as credenciais educacionais possuem para o mercado de trabalho. Conseqüentemente, tais diferenças são refletidas nas trajetórias escolares dos seus egressos.

As escolhas individuais são influenciadas pelas oportunidades oferecidas pelo ambiente institucional em que o indivíduo está inserido. Elas refletem, além de determinantes relacionados com a origem familiar de cada um, estratégias individuais que consideram o mercado de trabalho. Este, por sua vez, tende a se adaptar de acordo com as características da mão de obra disponível. No caso de países que possuem sistemas educacionais estratificados e padronizados, os empregadores sabem exatamente o que esperar dos egressos deste sistema. A credencial educacional que o indivíduo carrega é um indicador confiável das habilidades que este pode desempenhar. Isto ocorre na Alemanha onde o nível secundário é responsável por direcionar a trajetória dos alunos dentro do sistema educacional. Aqueles que seguem o ensino vocacional são treinados com a finalidade de responder às demandas oriundas do mercado de trabalho – são conhecidos como *apprenticeships* os quais possuem uma formação específica para executar uma atividade técnica.

Allmendinger (1989) afirma que, nesses casos, há uma forte ligação entre o sistema educacional e o sistema ocupacional estratificado. Aqueles oriundos de um ambiente escolar altamente padronizado e estratificado tendem a não experimentar muitas mudanças na carreira profissional. A especificidade das credenciais dispensa o empregador de fornecer aos novos contratados programas de treinamento no interior da empresa. O título obtido no sistema vocacional oferece uma colocação segura para o candidato. As pesquisas empíricas demonstram que indivíduos que possuem qualificação técnica provavelmente ocuparão posições mais vantajosas comparados àqueles que não a apresentam<sup>2</sup>.

Se nos sistemas padronizados e estratificados o título educacional obtido é um bom sinalizador para o mercado de trabalho, o mesmo não acontece nos sistemas com baixa padronização e baixa estratificação. Nestes, o indivíduo tende a experimentar muitas mudanças de emprego ao longo de sua trajetória ocupacional. Geralmente, a formação acadêmica de nível secundário não capacita o estudante para o exercício de uma atividade específica, o que obriga o empregador a oferecer à mão de obra contratada treinamento complementar à formação escolar. As credenciais educacionais exercem a função de sinalizar para o mercado de trabalho que o indivíduo foi socializado em uma instituição onde características valorizadas pelo mercado, como obediência às normas e aos horários, são essenciais para o progresso em seu interior. Quanto maior o número de qualificações o candidato possuir maiores serão suas chances de conseguir a colocação desejada. Para representar esta situação, Thurow (1976) recorreu à imagem de uma fila de candidatos a empregos hierarquizados de acordo com o volume de suas credenciais educacionais – *Thurow's job queue*. A busca excessiva de maior qualificação por parte dos estudantes, tendo em vista alcançar o "topo da fila", pode desvalorizar as credenciais adquiridas. Tal fenômeno ocorre quando muitas pessoas atingem o mesmo nível educacional, de modo que este nível encontra-se saturado e passa a não possuir o mesmo valor que outrora lhe era atribuído. Por outro lado, em sistemas educacionais estratificados esta pressão por maior titulação tende a ser menor, pois os indivíduos, teoricamente, encontram

no mercado de trabalho posições que correspondem exatamente ao tipo de credencial obtida na escola.

Apesar das teorias que advogam a favor da semelhança dos efeitos da escolaridade para a alocação do indivíduo no mercado de trabalho em sociedades industrializadas, a argumentação apresentada acima nos mostra que o modo como o sistema educacional é estruturado impacta de maneira considerável a estrutura do mercado laboral. A diferença básica estaria na ênfase dada no sistema educacional de cada país para o ensino vocacional ou para o ensino generalista (acadêmico). Segundo a proposta de Marsden (1986), a partir da orientação do sistema educacional – vocacional ou acadêmico – é possível classificar os padrões de entrada (permanência) no mercado de trabalho de duas maneiras, que seriam: sistemas OLM – occupational labour market – e sistemas ILM – internal labour market. "A maior diferença entre os dois é a presença de educação e treinamento, proporcionando habilidades para ocupações específicas, que esperam gerar padrões de mobilidade no mercado de trabalho distintas das encontradas em sistemas de tipo ILM (tradução nossa)"<sup>3</sup>. As pesquisas apontam que jovens cidadãos de países com o sistema OLM experimentam com maior facilidade a transição da escola para o trabalho do que jovens cidadãos de países ILM. Isto aconteceria porque países com o sistema educacional estratificado, padronizado e, fundamentalmente, com a presença de um forte sistema vocacional agregariam às suas credenciais mais valor do que países com o sistema educacional apoiado no sistema secundário com formação geral, pouco estratificado e pouco pa-

dronizado.<sup>4</sup> (Muller e Shavit, 1998). Gangl (2003) afirma que na medida em que é verificado que a estrutura do sistema educacional influencia a estrutura de recrutamento dos mercados de trabalho, o argumento ganha relevância para a comparação de padrões da transição da escola para o trabalho. O Brasil é um caso de país que adota o sistema ILM. A formação generalista oferecida no ensino médio não distingue os egressos deste mercado de trabalho. A estratégia de distinção utilizada pelos brasileiros, candidatos a uma vaga de emprego, seria a entrada no ensino superior em busca de credenciais específicas e o acúmulo dessas na lógica da corrida por diplomas.

Contudo, embora a relação descrita acima seja importante para compreendermos a entrada dos jovens no mercado de trabalho, ela precisa ser associada a outros fatores para obtermos uma explicação satisfatória e completa deste fenômeno. É necessário contextualizar a situação dos jovens candidatos ao primeiro emprego com a situação macroeconômica da nação e compará-los à situação geral de todos os trabalhadores da mesma. Assim como é necessário conhecer os padrões de transição demográfica e a situação do sistema educacional do país em questão para o desenvolvimento do tema proposto. Como a proposta do artigo é discutir apenas alguns destes fatores, a próxima seção apresentará a influência que as características de origem do indivíduo podem ter no processo de transição da escola para o mercado de trabalho. Tal discussão, clássica e bem conhecida pelos estudiosos de estratificação social, é, contudo, indispensável para o estudo do caso brasileiro.

## Os efeitos da estrutura familiar

As características de origem do indivíduo, ou seja, os atributos que ele herda de sua família, representam, inegavelmente, fatores importantes para a determinação de seu destino. Alguns dos atributos tratados nesta sessão serão apresentados com o objetivo de sustentar teoricamente a descrição empírica que se fará do caso brasileiro. As características da estrutura familiar que foram selecionadas possuem relevância constatada em diversas pesquisas sobre o tema.

### Capital Social – O tamanho da família e sua composição

Dentre os autores que mobilizam o conceito de capital social, para explicar as influências do tamanho da família para o alcance ocupacional ou educacional dos indivíduos, vários utilizam o conceito formulado por James Coleman. Para Coleman (1990), capital social é um recurso localizado na estrutura das relações sociais das quais o indivíduo faz parte. Redes densas de relações sociais são capazes de gerar recursos como confiança, reciprocidade, intimidade, que podem auxiliar de diferentes maneiras os indivíduos que dela fazem parte. Nessa perspectiva, capital social é um recurso que pode ser utilizado pelos indivíduos, mas sempre deve ser assimilado como um atributo pertencente a uma determinada estrutura social. Para que o indivíduo tenha acesso às vantagens, que são proporcionadas por este recurso, deve estar imerso na rede de relações sociais que o originou.

De acordo com esta perspectiva, cada família é interpretada como detentora de um estoque de recursos (capital social, econômico e cultural) a ser distribuído entre os membros da mesma. Aqueles pertencentes a famílias numerosas seriam prejudi-

cados, pois teriam que dividir os recursos disponíveis com um maior número de indivíduos (Lam e Marteleto 2006, Marteleto 2002, Hasenbalg 2003). Hasenbalg (2003) ressalta a importância do capital social neste contexto, pois, segundo o autor, é a partir deste recurso que os demais – capital econômico e cultural – serão convertidos "... em condições mais ou menos favoráveis à socialização das crianças, funcionando como um filtro para esses outros capitais" (HASENBALG, 2003: 56). A atenção, os cuidados, e a energia, de pais com grande número de filhos são rarefeitos entre os herdeiros. O mesmo déficit de capital social verificado em famílias numerosas é apontado para famílias monoparentais. As famílias que ofereceriam maiores vantagens quanto à disponibilização de recursos para seus filhos seriam aquelas com a presença de ambos os pais e pouco numerosas.

Esses argumentos derivam basicamente de duas hipóteses, que afirmam existir uma diluição de recursos e uma rivalidade entre irmãos. É válido ressaltar que tais percepções não são corroboradas por todos os autores. Os resultados das pesquisas realizadas não apontam para uma única direção (Lam e Marteleto 2006). Contudo, para o caso brasileiro parece haver uma tendência que confirma menor alcance educacional de jovens oriundos de famílias numerosas ou monoparentais. (Marteleto 2002, Hasenbalg 2003).

Os padrões de transição demográfica registrados em um país contribuem para entendermos a influência da estrutura familiar sobre a estrutura de oportunidades dos indivíduos. A questão da disputa de recursos é considerada em dois âmbitos: o âmbito familiar e o âmbito da população como um todo. O indivíduo compete com seus irmãos pelos recursos

oriundos de seus progenitores, assim como compete com os membros de sua coorte pelos recursos sociais disponíveis. Lam e Marteleto (2006) argumentam, por exemplo, que em termos nutricionais a competição intrafamiliar com um maior número de irmãos pode acarretar maiores prejuízos para cada membro considerado individualmente. Em contrapartida, pertencer a uma coorte numerosa pode trazer prejuízos quanto à competição por vagas no sistema educacional, por oportunidades de trabalho, entre outros. Os padrões de transição demográfica seguidos pelos países em desenvolvimento nos últimos 50 anos ilustram esta dinâmica. A primeira fase dessa transição é marcada pela queda nas taxas de mortalidade infantil. O efeito imediato, que decorre dessa queda, é o crescimento do número de crianças, o qual, conseqüentemente, gera o aumento do número de irmãos – famílias numerosas – e o crescimento da população como um todo. A segunda fase da transição demográfica é caracterizada pela queda nas taxas de fecundidade. As famílias tornam-se menores, contudo ainda registra-se aumento populacional. Finalmente, na terceira fase a queda nas taxas de fecundidade afeta o crescimento da população. Nesse sentido, temos tanto famílias menores quanto população menor (Berquó e Cavenaghi 2004, Lam e Marteleto 2006).

No Brasil, Lam e Marteleto (2006) classificam a 1ª fase da transição demográfica entre os anos de 1960-1970, a 2ª fase entre os anos 80-90 e a 3ª fase a partir de 1992. Carvalho e Wong (1995), por sua vez, consideram o período de queda acelerada das taxas de fecundidade como uma "janela de oportunidades" para diversas áreas. Podemos, por exemplo, citar o aumento substancial das oportunidades educacio-

nais registradas no país durante os anos 90. Berquó e Cavenaghi (2004) também apontam para a redução da taxa de fecundidade no Brasil. As autoras utilizam os censos de 1991-2000 com o objetivo de mapear as tendências de transição demográfica de acordo com as características socioeconômicas das brasileiras. Segundo seu argumento, haveria diferenças nos padrões de fecundidade segundo o nível de escolaridade, a situação do domicílio e a renda per capita familiar das mulheres brasileiras. Berquó e Cavenaghi (2004) ressaltam que para a faixa etária de 15-19 anos a taxa de fecundidade aumentou, contrariando a tendência geral de queda registrada para as outras faixas etárias. Trata-se de dado interessante, pois a maternidade precoce pode antecipar a saída da escola e, conseqüentemente, dificultar a progressão das jovens mães para o mercado de trabalho.

### Capital Cultural

As credenciais educacionais conferem visibilidade ao estoque de capital cultural objetivado do indivíduo. Embora existam outros indicadores para mensurarmos o volume deste recurso, os títulos escolares são enfatizados devido a sua grande centralidade nas sociedades industrializadas contemporâneas. A escola é a instituição responsável por fornecer credenciais que habilitam o indivíduo para o desempenho de funções no mercado de trabalho. A posição que o indivíduo ocupará dentro deste, em grande parte, será definida através do alcance e do valor das credenciais obtidas. Dessa forma, o investimento educacional seria teoricamente uma das maneiras mais democráticas e certas de se obter melhores posições na hierarquia social. A progressão no sistema escolar está, contudo, intimamente ligada com o volume e a "qua-

lidade" do capital cultural do aluno. "E, o que é mais importante, a acumulação de capital cultural começa no processo de socialização primária na família, onde se desenvolve um sistema de disposições internalizadas (habitus de classe)" (HASENBALG, 2003:67).

Antes de representar uma instituição meritocrática e universalista, a escola valoriza e legitima o capital cultural dominado pelas classes sociais privilegiadas. Tal hipótese é defendida por diversos pesquisadores na Sociologia da Educação, conhecidos como os teóricos da reprodução. O livro "A Reprodução", de Bourdieu e Passeron (1975), é um marco desta vertente a partir do argumento de que a escola é uma instituição dominada pelas elites e que, por isso, tende a reproduzir as desigualdades existentes no meio social. As pesquisas enfatizam o capital cultural familiar como grande influência para a trajetória dos indivíduos. Dessa forma, a expansão do sistema educacional em determinado país nem sempre pode representar benefícios para todas as classes de sua população. Exemplos empíricos desse fenômeno se avolumam na literatura que trata sobre o tema.

Nas pesquisas que enfatizam os determinantes sobre as tomadas de decisões dos jovens brasileiros – prosseguir ou não com os estudos, entrar no mercado de trabalho, conciliar estudo e trabalho, etc. - a variável "educação dos pais" aparece como uma das mais influentes. Os jovens que possuem pais mais educados estariam em posição mais vantajosa quanto à progressão dos estudos (Corseuil et alii, 2001). Com a discussão dos dados teremos a possibilidade de verificar se essa tendência se confirma e se mantém no período analisado.

### Transição da escola para o mercado de trabalho no Brasil

No Brasil, segundo Carlos Hasenbalg (2003), o estudo da transição da escola para o mercado de trabalho é dificultado por dois motivos "(1) o ingresso precoce no mercado de trabalho e (2) a conciliação ou superposição de estudo e trabalho" (HASENBALG, 2003: 148). Este padrão se diferencia do que seria considerada a forma pura de transição da escola para o mercado de trabalho, onde os efeitos das credenciais para alocação do indivíduo dentro da hierarquia de ocupações da sociedade brasileira não pode ser captado isoladamente. Ademais, as más condições de vida de parcelas da população ainda empurram, precocemente, um contingente significativo de indivíduos para o mercado de trabalho.



### O sistema educacional brasileiro

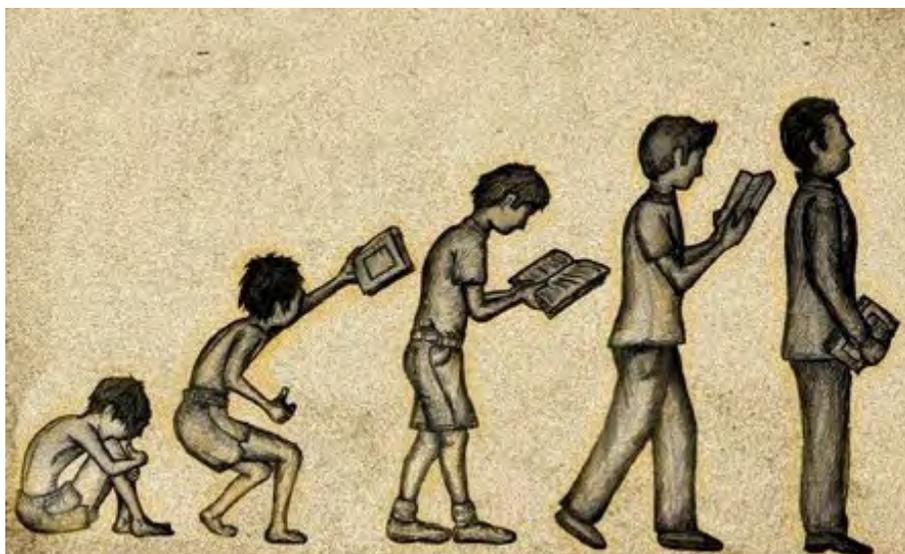
A mão de obra brasileira é caracterizada pelos baixos índices de qualificação. A entrada precoce desta população no mercado de trabalho compromete sua progressão escolar. Além deste fator, temos os baixos níveis de cobertura do sistema educacional brasileiro - que só foram expandidos satisfatoriamente para os níveis básicos de educação recentemente.<sup>5</sup> Mesmo com a expansão do sistema educacional nos anos 90, a média de escolaridade da população ainda está abaixo dos padrões internacionais. Segundo Hasenbalg (2003), os ingressantes no mercado de trabalho em 1999 possuíam em média 6,5 anos de estudo completos.

O sistema educacional brasileiro, quando comparado internacionalmente, tanto por critérios de acesso quanto por critérios de qualidade de ensino, se encontra aquém até mesmo dos sistemas de países menos desenvolvidos economicamente. Os insucessos das políticas educacionais afetaram seriamente à qualificação da mão de obra brasileira. As medidas efetivas de inversão do quadro de atraso educacional do país são recentes e coincidem com o período de redemocratização do país no início da década de 80, quando o número de matriculados no sistema cresceu substancialmente. No período de 1991-1998, o Brasil atingiu a marca de 95% das crianças em idade elegível matriculadas no ensino fundamental (Castro, 1998). Tal índice de cobertura demonstra praticamente o alcance da universalização do acesso no nível básico de ensino brasileiro. Contudo, vencida a barreira do acesso neste nível, outros desafios se impõem. Os altos índices de retenção do sistema educacional brasileiro criam em seu interior uma grande distorção entre a idade do aluno e a série na qual ele se encontra. Os alunos que são reprovados repetidas vezes acabam desmotivados e abandonam o sistema antes de completarem todo o período de formação (Castro 1994, Castro 1998). Segundo Castro (1994), o estudante brasileiro no início dos anos 90 recebia em média 8,4 anos de escolaridade. Contudo, desse total, em média três seriam resultados de reprovações. Além da distorção idade/série, outro obstáculo se refere à qualidade do ensino básico oferecida. Os egressos do ensino fundamental apresentam dificuldades de compreensão de texto, de cálculo básico, que colocam em dúvida os avanços obtidos com a expansão do acesso.

O fracasso escolar empurra precocemente os jovens para o mercado de trabalho. Castro (1994) afirma que uma das conseqüências da lenta progressão dos jovens dentro do sistema seria os altos índices de evasão. Aqueles que não conseguem progredir acabam sendo absorvidos pelo mercado de trabalho em posições pouco rentáveis e seguras. Outro fator que colabora para o abandono precoce dos jovens do sistema escolar é o índice insatisfatório de cobertura do sistema secundário. No final da década de 90 o sistema atingia apenas 30% dos jovens na faixa etária de 15-17 anos (Castro, 1998), mesmo que recentemente o ensino médio também tenha registrado um rápido crescimento. Madeira (2006) argumenta que a evasão do sistema escolar provoca um encurtamento do espaço da juventude na vida do indivíduo. Segundo a autora, a expansão do ensino fundamental teria pouco impacto na decisão dos jovens quanto ao adiamento da formação de uma nova família – condicionada ou não ao nascimento do primeiro filho. Contudo, “a freqüência ao ensino secundário e, sobretudo, a conclusão desse ciclo deslocam de forma significativa a curva de tendência ao prolongamento do espaço da juventude.” (MADEIRA, 2006: 148)

O ensino médio no Brasil oferece majoritariamente uma formação acadêmica que possui como destino final o ensino superior. Ribeiro (2009) classifica, de acordo com as categorias propostas por Allmendinger (1989), o sistema educacional brasileiro como um sistema padronizado e generalista. Tal classificação se deve ao fato das escolas primárias e secundárias de todo o país seguirem a mesma orientação pedagógica, característica que é obedecida até mesmo nas poucas instituições que oferecem formação técnica no país. Nelas a formação secundária é alcançada após quatro anos, tempo necessário para o estudante cumprir o currículo padrão do sistema e se habilitar de acordo com a formação técnica escolhida.

As tentativas de estabelecer um sistema de ensino vocacional no país datam da década de 60, quando são construídos “ginásios polivalentes” e “ginásios orientados para o trabalho”, que ofereciam formação técnica. A iniciativa não atraiu os trabalhadores, que ao deixarem o ginásio encontravam posições mais vantajosas no mercado de trabalho do que aquelas oferecidas com a formação técnica nos ginásios. Na década de 70 os “ginásios polivalentes” e os “ginásios orientados para o trabalho” são extintos.



A formação técnica é deslocada para o ensino secundário. Porém, sem o devido planejamento, esta iniciativa fracassa e é extinta na década de 80. Em 1942 são criadas duas instituições fora do sistema acadêmico, com o objetivo de qualificar a mão de obra através da formação técnica: o Senai e o Senac. Castro (1994) chama atenção para a qualidade do ensino oferecido por tais instituições, especialmente o Senai. Também ressalta a grande absorção dos egressos deste sistema pelo mercado de trabalho. Tais iniciativas, entretanto, alcançam um número reduzido da população. A grande maioria dos egressos do sistema escolar secundário não é formada para o exercício de uma profissão específica, de modo que recém-formados acabam competindo com seus pares no formato de “fila de trabalho”, onde um maior o número de credenciais aumentam as chances de ser empregado.

O predomínio de uma formação acadêmica ou geral no sistema secundário sobre a educação vocacional e também o modelo de competição por empregos no formato de fila de trabalho geram uma corrida por credenciais que inflaciona a demanda pelo sistema terciário. O sistema de ensino superior brasileiro, por sua vez, não consegue responder a boa parte desta demanda. O sistema terciário brasileiro ainda seria um sistema elitista - de acordo, com a classificação proposta por Martin Trow (1975) que ordena os sistemas de ensino superior quanto à abertura desses (sistemas de elite, massa e universal). Dentre as alternativas para a expansão do ensino superior, Prates (2005) aponta duas tendências mundiais, que seriam: a ampliação da participação do setor privado e a diversificação das Instituições de Ensino Superior. Segundo Eunice Durham (2003), duas características destacam-se no processo de desenvolvimento do ensino

superior brasileiro. A primeira seria o desenvolvimento tardio do sistema<sup>6</sup>. A segunda característica seria a participação majoritária do Setor Privado no sistema de ensino superior. Durante a ditadura militar ocorrem inúmeras mudanças no sistema terciário brasileiro, por exemplo, são criados os departamentos e extinguidas as cátedras, é implantado o sistema de créditos, entre outros. Ainda é nesse período que o setor privado se vê livre para expandir-se sem precedentes no Brasil. Em 1960, o setor público era responsável por 56% das matrículas no ensino superior, enquanto o setor privado era responsável por 44% das matrículas. Em 1970, o setor privado passa a ser responsável por 50,5% das matrículas enquanto o setor público absorvia 49,5%. Já em 2001 os percentuais de matriculados no setor público e privado são respectivamente, 31% setor público para 69% no setor privado. A expansão do sistema através da rede privada coloca questões quanto à qualidade da formação oferecida e, conseqüentemente, quanto aos retornos que os egressos deste sistema alcançam (Prates, 2005). Muitas instituições particulares foram inauguradas no período da expansão do sistema, sem obedecer a critérios de qualidade: como corpo docente qualificado, infra-estrutura para pesquisa, investimentos em bibliotecas, dentre outros. O ensino superior brasileiro vive atualmente o dilema da democratização do acesso associado à qualidade da formação tanto em universidades e faculdades particulares quanto em instituições públicas.

Embora o sistema educacional brasileiro ainda apresente inúmeras deficiências, é necessário ressaltar o avanço das últimas décadas. O sistema se expandiu e a média de escolaridade da população aumentou. “A participação das pessoas com no mínimo oito

anos de estudos aumentou de 25,6% para 30% no período assinalado. Também verificou-se um crescimento de 14,4% para 16,5% do contingente populacional com 11 anos ou mais de estudo.”(CASTRO, 1998:11)

No período de 1990-1996, a média de escolaridade dos homens passou de 5,1 anos de estudo para 5,7 anos. O aumento para o público feminino é ainda maior no mesmo momento, quando as mulheres aumentaram sua média de escolaridade de 4,9 anos para 6 anos de estudo. A mudança fez com que o perfil educacional das mulheres melhorasse consideravelmente na década de 90, tornando-as mais educadas que os homens. O investimento do público feminino em qualificação se justifica, em grande parte, pelo interesse e pela maior participação deste público no mercado de trabalho.

### Dados e Metodologia

Os dados utilizados nas análises apresentadas adiante são provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Pnad é uma pesquisa anual probabilística de domicílios que abrange todo o território brasileiro. O público alvo são as pessoas residentes dos domicílios amostrados. A Pnad oferece um quadro rico de informações sobre a população brasileira que envolve diversos aspectos, como características sócio-demográficas, educacionais, da mão-de-obra, de habitação, entre outras.



O objetivo deste trabalho é apresentar as principais tendências para os padrões de transição da escola para o mercado de trabalho dos jovens brasileiros. Para cumprilo, foi construída a variável “o que faz?” que é composta de cinco possibilidades, a saber: 1) Só estuda 2) Só trabalha 3) Estuda e trabalha 4) Desempregado e 5) Não estuda nem trabalha. A proposta é investigar o comportamento dos jovens brasileiros de acordo com estas opções para os anos de 1982, 1986, 1990, 1999, 2003 e 2006.

De acordo com a literatura sobre o tema, foram selecionadas algumas variáveis que hipoteticamente causam maior impacto na variável dependente em questão. Além da dimensão do capital cultura e do capital social, também foi incluída uma variável que mensura a renda domiciliar do indivíduo para contemplar a dimensão do capital econômico. Avaliar como características associadas à origem do indivíduo, como o nível de escolaridade dos pais ou a renda familiar, impactam nas decisões dos jovens nos oferece um quadro da evolução da desigualdade de oportunidades do país. Também é interessante notar como características da composição familiar afetam essas decisões. Para observar tal influência, foram construídas variáveis que mensuram o tamanho da família a partir do número de filhos e a partir do número de idosos residentes no domicílio. A evolução da composição familiar pode ser relacionada aos padrões de transição demográficos discutidos anteriormente. Ainda sobre a composição da unidade familiar, temos a variável que indica a presença ou não do cônjuge no domicílio. Estas informações são úteis para a discussão sobre os efeitos do capital social para a trajetória dos jovens<sup>7</sup>.

Cada Pnad selecionada foi fragmentada em dois bancos de dados. Obedecendo aos seguintes critérios: 1) condição na unidade familiar = Filho 2) sexo = feminino ou masculino 3) Faixa Etária = 17-19 anos. Estas decisões se justificam de acordo com o interesse deste artigo em analisar os padrões de transição para o mercado de trabalho de jovens que ainda se encontram em situação de dependência de seus progenitores. Ou seja, aqueles que não formaram um novo domicílio. Nestas condições, será possível perceber como as distintas condições familiares influenciam nos padrões de transição seguidos pelos jovens. Outra decisão se refere à separação de homens e de mulheres para análise. A divisão se justifica através da literatura que aponta diferenças relevantes entre os dois sexos. As mulheres, por exemplo, permanecem por mais tempo na escola do que os homens. Por outro lado, como já mencionado, a participação do público feminino no mercado de trabalho vem aumentando nas últimas décadas. Os homens, por sua vez, costumam entrar mais cedo no mercado de trabalho do que as mulheres. O comportamento destas características será observado com a descrição dos dados.

Os métodos utilizados para mensurar as trajetórias seguidas pelos jovens brasileiros se baseiam na estatística descritiva. Ao longo da apresentação dos dados será descrito o comportamento da variável “o que faz” associada com as demais variáveis mencionadas acima. Essa técnica nos permite observar se existe uma associação significativa entre as variáveis analisadas. Como a maioria das variáveis selecionadas foi mensurada ao nível nominal (variáveis categóricas) a ferramenta analítica utilizada foi o cruzamento destas

variáveis. O objetivo destes cruzamentos foi o de captar diferenças percentuais consideráveis entre um grupo e outro. O teste qui-quadrado nos possibilita verificar se há associação significativa nos cruzamentos propostos. O teste basicamente mede o desvio do número de casos que foram observados do número de casos que seriam esperados caso as variáveis analisadas não apresentassem associação entre si, ou seja, no caso de independência.

Para a análise da relação entre a variável “o que faz” (categórica) e a variável “renda per capita familiar” (contínua) utilizamos o teste de variância – ANOVA – que nos permite afirmar se existem diferenças no nível médio da variável contínua entre as categorias da nossa variável “o que faz”. Segundo o teste de variância ANOVA, “quanto maior a variação entre grupos relativamente à variação intra-grupos, maior a significância das diferenças médias”. A razão F os indica o quão significante é essa diferença.

A limitação metodológica do trabalho está na ausência de modelos estatísticos que permitissem analisar o efeito conjunto das variáveis independentes sobre a variável “o que faz”. Também seria possível saber o efeito de uma variável independente sobre a dependente, controlado pelas demais.

## Apresentação dos Dados

Quais foram os caminhos trilhados pelos jovens brasileiros entre 17 a 19 anos nas últimas décadas? Para tentar responder a essa questão, em primeiro lugar foram elaborados dois gráficos que apresentam a distribuição dos jovens pesquisados através dos cinco destinos propostos pela variável “o que faz”. Os resultados serão apresentados separadamente para homens e mulheres.

A primeira observação se refere aos jovens que apenas estudavam neste período. Os dados indicam melhora nos percentuais para homens e mulheres de 17-19 anos. As mulheres apresentam percentuais superiores do que o grupo masculino. Em 2006, 34,4% das jovens na faixa etária de 17-19 apenas estudavam, enquanto que para os homens o percentual registrado era de 24,5%. Contudo, a participação das mulheres que se dedicavam apenas as atividades escolares registrou queda de 3,4% do percentual registrado em 2003 para o percentual registrado em 2006. O ritmo de crescimento, considerando os percentuais de 1982-2006, foi de apenas 4,4% para as mulheres - praticamente a metade do crescimento registrado para os homens. A maior inserção das mulheres no mercado de trabalho nas últimas décadas pode estar interferindo nestes percentuais.

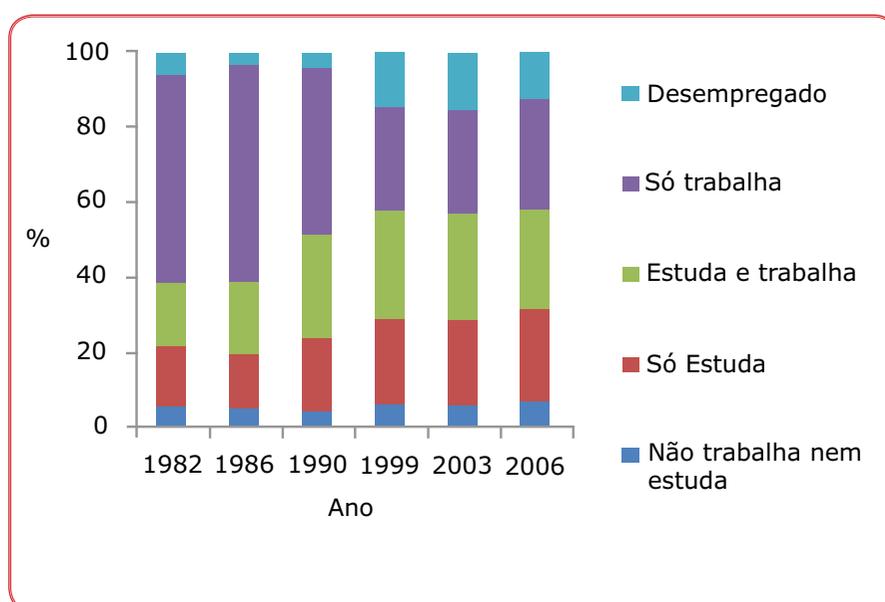
Dentre aqueles que estudam e trabalham, percebemos um crescimento percentual mais acentuado entre os homens de 17-19 anos do que as mulheres da mesma faixa etária. Na década de 90, as mulheres de 17-19 anos atingem a marca de 21% de participação nesta categoria e se mantém nesta média até o ano de 2006 - fato que comprova a maior participação do público feminino no mercado laboral nos últimos anos. A década de 90 também é importante para os homens de 17-19 anos que estudam e trabalham. Neste período, há um crescimento de 9 pontos percentuais na participação desses jovens na categoria. Em 2006, ocorre um leve decréscimo quanto aos percentuais registrados para os anos anteriores. Nesse ano, 26,4% dos jovens do sexo masculino, dentro da faixa etária em destaque, se dedicavam ao estudo e ao trabalho.

O crescimento da participação

dos jovens nas atividades citadas anteriormente reflete na queda registrada entre os jovens de 17-19 anos que se dedicavam exclusivamente ao trabalho. Entre 1982-2006, a participação nesta categoria diminui em 26,1% para os homens e 13,6% para as mulheres. Vale ressaltar, que para ambos há um leve crescimento para o percentual registrado em 2006 em comparação aos outros anos. Também para esta faixa etária, a participação dos jovens na categoria "só trabalha" é maior entre os homens do que as mulheres. Ainda sobre a participação dos jovens na PEA, os percentuais observados para desempregados nessa faixa etária chamam a atenção, especialmente para o forte crescimento registrado no final da década de 90 para ambos os sexos. Nos últimos três anos, em média 14,4% dos jovens nesta faixa etária estavam desempregados. As mulheres apresentaram percentuais levemente maiores do que os homens neste período. O aumento do percentual de desempregados em ambas as faixas etárias analisadas parecem se relacionar à crise da economia e da geração do emprego na década de 90. Os anos recentes não foram capazes de recuperar os índices observados na década de 80.

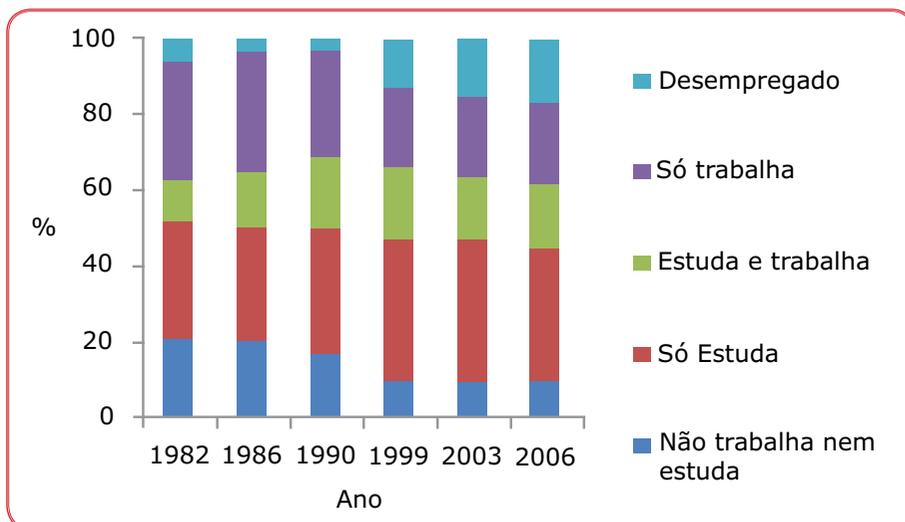
Por último, observamos uma tendência contrária para homens e mulheres de 17-19 anos dentre aqueles que não estudavam nem trabalhavam no período analisado. Os percentuais para as mulheres, para todos os anos considerados, são mais elevados do que os homens. Porém, se no caso das mulheres o período é marcado por queda nos percentuais durante a década de 90 e estabilização dos mesmos para a década recente, ocorre o contrário para os homens. Em 2006, 11,7% das mulheres de 17-19 anos não estudavam nem trabalhavam. A explicação para este percentual pode estar no fato da constituição de um novo domicílio e a conseqüente dedicação exclusiva do público feminino as atividades do lar – como aponta a literatura. Já para os homens de 17-19 anos 7,3% não estudavam e não trabalhavam em 2006. Hasenbalg (2003) adverte para a situação de vulnerabilidade deste grupo, que seria mais acentuada entre os homens: "os riscos decorrem da participação em subculturas marginais, uso e tráfico de drogas e comportamentos violentos." (HASENBALG, 2003:155).

Gráfico 1 – Distribuição percentual da variável "o que faz" entre os jovens do sexo masculino de 17-19 anos. Brasil 1982, 1986, 1990, 1999, 2003 e 2006.



Fonte de dados: Pnad

Gráfico 2 – Distribuição percentual da variável “o que faz” entre as jovens do sexo feminino de 17-19 anos. Brasil 1982, 1986, 1990, 1999, 2003 e 2006.



## Número de filhos no domicílio:

Os resultados para as três variáveis destinadas a investigar a influência da estrutura/composição familiar para o destino do jovem, em sua maioria, não apresentaram resultados consistentes.

Os resultados obtidos para a associação da variável “número de filhos no domicílio” e a variável “o que faz” não nos permitiram apontar uma tendência ao longo de todo o período analisado, pois em vários cruzamentos não foi possível rejeitar a hipótese de independência entre as mesmas através do teste qui-quadrado. Por exemplo, para os anos representativos da década de 80 encontramos resultados para o destino dos jovens relacionado ao número de filhos no domicílio que contradizem os padrões apontados pela literatura (Marteleto 2002, Hasenbalg 2003). Tais resultados não foram considerados para análise, pois para o ano de 1986 apenas em um dos quatro cruzamentos realizados foi possível rejeitar a hipótese de independência entre as variáveis. Para os cruzamentos feitos para o ano de 1982 o teste qui-quadrado nos habilitou a rejeitar

a hipótese de independência ao nível de 5% de significância, porém a associação não parecia forte o suficiente a ponto de questionarmos as pesquisas produzidas na área até então<sup>8</sup>.

Os resultados que se mostraram mais confiáveis foram aqueles obtidos para os anos de 1990 e 1999. Desta forma, optamos por usar o ano de 1990 como base para a comparação com o ano de 2006. Para o último, os resultados encontrados também não foram completamente satisfatórios. O cruzamento entre as duas variáveis feito para os homens de 17-19 anos no ano de 2006 mostrou a impossibilidade de rejeitar a hipótese de independência para as mesmas.

De maneira geral, os resultados corroboram as hipóteses lançadas pela literatura sobre os efeitos negativos de famílias numerosas para a trajetória do indivíduo. Mantemos essa afirmação, pois como os gráficos demonstram as possibilidades do jovem “só estudar” decrescem à medida que aumenta o número de filhos presente no domicílio tanto para homens quanto para mulheres. Já as possibilidades do jovem “só trabalhar” ou de “trabalhar e estudar” crescem de acordo com o aumento do número de irmãos. Para a opção “não estuda nem trabalha” observamos, especialmente no caso das mulheres, que um número maior de irmãos também provoca um aumento na participação das jovens nesta categoria. É interessante notar que a desigualdade existente entre famílias pequenas e famílias numerosas diminuiu entre os dois anos analisados. Em 1990, a diferença de oportunidades dos jovens de acordo com a estrutura familiar era maior do que a registrada em 2006.

Gráfico 3: Distribuição percentual da variável “o que faz” de acordo com a variável “número de filhos no domicílio” para jovens do sexo masculino de 17-19 anos. Brasil, 1990 e 2006.

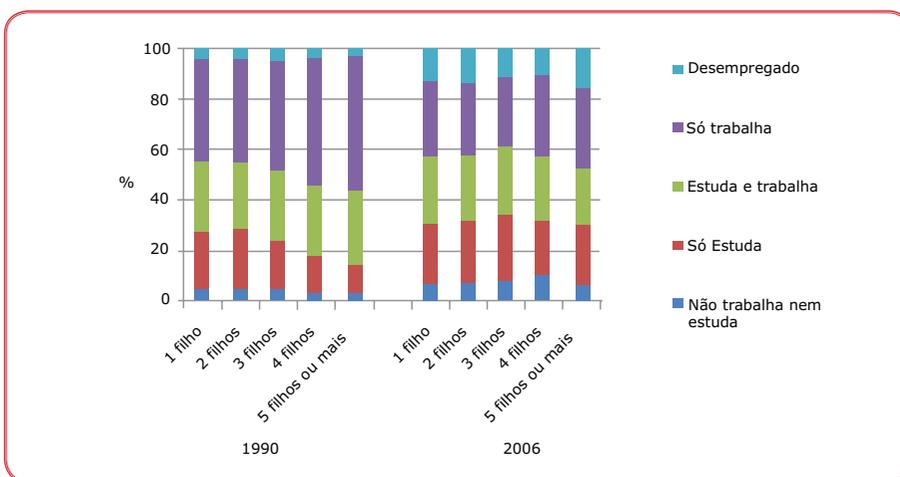
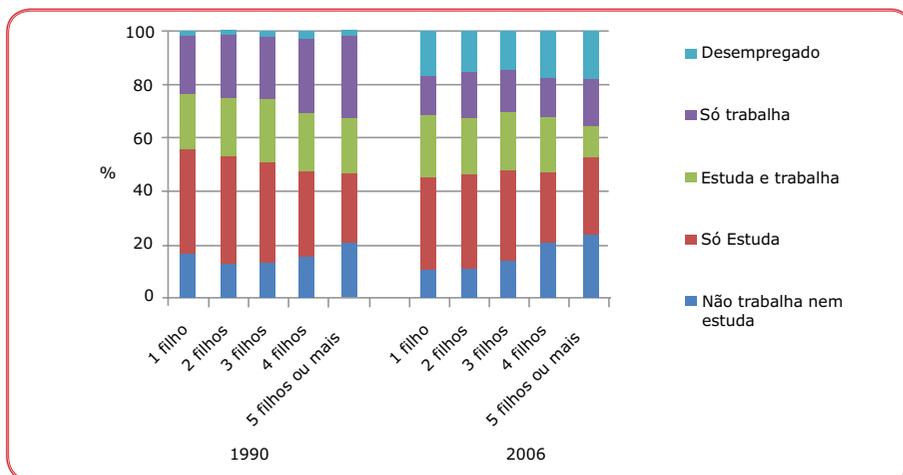


Gráfico 4: Distribuição percentual da variável “o que faz” de acordo com a variável “número de filhos no domicílio” para jovens do sexo feminino de 17-19 anos. Brasil, 1990 e 2006.



Fonte de Dados: Pnad

### Presença do cônjuge no domicílio

Outro fator importante, que se relaciona com a estrutura/composição familiar do jovem para sua trajetória, é a presença ou não de ambos os pais no domicílio. A ausência do pai ou da mãe representaria uma perda importante de recursos disponíveis ao indivíduo. Esta é a principal hipótese defendida pelos teóricos que adaptam as teorias formuladas sobre os efeitos do capital social para o estudo da trajetória educacional e laboral dos jovens. Para averiguar tal hipótese, foi realizado o cruzamento da variável “o que faz” com a variável “família com a presença do cônjuge”. De acordo com o teste qui-quadrado, é possível rejeitar a hipótese de independência para estas variáveis.

Como demonstrado no gráfico - levando em consideração que a diferença percentual foi calculada subtraindo o percentual encontrado para os jovens de famílias com a presença de ambos os pais por aqueles encontrados para os jovens de famílias monoparentais - os jovens pertencentes às últimas proporcionalmente participam mais da categoria “só trabalha”. Contudo, não encontramos

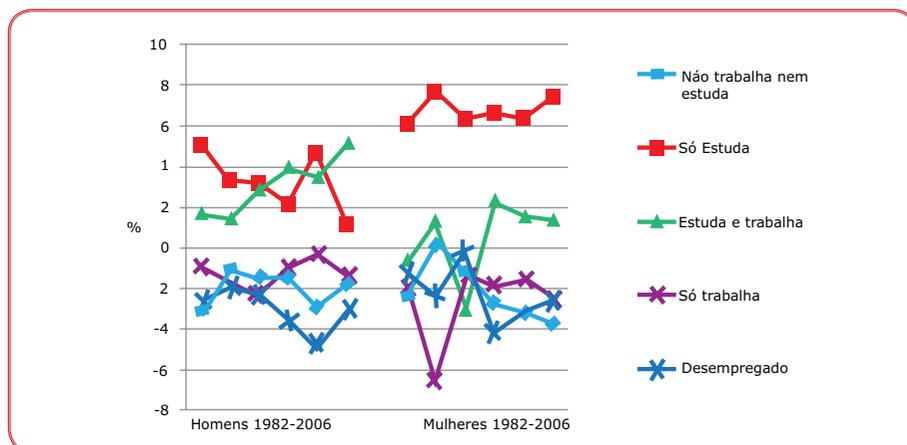
diferenças expressivas para esta categoria para nenhum dos grupos de jovens analisados, especialmente se considerarmos os anos mais recentes. Em relação à dedicação exclusiva ao trabalho, os jovens que possuem pai e mãe residindo no domicílio apresentam leve vantagem do que aqueles que não possuem. Ainda sobre a participação dos jovens na PEA, constatamos que aqueles pertencentes às famílias monoparentais estão mais representados na categoria “desempregados” do que os demais. Este fato pode representar a maior necessidade que estes jovens possuem de trabalhar do que aqueles que contam com a convivência de ambos os pais no domicílio.

Os jovens do sexo masculino que pertencem às famílias biparentais estão mais representados proporcionalmente na categoria “trabalha e estuda” do que os jovens pertencentes às famílias monoparentais. O que não significa necessariamente uma vantagem para os mesmos, pois a conciliação de estudo e trabalho pode prejudicar o avanço da trajetória escolar destes jovens.

Quanto à categoria “só estuda”, encontramos uma diferença importante entre homens e mulheres. No começo da década de 80, os jovens que possuíam pai e mãe residentes no domicílio eram mais representados proporcionalmente nesta categoria do que aqueles que não possuíam, contudo, na década de 90, essa vantagem começa a diminuir para os homens de ambas as faixas etárias, enquanto permanece praticamente constante para as mulheres de ambas as faixas etárias. Isso indicaria que a ausência de um dos pais no domicílio teria efeitos mais negativos para as mulheres do que para os homens. Tendo em vista, que em todo o período as meninas de famílias biparentais se dedicaram mais aos estudos exclusivamente do que as meninas de famílias monoparentais.

Finalmente, observamos que os jovens que possuem pai e mãe residindo no mesmo domicílio estão menos representados do que os demais na categoria “não estuda nem trabalha”. Esta diferença é maior entre as mulheres.

Gráfico 5: Diferença percentual entre domicílios com a presença de cônjuge e aqueles sem a presença de cônjuge para a distribuição de jovens de 17-19 anos em relação à variável “o que faz”. Brasil, 1982, 1986, 1990, 1999, 2003 e 2006.



Fonte de dados: Pnad

## Escolaridade Máxima do Pai ou da Mãe

A escolaridade máxima do pai ou da mãe se mostrou uma variável de extrema importância para o destino dos jovens. Para todos os cruzamentos realizados encontramos uma associação forte entre a variável “escolaridade máxima do pai ou da mãe” e a variável “o que faz”. Dessa forma, rejeitamos a hipótese de independência das variáveis através do teste qui-quadrado com 95% de confiança. Os resultados encontrados corroboram as hipóteses lançadas pela literatura sobre a influência do capital cultural dos pais para a trajetória educacional – majoritariamente – e laboral dos jovens (Corseuil et alii, 2001, Hasenbalg, 2003). Optou-se por apresentar graficamente apenas os dados encontrados para os anos de 1982 e 2006 para facilitar a apreciação dos mesmos.

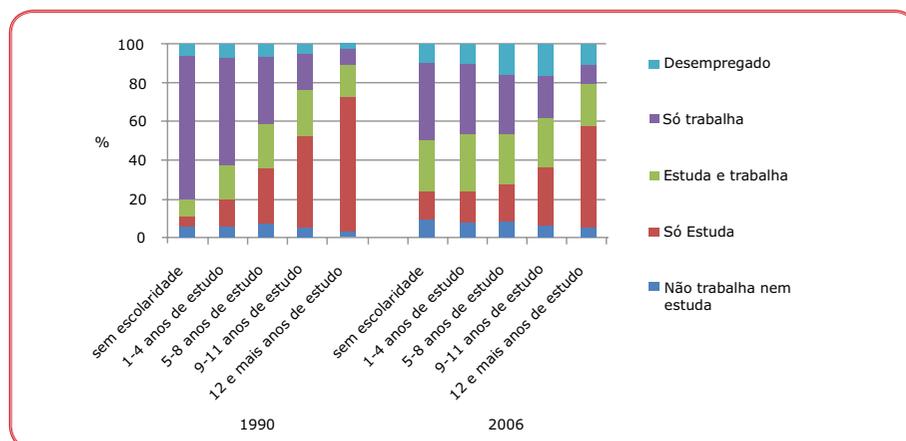
De maneira geral, podemos dizer que os jovens que possuem pais mais educados estão em vantagem do que aqueles que possuem pais pouco educados. Essa afirmação se comprova através da maior representação que os primeiros possuem na categoria “só estuda”, como os gráficos abaixo demonstram. Em contrapartida, os jovens que possuem pais menos educados estão mais representados na categoria “só trabalha”.

Observamos também que entre os anos de 1982-2006 houve redução da desigualdade de oportunidades para os jovens independente do nível de escolaridade dos pais, embora os jovens oriundos de famílias com maior capital cultural ainda estejam em vantagem em relação aos demais. A proporção dos filhos de pais com baixo capital cultural (sem escolaridade ou 1-4 anos de escolaridade) aumentou significativamente na categoria “só estuda” para ambos os sexos, enquanto a proporção dos filhos de pais com alto capital cultural permaneceu constante ou apresentou queda para a mesma categoria.

Observamos também que entre os anos de 1982-2006 a diferença entre os jovens que só trabalhavam diminuiu considerando as diferentes categorias de escolaridade dos pais. Vale ressaltar que para os jovens de 17-19 anos a proporção de filhos de pais com alto capital cultural (9-11 anos de estudo e 12 anos e mais de estudo) aumentou na categoria “só trabalha”- contrariando a tendência de queda observada para os demais na mesma categoria. É interessante notar que a participação na categoria “estuda e trabalha” cresceu para ambos os grupos analisados, independente do nível de escolaridade dos pais. Mesmo que os jovens filhos de pais menos educados estejam mais

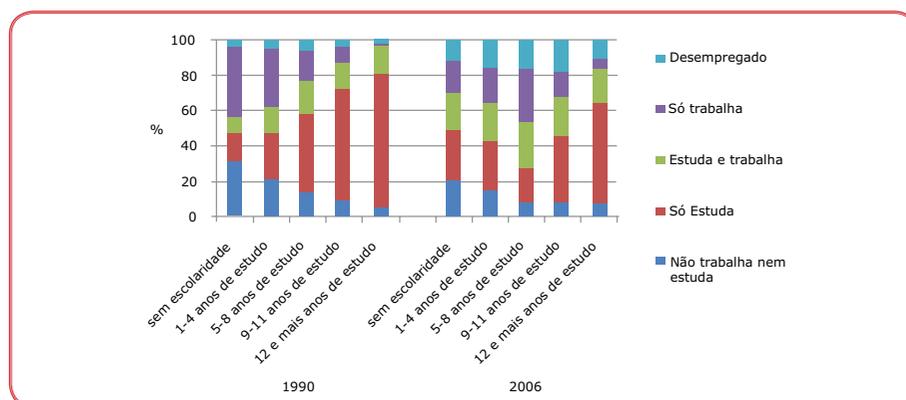
representados nesta categoria do que aqueles filhos de pais mais educados. Para a categoria “não estuda nem trabalha”, as maiores mudanças foram registradas para as mulheres. A participação de meninas pertencentes às famílias com baixo capital cultural na categoria “não estuda nem trabalha” declinou entre os dois anos. Dessa forma, a diferença registrada nesta categoria entre aquelas e as meninas pertencentes às famílias com alto capital cultural diminuiu entre 1982 e 2006. Por último, o número de jovens desempregados cresceu significativamente. Observamos níveis de desemprego semelhantes para todos os jovens independente do nível de escolaridade dos pais.

Gráfico 6: Distribuição da variável “o que faz” de acordo com a variável “educação máxima do pai ou da mãe” para jovens do sexo masculino de 17-19 anos. Brasil, 1982 e 2006.



Fonte de dados: Pnad

Gráfico 7: Distribuição da variável “o que faz” de acordo com a variável “educação máxima do pai ou da mãe” para jovens do sexo feminino de 17-19 anos. Brasil, 1982 e 2006.



Fonte de dados: Pnad

## Renda Familiar Per Capita

A partir dos resultados obtidos com o teste de variância ANOVA, podemos dizer que há diferença significativa no nível médio da renda familiar per capita de acordo com a atividade exercida pelos jovens. Particularmente, podemos inferir que a maior variação ocorre entre o grupo de jovens que “só estudam”, quando comparados aos demais. Para tornar evidente esta afirmação, iremos apresentar duas tabelas que expõem a diferença média de renda para cada categoria da variável “o que faz” para os jovens de ambos os sexos e faixas etárias. As tabelas também trazem informação se a diferença encontrada é significativa ao nível de 5% de significância - se referem aos dados destacados em negrito.

Em relação aos jovens de 17-19 anos, percebemos que a maior variação na média da renda ocorre entre o grupo daqueles que só estudavam comparados aos demais. É pertinente inferir que os jovens de 17-19 anos pertencentes às famílias com melhores condições financeiras possuem uma vantagem importante frente aos demais. São estes jovens que possuem as maiores chances de progredirem no sistema educacional até os níveis superiores e ao mesmo tempo adiar o início da carreira profissional.

É necessário ressaltar que para as mulheres de ambas as faixas etárias a diferença na média de renda, em sua maioria, entre os grupos “estuda e trabalha”, “não estuda nem trabalha” e “só trabalha” também se mostrou significativa. O grupo de mulheres que estudavam e trabalhavam possuíam média de renda superior do que aquelas que não estudavam nem trabalhavam e em relação às que apenas trabalhavam.

Tabela 2: Diferença média da renda familiar per capita para o destino dos jovens de 17-19 anos.  
Brasil, 1982, 1986, 1990, 1999, 2003 e 2006.

		1982	1986	1990	1999	2003	2006
<b>Homens 17-19 anos</b>							
Não trabalha nem estuda	Só Estuda	<b>-337,23</b>	<b>-447,24</b>	<b>-307,12</b>	<b>-328,92</b>	<b>-320,92</b>	<b>-328,26</b>
	Estuda e trabalha	-147,43	<b>-264,23</b>	-72,22	-45,70	<b>-120,86</b>	<b>-88,84</b>
	Só trabalha	14,42	-27,43	3,67	59,89	-34,62	-30,40
	Desempregado	6,17	-4,77	26,40	28,98	-47,65	-23,87
Só Estuda	Não trabalha nem estuda	<b>337,23</b>	<b>447,24</b>	<b>307,12</b>	<b>328,92</b>	<b>320,92</b>	<b>328,26</b>
	Estuda e trabalha	189,80	<b>183,01</b>	<b>234,91</b>	<b>283,22</b>	<b>200,06</b>	<b>239,42</b>
	Só trabalha	<b>351,64</b>	<b>419,81</b>	<b>310,80</b>	<b>388,81</b>	<b>286,31</b>	<b>297,86</b>
	Desempregado	343,39	<b>442,47</b>	<b>333,52</b>	<b>357,90</b>	<b>273,27</b>	<b>304,39</b>
Estuda e trabalha	Não trabalha nem estuda	147,43	<b>264,23</b>	72,22	45,70	<b>120,86</b>	<b>88,84</b>
	Só Estuda	-189,80	<b>-183,01</b>	<b>-234,91</b>	<b>-283,22</b>	<b>-200,06</b>	<b>-239,42</b>
	Só trabalha	161,85	<b>236,79</b>	<b>75,89</b>	<b>105,59</b>	86,25	<b>58,45</b>
	Desempregado	153,60	259,46	98,61	74,69	73,21	64,97
Só trabalha	Não trabalha nem estuda	-14,42	27,43	-3,67	-59,89	34,62	30,40
	Só Estuda	<b>-351,64</b>	<b>-419,81</b>	<b>-310,80</b>	<b>-388,81</b>	<b>-286,31</b>	<b>-297,86</b>
	Estuda e trabalha	-161,85	<b>-236,79</b>	<b>-75,89</b>	<b>-105,59</b>	-86,25	<b>-58,45</b>
	Desempregado	-8,25	22,67	22,72	-30,91	-13,04	6,53
Desempregado	Não trabalha nem estuda	-6,17	4,77	-26,40	-28,98	47,65	23,87
	Só Estuda	-343,39	<b>-442,47</b>	<b>-333,52</b>	<b>-357,90</b>	<b>-273,27</b>	<b>-304,39</b>
	Estuda e trabalha	-153,60	-259,46	-98,61	-74,69	-73,21	-64,97
	Só trabalha	8,25	-22,67	-22,72	30,91	13,04	-6,53

Mulheres 17-19 anos							
Não trabalha nem estuda	Só Estuda	<b>-281,72</b>	<b>-347,72</b>	<b>-259,83</b>	<b>-353,37</b>	<b>-236,07</b>	<b>-287,58</b>
	Estuda e trabalha	<b>-213,82</b>	<b>-363,50</b>	<b>-169,49</b>	<b>-158,86</b>	<b>-126,40</b>	<b>-131,83</b>
	Só trabalha	-46,69	-62,46	-55,28	-32,70	-57,98	-44,32
	Desempregado	-99,06	-126,76	-49,27	<b>-84,84</b>	-20,62	-5,47
Só Estuda	Não trabalha nem estuda	<b>281,72</b>	<b>347,72</b>	<b>259,83</b>	<b>353,37</b>	<b>236,07</b>	<b>287,58</b>
	Estuda e trabalha	<b>67,90</b>	<b>-15,78</b>	<b>90,33</b>	<b>194,51</b>	<b>109,67</b>	<b>155,74</b>
	Só trabalha	<b>235,03</b>	<b>285,26</b>	<b>204,55</b>	<b>320,67</b>	<b>178,09</b>	<b>243,25</b>
	Desempregado	<b>182,66</b>	<b>220,96</b>	<b>210,56</b>	<b>268,53</b>	<b>215,44</b>	<b>282,11</b>
Estuda e trabalha	Não trabalha nem estuda	<b>213,82</b>	<b>363,50</b>	<b>169,49</b>	<b>158,86</b>	<b>126,40</b>	<b>131,83</b>
	Só Estuda	<b>-67,90</b>	<b>15,78</b>	<b>-90,33</b>	<b>-194,51</b>	<b>-109,67</b>	<b>-155,74</b>
	Só trabalha	<b>167,13</b>	<b>301,04</b>	<b>114,21</b>	<b>126,16</b>	68,42	<b>87,51</b>
	Desempregado	114,76	236,74	120,23	74,02	105,78	126,37
Só trabalha	Não trabalha nem estuda	46,69	62,46	55,28	32,70	57,98	44,32
	Só Estuda	<b>-235,03</b>	<b>-285,26</b>	<b>-204,55</b>	<b>-320,67</b>	<b>-178,09</b>	<b>-243,25</b>
	Estuda e trabalha	<b>-167,13</b>	<b>-301,04</b>	<b>-114,21</b>	<b>-126,16</b>	-68,42	<b>-87,51</b>
	Desempregado	-52,37	-64,31	6,01	<b>-52,14</b>	37,36	38,86
Desempregado	Não trabalha nem estuda	99,06	126,76	49,27	<b>84,84</b>	20,62	5,47
	Só Estuda	<b>-182,66</b>	<b>-220,96</b>	<b>-210,56</b>	<b>-268,53</b>	<b>-215,44</b>	<b>-282,11</b>
	Estuda e trabalha	-114,76	-236,74	-120,23	-74,02	-105,78	-126,37
	Só trabalha	52,37	64,31	-6,01	<b>52,14</b>	-37,36	-38,86

Fonte de dados: Pnad

\*Valores em negrito são significativos ao nível de 5%

### Considerações Finais:

Descrever os tipos de transição da escola para o mercado de trabalho do jovem brasileiro entre 17 e 19 anos foi o objetivo central deste trabalho. Para cumpri-lo o artigo apresentou a evolução destes jovens a partir dos cinco destinos propostos pela variável "o que faz" através das últimas décadas.

A baixa qualificação da mão de obra brasileira era devedora de um sistema educacional pouco desenvolvido e da grande geração de empregos de baixa qualidade pelo mercado de trabalho nacional. Essa combinação de fatores possibilitava que o trabalhador pouco qualificado encontrasse uma colocação no mercado de trabalho.

Na década de 90, a reestruturação do mercado de trabalho brasileiro, orientada pela lógica de desenvolvimento neoliberal associada à crise econômica mundial, diminuiu

consideravelmente a oferta de empregos no país. Concomitantemente a este período, ocorre a expansão do sistema educacional brasileiro com a universalização do nível básico de ensino e a expansão dos demais em ritmo menos acelerado.

A conjuntura socioeconômica vivida pelo país no período analisado é um dado importante para a compreensão das decisões tomadas pelos jovens brasileiros quanto às suas trajetórias. Indiretamente, pode-se afirmar que a maior cobertura do sistema de ensino possibilitou o adiamento da entrada no mercado de trabalho tanto para homens quanto para mulheres. O ingresso precoce no mercado de trabalho é uma das maiores barreiras à maior qualificação da mão de obra brasileira. No período analisado, constatou-se um aumento crescente na proporção de jovens que só estudavam, enquanto

observamos queda contínua na proporção dos jovens que apenas trabalhavam. A maior permanência no sistema educacional possui benefícios para os jovens que ultrapassam a questão da qualificação profissional. Como mencionado anteriormente, Madeira (2006) afirma que o maior alcance educacional "prolonga o espaço da juventude" ao evitar que o indivíduo forme precocemente uma nova família.

Certamente, o aumento da dedicação exclusiva dos jovens às atividades escolares, associado à queda da participação desses em atividades exclusivamente laborais, é uma das maiores conquistas do período entre 1982-2006. A década de 90 é o período crucial para a verificação desta tendência. No ano de 1999, houve um crescimento acentuado dos jovens que só estudavam, enquanto verificou-se queda significativa entre

aqueles que só trabalhavam, em relação aos anos anteriores. Contudo, é importante ressaltar que o número de jovens que conciliam estudo e trabalho também aumentou neste período. Esse fato pode ser explicado pela pressão que jovens da faixa etária de 17-19 anos sofrem para o ingresso no mercado de trabalho. Os benefícios oriundos da expansão do sistema educacional devem ser relativizados diante deste dado. A literatura aponta que a conciliação de ambas as atividades resulta em prejuízos para a trajetória escolar dos jovens brasileiros. Os resultados obtidos demonstraram que mesmo entre os jovens que desfrutam de contextos familiares com maiores recursos – maior estoque de capital cultural e de capital social – cresceu o percentual daqueles que trabalhavam e estudavam. A cultura de valorização do trabalho como mecanismo de amadurecimento e inserção na vida adulta pode ser uma das explicações para este fato, especialmente no caso dos homens.

Os resultados também demonstraram que houve um crescimento considerável no percentual de jovens desempregados, principalmente após a década de 90. A década de 80 foi marcada por sérias crises fiscais no âmbito econômico. A instabilidade vivenciada na época afetou diversos setores da economia, que não conseguiram retomar o ritmo de crescimento registrado no período do milagre econômico. Porém, o nível de empregos permaneceu estável durante este período. As políticas de estabilização da economia, implantadas na década seguinte, alteraram esse quadro. A reestruturação do mercado de trabalho ocorrida na década de 90 aumentou o nível de desemprego no país para todos os trabalhadores, inclusive para os jovens como os dados demonstraram.

O nível de emprego registrado na década de 80 não foi retomado no período recente.

A análise segmentada por sexo se mostrou também relevante. Os jovens do sexo masculino participam proporcionalmente mais da PEA do que as jovens do sexo feminino. As mulheres estão mais representadas somente no grupo dos desempregados.

Quanto aos meninos de 17-19, anos um percentual em particular chama atenção. Em 2006, 7,3% dos jovens nesta faixa etária não estudavam nem trabalhavam. A tendência registrada para o grupo foi de crescimento no período analisado. Os jovens inativos são tratados como um grupo mais vulnerável à grupos marginais e violentos da sociedade (Hasenbalg 2003, Camarano 2006). É necessário compreender os determinantes que levam estes indivíduos a escolherem tal “destino”. Tal grupo deve ser considerado como um alvo potencial de políticas públicas direcionadas para a juventude.

A trajetória das mulheres no período de 1982-2006 merece outro destaque especial. O percentual das meninas que não estudavam nem trabalhavam era expressivo na década de 80 para ambas as faixas etárias. Após a década de 90, o grupo de meninas inativas diminuiu consideravelmente. A participação do público feminino no mercado de trabalho e, especialmente, no sistema educacional cresceu significativamente nas últimas décadas. Foram as mulheres as maiores beneficiadas com a expansão do sistema educacional. Velhos estereótipos quanto ao papel da mulher na sociedade são questionados diante os novos modos de inserção da mulher no espaço público. Atualmente, a mulher se apresenta ao mercado como mão-de-obra mais qualificada do que os homens, mes-

mo que ainda tenha que lidar com obstáculos, como diferenças salariais e ocupacionais, frutos de preconceitos ainda vigentes.

Para além da influência da conjuntura socioeconômica brasileira para a determinação das trajetórias dos jovens pesquisados, também foi investigado, no presente artigo, o impacto ocasionado pelas características de origem do indivíduo nesta etapa da vida. A partir das análises realizadas, foi possível identificar a força da associação de cada variável explicativa em relação à variável dependente “o que faz”, assim como foi possível perceber como os padrões de tais associações se modificaram durante o período analisado.

De maneira geral, os resultados encontrados corroboram as teorias que foram apresentadas e discutidas ao longo do trabalho. Determinadas características colocam alguns jovens em posição de vantagem em relação aos outros – ou seja, favorecem que os jovens se dediquem mais aos estudos e menos a atividades ligadas ao mercado de trabalho.

Os resultados encontrados para aos cruzamentos feitos entre as variáveis destinadas a mensurar o volume de capital social presente na família do jovem e a variável “o que faz” não foram conclusivos quanto à relevância destas associações. Aparentemente, os jovens que detêm ao seu dispor maior estoque de capital social possuem maiores vantagens do que os outros. Já os resultados encontrados para a variável destinada a mensurar o estoque de capital cultural familiar do jovem se mostrou extremamente relevante para o tema analisado. Os jovens oriundos de famílias com alto capital cultural são os que mais se dedicam aos estudos e menos às atividades laborais e a inatividade. Contudo, no período analisado percebemos queda na de-

sigualdade existente entre filhos de pais com alto capital cultural e filhos de pais com baixo capital cultural.

Por fim, percebemos que a renda familiar é uma variável importante para a determinação do destino dos jovens. Os jovens que só estudavam possuíam renda familiar per capita superior aos jovens pertencentes às demais categorias. Os jovens que não estudavam nem trabalhavam,

aqueles que só trabalhavam e os que estavam desempregados eram os que apresentavam nesta ordem as piores condições econômicas frente aos que só estudavam. Aqueles que trabalhavam e estudavam eram os que mais se aproximavam dos que só estudavam em relação à renda. Não observamos tendências à redução da desigualdade de renda entre as categorias analisadas para o período

entre os anos de 1982-2006.

De maneira geral, as últimas décadas foram responsáveis pelo aumento da participação dos jovens no sistema educacional brasileiro. Além disso, outro fato importante se refere à redução da desigualdade de oportunidades entre jovens com diferentes características sociais e familiares.

## Apêndice

### Variáveis Utilizadas:

Escolaridade máxima do pai ou da mãe – Maior nível de escolaridade alcançado pelo pai ou pela mãe do indivíduo:

- Sem escolaridade
  - 1-4 anos de escolaridade
  - 5-8 anos de escolaridade
  - 9-11 anos de escolaridade
  - 12 e mais anos de escolaridade
- Renda per capita familiar Cor/Raça:

Número de filhos no domicílio:

- 1 filho
  - 2 filhos
  - 3 filhos
  - 4 filhos
  - e mais filhos
- Número de Idosos com mais de 65 anos ou mais no domicílio

Presença do cônjuge no domicílio<sup>9</sup>

- Presença do cônjuge
- Ausência do cônjuge

## Notas

1. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Sociologia do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ.
2. Por outro lado, existem autores que questionam os sistemas vocacionais por estes rotularem precocemente os integrantes do sistema educacional. Estes autores argumentam que as credenciais obtidas no sistema vocacional são menos prestigiosas do que aquelas obtidas no sistema acadêmico universitário. Ainda afirmam que o processo de seleção dos estudantes para as diferentes carreiras oferecidas pelo sistema educacional estratificado seria marcado por preconceitos e discriminações relacionados à origem social daqueles. Uma vez direcionado para um tipo de carreira dentro deste sistema a probabilidade de mudança seria muito pequena. Contudo, os resultados das pesquisas mostram que os sistemas educacionais estratificados também desempenham um papel positivo. É o que afirma Muller e Shavit (1998) sobre o valor das credenciais obtidas nestes sistemas, que aumentariam as oportunidades ocupacionais de seus egressos e, sobretudo, reduziriam a probabilidade de ingresso destes em empregos de baixa qualidade.
3. The key difference between the two is the presence of an education and training providing occupationally specific skills and expected to generate patterns of LM mobility that deviate from those found in ILM-type systems. (Marsden 1986 in GANGL, 2003:109).
4. Hannan (1996) afirma que as vantagens dos egressos dos sistemas vocacionais frente aos demais seriam registradas apenas no primeiro ano após o término do período escolar e a entrada no mercado de trabalho. Após um período de cinco anos, pesquisas mostrariam que estudantes de diferentes países europeus se tornariam bastante similares quanto aos retornos obtidos no mercado de trabalho.
5. Segundo os dados da UNESCO disponíveis em <http://stats.uis.unesco.org/unesco>, para o ano de 2002 o Brasil apresentava as seguintes taxas líquidas de 92% de cobertura para o nível básico e de 75% para o nível secundário. No mesmo ano para o nível superior a taxa bruta era de 20% de cobertura.
6. Diferentemente dos colonizadores espanhóis, os portugueses não permitiam o funcionamento de universidades em suas colônias. As primeiras escolas de ensino superior no Brasil foram implantadas a partir do ano de 1808, com a instalação da corte portuguesa em solo brasileiro. No período que compreende os anos de 1808 a 1889, são criadas escolas (instituições isoladas) para a formação de profissionais liberais. Já as primeiras universidades surgem no período de 1930-1945, com o governo Vargas. Apenas no período militar que o sistema brasileiro registra taxas elevadas de crescimento de matrículas.
7. A descrição das categorias das variáveis utilizadas nas análises apresentadas encontra-se no apêndice deste artigo.
8. Um melhor ajuste entre a variável “o que faz” e a variável “número de filhos no domicílio” poderia ser alcançado, caso utilizássemos a última como variável contínua e não como categórica. Contudo, este teste não foi realizado para este trabalho.
9. Não há distinção nesta variável do sexo do cônjuge. O que representa uma limitação para análise, pois seria interessante ver (se há) a diferença da ausência do pai ou da mãe para a trajetória dos jovens.

## Bibliografia

- ALLMENDINGER, J. "Educational System and Labor Market Outcomes". *European Sociological Review*. Vol. 5 N. 3, 231-250. 1989.
- BARROS, R. et alii. "Uma análise das principais causas da queda recente da desigualdade de renda brasileira". *Econômica*. Vol. 8, n.1, junho. 2006.
- BARROS, R. P. de. MENDONÇA, R. S. P. de. "Uma Avaliação da Qualidade do Emprego no Brasil". Texto para Discussão nº381, Ipea. 1995.
- BERQUÓ, E. e CAVENAGHI, S. Mapeamento sócio-econômico e demográfico dos regimes de fecundidade no Brasil e sua variação entre 1991 e 2000. XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambu-MG, 2004.
- BLAU, P. and DUNCAN, O. D. *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley and Sons. 1967.
- BORDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- CAMARANO, A. A. e GHAOURI, S. K. E. Famílias com idosos: ninhos vazios? XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, 2002.
- CAMARANO, A. A. et alii. "Estão fazendo a transição os jovens que não estudam, não trabalham e não procuram trabalhar?" In: CAMARANO, A. A. (Org.) *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006. pp. 259-289.
- CARDOSO, A. "Transições da Escola para o Trabalho no Brasil: Persistência da Desigualdade e Frustração de Expectativas". *Revista Dados*, Vol. 51, N. 3, 569-615. 2008.
- CASTRO, C. M. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- CASTRO, M. H. G. *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.
- COLEMAN, J. S. *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1990
- CORSEUIL, C. H., SANTOS, D. D., FOGUEL, M. N. "Decisões críticas em idades críticas: a escolha dos jovens entre estudo e trabalho no Brasil e em outros países da América Latina". Texto para Discussão nº797, Rio de Janeiro: Ipea, 2001.
- DURHAM, E. R. *O ensino superior no Brasil: público e privado*. S. Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, 2003 (Documento de Trabalho).
- GANGL, M. "The structure of labour market entry in Europe: a typological analysis." In: MULLER, W. and GANGL, M. *Transitions from education to work in European*. Oxford, Oxford Scholarship Online. 2003. pp. 107-128.
- GUIMARÃES, N. A. "Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais." In: CAMARANO, A. A. (Org.) *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006. pp. 171-198.
- HANNAN, D. F. RAFFE, D. and SMYTH, E. *Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytical Framework*. Paris: OECD, 1996.
- HASENBALG, C. "A distribuição de recursos familiares." In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V (Orgs.) *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p.55-83.
- "A transição da escola ao mercado de trabalho." In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V (Orgs.) *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003a. p. 147-172.
- KALLEBERG, A. L. "Nonstandard Employment Relations and Labour Market Inequality." In David B. Grusky, *Social Stratification: Class, Race and Gender in Sociological Perspective*. Oxford: West View Press, 2008.
- ISHIDA, H. MULLER, W. and RIDGE, J. M. "Class Origin, Class Destination, and Education: A Cross-National Study of Ten Industrial Nations". *The American Journal of Sociology*. Vol.101. N. 1, 145-193. 1995.
- LAM, D.; MARTELETO, L. *Stages of the demographic transition from a child's perspective: family size, cohort size, and children's resources*. Michigan: University of Michigan, Population Studies Center, 2006. 39 p. (Research report, 06-591)
- MADEIRA, F. R. "Educação e desigualdade no tempo da juventude." In: CAMARANO, A. A. (Org.) *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006. Cap. 5, p. 139-170.
- MARTELETO, L. "O papel do tamanho da família na escolaridade dos Jovens". *Revista Brasileira de Estudos de População*. Vol.19, n.2, jul./dez. 2002.
- MULLER, W. and GANGL, M. *Transitions from education to work in European*. Oxford, Oxford Scholarship Online. 2003.
- MULLER, W. and SHAVIT, Y. *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford, Clarendon Press. 1998.
- PRATES, A. A. P. *Os sistemas de ensino superior na sociedade contemporânea diversificação, democratização e gestão organizacional - o caso brasileiro*. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005
- RIBEIRO, C. A. C. *Estrutura de Classe e Mobilidade Social no Brasil*. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- Transitions into adulthood in Brazil*. 2009.
- SHAVIT, Y. BLOSSFELD, H-P. *Persisting Barrier: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries*. Badia Fiesolana, San Domenico (FI) Italy. 1991.
- SILVA, N. d. V. e HASENBALG, C. A. "Raça e Oportunidades educacionais no Brasil." In: SILVA, N. d. V. e HASENBALG, C. A. (Org.) *Relações Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., 1992. Cap. 5, p. 79-100.
- TOMÁS MC. *O ingresso dos jovens no mercado de trabalho: uma análise das regiões metropolitanas brasileiras nas últimas décadas*. Dissertação (Mestrado em Demografia) Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional. Belo Horizonte, 2007.
- WOLBERS, M. H. J. "Learning and working: double statuses in youth transitions." In: MULLER, W. and GANGL, M. *Transitions from education to work in European*. Oxford, Oxford Scholarship Online. 2003. pp. 131-155.



# Desigualdade e Desempenho Escolar:

## Notas Etnográficas em uma Escola Pública do Rio de Janeiro

Raquel Ferreira Rangel Gomes\*

### Introdução

Nas últimas décadas são perceptíveis os avanços obtidos no sistema educacional brasileiro quanto à cobertura e ao acesso aos diferentes níveis de ensino. No entanto, mesmo considerando essa expansão e também o fato de que o acesso à escola já não é o maior problema, ainda há muito por fazer, no que concerne à qualidade do ensino ofertado, à regularização dos fluxos escolares, à redução da defasagem idade/série e, conseqüentemente, ao aumento das taxas de conclusão de cursos. De maneira geral, o dilema que persiste equidade/qualidade desafia a agenda do sistema educacional brasileiro.

Neste ensaio analiso as formas socialmente construídas de organização da escola e como as classificações e os rótulos produzidos no interior da instituição escolar em relação aos estudantes interferem no seu desempenho representando um obstáculo à distribuição equitativa de conhecimento. Para tanto foi realizado uma etnografia buscando compreender como opera a cultura escolar. O trabalho de campo foi realizado entre os meses de agosto de 2010 e maio de 2011, no turno da manhã, com os estudantes de uma escola pública estadual tradicional de ensino médio localizada em um bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

O objetivo inicial da pesquisa era descrever e analisar a desigualdade “racial” na escola. Digo “inicial”, porque aos poucos percebi a complexidade que o ambiente escolar reserva, ainda que por vezes haja a tendência da minha parte a minimizar tal fato, uma vez que este ambiente me é familiar já que há tão pouco tempo eu era um daqueles alunos. O dia a dia do trabalho de campo mostrou-me a variedade de temas e assuntos, que muitas vezes, e neste caso quase que todas às vezes, sobrepunham-se à questão “racial”. Com poucas exceções, a temática “racial” frequentemente não era o centro das conversas tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, principalmente em discussões relacionadas ao desempenho escolar. Diante desse fato percebi que era preciso ampliar os horizontes da pesquisa a fim de tentar compreender melhor o cotidiano que eu observava e os obstáculos enfrentados pelos alunos na difícil tarefa de ser qualificado como bom aluno.

Nesse sentido, busquei compreender como a escola, seja por meio dos professores (mais diretamente), dos coordenadores, dos diretores e funcionários, de forma mais geral e indiretamente, seja por meio dos próprios estudantes, constrói um sistema social que organiza e classifica os alunos; quem são aqueles rotulados “bons” e “maus” alunos e quais os critérios utilizados nessa classificação. Vale ressaltar que meu objetivo torna-se restrito na medida em que descreve apenas uma escola pública carioca, sendo os resultados apresentados, limitados a este universo pesquisado. Não pretendo aqui encerrar todas as discussões sobre o sistema de classificação dentro das escolas do Rio de Janeiro. Porém, esse estudo pode ajudar-nos a conhecer um pouco mais a realidade de escolas com estruturas semelhantes às aqui descritas.

\*Mestranda do Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## 1. Algumas Características da Organização Escolar



O colégio estadual Calixto Campus<sup>1</sup> está localizado em um bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro e atende a 3.500 alunos do ensino médio de várias partes da cidade, pois está localizado próximo ao centro e é de fácil acesso pela variedade de meios de transporte próximos à escola. O colégio funciona em três turnos: manhã, tarde e noite.

Esta pesquisa foi realizada com 315 alunos do segundo ano do Ensino Médio no turno da manhã. Ao todo são 32 professores e professoras com cargas horárias variáveis que atendem às turmas de segundo ano. No turno da manhã há um coordenador de turno, dois inspetores, e uma supervisora pedagógica. Com relação à estrutura geral, a escola conta ainda com um diretor geral, três diretores adjuntos, seis funcionários na secretaria, seis funcionários na limpeza, três funcionários na cozinha e quatro funcionários na biblioteca. O prédio é grande, com 2 andares, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), arejado e espaçoso, embora apresente problemas de conservação que chegam a comprometer o uso de determinados espaços. A escola possui biblioteca, refeitório, auditório, duas quadras esportivas (sendo que uma está desativada devido a problemas na estrutura), sala de multimídia, equipada com DVD, televisão, data show e ar condicio-

nado e um pequeno pátio onde os alunos circulam na hora do intervalo.

Como se pode depreender, essa escola apresenta características próprias e condições de funcionamento particularmente adequadas. As turmas de 2º ano contam com em média 23 alunos presentes e mesclam jovens provenientes de setores populares e médios, abrangendo um grupo bastante heterogêneo em termos socioeconômicos e culturais, particularmente se comparado à maior homogeneidade que geralmente se encontra tanto nas escolas públicas de periferia, quanto nas escolas particulares de elite, numa sociedade complexa como o Rio de Janeiro.

A pesquisa foi realizada no intuito de acompanhar os estudantes do segundo ano em sua trajetória até o fim do ensino médio. A opção por esta série foi feita considerando que o sistema de alocação dos alunos opera principalmente após o primeiro ano na escola, visto que ao entrarem não há como selecioná-los, uma vez que a escola ainda não os “conhece”. No entanto, já no segundo ano, a direção e os professores selecionam os alunos e os alocam em turmas boas e fracas, nas palavras que ouvi ao longo do trabalho as turmas são apontadas assim: “essa turma é boa!”, “essa não é tão boa”, “essa é uma turma difícil”.

De acordo com o número de alunos que consta nos diários de classe, a saber, em torno de 45 por turma (315 no total), é possível perceber, partindo da frequência observada durante a realização desta pesquisa, que o número médio total de estudantes frequentando as turmas de segundo ano fica em torno de 154 alunos. Ou seja, quase a metade dos estudantes chega a frequentar as aulas assiduamente, principalmente a partir do 3º Bimestre, quando muitos já “sabem” que serão reprovados ao final do ano.

No turno da manhã existem sete turmas de 2º ano. Sua distribuição espacial na escola torna-se interessante partindo da afirmação feita por Dyreel (1996), segundo a qual a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Para o autor, desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas e na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida “a priori”.

No colégio estadual Calixto Campus, cinco das sete turmas, estão localizadas em salas ao longo do corredor central, onde estão também outras duas turmas de primeiro ano. Esse corredor é extenso e fica em frente às escadas que o separam da sala da coordenação. Somente duas turmas ficam destacadas do corredor central. A turma 2007 fica numa única sala que existe no entorno da escada em frente à sala dos professores, e a 2006 fica num pequeno corredor atrás da sala dos professores, de frente apenas para uma turma de terceiro ano. Considerando a existência de uma intencionalidade na organização das turmas, era imperativo tentar conhecer os motivos dessa localização diferenciada das turmas.

No corredor central onde se localizam as cinco turmas mencionadas há um barulho constante de risadas, pessoas falando, e até gritando, consequência de um outro fenômeno observado – os horários vagos. Existem basicamente três “tipos” de horários vagos: um primeiro tipo seria o que compõe a priori a estrutura do horário escolar decorrente da carência de

professores no sistema da secretaria de educação do estado; outro tipo seria o decorrente da falta ocasional de algum professor, pois não há substituto; e um terceiro tipo decorrente da falta de professores por motivo de licença médica, de licença maternidade, etc., e que não são repostos pela secretaria de educação. Os horários vagos acarretam outro elemento bastante comum nesta escola, a saber, o adiantamento das aulas, isto é, alunos e professores, em comum acordo, adiantam os horários, e um professor chega a dar "aula" ao mesmo tempo em até três turmas. Assim, para dar conta de toda essa demanda os professores passam atividades e fichamentos sobre a matéria para que os alunos entreguem ao final do horário, sendo essas atividades os substitutos das aulas.

O barulho constante no corredor parece não incomodar, embora muitas vezes na eu nem conseguisse ouvir a voz do professor já que sempre procurei sentar ao fundo da sala de aula. Alguns professores reclamavam, chegando a sair da sala e pedir silêncio no corredor, mas a maioria prosseguia as atividades normalmente. O interessante é que apenas duas turmas dos 2º anos não estavam no corredor central, sendo que havia salas suficientes para alocar todas no corredor, mesmo porque duas salas que sobravam eram ocupadas por turmas de 1º ano. Mas por que essas duas turmas? Seriam esses os "bons" alunos? Ou seriam os "maus" alunos? Segundo pude observar e em conversas informais que tive com professores e alunos não há uma razão explícita para esse ordenamento espacial das turmas.

Apesar de não haver um reconhecimento das razões da organização, a prática cotidiana aponta para o contrário. A turma 2006, uma das turmas "separadas" é frequentemente

te elogiada pelos professores como uma "boa turma", onde é possível "trabalhar sem problemas". Por sua vez, a turma 2007, a outra turma "separada" não é alvo de elogios, nem de reclamações, quase ninguém comenta sobre ela ou sobre os alunos dessa classe, ou seja, de alguma forma ela passa despercebida pelos professores. Na tentativa de saber quem eram os estudantes dessas turmas fui à secretaria da escola e através das listagens da situação final dos alunos das turmas dos anos anteriores descobri que os repetentes foram "divididos" em duas turmas: a 2005, localizada no corredor e constante alvo de reclamações dos professores, e a 2007, localizada numa sala anexa em frente à sala dos professores, fora do corredor, que não é alvo nem de reclamações nem de elogios e onde estão alocados a maioria dos repetentes. Seria por esse motivo que a turma 2007 não é muito citada pelos professores, por que esses alunos "não tem solução"? Será que a dificuldade em trabalhar com a 2005 é por que nesta turma também estão muitos repetentes?

Com relação a uma possível tipificação das turmas em "boas" ou "más", no início do trabalho de cam-

po, em uma conversa no corredor, uma professora de matemática me respondeu que a turma 2005 era a que ela mais tinha dificuldades em dar aula. Em suas palavras era uma "turma difícil". A dificuldade da turma era atribuída pela professora à grande concentração de repetentes. Como a 2005 era constantemente alvo de reclamações por parte dos demais professores e dos inspetores do corredor, pensei que a explicação da professora poderia ser a resposta para a questão: os alunos causavam dificuldade porque eram repetentes. No entanto, a organização da escola não era tão simples assim. Afinal, na prática a maior concentração de repetentes estava na turma 2007. Essa nova informação colocou em cheque a possível hipótese de que o critério de localização das turmas seria decorrente de: turmas compostas por "bons" ou por "maus" alunos e tornou ainda mais densa essa questão, já que a 2007 estava em uma das duas salas "separadas" do corredor central e era uma turma ruim enquanto a 2006 era frequentemente elogiada. Qual seria o motivo desta localização espacial das turmas?

Pensei que poderia ser meramente uma questão de otimização



dos espaços em relação ao número de alunos. Essa poderia ser uma explicação da localização da 2007, porque apesar de haver 45 alunos no diário de classe, em média apenas 17 frequentavam, e essa era a menor turma, e a sala onde ela se localiza realmente também era a menor. Entretanto, essa explicação não poderia ser válida para o caso da 2006, pois possui um número médio em torno de 24 alunos presentes, valor bastante semelhante às demais, sendo que a sala da 2006 é quase o dobro do tamanho das outras salas.

De maneira geral, embora haja o discurso de igualdade nas turmas e turnos, a observação cotidiana da escola demonstrou que tanto a direção quanto os professores dividem e classificam os alunos. Existem outros elementos de classificação que independem do tamanho ou do “tipo” de aluno que compõe a turma ou da localização dos repetentes, apesar do critério mais comum ser o agrupamento de alunos com “*melhor rendimento*” e alunos com “*rendimento não muito bom*”. Entretanto, é possível afirmar que a classificação das turmas tem como principais critérios a repetência e o desempenho dos alunos nas atividades escolares nos anos anteriores.

Os fatos que foram salientados até aqui são referentes a uma análise em escala macro na escola, isto é, a organização das turmas. Destaca-se também o que poderia ser considerado uma análise micro, que seria a organização dos alunos dentro da sala de aula. Durante o período de trabalho de campo tentei sistematizar, por meio de desenhos a arrumação dos alunos. No início pensei que essa informação poderia não ser útil, pois os alunos mudariam de lugar a cada dia, porém ao longo de cinco meses de trabalho pude observar que há uma regularidade



de organização dos alunos dentro da sala, e as turmas apresentam desenhos organizacionais bastante distintos se comparadas umas com as outras. Em algumas turmas há claramente desenhado uma lógica “centro-periferia”, isto é, um pequeno grupo de alunos (considerados os “bons alunos” pelos professores) no centro e um grupo maior de alunos no entorno da sala, ficando localizados na “periferia”, geralmente estes estudantes recebem pouca atenção dos professores. Contudo, em outras turmas a organização não é tão definida. Sempre há um pequeno grupo localizado na frente e no centro da sala, que fica mais próximo ao professor, e na maioria das vezes são considerados “bons alunos”, mas outros “bons alunos” ficam como que espalhados pela sala, e mesmo assim detêm a atenção do professor, como conclui Sá Earp<sup>2</sup> (2006).

Ao longo do trabalho de campo tentei observar se a atenção dos professores variava em virtude da cor dos estudantes, se haveria uma predileção para responder as dúvidas dos alunos mais claros ou mais escuros, e se os próprios alunos se organizavam em grupos separados de acordo com sua cor. Com relação

à atenção dos professores, não observei nenhum caso em que alunos mais escuros não fossem atendidos em suas dúvidas ou não tivessem seus pontos mais considerados em virtude de alguma resposta certa.

No mesmo sentido foram as observações relacionadas à organização dos alunos dentro da sala em virtude da cor. Os grupos são bastante distintos nesse quesito, sendo mais homogêneos com relação ao gênero (existem grupos separados de meninas e de meninos) e a gostos, como por exemplo, o grupo dos roqueiros, das “patricinhas”, dos “nerds”, dos mais populares na escola, etc. Entretanto, uma série de acontecimentos referentes a um mesmo caso no colégio estadual Calixto Campus pode servir para levantar questões.

Um dos alunos cujo sobrenome “Belo”, bastante singular e alvo de brincadeiras tanto dos colegas como dele próprio, afirma se sentir discriminado na escola por conta da sua cor. O “Belo” é carioca, tem 21 anos, frequenta uma igreja neo pentecostal, participa de um grupo de dança com o qual já fez participações até em clipes de cantores de funk famosos, é integrante de um grupo de teatro na igreja e faz

parte do grêmio estudantil da escola. Ele alega que alguns professores e alunos o tratam de maneira diferente porque ele é negro (termo este utilizado pelo próprio aluno ao se definir). Já os colegas de turma do “Belo”, relatam os mesmos fatos de uma forma bem diferente. Segundo eles todos são iguais e ninguém trata o “Belo” diferente. De acordo com uma aluna da turma, que também se define como negra, o que acontece é que a maioria dos estudantes da turma tem mais amizade porque estudaram juntos desde o ano anterior. Neste ponto entra em cena mais um elemento. O “Belo” repetiu pela terceira vez o 3º ano. Perguntei-lhe se as suas reprovações eram decorrentes do racismo dos professores. O “Belo” me respondeu que não, pois realmente faltava as aulas e no meio do ano acabava abandonando a escola. Os professores alegaram que ele realmente faltava muito e acabava saindo da escola. Os fatos foram contados, em suas diferentes versões, no entanto fiquei me perguntando: “Belo” é tratado de forma diferente por que é negro ou por que é repetente? “Belo” foi reprovado por ser um “mau” aluno ou por ser negro? Ser negro coloca em risco o aluno no sentido de ser avaliado mais severamente pelos professores?

Considerar a escola como um espaço sócio-cultural, implica em também analisar os alunos como sujeitos sócio-culturais, que possuem agência no meio em que estão inseridos e apesar de trazerem consigo uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser familiar, ocupacionais, religiosas, de estilo (como os emos, rockeiros, punks, etc.) etc., acabam se inserindo na instituição como grupo social e adquirem uma cultura própria à escola. As experiências vividas pelos indivíduos concretos, expressões de um gênero, de uma cor, de um lu-

gar, de papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade, não estão suspensas, elas agem e interagem no ambiente escolar de uma forma específica. No entanto, a escola produz um ethos e é neste ethos que se pode buscar a lógica não só deste caso, como de outros estruturalmente semelhantes. Se o “Belo” é repetente por ser negro como explicar que a melhor aluna da turma seja também negra, tendo inclusive sido contemplada com um computador pelo Programa da secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro que este ano ofertou computadores aos melhores estudantes de todas as escolas de ensino médio?

A relação entre a cor dos estudantes e a repetência na escola, embora negada por todos, é uma questão que precisará de mais tempo para ser respondida. O caso “Belo” é bom para pensar porque traz elementos novos às tradicionais posturas frente à questão racial no ambiente escolar. O estudante “Belo”, de nome e de fato, afirma em alto e bom som que é negro e por isso é mal tratado, mas quando vai explicar as suas inúmeras reprovações acaba atribuindo o fracasso ao seu absentismo.

## 2. O conselho de classe

Maria de Lourdes Sá Earp, assim define o conselho de classe:

“Os chamados conselhos de classe são rituais pedagógicos onde se realiza o juízo professoral. O ritual da sala de aula é legitimado pelo julgamento dos professores que se desenrola nos conselhos de classe: nesse espaço se avalia o desempenho dos alunos e se decide o destino dos estudantes. (SÁ EARP, 2006, p. 22)”

Como iniciei a pesquisa de campo no final de agosto, e tive algumas dificuldades de entrada no campo,

não pude assistir o conselho de classe do terceiro bimestre. Mas ao longo do período em que estive na escola, fui aos poucos ganhando a confiança de alguns professores, coordenadores e diretores, na tentativa de que, desse modo, minha presença no conselho de classe pudesse ser aceita, visto que acreditava ser este ritual escolar bastante importante para a pesquisa. Conforme havia planejado, consegui que autorizassem minha presença no último conselho de classe do ano, e também o mais importante, porque ali seria decidido não só o destino dos alunos em relação a passar ou não passar nas diversas disciplinas, como também o destino dos alunos em relação a passar ou não passar de série.

Todas minhas expectativas se confirmaram, o conselho de classe era realmente o momento em que os julgamentos professorais eram claramente identificáveis. E assim como definiu Sá Earp (2006), ali foram legitimados os ritos da sala de aula.

O conselho foi marcado para o dia 16 de dezembro às 7:30h, para avaliar os alunos do 2º ano do turno da manhã. Às 7:20 cheguei à escola, só estavam D. Maria, a senhora da recepção, a coordenadora pedagógica terminando os últimos preparativos para começar a reunião, e um professor de matemática terminando de lançar algumas notas no “mapão”, como eles costumam chamar o diário geral do final de ano. Entrei na



sala onde iria acontecer a reunião, era uma sala onde normalmente ficava uma das turmas de 3º ano. As carteiras estavam organizadas uma do lado da outra, formando um quadrado no centro da sala. Havia 21 carteiras arrumadas desse modo, e outras espalhadas pelos cantos.

Sentei-me em uma das carteiras do canto, no lado direito da sala, de forma que pudesse observar todos os ângulos do lugar. No horário marcado haviam chegado apenas 7 professores. Alguns minutos depois chegou mais uma professora, e às 8h a reunião foi iniciada pela diretora adjunta, mesmo com a presença de 8 professores apenas. A diretora começou explicando como seria a dinâmica da reunião. À medida que fosse chamando os números e os nomes dos alunos, os professores deveriam levantar uma de suas mãos, sinalizando que aquele aluno não possuía nota suficiente para “passar”. E assim se seguiu a reunião, começando pela turma 2001 até chegar à turma 2007.

Conforme haviam sido orientados, à medida que os nomes eram chamados os professores se manifestavam. No primeiro nome chamado houve logo uma rápida exclamação, “bom aluno!”, seguida de outras, demonstrando concordância e exaltação dos professores pelo julgamento inicial. No segundo nome, várias mãos se levantaram, e várias exclamações bastante contrárias aquelas feitas ao primeiro aluno: “*não participa*”, “*falta muito*”, “*quando vem, chega muito atrasada*”, e por fim, diante da reprovação em 3 disciplinas, a aluna foi reprovada também no 2º ano, tendo que repetir a série. O terceiro nome chamado também foi alvo de vários elogios dos professores, e no quarto, os professores como que em coro exclamaram: “*evadido!*”. Esses momentos iniciais representam bem a dinâmica do conselho até o

julgamento do último aluno. E assim seguiu a reunião por toda manhã até às 13h. Não descreverei aqui o juízo dos professores para cada aluno, mas irei destacar alguns fatos interessantes observados naquela manhã.

De maneira geral observou-se uma indefinição e a ausência de critérios avaliativos acadêmicos sendo substituídos por apreciações subjetivas sobre o aluno ou a aluna. O que se conclui disso é que esta forma de avaliação coloca os estudantes com mais dificuldades nas matérias dadas, mais vulneráveis às decisões do conselho. É interessante notar também que ao longo do ano pude observar que as chamadas são feitas pelo número e não pelo nome do aluno. Existem duas principais explicações para uso de tal método por parte dos professores: para alguns essa forma é mais rápida evitando a perda de tempo chamando nome por nome; para outros, o modelo é adotado porque gravar nome de aluno “*só traz problemas*”. Interessei-me pela segunda justificativa. Trata-se de uma tentativa de impessoalizar as relações, que por sua vez pode ser claramente percebida no conselho de classe, quando primeiramente o número do aluno é chamado e depois o nome, e alguns professores perguntam: “*quem é esse menino (a) mesmo?*”, “*ele (a) senta aonde?*”, “*como ele (a)*”, etc. Certamente a tentativa de impessoalizar se torna falha, porque ao descrever determinadas características e principalmente o lugar onde o aluno senta na sala de aula ele é logo lembrado. Todavia, não é sempre que isso ocorre, por vezes o professor não se recorda. Nesse sentido, é importante tentar perceber o que os alunos fazem para serem “lembrados” e quais as características que despertam a atenção dos professores.

A caracterização dos alunos é feita na maioria dos casos iniciando pelo lugar onde se sentam na sala de aula, “*aquele que senta lá trás*”, “*que senta perto da porta*”, “*que senta na frente perto da janela*”, seguido de algumas descrições relacionadas ao tipo físico do aluno, como “*aquele gordinho*”, “*aquela bonitinha*”, “*aquele moreno*”, e por fim são narradas algumas características relacionadas ao tipo de comportamento, entrando nessa descrição também a opção sexual dos alunos, “*é aquela quietinha*”, “*aquele que fala muito*”, “*aquele que é gay*”. Neste ponto é importante destacar que nesta escola a questão da opção sexual do homossexual masculino é bastante aceita, mesmo porque os próprios gays são assumidos e considerados “bem resolvidos”. Já as homossexuais femininas não são tão “bem resolvidas”, então, por isso, no conselho de classe são referenciadas como “*as meninas que sentam juntas*”, havendo sempre uma troca de olhares entre os professores que são usados como explicação a que “tipo” de meninas eles estão se referindo.

De acordo com Mattos (2005) é importante observar que é no seio dessas instâncias coletivas de avaliação que os/as professores/as se sentem mais livres para manifestar suas impressões sobre seus alunos e alunas. Tais reuniões permitem, assim, reforçar aspectos individuais da prática docente, através do apoio de seus pares. Os conselhos de classe, nas escolas observadas pela autora no estado do Rio de Janeiro, são praticamente a única instância coletiva que subsiste. Os conselhos de classe são vistos, em algumas escolas, como podendo proporcionar uma discussão livre entre colegas, com a finalidade de buscar soluções para os problemas diagnosticados. No entanto, não é isso que se observa na



prática. Seja porque apenas alunos/as são avaliados, e não há qualquer discussão sobre a interação ensino-aprendizagem, seja porque não há uma discussão dos casos em busca de algum tipo de solução para os problemas. Segundo a autora as professoras parecem esperar de seus colegas apenas um referendo que valide a imagem de alunos e alunas que eles construíram no decorrer do ano letivo.

Esses fatos observados por Matos (2005) foram também percebidos na escola estudada. Durante toda aquela manhã de dezembro muitos casos foram considerados, muito elogios e críticas feitas, no entanto, em apenas um único momento diante de muitas risadas dos professores por causa de uma turma que havia sido quase toda reprovada em física, a diretora indagou, deixando os professores sem graça: *"não seria uma questão de avaliar o ensino professores, por que eles não estão aprendendo?"* Alguns professores rapidamente pararam de rir, outros continuaram um pouco mais, outros foram logo exclamando algumas das frases conhecidas como *"essa turma não tem jeito"*, ou procurando culpar uma infinidade de fatores externos excluindo-

-se do problema. Esta manobra feita pelos professores demonstra que o fracasso escolar dos alunos é considerado "culpa" deles mesmos, de sua falta de interesse e, sobretudo, porque eles não querem aprender, sem haver uma reflexão que considere o processo de aprendizagem um processo de interação professor-aluno em que nem sempre o professor se consegue fazer entender.

É comum também no conselho os professores atribuírem a causas psicológicas o fraco desempenho escolar de alunos e alunas, sem possuírem nem os elementos, nem os conhecimentos necessários para tais afirmações. Como foi o caso de um aluno da turma 2001, que ficou sendo tratado por quase meia hora. Diante da reprovação do aluno em quatro disciplinas, o que o reprovava de série, alguns professores entrevistaram afirmando que ele tinha problemas psicológicos, que não conseguia *"acompanhar o pensamento"*. Uma professora bastante decidida a defender a aprovação do aluno para o terceiro ano, afirmou *"o tempo dele é lento"* sendo necessário, nas palavras dela, *"um olhar diferenciado"*. Outros afirmavam que *"a limitação dele é emocional"*. Por fim, o aluno

ficou aprovado, com a justificativa de se ter dado *"um voto de confiança"*, em consideração à sua situação *"especial"*. No entanto, nos casos em que a reprovação é levada a cabo, uma justificativa bastante frequente se refere à reprovação como uma estratégia para levar o aluno (a) a um maior amadurecimento. Este é um conceito comum e atuante nas justificativas invocadas pelos professores.

Em suma, é possível dizer que um misto de fatores intra e extra-escolares invade o discurso dos/as professores/as, estigmatizando alunos e alunas e inviabilizando qualquer busca coletiva de soluções em termos escolares para os alunos com pior desempenho. São frequentes os argumentos nos quais as dificuldades educacionais do aluno e da aluna são vistas como tendo origem na sua incapacidade em construir conhecimentos escolares atribuindo o fracasso ao próprio aluno. De maneira geral, o processo ensino/aprendizagem é visto pela escola de modo dicotomizado: os professores devem ensinar e os alunos devem aprender. Assim, quando o processo de aprendizagem desses alunos não é bem sucedido, estes são percebidos como portadores de um *"bloqueio cognitivo"* que os impede de aprender, e esta justificativa comumente utilizada é bastante aceita nos conselhos de classe. Tanto o discurso como a prática dos professores e professoras são construídos como se a incapacidade cognitiva fosse inerente ao aluno (a). Ilustram essa afirmação com expressões do tipo: *"ele não aprende"*, *"ele não consegue aprender"*, *"ela tem um bloqueio"*, *"não tem mesmo jeito, ela não aprende nada"*. E dessa forma as impressões individuais emitidas pelos professores/as para justificar o rendimento dos alunos, assim como o perfil que constroem, são validadas pelo conjunto de pares durante o conselho de classe. De modo geral, mesmo

quando as causas não são colocadas diretamente nos alunos, o são de forma indireta, havendo uma culpabilização das famílias – “desestruturadas”, do lugar onde moram, do nível de escolaridade dos pais, ou até mesmo falta de infra-estrutura escolar, sendo retirado da relação da interação aluno-professor o foco da discussão e principalmente a possibilidade de solução.

No primeiro conselho de classe de 2011, a dinâmica foi um pouco diferente do relato referente ao último conselho do ano. A dinâmica se iniciou com as considerações dos professores sobre o desempenho das turmas de um modo geral, seguindo com as descrições dos “*destaques positivos*” e “*destaques negativos*”. É interessante salientar como na maioria dos casos as opiniões dos professores variava em relação às turmas. Uma mesma classe pode ser considerada como “muito ruim” por um professor e ao tempo ser “uma ótima turma” para outro, apontando para a produção de classificações em função do processo de interação professor-aluno, variando segundo o grau de receptividade da turma e de “camaradagem” do professor.

Todavia, existe certa homogeneidade em relação aos “*destaques positivos*”, havendo somente, em alguns casos, uma divergência de opiniões. Esses alunos referenciados são sempre os que tiraram as melhores notas e “*que se interessam mais*”, ou pelo menos fazem com que os professores percebam que se interessam mais. Uma aluna descrevendo as características de um bom aluno me disse: “*não adianta você fazer tudo certinho, assim o professor nem vai ver, você precisa fingir que não sabe, mostrar pro professor, assim ele vai entender que você está interessado*”. É como se existisse um referencial compartilhado por professores e alunos de características pertencentes ao “*bom*” aluno, e o

“*interesse*” é a mais aparente.

Em relação aos “*destaques negativos*”, na maioria dos casos, não é falado nome algum. Vale considerar que se trata de turmas de 3º ano, consideradas aquelas onde estão os “sobreviventes”, visto que o sistema educacional funciona como um grande filtro e os que não se adéquam ao perfil exigido pela escola vão “ficando”, “parando” ou “saindo” ao longo do percurso escolar. Sendo assim, são raros os casos de mau comportamento, indisciplina, geralmente considerados característico dos “maus” alunos. Porém, o nome do “Belo” foi citado quando se falavam dos “destaques negativos” da turma 3002. A professora de física perguntou para os outros: “*Pessoal e esse “Belo” como ele é com vocês? Por que ele já repetiu de ano três vezes?*” Alguns professores que o acompanham desde a primeira vez que fez o 3º ano se manifestaram dizendo que ele sempre começa e ao longo do ano abandona, mas que agora parecia estar diferente. O principal fator considerado pelos professores como a causa da “mudança de postura” do aluno foi a receptividade da turma. O “Belo” até então não tinha um “apoio” e agora se encontrou nessa turma e com colegas do grêmio do qual começou a participar. Depois dessas explicações sobre o “Belo” os professores se dividiram nas avaliações sobre considerá-lo como um “destaque negativo” ou não. Foi citado, por alguns professores, o fato de “Belo” sempre acusar as pessoas de o estarem discriminando. Essas acusações produzem situações desagradáveis, porque, segundo os professores, não há tratamento diferenciado em função de características “físicas” dos alunos. Segundo o conselho, o “fracasso escolar” de “Belo” se deve a seu grande número de faltas ao longo do ano culmi-

nando na sua reprovação, visto que não há como acompanhar a matéria e tirar boas notas que lhe permitam passar. Segundo o conselho “*Ele não tira nota que dê pra passar*”, e assim como nos outros casos de repetência a culpa pelo fracasso está no aluno, no seu desempenho ruim.

### Considerações Finais

O dilema equidade/qualidade é o que atualmente tem despertado as autoridades e a população brasileira como um todo. No caso do Rio de Janeiro, o mais recente secretário de educação, Sr. Wilson Risolia tem estado bastante preocupado e decidido a resolver essa situação, tendo em vista a classificação da educação do estado em penúltimo lugar na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2010, perdendo apenas para o Piauí, que é um dos estados mais pobres do País.

Todavia, as medidas frequentemente adotadas no que concerne às políticas públicas voltadas para a escola, objetivam por vezes resolver problemas que não são centrais para os próprios atores sociais que interagem cotidianamente neste ambiente. A maioria dos envolvidos no processo educativo nas escolas considera seus problemas como sendo produzidos por fatores externos a ela. Para os professores e alunos os problemas são os baixos salários, a falta de infra-estrutura das escolas, a falta de professores, de livros, em suma, a falta de uma estrutura que valorize a educação, no sentido de que haja melhores condições de trabalho e de estudo. Essas faltas os eximem de responsabilidade diante do processo ensino aprendizagem porque, do ponto de vista desses atores, a desigualdade no acesso à boa educação é uma questão social.

Alguns movimentos sociais e formuladores de políticas públicas têm enfatizado o racismo como uma

das questões sociais que produzem obstáculos ao bom desempenho dos estudantes. Entretanto, minhas observações preliminares nesta escola apontam para outros fatores.

Entre as sete turmas de segundo ano do ensino médio no turno da manhã, duas eram alvo de comentários por parte dos professores, coordenadores e funcionários, a primeira por ser uma *"boa turma"* e a segunda por ser uma *"turma difícil"*. Uma professora ainda *"deixou escapar"* que a *"turma difícil"* era composta, em sua maioria, por alunos repetentes. O interessante é a notável presença de alunos de todas as *"cores"* nas duas turmas.

Salienta-se que não obtive uma resposta a todas essas dimensões colocadas no trabalho, nem tampouco quanto às contradições observadas, todavia, é possível inferir que características relacionadas ao comportamento do aluno na escola, frequência, participação nas aulas, fazer os trabalhos e as atividades escolares, são imediatamente considerados pelos professores e alunos ao definirem um *"bom aluno"*. A cor dos estudantes parece não ser acionada na hora de defini-los como *"bons"* ou *"maus"* alunos. E sendo assim, critérios *"raciais"* não seriam levados em conta na avaliação do desempenho escolar.

Minha hipótese é a de que as dificuldades na trajetória escolar dos estudantes mais escuros, quando elas existem, podem estar relacionadas a outros fatores, que não os *"raciais"*, fatores esses que também afetam os estudantes mais claros, pois há uma grande diversidade de cores tanto entre os *"bons"* quanto entre os considerados *"maus alunos"*. No entanto, ainda é cedo para descartar de todo o racismo ou a discriminação como fatores que, associados a outros, podem piorar o julgamento dos professores sobre os alunos. O caso do aluno *"Belo"* será um caso a ser aprofundado e que certamente trará pistas para esta questão.



## Notas

1. O nome da escola, assim como quaisquer outros nomes que apareçam ao longo do trabalho, é fictício a fim de preservar a identidade dos informantes.
2. Segundo o modelo centro-periferia desenvolvido por Sá Earp (2006), o professor distinguiria, na sala de aula, o centro da periferia e dirigiria seu ensino, sobretudo aos alunos que percebe como estando no centro. A autora interroga-se, então, sobre os critérios docentes subjacentes a essa distinção. É importante salientar que o centro em questão não se refere, necessariamente, ao centro geográfico da sala de aula, não se trata de uma categoria com correspondência no espaço, mas, sim, de um modelo cujos elementos são típico-ideais referindo-se a uma dimensão subjetiva, embora haja casos em que o centro das atenções também corresponda ao centro espacial da sala de aula.

## Bibliografia

- ANDRÉ, M. E. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARBOSA, M. L. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: \_\_\_\_\_. Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.
- Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argvmentum, 2009.
- CARVALHO, M. P. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. Educação e Sociedade, Campinas, n. 77, p. 231-252, dez. 2001a.
- Quem são os meninos que fracassam na escola?. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: vol. 34, n.121, jan./abr.2004.
- Quem é negro, quem é branco: Desempenho escolar e classificação racial dos alunos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, pp.77-95, jan-abr-, 2005.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- FARIA FILHO, L.M.; GONÇALVES, I.A.; VIDAL, D.G. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FORQUIN, J. C. Sociologia da educação: 10 anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MAGGIE, Y. A escola vista por dentro: Acompanhando as ações afirmativas no ensino superior. In: SEMINÁRIO DA REDE OBSERVA, 2006, Rio de Janeiro. Relatório 2006. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- Mattos, C. L. G. (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. Educação e Pesquisa, 31(2), 215-228.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 12, maio/ago. 1991.
- SÁ EARP, M. de L. A cultura da repetência em escolas cariocas. 2006. Tese (Doutorado)- Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.



# O Clamor pela Conscientização: educação e movimentos sociais em ebulição nos anos 60

Bruno Botelho Costa\*

## 1. Experiências e contexto da pedagogia de Paulo Freire

Nos últimos 40 anos, Paulo Freire tornou-se um nome mundialmente conhecido em Educação. Não foi, contudo, até a publicação de *Pedagogia do Oprimido* na década de 1970 que suas ideias espelharam-se pelo globo. Antes disso, no início da década de 1960, o seu trabalho no Brasil teve uma recepção ambígua pelas autoridades da época. Sua perspectiva de educação causou tanto curiosidade quanto repreensão. Não haveria de ser de outra maneira. As ideias defendidas e aplicadas por Freire foram um divisor de águas no cenário da educação do país e, em contrapartida, a propensão que elas alcançaram no debate a nível nacional marcou seu nome e o que conhecemos de seu trabalho.

Mas, pouco se conhece como começou este trabalho e quem nele diretamente se envolveu além do próprio Paulo Freire. O esforço por empreender uma educação *popular* não foi exclusivo dele, tampouco começou com ele. Começou nos *movimentos de cultura popular* (BRANDÃO, 1985), iniciativas de diferentes legados políticos e filosóficos que, à luz da particular fusão doutrinária entre marxismo e catolicismo progressista que propiciaram os movimentos vinculados ou próximos à Ação Católica, avivaram a conscientização do povo tanto como preceito educacional, quanto como plataforma política (DE KADT, 2003).

Assim como a conscientização, a cultura popular não constituía um campo de incursões pedagógicas exclusivas de Paulo Freire, nem tampouco os vínculos entre uma e outra foram explorados apenas por ele. Segundo Brandão (1985), os movimentos *Ação Popular*, *Centro Popular de Cultura*, *Movimentos de Cultura Popular*, *Movimento de Educação de Base*, *a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, formam os exemplos principais dos "grupos que imaginaram ser, juntos, *movimentos de cultura popular*" e que, apesar de breves, tiveram "uma existência (...) intensa e criadora como poucas" (1985, p. 15). Apesar das particularidades e diferenças de abordagem entre movimento de origens por vezes distintas, todos tinham um objetivo comum: transformar, na prática educativa, a cultura do povo, alienada e acrítica, em cultura popular, politizada, conscientizada (1985, p. 15).

Para tanto, diz Brandão, compreendia-se ser necessário reinventar as possibilidades do trabalho popular (1985, p. 19), combatendo o viés assistencial e politicamente neutro que lhes confere o Estado e as autoridades diretamente envolvidas, para potencializar a mobilização política da população marginalizada e “desassistida” de direitos fundamentais. A alternativa estava em mostrar, através de intervenções culturais diversas, como que, conhecendo aquilo que o homem faz do meio em que vive, tanto individualmente quanto coletivamente, é possível entender sua dimensão histórica e de conscientemente transformar a realidade, como pode-se ver neste trecho de um documento interno da *Ação Popular*:

“Se consciente, o homem surge num mundo de cultura. Nele vive e é condicionado por diversos tipos específicos de relação com a natureza (trabalho) e de relação com a comunidade (organização social). É inserido nestes condicionamentos que o homem encontra, inclusive, a possibilidade de criticá-los

e transcendê-los. Assim, a consciência é histórica” (*Ação Popular*. 1963/1979, p. 132. In: BRANDÃO, 1985, p. 23)

Esses movimentos viam a cultura como tema em disputa, numa disputa de natureza claramente política. Nisto, não procuravam retratá-la “em si”, apartada das contradições sociais que a constituem. Defendiam que a cultura, enquanto produto das relações históricas desiguais e opostas, encontrava-se numa encruzilhada. Por um lado, seu caráter universal, identificada com o gênero humano por ser essencialmente criação humana, permanecia possível de ser encontrado. A cultura persistia sendo fator de identificação dos homens enquanto sujeitos históricos. Mas por outro lado, por força das contradições sociais que alienam da maioria das pessoas as condições de perceber a própria condição histórica, a cultura também resultara numa visão inautêntica, alienada do real.

O trabalho de “*Cultura Popular*”, assim designado pela *Ação Popular* (1963, p.02. In: BRANDÃO, 1985, p. 31), se dedicou a explicitar essas contradições a partir da pró-

pria cultura dos educandos, a fim de iniciar o processo de conscientização de sua realidade e potencialidade históricas. Procurou-se problematizar as representações que os mesmos tinham das figuras sociais que relatavam como parte de suas vidas explorando os papéis que tais figuras desempenhavam. Assim, da realidade vivida construía própria consciência crítica. Ainda que termos como a própria “cultura popular” e a “conscientização” eram novos para o vocabulário daquelas pessoas, o significado que conceitualmente passaram a ter não era, de todo, novo. Muito do que se discutia estava presente e enraizado na vivência popular. O que era novo era, de fato, a compreensão de que, a partir dessa experiência de diálogo, elas pudessem aprender e fazer o que antes só – e a tanto tempo – o patrão podia fazer, das próprias letras e palavras à organização e condução de instituições sindicais, associações de moradores, movimentos urbanos, etc. (DE KADT, 2003; GÓES, 1980).

Paulo Freire, por sua vez, começou o seu trabalho como educador trabalhando no Serviço Social da Indústria (SESI), no final dos anos de 1950. Desempenhou a função de coordenador, responsável por mediar relações entre pais e filhos no que tangia o acompanhamento destes pela instituição. Lá percebeu que os problemas entre pais e filhos na difícil tarefa de compreender o processo de aprendizagem extrapolava a dimensão simples transmissão/aquisição de conhecimentos. Para que a educação de fato pudesse ocorrer, era necessário que pais e filhos participassem ativamente da escola. Algumas leituras, como Karl Mannheim (1973), Zevedei Barbu (1998) e Álvaro Vieira Pinto (1956), lhe deram um poderoso arsenal de discussão, que o habilitou a questio-





nar o papel do educando na construção do conhecimento. Suas reflexões não se fecharam em torno do aluno enquanto indivíduo. Ao contrário, o levaram a pensar a comunidade.

A fim de subverter o processo educacional tradicional, Freire concluiu, é necessário que ambos, educador e educando, desenvolvam um pensamento crítico sobre a realidade na qual se encontram. Em *Educação e atualidade brasileira*, ele analisa a "inexperiência democrática" do Brasil, resultado de séculos de relações sociais que puseram à margem das decisões políticas a maioria da população. O nível de consciência do homem simples brasileiro, acrítica e ingênua, era reflexo desta condição, com efeitos para a sociedade e para a pessoa: de um lado, reforçava a exclusão social, de outro, o "ajustamento" individual ao sistema (FREIRE, 2001).

Para combater esta condição social, era necessário que, a partir dos problemas que vivenciava, o homem do povo chegasse a novas conclusões sobre o mundo e se enxergasse enquanto sujeito de sua transformação. Os problemas analisados por Freire formam um conjunto de questões suscitadas pelo debate educacional alternativo e progressista da época, que explicitava a ausência de participação direta do povo nas decisões políticas e que, na perspectiva de Freire, só seriam solucionados com uma transformação radical do que se conhecia por educação (FREIRE, 1975).

É importante destacar que, nes-

te sentido, Freire não simplesmente reitera a aposta na educação que desde a década de 1930 se fez presente no discurso político das autoridades nacionais, mas critica a partir de suas raízes. A educação que ele propõe é um combate à dominação, ao invés de um reforço desta lógica. Por esta razão, tão logo enveredou por esta seara, os métodos tradicionais de ensino lhe pareceram insuficiente para que a educação se fizesse instrumento da transformação que ele desejava alcançar. Freire encontrou na "conscientização", termo que conheceu dos textos de intelectuais ligados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), como Álvaro Vieira Pinto e Alberto Guerreiro Ramos (FREIRE, 2003), algo que expressasse sua busca, na lógica de que a formação das consciências não está aprendida dos problemas que enfrenta no mundo, e que só engajando-se na luta por responder a esses problemas ela pode ressignificar sua condição "no mundo e com o mundo" (FREIRE, 1975, p. 32)

## 2. Conscientização e os movimentos de cultura popular

A problemática da conscientização não foi pensada e elaborada por Freire. Ela se fez presente entre diversos movimentos sociais da época, que genericamente ganharam no nome de "movimentos de cultura popular" (ASSUMPÇÃO & BRANDÃO, 2001). Apesar das diferenças entre si, em termos gerais esses movimen-

tos defendiam que a questão da cultura popular seria capaz de unificar os esforços do povo por terem atendidas suas necessidades, aproveitando o momento histórico que o país vivia para democratizar a ação política, em esfera local e nacional. Cultura popular era vista como a autêntica cultura nacional, comprometida com o mundo da vida dos responsáveis pela sustentação do país, coisa ausente na cultura das elites, vendidas aos interesses imperialistas. (DE KADT, 2003, p. 116)

Com os movimentos de cultura popular, a proposta de "conscientização" foi reinterpretada à luz das fontes progressistas, em sua maioria de intelectuais católicos de esquerda, como Pe. Henrique de Lima Vaz e Pe. Almeri (DE KADT, 2003), e recebeu uma expressão de esquerda. A mobilização política passou a ser vista como necessária consequência da prise de conscience nascida da autodeterminação do povo em colocar-se como sujeito e não como objeto da história, fruto este, por vezes, do atentamento à relação dialética entre o mundo que os explora e o mundo (da vida) que eles empoderam e detêm. Freire - e não só ele - via nessa relação um conhecimento empírico e esforçava-se por criar ferramentas metodológicas (a exemplificação de situações-limite, por exemplo) para

### Sociedade Civil O Movimento De Cultura Popular: Escolas

**NOVO DIRETOR DO PARQUE DE AERONAUTICA DO REIFE TOMARA POSSE A TARDE**

**ANDAMENTO DOS TRABALHOS**

**RECEITA DO MCF**

**No Recife adita cultural polonesa**

**Mandato de segurança contra governador**

**SOMA ABABA**

**COMPROMISSO DE BRASILEIROS**

**RECEITA DO MCF**

**NO RECIFE ADITA CULTURAL POLONESA**

**MANDATO DE SEGURANÇA CONTRA GOVERNADOR**

**SOMA ABABA**

**COMPROMISSO DE BRASILEIROS**

a partir daí dar início a um processo pedagógico e forjar dessa experiência uma proposta de educação. Neste sentido, Freire foi um teórico que comprometeu-se em sistematizar e elaborar em cima do que muitos outros educadores desses já estavam fazendo. Em contrapartida, diferentemente de outros teóricos advindos do filão universitário, seu processo de teorização se deu concomitantemente com o exercício prático da função de colaborador no contexto dos círculos de cultura<sup>1</sup>.

Tal elemento da teoria educacional freiriana é crucial para se compreender a dimensão que a conscientização assumiu neste contexto. Além de Freire não ser o autor do termo, a conceituação propriamente dita tampouco se deu exclusivamente por ele. Segundo Favero (1983, 2006), a conscientização aparece constantemente em documentos dos movimentos de cultura popular com as quais Freire direta ou indiretamente trabalhou, muitas vezes sem lhe fazer qualquer referência e de maneira a claramente expor interpretações particulares desse conceito, voltadas às questões mais próximas aos grupos.

Ao investigar este material, pode-se perceber os significados e as tônicas específicas dos movimentos que vieram à tona. O desenvolvimento da consciência ganhou substância

política. Os termos “Conscientização” e “politização” aparecem intercambiados, dando a entender que eram vistos como sinônimos de um mesmo processo de formação. Uma demonstração do quanto a mobilização política à época, embora não restrita ao Brasil, estava no cerne das preocupações em realizar o trabalho educacional de base nestes movimentos.

É verdade que, neste bojo, as autoridades e o Estado propriamente também beneficiavam-se, em parte, desta mobilização. Não são poucos os autores especializados no estudo desses movimentos, tais como Beisiegel (1982), Favero (1983), Góes (1980), entre outros, que apontam o intercâmbio entre demandas estatais e movimentos no que tange tanto aos “recursos humanos” (professores e técnicos), quanto à estrutura utilizada (igrejas, associações de bairro, etc.). Por outro lado, os movimentos de cultura popular conseguiram, com isso, acesso a determinados bens sociais – para além da formação educacional – que, em virtude de terem sido obtidos por mediação política, deixaram em estado de alerta setores de alto escalão e/ou influência política que ficavam de fora dessas negociações, na maior parte por representarem a posição conservadora e avessa à participação política dos setores populares, o ficou evidente após o golpe militar de 1964.

### 3. A contribuição de outros

#### educadores

Uma breve análise dos principais *personagens* dos movimentos de cultura popular oferece uma noção da dimensão de sua inserção política. Moacir de Góes, por exemplo, foi Secretário de Educação no governo de Djalma Maranhão à prefeitura de Natal. Jarbas Maciel, Jomard de Brito e Aurenice Cardoso, todos membros do Movimento de Cultura Popular de Recife e responsáveis pelos principais materiais desse movimento (BRITO, 1983; CARDOSO, 1983; In: FAVERO, 1983), tinham estreita relação com Miguel Arraes, na época governador de Pernambuco. E, segundo Freitas (2001), o mesmo é verdade no que tange às principais lideranças dos demais movimentos.

A contribuição desses educadores, contudo, não se limitou à formação e atuação políticas. Eles cumpririam a difícil tarefa de sistematizar, de maneira sintética, as discussões dos círculos de cultura, a fim de criar os materiais didáticos e exemplares destinados ao estudo do processo pedagógico em curso, como pode-se perceber em muito do que ainda existe que fora produzido pelos movimentos. Como o currículo e o programa implementados não era feito apenas por profissionais, um número maior de questões eram abordadas e exigia-se maior nível de problematização na proposta a ser feita, onde o retorno e consequente discussão do programa também fazia parte comum do trabalho.

Estes esforços podem ser identificados, por exemplo, no artigo intitulado *Conscientização e alfabetização*, escrito por Freire (In FAVERO, 1983) com muitas menções ao trabalho de colegas educadores no MCP, que foi primeiramente publicado pela revista *Estudos Universitários*, também responsável por publicar outros materiais do movimento. Posteriormente, o ar-



tigo tornou-se, com ligeiras modificações, o terceiro capítulo de *Educação como prática de liberdade*, também escrito por Freire.

No tocante ao processo pedagógico, a estratégia para a conscientização adotada pelos referidos movimentos pode ser definida da seguinte forma: uma proposta que, simbolicamente, procura coadunar a aquisição de habilidades de leitura de mundo - aliado ao letramento formal, no caso da alfabetização - com a formação política. A exposição de Freire a respeito do trabalho desenvolvido dá clara noção da intercolaboração entre educadores e educandos, intelectuais e setores populares. Isso, é claro, não evitou - não tinha-se qualquer intenção de evitar - que lideranças influenciassem politicamente os estudantes. Não obstante, a penetração de ideias e leituras próprias dos alunos era constante, à medida que, fiéis ao preceito de não diretividade (FAVERO, 2006), textos, poemas, desenhos e outras produções de toda a sorte tiveram um importante papel em não só modificar a compreensão humanística de mundo dessas pessoas, mas em servir de arma para sua própria e gradual libertação da opressão social.

Aliás, embora Freire estivesse, desde quando escreveu *Educação e atualidade brasileira*, influenciado por teóricos da questão social e educacional que encontravam também guarida nas leituras desses movimentos, os educadores supracitados estavam, em certa medida, mais envolvidos com o trabalho de cultura popular do que o próprio Freire, que viria a aprender com essa experiência muito do que posteriormente defendeu em termos de teoria e metodologia da edu-

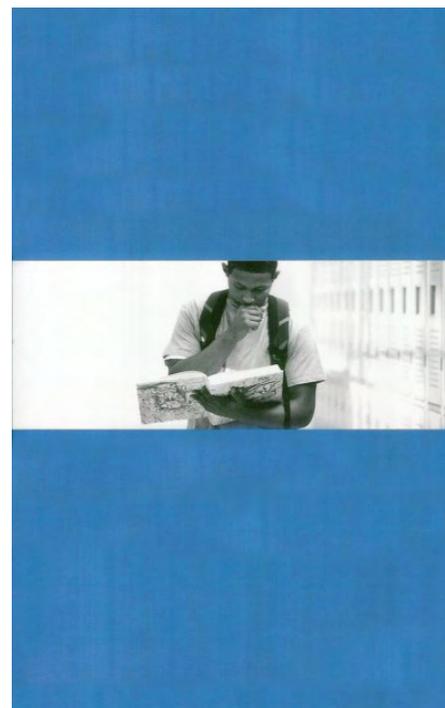
cação. De certa forma, pode-se dizer que foi Freire quem se viu impelido a fazer modificações mais significativas do que já vinha desenvolvendo uma vez iniciado esse novo trabalho, e não os movimentos de cultura popular.

#### 4. Conclusão

Houve, sem dúvida, inestimável contribuição de Freire enquanto pensador e educador para que os movimentos alçassem vôos mais altos na trajetória de sua luta pela educação. Freire proporcionou a esses movimentos fundamentação teórica e metodológica para esse trabalho, o que ficou mais explícito depois da descontinuação, ou em alguns casos a radical e essencial modificação dos programas após o golpe militar. Enquanto comissário junto a diversas agências nacionais e internacionais, Freire lançou propriamente, na década de 1970, o que ficou conhecido por "educação popular" (ASSUMPÇÃO & BRANDÃO, 2006).

Pesquisando o material produzido por esses movimentos, percebe que, a investida das autoridades nacionais durante a ditadura militar de acabar com o que havia de vestígio dessa época e dessas iniciativas não só deixou alienada a população geral do que fizeram essas pessoas como também e em similar medida os mantém desconhecidos de professores, pesquisadores, estudante e demais trabalhadores da área de educação. Isso não só propagou e ainda hoje propaga a visão equivocada de que as noções basilares da educação popular são da autoria exclusiva de Paulo Freire - algo que ele próprio nunca afirmou - mas ofusca

a real extensão da influência dessas iniciativas oriundas de gente comum no âmbito político e educacional da época, reforçando implicitamente a visão preconceituosa - e, ao cabo, reacionária - de que os oprimidos são incapazes de criar alternativas políticas e de gestar seu destino enquanto sujeitos históricos.



#### Notas

1. O trabalho desenvolvido por Freire não era estruturado no modelo escolar. As funções de professor e escola foram ressignificadas nos termos "colaborador" e "círculo de cultura", respectivamente.

## Bibliografia

- AÇÃO POPULAR. Cultura Popular. Documento 4/1963, Rio de Janeiro, documento mimeografado. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação como Cultura. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.
- AP/Cultura Popular. In: FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ASSUMPÇÃO, Raiane; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura Rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2006.
- BARBU, Zevedei. Democracy and Dictatorship. London, Routledge, 1998.
- BARREIRO, Júlio. Educação Popular e Conscientização. São Paulo: Vozes, 1980. Trad. Carlos Rodrigues Brandão.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- \_\_\_\_\_. Política e Educação Popular: a teoria e prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação como Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. O que é o Método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRITO, Jomard Muniz de. Educação de Adultos e unificação da cultura. In: FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- CARDOSO, Aurenice. Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire. In: FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- CORBISIER, Roland. Formação e problema da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1959.
- COSTA, Bruno. Conscientização e Sociedade em Paulo Freire: da "Educação como prática de liberdade" à "Pedagogia do Oprimido". Campinas: Unicamp, 2010. (Dissertação de Mestrado).
- CPC de Belo Horizonte/O que é Cultura Popular. In: FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- CPC da UNE/Manifesto de 1962. In: FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- DE KADT, Emanuel. Católicos Radicais no Brasil., João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.
- FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização In: FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- \_\_\_\_\_. Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. Educação e Atualidade Brasileira. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- \_\_\_\_\_. Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- \_\_\_\_\_. Extensão ou Comunicação?. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- GÓES, Moacyr de. Dé Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. A Redução Sociológica. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1958.
- LANDIM FILHO, Raul. Educação e Conscientização. In: FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- MANNHEIM, Karl. Diagnóstico do Nosso Tempo. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MARTINS, Carlos Estevam. A Questão da Cultura Popular. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1963.
- MCP. Livro de Leitura para Adultos. 1962.
- MCP/Plano de Ação para 1963. In: FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- MEB/Animação Popular. In: FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- MEB/Cultura Popular: notas para estudo. In: FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- MEB-Goiás/Relatório do II Encontro de Animação Popular. In: FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola, 1987.
- \_\_\_\_\_. Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- SANTOS, Maria José. Visão do trabalho educativo. In: FAVERO, Osmar. Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SCOCUGLIA, Afonso C. A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise dos Paradigmas. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2006.
- \_\_\_\_\_. Educação Popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da Ditadura. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.
- VAZ, Henrique de Lima, S.J. Cristianismo e consciência histórica. São Paulo, JUC. Republicação para uso interno, do ensaio publicado em Síntese Política, Econômica e Social. Rio de Janeiro, IBASE, n. 9-10, 1963.
- VIEIRA PINTO, Álvaro Vieira. Ideologia e desenvolvimento nacional. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1956.



# A Juventude brasileira e a educação

Marcos Roberto Mesquita\*

Gessé Marques Junior\*\*

Anderson Azevedo Simões\*\*\*

## Introdução

É necessário analisar a relação entre educação e juventude, por isso este artigo busca entender quais são as condições encontradas pelos jovens no seu processo de escolarização, e como essas condições refletem na formação profissional dos jovens e nas suas possibilidades no mercado de trabalho e no acesso a direitos.

Ao se discutir a relação entre educação e juventude, não se pode esquecer que a educação é um direito e uma exigência para que os jovens possam compreender as mudanças enfrentadas pela sociedade em que vivem, e para que tenham a formação necessária para conseguir um emprego e exercerem uma profissão. Contudo, uma parte da juventude brasileira ainda não consegue chegar ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, ao mesmo tempo em que as condições de acesso à educação variam conforme a renda e a classe social em que se localizam parte os jovens.

O objetivo do artigo é discutir o conceito de juventude e a relação desse grupo social com a educação, a partir da bibliografia sobre o tema, e da análise de dados recentes do IBGE, especialmente aqueles da PNAD de 2008, 2009 e 2011<sup>1</sup>. Os dados permitem perceber os avanços educacionais e as diferenças no acesso à educação entre os diferentes perfis de jovens, bem como situações em que são necessárias mudanças para que ocorram avanços na escolarização dos jovens brasileiros garantindo melhor capacitação e inserção no mercado de trabalho.

\*Pesquisador da Anhanguera Educacional, Grupo de pesquisa "Trabalho e Juventude no Brasil dos anos 2000", financiado pela Funadesp.

\*\*Pesquisador da Anhanguera Educacional, Grupo de pesquisa "Trabalho e Juventude no Brasil dos anos 2000", financiado pela Funadesp.

\*\*\*Graduando em Administração de Empresas, Anhanguera Educacional, FAC 1 Campinas, realiza iniciação científica no grupo "Trabalho e Juventude no Brasil dos anos 2000", financiado pela Funadesp.

## 1. O conceito de juventude

A juventude é uma categoria sociológica, e pode ser caracterizada por um grupo de indivíduos que passa por um momento específico da vida, que em termos etários se caracteriza como um momento de transição em direção à fase adulta. Os jovens, como todos os grupos sociais, sofrem influências e influenciam os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais se inserem.

A delimitação etária de juventude usada neste artigo tem como referência a Organização das Nações Unidas (ONU), que define os jovens como os indivíduos que estão na faixa etária entre 15 e 24 anos de idade.

Além desta delimitação etária, dentro de um contexto supostamente homogêneo como no interior da nação, há uma grande diversidade e conflitos de sentidos e significados do que é ser jovem. Autores como Pais (1990) e Abramo (2005) entendem que não se pode pensar em juventude em um sentido homogêneo e singular, mas em juventudes. Deste modo, criam possibilidades diferenciadas de construção e entendimento do conceito de juventude que possa abranger diversidade regional, cultural, social e educacional. O objetivo é evitar um empobrecimento e uma simplificação deste conceito, pois é necessário pensar a relação entre o local, regional e brasileiro, entre diferentes percepções que se apresentam enquanto diversidade de sentidos e de ações diferenciadas (Velho & Duarte, 2010):

“Na realidade, reconhece-se a importância de refletir sobre essas juventudes com uma visão comparativa, procurando estar atento tanto para suas dimensões locais como para sua dimensão de fenômeno mundial. (VELHO & DUARTE, 2010, 7)”.

Apesar destas importantes considerações, para que possamos entender o contexto brasileiro, e pensarmos de um modo mais global sobre a juventude brasileira, iniciaremos apresentando dados acerca desta população ao longo dos anos 2000.

**Tabela 1 - População total e juvenil do Brasil nos anos entre 2001 e 2009 (em mil pessoas) e participação da população juvenil na população total (em%)**

Ano	População total	População juvenil	Participação da população juvenil em relação à população total
2001	169.369	33.304	19,6%
2002	171.667	33.464	19,5%
2003	175.988	34.249	19,5%
2004	182.060	34.814	19,1%
2005	184.601	35.092	19,0%
2006	187.228	34.710	18,5%
2007	188.029	33.822	18,0%
2008	189.953	33.532	17,6%
2009	191.796	33.434	17,4%
2011	195.243	33.078	16,9

Fonte: PNAD (IBGE) 2001 – 2011.

A partir dos dados apresentados na Tabela 1 podemos salientar que a queda percentual da população juvenil no país se dá desde 2001, mas se acentua no ano de 2005. A população total tem crescido anualmente mais rapidamente do que os jovens.

## 2. Juventude e educação

A representatividade desta população e sua participação no mercado de trabalho deve ter como parâmetro o acesso à educação, pois, sendo de grande importância para a formação dos novos cidadãos e de profissionais capacitados, ela ainda não é garantida a todos os jovens, visto que muitos ainda não terminaram o Ensino Fundamental e nem todos têm a possibilidade de concluir o Ensino Médio ou de chegar à universidade.

Partindo de dados nacionais e pensando nas questões específicas e diferenciais da população juvenil, nosso objetivo é pensar como a educação

se apresenta e não abrange os diferentes grupos de jovens brasileiros.

Silva e Oliveira (2007) afirmam que os jovens passam um longo tempo de suas vidas na escola. Todavia, somente uma parte minoritária destes os jovens é ‘poupada’ da inserção precoce no mercado de trabalho e das responsabilidades típicas do mundo adulto. Por outro lado, a maior parte deles, mesmo que frequente a escola, encontra-se inserida no mercado de trabalho e tem que conciliar o tempo de trabalho com a dedicação aos estudos. Além destes, muitos jovens abandonam os estudos para trabalhar e comprometem o processo de capacitação profissional e pessoal, diminuindo as possibilidades e desenvolvimento social e ocupacional futuros, aprofundando e solidificando estruturalmente as desigualdades sociais.

Em termos de estratificação social, Saraví (2009) afirma que a renda familiar e as condições do lar de origem influenciam o desempenho escolar, o acesso ao Ensino Médio

e ao Ensino Superior. Para os jovens dos estratos sociais médios e altos, a conclusão do Ensino Médio é de grande importância e é estimulada pela família, que tem condições de planejamento e projeto de vida em longo prazo para seus filhos. Para os jovens de menor renda, a escola de modo geral e especialmente o Ensino Médio, se torna menos importantes, pois, apesar de esperarem que esta instituição garanta melhores oportunidades de trabalho, esta resposta não ocorre como esperado. Os autores afirmam que há um crescente desânimo quanto à escola e às atividades relacionadas ao processo educativo. Como parte do contexto social onde estão inseridos, os pais destes jovens nem sempre valorizam a conclusão da formação escolar, levando ao aumento da evasão durante o Ensino Médio e à inserção precoce no mercado de trabalho.

Saraví (2009) cita pesquisas realizadas na Argentina e no México que indicam que há entre os jovens pobres a ideia de que estar na escola significa perda de tempo, e que entendem que ela não permite transformações importantes em suas vidas. Além disso, a baixa renda familiar também é um importante elemento que estimula o abandono da escola e o ingresso prematuro no mercado de trabalho. A relação entre o presente de evasão e inserção precoce no mercado de trabalho terá reflexos futuros na estratificação e mobilidade social. Saraví conclui que a escola como meio de mobilidade e integração social tem perdido espaço para outras instituições e enfrenta a competição de rotas alternativas de ascensão social tais como o trabalho precoce e o envolvimento em atividades ilícitas.

Segundo dados apresentados por Segnini (2000), houve um significativo avanço na escolarização dos jovens brasileiros, pois permanecem

por mais tempo e conseguem maior escolaridade do que as gerações anteriores. O aumento nos anos de estudo favorece a juventude no acesso às novas tecnologias, à informação e ao conhecimento, facilitando o ingresso no mundo do trabalho. Entretanto, o rápido avanço tecnológico e a alta competitividade do mercado de trabalho exigem ainda mais do que estes jovens estão conseguindo com os anos de estudos, que, apesar de crescentes, não são suficientes nas novas formas de trabalho.

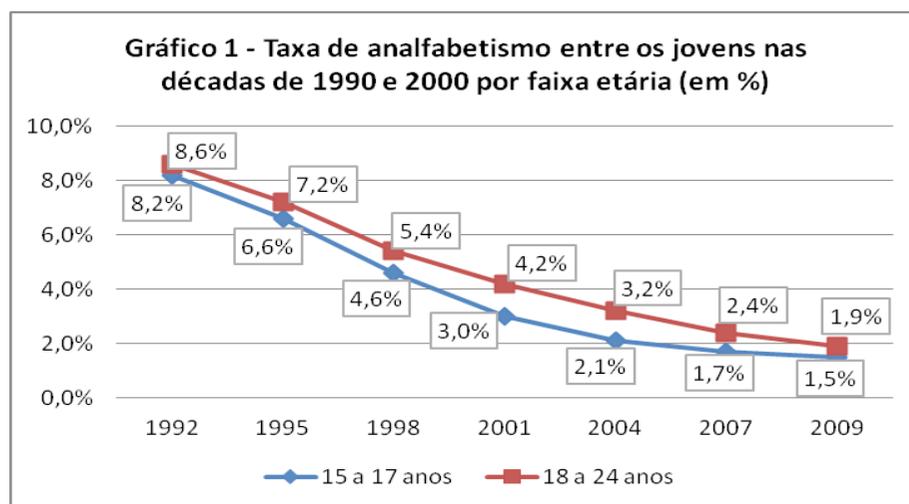
Outra característica salientada pelo autor é que há oportunidades limitadas de escolarização, pois nem todos os jovens têm acesso à educação e muitos interrompem o processo de escolarização em favor do ingresso precoce e necessário no mercado de trabalho. A relação entre trabalho e escolarização leva a população mais empobrecida a abandonar a escola e mais tarde retornar a ela. Esta característica indica que, ao contrário das classes sociais mais favorecidas que podem ter uma trajetória escolar marcada por abandonos e por irregularidades das idas e vindas. Guerreiro e Abrantes (2005) compreendem que para os jovens das classes populares os trajetos da escola para o trabalho ten-

dem a se transformar em trajetórias "ioiô", visto que alternam períodos de desemprego, emprego precário e formação escolar.

Apesar da evasão e da irregularidade no nível de formação escolar há uma queda no analfabetismo juvenil. Esta queda é o resultado do aumento de vagas nas escolas e da possibilidade que muitos jovens, ainda que pobres, tiveram no acesso à escola. Nas últimas décadas o sistema educacional ampliou o número de crianças e jovens incorporados e alfabetizados. Contudo, quando se analisam os dados sobre o analfabetismo, percebe-se que ele é mais intenso no Norte e no Nordeste do Brasil. No grupo de 15 a 17 anos se encontra a menor incidência de analfabetos, indicando um avanço em relação a outras gerações de jovens e aos seus pais. Sobre esta situação Waiselfisz (2007) afirma:

"No que diz respeito aos jovens de 15 a 24 anos – objeto desta pesquisa, os índices de analfabetismo indicam uma situação bem melhor, apresentando uma significativa melhoria, o que origina um diferencial significativo com respeito ao restante da população. (Pág. 29).

O gráfico 1 trata da taxa de analfabetismo registrada entre os jovens brasileiros ao longo das duas últimas décadas.



Fonte: PNAD (IBGE) 1992 - 2005<sup>2</sup>

Os dados da PNAD 2009 demonstram que há diferenças no acesso à educação devido à cor e à raça, pois o analfabetismo entre os jovens negros é duas vezes maior que entre os brancos e amarelos, mas vem caindo na última década.

As diferenças entre campo e cidade também são percebidas nestes dados, pois, no ano de 2009, o nível de escolaridade dos jovens das zonas rurais era 30% menor que o dos jovens das zonas urbanas. Convém destacar que o analfabetismo também é superior entre os jovens das zonas rurais.

A partir dos dados da Tabela 3 se verifica que a média de anos de estudo no ano de 2009 é maior que no ano de 2002 para todas as faixas etárias juvenis e para os dois gêneros. Isso é resultado do avanço do Ensino Fundamental e Médio durante os anos 2000, contudo, esse avanço se deu mais na quantidade de indivíduos nas escolas do que na melhoria da qualidade de ensino, especialmente pelo grande número de analfabetos funcionais existentes no país. Além disso, nos dois anos analisados as mulheres jovens têm mais anos de estudo que os homens jovens, independente da faixa etária. Waiselfisz (2007) aborda a questão do analfabetismo funcional:

“No âmbito educacional, avanços lentos e contínuos, ao menos, nos aspectos quantitativos: quedas nas taxas de analfabetismo juvenil, em que, ao menos nos aspectos formais, o analfabetismo existente é só residual, mas com taxas ainda muito elevadas e preocupantes de analfabetismo funcional.” (Pág. 64).

A tabela 2 trata da média de anos de estudo dos jovens por faixa etária e gênero.

Tabela 2 - Média de anos de estudo dos jovens nos anos de 2002 e 2009, por faixa etária e gênero

Ano	Faixa etária	Anos de estudo total	Anos de estudo homens	Anos de estudo mulheres
2002	15 a 17 anos	6,7	6,4	7,0
	18 e 19 anos	8,0	7,6	8,4
	20 a 24 anos	8,2	7,8	8,6
2009	15 a 17 anos	7,4	7,1	7,7
	18 e 19 anos	9,0	8,6	9,4
	20 a 24 anos	9,6	9,3	10,0
2011	15 a 17 anos	7,5	7,2	7,8
	18 e 19 anos	9,1	8,7	9,5
	20 a 24 anos	9,9	9,3	10,2

Fonte: PNAD (IBGE) 2002, 2009 e 2011

Ao analisar os dados de 2009, percebe-se que a média de anos de estudo entre aqueles de 15 a 17 anos é quase idêntica à registrada entre os adultos, que é de 7,2 anos. Porém, é maior entre os de 18 e 19 anos e de 20 a 24 anos. As mulheres têm tido papel importante para aumentar a escolaridade da população juvenil, pois elas ficam mais anos na escola. Isso ocorre porque ingressam mais tarde no mercado de trabalho porque realizam trabalhos domésticos como o cuidado da casa e dos irmãos mais novos enquanto os pais trabalham. A variável gênero pode tornar ainda mais complexo o conceito de juventude.

É interessante notar que a taxa de escolarização<sup>3</sup> aumentou entre os

anos de 2005 e 2006, caiu em 2007 e cresceu em 2008 e 2009 apenas para a faixa etária de 15 a 17 anos. Mas tem queda para as duas faixas etárias no ano de 2011, o que faz a taxa ficar próxima daquela verificada em 2008, isto se mantido poderá se transformar em algo preocupante quando se pensa a escolarização dos jovens.

Os dados indicam ainda que, na faixa etária entre 15 e 17 anos, não são todos os jovens que estão na escola e essa situação indica que muitos indivíduos desse grupo ainda se encontram impossibilitados de terminar o ensino básico. Entre os jovens de 18 e 24 anos de idade, aproximadamente um terço deles se encontra na escola, seja no Ensino Básico ou no curso superior.



**Tabela 3 – Taxa de escolarização dos jovens entre os anos de 2005 e 2011, por faixa etária e gênero (em %)**

Ano	Faixa etária	Masculino	Feminino	Total
2005	15 a 17	81,2	82,2	81,7
2005	18 a 24	30,6	32,5	31,6
2006	15 a 17	81,6	82,7	82,2
2006	18 a 24	30,7	32,8	31,7
2007	15 a 17	81,3	83,0	82,1
2007	18 a 24	30,0	31,8	30,9
2008	15 a 17	83,5	84,8	84,1
2008	18 a 24	28,9	32,0	30,5
2009	15 a 17	84,1	86,3	85,2
2009	18 a 24	28,5	32,2	30,3
2011	15 a 17	83,1	84,4	83,7
2011	18 a 24	27,1	30,6	28,9

Fonte: PNAD (IBGE) 2005 - 2011

Os dados da PNAD 2008 também demonstram que no grupo formado por aqueles que têm entre 18 e 24 anos, apenas 13% deles estão no Ensino Superior. Isso é explicado pelo fato de que muitos jovens a partir dos 18 anos de idade se dedicam apenas ao trabalho e também porque os Ensinos Médio e Superior não estão ao alcance de todos os jovens, especialmente pelas dificuldades existentes de manutenção e custos dos estudos, ou mesmo porque não há número de vagas suficientes em instituições públicas para todos que querem estudar. Estes dados vêm corroborar as afirmações anteriores de diferenciação da população no acesso e permanência escolar, dado que a permanência na escola e inserção no mundo adulto é diferenciada de acordo com região geográfica, classe social e gênero.

Os mesmos dados indicam que entre os jovens de 15 a 17 anos, apenas 50,4% frequentam o Ensino Médio na idade adequada e 44% ainda não completaram o Ensino Fundamental, sendo que nas regiões

Norte e Nordeste o quadro é mais desfavorável do que no restante do país. Em relação àqueles de 18 anos de idade, 75% deles ainda não completaram o Ensino Médio, melhorando o quadro já que em 1992 esse número era de 93%. Apesar da melhora no setor educacional, muito ainda precisa ser feito, pois faltam vagas no Ensino Médio e há outros fatores que influenciam para a não conclusão desta etapa de ensino: a evasão escolar, a inserção precoce no mercado de trabalho e a distorção entre a série cursada e a idade, normalmente causada pela repetência. Quando pensamos na sociedade de informação e das necessidades contemporâneas de formação de quadros para o trabalho, não completar o Ensino Médio pode implicar situações de vulnerabilidade social e escassas possibilidades de acesso a melhores e mais rentáveis postos de trabalho.

De acordo com a PNAD 2008, o índice de jovens de até 24 anos que possuem o Ensino Médio completo é de 36,8%, e esta taxa é o dobro

da registrada em 1998, uma vez que nesse período a taxa era de apenas 18,1%. Outro dado importante da PNAD refere-se a questões étnicas, pois em 2008 havia três vezes mais negros frequentando o Ensino Médio do que em 1998.

A tabela a seguir traz dados relevantes sobre a situação educacional no ano de 2008. Um aspecto negativo é que há 3,7% dos jovens de 18 a 24 anos que cursam o Ensino Fundamental, normalmente na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Isto indica que muitos abandonaram a escola e depois de algum tempo retornaram aos estudos. E, segundo a PNAD, somente 50,4% dos jovens em 2008 estavam no Ensino Médio; resultado da falta de vagas no Ensino Médio e do atraso escolar. Essa situação é analisada por Waiselfisz (2007) que afirma que muitos jovens quando estão na escola se encontram em um nível de ensino que não é compatível com sua idade, o que está relacionado a dois aspectos principais: ingresso tardio a escola e a casos de repetência.

Os dados da PNAD informam que nas Regiões Norte e Nordeste apenas dois em cada cinco jovens de 15 a 17 anos de idade frequentam o Ensino Médio. Enquanto na Região Sudeste, mais de 60% dos jovens dessa faixa etária cursam esse nível de ensino. Entre os mais pobres, somente 32% estão no Ensino Médio, ao passo que entre os de maior renda, esse número chega a 77,9%. Estes dados indicam que a diferenciação regional está relacionada à estratificação social, impondo, deste modo, sentidos espaciais e de classe ao conceito de juventude, e impedindo assim um entendimento homogêneo do que é ser jovem e da participação no mercado de trabalho e de inserção na vida adulta

**Tabela 4 - Situação educacional dos jovens brasileiros no ano de 2008 (em %)**

	15 a 17 anos de idade	18 a 24 anos de idade
Analfabetos	1,7	2,4
Cursam o Ensino Fundamental	32,5	3,7
Cursam o Ensino Médio	50,4	12,7
Cursam o Ensino Superior	0,6	13,9
Cursam a alfabetização de jovens e adultos	0,1	0,2
Estão fora da escola	14,7	67,1

Fonte: PNAD (IBGE) 2008

O número de jovens fora da escola é elevado, sobretudo para aqueles que têm entre 18 e 24 anos de idade. Estar fora da escola implica não ter acesso aos conhecimentos básicos para a formação como ser humano, cidadão e profissional. Se um jovem que abandonou a escola conseguir ingressar no mercado de trabalho, ele provavelmente terá acesso a empregos de pior qualidade, marcados muitas vezes por direitos trabalhistas e salários precários. Há casos de jovens que abandonam os estudos por causa de um emprego. Quando eles fazem isso, podem até achar que tomaram uma decisão acertada, mas um bom trabalho aos 18 anos de idade pode não ser o mesmo bom trabalho aos 22 anos.

Os dados apresentados permitem afirmar que no Brasil o processo de escolarização da juventude é caracterizado por oportunidades desiguais entre brancos e não brancos, ricos e pobres, bem como entre os moradores das áreas urbanas e os que residem em áreas rurais, assim como o acesso a escolarização varia entre as diferentes regiões do país. Os dados da PNAD demonstram que na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, a maior parte dos educandos cursa o ensino médio em instituições públicas. Na faixa etária entre 18 e 24 anos tem crescido a quantidade

de jovens que estudam em instituições privadas de ensino Superior.

Na visão de Corbucci et. al. (2009), é histórica a desigualdade no que se refere ao acesso à educação formal entre jovens das áreas urbanas e rurais. Segundo os autores, tem ocorrido nos últimos anos a redução das diferenças entre áreas urbanas e rurais apenas no Ensino Fundamental, visto que no Ensino Médio

uma grande diferença permanece.

A partir dos dados da PNAD 2008, verificam-se duas situações: aumento na taxa de escolarização e piora na qualidade de ensino e de aprendizagem dos jovens. “Frente a isso, parece cada vez mais evidente o fracasso dos sistemas nacionais de educação e de integração social para atender à população juvenil” (POCHMANN, 2007, p. 2).

Outros dados importantes para pensar a situação dos jovens de 18 a 24 anos estão na PNAD 2009, que demonstram que as jovens adquirem nível de escolaridade superior ao registrado entre os jovens em todas as Grandes Regiões. Apenas 37,9% dos jovens entre 18 e 24 anos possuem 11 anos de estudo, isso indica que muitos não conseguem terminar o Ensino Médio e que há um grupo que não consegue nem chegar a esse nível de ensino, junto a isso ocorre uma distorção entre idade e série cursada.

**Tabela 5 - Jovens de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo, por gênero e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões brasileiras, no ano de 2009**

Grandes Regiões	Total	Gênero		Cor ou raça		
		Homens	Mulheres	Branca	Preta	Parda
Brasil	37,9	35,2	40,6	41,6	36,1	34,4
Norte	32,1	30,4	33,8	36,3	32,4	30,8
Nordeste	31,8	27,3	36,2	35,3	34,1	29,9
Sudeste	44,0	41,8	46,4	45,9	39,8	42,3
Sul	38,2	36,7	39,7	40,1	31,7	31,1
Centro-Oeste	35,1	32,6	37,5	36,6	30,1	34,6

Fonte: PNAD (IBGE) 2009.

Pode-se observar também uma grande diferença entre o nível de escolaridade dos jovens de 18 a 24 anos de idade moradores das Regiões Sudeste e Sul quando comparados ao dos moradores da Região Norte e Nordeste. Tanto que na Região Sudeste 44% dos jovens dessa faixa etária possuem 11 anos de es-

tudo, e na Região Nordeste somente 31,8% chega a esse nível de escolaridade. Existe também a diferença dos jovens de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo por cor ou raça e isso fica evidente na tabela, sobretudo porque os brancos representam um número maior desses jovens. Em seguida vem o grupo dos negros e

dos pardos que representam o menor grupo de jovens com 11 anos de estudo, exceção apenas nas Regiões Sudeste e Centro Oeste, onde o menor grupo é formado pelos jovens negros.

O estudo da OIT 'Perfil do Trabalho Decente no Brasil' (2012) demonstra que entre os jovens negros é maior o número dos que não estudam e nem trabalham. No que se refere às jovens negras, o número das que não estão na escola e nem realizam atividade profissional é duas vezes maior do que a dos jovens brancos do sexo masculino. Um dado chama a atenção nesta situação: em cinco Estados o percentual das jovens negras que nem estudam e nem trabalham alcançou pelo menos um terço delas em Pernambuco, Rio Grande do Norte, Alagoas, Pará e Roraima. E em três Estados brasileiros a proporção dos que não estudavam e nem trabalhavam chegava a 25% da população juvenil: Pernambuco, Alagoas e Amapá.

### 3. Os jovens brasileiros no Ensino Superior

A partir dos dados de participação e de escolaridade, agora vamos discutir os dados da PNAD, houve crescimento no número de jovens universitários no Brasil. No ano de 1998, cerca de 7% dos jovens estavam matriculados em uma universidade. Enquanto que, em 2008, a taxa subiu para 13,9%. Dois fatores foram importantes para esse crescimento: a expansão das instituições de ensino superior privadas e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) do governo federal. Contudo, é preciso destacar que, apesar deste aumento, o Brasil tem uma porcentagem inferior à registrada nos países centrais e em alguns países periféricos, tais como o Chile, conforme indicam dados da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

A PNAD revela que em 2009, 14,4% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados no Ensino Superior. Mas, há uma grande diferença por regiões, enquanto no Sul, 19,2% dos jovens estavam no Ensino Superior, no Nordeste, esse índice é inferior a 10%. As diferenças também ocorrem entre os jovens moradores das áreas urbanas e das áreas rurais, visto que apenas 4,3% dos jovens moradores de áreas rurais frequentam o Ensino Superior, enquanto este índice chega a 18,2% entre aqueles que moram nas áreas urbanas.

Outra diferenciação indicada pela PNAD 2009 é que os jovens negros estão em menor número no Ensino Superior quando comparados aos brancos, com uma expressiva diferença de 8,3% e 21,3%, respectivamente.

Boa parte da juventude (18-24 anos) que trabalha financia sua formação. A quantidade de instituições de ensino superior (IES) tem crescido anualmente; em 2007 a quantidade era 13,3% maior do que em 2004, com destaque às IES particulares, que representam 88,3% do total de IES no Brasil, segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa). Vale salientar que o Ensino Superior no Brasil cresce em média de 7% ao ano. Portanto, o número de IES públicas atende a uma pequena parcela do contingente jovem.

Aqui nos deparamos com uma problemática acentuada no Brasil, pois segundo Morosini (2012), para o decênio 2011-2020, o governo federal tem como meta elevar a taxa líquida de matrícula para 33% da população de 18 a 24 anos. Isso implica o aumento da oferta de vagas e na facilidade do acesso às IES, seja através de programas de seleção como o ENEM/SISU ou de financiamentos estudantis (PROUNI, FIES), o que solve uma parcela das dificuldades de acesso a uma boa IES. Por outro lado, ainda é grande o abismo que há entre as próprias instituições pú-

blicas de base e de ensino superior. Enquanto que o ensino fundamental e médio, oferecido pelo Estado, atende a população menos favorecida, o ensino superior público acaba por abranger a parcela mais favorecida da sociedade. E isto ocorre em especial pelas condições de acesso exigidas por estas IES. Enquanto o ensino médio público não prepara adequadamente o aluno, a universidade pública tem alto grau de exigência e envolvimento acadêmico, o que na maioria das vezes é um entrave para o aluno trabalhador.

Juntando com os dados anteriores, cria-se, portanto, o paradigma boa formação versus experiência profissional. Que implica em diferença de classe, de tempo de escola, de ficar na escola e não entrar no mundo adulto, mercado de trabalho, tipo de ensino e formação para classes mais altas. Por outro, formação profissional, de entrada no mercado de trabalho, que abrevia juventude e implica inserção precoce no mercado de trabalho. Há uma interessante reflexão de Borges (2009) sobre esta discussão:

“No Brasil, a interrupção dos padrões de transição escola-trabalho que vigoraram a partir da industrialização iniciou-se na crise da década de 80 e se completou nos primeiros anos da década de 90, quando o desemprego massivo de jovens e a precariedade, a instabilidade e a insegurança do trabalho juvenil se impuseram como norma aumentando, de forma exponencial, os contingentes de jovens vulnerabilizados e vivenciando situações de risco. A partir de então, todos os indicadores do mercado de trabalho apontam os jovens como o segmento mais afetado pela reestruturação produtiva do final do século passado, colocando o problema da “inserção juvenil no mercado de trabalho” nas pautas de discussão da sociedade, da academia e do Estado, ensejando a construção de políticas públicas específicas. (Pág. 218).

De um lado jovens minoritários de classes mais abastadas que muitas vezes têm o seu primeiro emprego, mas trazem consigo uma formação voltada às demandas mais exigentes e mais rentáveis, que também apresentam um segundo idioma e muitas vezes experiência internacional obtida em um intercâmbio. São estudantes trabalhadores, que escolhem área de estudo e depois tem condições de arrumar melhores empregos, colocação no mercado.

Do outro lado está a parcela majoritária de trabalhadores estudantes que representa a maioria dos jovens, que começou a trabalhar mais cedo e que buscam a formação superior depois de já terem iniciado sua vida profissional. Em muitos processos seletivos as empresas buscam experiência profissional, mas em outros tantos processos o que vale é a boa formação. Ou seja, a busca pela constante capacitação é um requisito de empregabilidade que, aliada a experiência de alguns anos, torna o profissional mais atrativo às vagas ofertadas. Há uma interessante reflexão de Comin e Barbosa sobre a situação dos trabalhadores estudantes:

“Por ora, parece mais razoável trabalhar com a hipótese de que são a inserção profissional já alcançada pelos indivíduos e a busca por se manter e progredir no mercado de trabalho o que explica esse movimento de volta à escola. (Pág. 79)”.

Para salientar ainda mais o caráter de classe envolvido na relação educação e trabalho torna-se importante afirmar que a renda familiar é um fator que influencia no acesso ao Ensino Superior, conforme demonstram dados do INEP. Segundo esses dados, 50% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade de famílias com renda familiar superior a 5 salários mínimos, estão no Ensino Superior. Enquanto que os jovens de famílias

que possuem renda de até 3 salários mínimos, apenas 12% estão matriculados no Ensino Superior.

A PNAD 2009 indica que os jovens de 18 a 24 anos que possuem mais de 11 anos de estudo representam apenas 15,1%, sendo os dados ainda piores nas Regiões Norte e Nordeste. Vale salientar que esses dados demonstram que o Ensino Superior ainda está distante de parte considerável da juventude. Além disso, somente 15,2% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos e que fazem parte da PEA (População Economicamente Ativa) possuem mais de 11 anos de estudo.

#### 4. Conclusões

A juventude é um grupo social marcado por uma grande diferenciação social, sobretudo em países extremamente desiguais, como o Brasil. Por isso, pode-se afirmar que não existe uma homogeneidade do conceito sociológico de juventude, mas heterogeneidade marcada pela diferenciação de classe, de gênero, de região geográfica, de participação no mercado de trabalho, de acesso ao ensino, entre outras formas de diferenciação, inclusive no que se refere ao acesso às políticas públicas de educação e saúde.

A educação é relevante no processo de formação de cidadãos e profissionais e para a maioria dos jovens ela pode abrir um leque de novas oportunidades, sobretudo para as classes populares. Nem sempre ela proporciona maiores oportunidades, especialmente porque devido a baixa qualidade de ensino, muitas vezes não se forma nem o bom profissional e nem o cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Contudo, a educação no Brasil ainda não é garantida a todos os jovens, tornando-se um direito constitucional que não é respeitado integralmente, visto que o acesso à educação varia a partir de alguns

indicadores, como a raça, o gênero, o local de moradia (região do país, zona urbana x zona rural, entre outros) e a classe social. A desigualdade no acesso à escola pode implicar em menores chances no mercado de trabalho e até a persistência de situações de pobreza e de exclusão social.

Há também um movimento comum entre a parte mais empobrecida dos jovens brasileiros de marcar suas vidas pela alternância entre a permanência na escola e a inserção ocupacional, e também de se manterem ao mesmo tempo nestas duas situações. Um elemento que prejudica a escolarização de muitos de nossos jovens é a inserção precoce no mercado de trabalho, que está relacionada a grande desigualdade social brasileira e a certa valorização moral do trabalho, como elemento que pode retirar os jovens da criminalidade.

Não se pode negar os avanços, como o crescimento de matrículas nos Ensinos Fundamental e Médio nas últimas décadas, assim como no Ensino Superior, além da queda do analfabetismo. Contudo, esse crescimento é ainda insuficiente para diminuirmos as diferenças entre pobres e ricos no acesso à escola. Caso essas diferenças não sejam diminuídas elas vão se manter ou se ampliar no mercado de trabalho e no acesso a direitos necessários para a sobrevivência dos indivíduos.



## Notas

- 1 Pesquisador da Anhanguera Educacional, Grupo de pesquisa “Trabalho e Juventude no Brasil dos anos 2000”, financiado pela Funadesp.
- 2 Pesquisador da Anhanguera Educacional, Grupo de pesquisa “Trabalho e Juventude no Brasil dos anos 2000”, financiado pela Funadesp.
- 3 Graduando em Administração de Empresas, Anhanguera Educacional, FAC 1 Campinas, realiza iniciação científica no grupo “Trabalho e Juventude no Brasil dos anos 2000”, financiado pela Funadesp.
- 4 Em anos de Censo, como 2010, a PNAD não é realizada.
- 5 A PNAD 2011 demonstra que a taxa de analfabetismo entre os jovens de 15 a 17 anos é de 1,2%, o que denota um movimento de continuação da queda do analfabetismo neste grupo. Nessa PNAD não foi divulgado os dados para a faixa de 18 a 24 anos, apenas para aquela entre 15 e 24 anos, que representava uma taxa de analfabetismo de 1,5%.
- 6 A taxa de escolarização pode ser definida como a parcela da população total que está matriculada em instituições de ensino, tal como define o IBGE.

## Bibliografia

- ABRAMO, Helena Wendel. “Condição juvenil no Brasil contemporâneo”. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- BORGES, Ângela. “Jovens e trabalho: questões a partir da análise dos mercados de trabalho metropolitanos no Brasil”. In: NEFFA, Julio César. *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidad laborales*. Buenos Aires: CLACSO, 2009.
- COMIN, Álvaro & BARBOSA, Rogério Jerônimo “Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil”. In: *Novos Estudos CEBRAP*, nº 91. São Paulo: CEBRAP, novembro de 2011.
- CORBUCCI, Paulo Roberto et al. “Situação educacional dos jovens brasileiros”. In: CASTRO, Jorge Abrahão de et al (org.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.
- GUERREIRO, Maria das Dores & ABRANTES, Pedro. “Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada.” In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 20, nº 58, junho/2005.
- MOROSINI, Maria Costa. “O Brasil e a Educação Superior”. In: *Congress of the Latin American Studies Association*. San Francisco, EUA, 2012. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2012/files/31918.pdf>. Acesso em 20/05/2012.
- OIT. Perfil do Trabalho decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação. Brasília. OIT, 2012.
- PAIS, José Machado. “A construção sociológica da juventude – alguns contribuctos”. *Análise social*. Volumen XXV (105-106). Lisboa, 1990.
- POCHMANN, Marcio. “Crise e trabalho nas metrópoles”. *Nota Técnica*. Brasília: IPEA, julho de 2007.
- SARAVÍ, Gonzalo A. “Juventud y sentidos de pertencia em América Latina: causas y riesgos de fragmentación social”. In: *Revista Cepal*, nº 98. Santiago – Chile: agosto de 2009.
- SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. “Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente”. In: *São Paulo em Perspectiva*, 14(2). São Paulo: Fundação SEADE, 2000.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli e OLIVEIRA, Rosemary Batista de. “Juventudes, educação e trabalho”. In: JEOLÁS, Leila Sollberger et al. *Juventude, desigualdades e diversidades*. Londrina: Eduel, 2007
- VELHO, Gilberto & DUARTE, Luiz Fernando Dias (org.). *Juventude contemporânea: culturas, gostos e carreiras*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.
- WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil*. Brasília: Instituto Sangari e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

# “Cinema, juventude e brasilidade”: Entrevista com Marcelo Ridenti.

Felipe Maia\*

No início da década de 1960 uma geração de jovens cineastas ofereceu grande contribuição à renovação da linguagem cinematográfica e do repertório cultural disponível para a compreensão do país. Entender o Brasil, suas singularidades e sua formação, era um eixo fundamental do projeto estético e político desta geração. Havia aí um sentimento de brasilidade que se projetava nos filmes e em outras manifestações artísticas e podia até ganhar contornos revolucionários ao defrontar-se com os desafios políticos do tempo. A relação entre esta geração e a produção cultural brasileira vem sendo investigada por Marcelo Ridenti, autor de obras importantes sobre o tema, tais como o recente *Brasilidade revolucionária* (São Paulo: Unesp, 2010), *O fantasma da revolução brasileira* (2a. Edição, São Paulo: Unesp, 2010) e *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV* (São Paulo: Record, 2000).

Marcelo Ridenti é professor de sociologia da Unicamp e teve a gentileza de nos conceder esta entrevista, em que debate a formação deste sentimento de brasilidade entre os jovens cineastas e suas transformações ao longo das últimas décadas.

**Você tem trabalhado em suas obras com a noção de “brasilidade” como uma chave para compreender a cultura brasileira. Como se deu a emergência desta “brasilidade” nos anos 1950 e 1960? Que novos sentidos ela ganhava na produção cultural do período?**

R – Em verdade, o termo brasilidade era pouco usado no período por intelectuais e artistas de esquerda. Não era um “termo nativo”, como diriam os antropólogos. Talvez porque tivesse sido utilizado antes por nacionalistas de direita, dos quais o pessoal de esquerda queria distância.

Não obstante, parece-me que se pode falar numa “brasilidade revolucionária”, de esquerda, certa mistura de nacionalismo e socialismo que foi relevante dos anos 1930 aos 1970. Tratava-se de uma vertente específica de construção da brasilidade, aquela identificada com ideias, partidos e movimentos de esquerda – e presente também de modo expressivo em obras e movimentos artísticos. Era uma aposta nas possibilidades da revolução brasileira, nacional-democrática ou socialista, que permitiria realizar as potencialidades de um povo e de uma nação. Essa brasilidade revolucionária, como criação coletiva, viria a definir-se com mais clareza a partir do final dos anos 1950, ganhando esplendor na década seguinte, seguido de seu declínio. Ela envolveria o compartilhamento de ideias e sentimentos de que estava em andamento uma revolução, em cujo devir artistas e intelectuais teriam um papel expressivo, pela necessidade de conhecer o Brasil e de aproximar-se de seu povo.

Note-se que não se trata de substancializar a “brasilidade”, como se ela existisse e fizesse sentido em si mesma. Ainda que alguns intelectuais e artistas supusessem que davam voz a uma espécie de potência inata da condição de ser brasileiro, eles estavam construindo imaginariamente uma utopia. Um bom exemplo é o livro *Quarup*, de Antonio Callado.

\*Com a colaboração de Angélica Muller.

**Havia neste período muitas esperanças com a modernização do país, não? Eram jovens que construíaam a sua identidade a partir do engajamento político e cultural com esse projeto?**

R – Não seria exagerado dizer que a experiência da brasilidade revolucionária foi uma variante nacional de um fenômeno que se espalhou mundo afora, o chamado terceiro-mundismo, que apostava na modernização da sociedade por vias que não fossem alinhadas nem com o Primeiro Mundo capitaneado pelos norte-americanos e nem com Segundo Mundo, na órbita soviética, no contexto da Guerra Fria.

Não era só no Brasil dos anos 60 e 70 que jovens intelectualizados construíaam sua identidade a partir do engajamento político e cultural. Por exemplo, havia afinidades entre os artistas e a política em toda a América Latina, onde ocorria um processo de conversão de artistas em intelectuais, no sentido de se tornarem homens públicos, convictos de que transformações radicais de toda ordem seriam prementes. O peso da revolução cubana de 1959 e sua irradiação foi decisivo no Brasil e no restante da América Latina.

Em todas as artes brasileiras, pode-se constatar esforço significativo para compreender e explicar a realidade social, com artistas e intelectuais comprometidos com a transformação social, buscando conscientizar o público e mobilizá-lo para a revolução que se acreditava em curso.



**O cinema teve um papel importante na expressão da “brasilidade revolucionária”. Era uma nova imagem do Brasil que emergia das câmeras dos jovens cineastas? Ao que você atribui uma renovação tão marcante na linguagem cinematográfica do período?**

R – A trilogia clássica do início do Cinema Novo pode ser considerada como constituinte da brasilidade revolucionária como “estrutura de sentimento”. Foram todos filmes rodados em 1963 e exibidos já depois do golpe: *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos; *Deus e o Diabo na terra do sol*, de Glauber Rocha; e *Os fuzis*, de Ruy Guerra. Eram imagens afinadas com o sentimento amplo de que estava em curso uma revolução brasileira e que as artes, os artistas e os intelectuais seriam propulsores das transformações. A renovação da linguagem estava em sintonia com o conjunto do processo de modernização da sociedade. Ela também dizia respeito à lógica interna de afirmação do cinema brasileiro, em busca de autonomia como arte num momento social e politicamente conturbado.

**O golpe de 1964 muda as condições de produção cultural, mas a “estrutura de sentimentos” ainda se mantém, pelo menos por um período. Como a mudança política afetou a sensibilidade desses jovens em relação à “brasilidade”? Quais teriam sido as principais respostas aos novos problemas da conjuntura?**

R – A construção da utopia da brasilidade revolucionária esteve ligada em grande parte a ideias de esquerda que eram difundidas pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), e pelo Partido Comunista nos anos 1950 e 1960. Fazia-se uma aposta na modernização



da sociedade, em projeto que envolvia a aliança de várias classes supostamente irmanadas na causa do desenvolvimento do país. Ora, o golpe mostrou que a burguesia brasileira não se arriscaria a perder o controle do processo, que ela não tinha de fato um projeto de autonomia frente ao “imperialismo” e ao “latifúndio”, como se propunha na época. O desencanto com a derrota de 1964, no âmbito do cinema, por exemplo, pode ser visto em filmes como *O desafio*, de Saraceni, e *Terra em transe*, de Glauber Rocha. Aparecia explicitamente na tela o drama de artistas e intelectuais derrotados em 1964 (até então, como já apontou Bernardet, os personagens dos filmes eram sobretudo camponeses explorados, como na trilogia clássica do Cinema Novo).

Talvez os artistas ditos tropicalistas tenham dado as respostas mais contundentes às transformações por que passava a sociedade no final da década de 1960. Eles já não pretendiam ser porta-vozes da revolução social, mas revolucionar a linguagem e o comportamento na vida cotidiana, incorporar-se à sociedade de massa e aos mecanismos do mercado de produção cultural, sem deixar de criticar de um lado a ditadura e, de outro, uma estética de esquerda acusada de menosprezar a forma artística. Articulavam aspectos modernos e arcaicos, buscando retomar criativamente a tradição cultural brasileira e, ao mesmo tempo, incorporar influências estrangeiras de forma “antropofágica” – ideia recuperada

da obra do modernista Oswald de Andrade. Por exemplo, valorizava-se a incorporação da guitarra na música popular e o influxo da contracultura, que seriam reinventados criativamente pelo jeito de ser tropical, brasileiro. O tropicalismo talvez tenha sido, simultaneamente, o precursor de uma sensibilidade dita pós-moderna, fragmentada, mas também o último suspiro da socialização da cultura esboçada nos anos 1960, afinal, paradoxalmente, como sugere o próprio nome tropicalismo, sua preocupação básica continuava sendo a constituição de uma nação desenvolvida e de um povo autônomo, afinados com as mudanças no cenário internacional.

**Parte dessa geração é absorvida pela TV, que dialoga com a “estrutura de sentimentos”, não é? Mas essa absorção implica em transformações na linguagem... o elemento “revolucionário” foi se atenuando a partir daí? E a “brasilidade” poderia subsistir em um campo sujeito aos imperativos do mercado?**

R – Evidentemente, a “brasilidade” – entendida como crença numa suposta virtude inata de nossa cultura – nada tem em si mesma de revolucionária ou de antimerchantil, como se chegou a pensar nos anos 1960. Ao contrário, as formulações de uma cultura “autenticamente nacional” puderam ser incorporadas no processo de consolidação da indústria cultura no Brasil. O exemplo mais nítido é o da Rede Globo de Televisão, que encampou deformadamente as propostas nacional-populares para auto-legitimar-se como a realização plena da cultura brasileira, dando emprego aos artistas nacionais, protagonistas de sua programação.

Mesmo no mercado globalizado

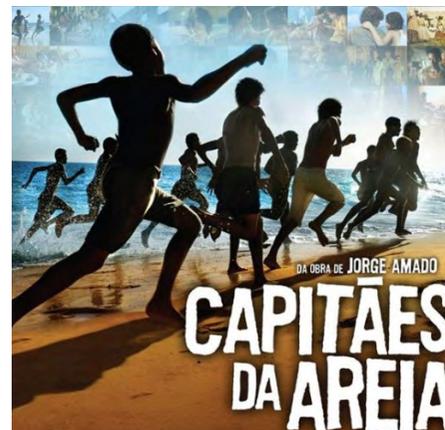
contemporâneo, há espaço para a afirmação de identidades regionais e nacionais. Nele ressurge o tema da “brasilidade”, para afirmar a particularidade dos produtos brasileiros no mercado internacional, na moda, nos filmes, nas telenovelas e em todo tipo de produção de mercados culturais.

**Havia também um sentimento de “brasilidade” nas obras produzidas sob a política cultural de Geisel, durante a Embrafilme ou mesmo na produção da Boca do Lixo? Ou já estaríamos aí num cenário muito distinto?**

R – O cenário era distinto, mas revelava pontos de contato entre as culturas nacionalistas de esquerda e de direita, no caso do financiamento à Embrafilme. A seu modo, a empresa estatal realizava o sonho de cineastas com o apoio governamental ao cinema brasileiro, mas já num contexto de predomínio da indústria cultural.

**Depois do Cinema Novo, a “brasilidade” talvez tenha sido trabalhada em chaves muito diferentes. Eu penso por exemplo na produção cinematográfica da década de 1990, obras como “Terra estrangeira” oferecem um olhar muito novo sobre o Brasil, não? Haveria aí mais pessimismo, fruto talvez de uma conjuntura política e social difícil? Mesmo para os cineastas as oportunidades para filmar eram escassas...**

R – Os filmes de Walter Salles são sugestivos. “Terra estrangeira” expressava o sentimento desesperado do começo dos anos 1990, no governo Collor, quando na política e na cultura os projetos nacionais viraram carcaça de navio encalhado na



areia – como numa cena famosa do filme. Já Central do Brasil expressava o momento subsequente, de busca de retomada de contato com o legado cultural da geração do Cinema Novo e das questões do Brasil, num contexto de mundialização da cultura, em que o triunfo do capital era tomado como um dado inexorável, portanto não mais a ser combatido ou diretamente questionado, como fora na década de 1960. Ao contrário, tratava-se de inserir o país e sua cultura da melhor forma possível no mercado mundial.

**Já na década de 2000 houve muitas oportunidades para o lançamento de trabalhos de jovens cineastas. Seria possível identificar alguma “estrutura de sentimentos” comum a essa geração? Ainda se pode pensar em termos de “brasilidade” ou a temática se deslocou muito?**

R – Para caracterizar o período a partir dos anos 1990, alguns falam numa estrutura de sentimento pós-moderna, em que a realidade é tomada não mais como um todo contraditório, mas como uma sucessão de fragmentos sem possibilidade de totalização, em que o capitalismo não seria mais relativizado por um possível horizonte de superação. Seriam características da pós-modernidade.

nidade: a valorização exacerbada do “eu”, a crença no fim das visões de mundo totalizantes (dado o caráter fragmentado e ilógico da realidade), a sobreposição eclética de estilos e referências artísticas e culturais de todos os tempos, a valorização dos meios de comunicação de massa e do mercado, e a inviabilidade de qualquer utopia.

Teria triunfado uma concepção de diversidade cultural que permitiria ao Brasil (nacionalmente ou em suas regiões particulares), ocupar um lugar diferenciado no mercado mundial de cultura, produzindo desde artesanato

até sandálias industrializadas e alta moda, desde canções populares até filmes e telenovelas. Parece ser nesse sentido comercial globalizado que o termo “brasilidade” vem sendo usado. E foi por ser crítico disso que eu batizei meu último livro de “brasilidade revolucionária”, num tom provocativo, de contestação, para mostrar que há relativamente pouco tempo se pensava o tema do Brasil e de sua cultura de uma perspectiva muito mais ampla. O que não quer dizer que seja possível retornar ao passado e recuperar nos mesmos termos a aproximação

entre nacionalismo e marxismo que fez época.

A esta altura, com a crise planetária do neoliberalismo que deu base ao que se poderia chamar de estrutura de sentimento pós-moderna, surgem oportunidades para dar novas respostas aos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais de nosso tempo, mas ainda não fica claro que nova estrutura de sentimento vem sendo construída nas manifestações culturais dos dias de hoje.





EDSON FIGUEIREDO

# ARTE & CULTURA

## TUDO PARA SEU EVENTO!

Organização de Conferências, Congressos, Fóruns e Feiras. Promoção e organização de eventos corporativos e culturais (artístico, sócio-educativo e esportivo) considerando desde a criação até a divulgação destes eventos pelos diversos meios de comunicação.

Criação de sites, desenvolvimento de aplicativos para tablets e smartphones, elaboração de banners, folders e produção de comerciais e curtas.

[www.EDSONFIGUEIREDOARTECULTURA.com.br](http://www.EDSONFIGUEIREDOARTECULTURA.com.br)

(11) 3624-2399 (11) 98527-5626





## ESPECIAL FORA COLLOR – 20 ANOS

Angélica Müller\*

Felipe Maia\*

**E**m 1992 o Brasil viveu um dos maiores ciclos de manifestações populares de sua história. Centenas de milhares de brasileiros participaram de uma avalanche de demonstrações públicas que terminaria por levar ao impeachment do então presidente da República, Fernando Collor de Mello, acusado de corrupção e enriquecimento ilícito durante seu mandato na Presidência. Embora mobilizassem um conjunto variado de segmentos sociais as manifestações tinham uma inequívoca liderança estudantil, que se fez presente do princípio ao fim dos protestos com sua linguagem, suas formas organizativas e conteúdo político próprio. A presença massiva dos estudantes nas ruas de todas as principais cidades brasileiras dava um tom descontraído aos protestos, com suas músicas, seus rostos pintados e sua indignação frente às atitudes do então presidente.

A maior expressão política dessa juventude veio das organizações estudantis nacionais, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), que desempenharam papel decisivo na estruturação, na difusão e na construção política do movimento. Vindas de longa trajetória de representação estudantil e de lutas heroicas contra o regime militar, as duas grandes entidades nacionais surpreenderam muitos dos observadores políticos da época, que julgavam serem estas apenas um resquício da história pregressa do país. Tendo à sua frente jovens de rara sensibilidade política, a UNE e a UBES foram determinantes para o curso que o movimento seguiu e esta experiência marcou a socialização política de toda uma geração de estudantes.

Collor terminaria seu mandato de forma abrupta, isolado e condenado por muitos de seus antigos apoiadores. O episódio decisivo teve curso no Congresso Nacional, quando esmagadora maioria dos deputados federais votou a favor de seu impedimento na função de presidente da República e suspendeu seus direitos políticos. A votação, assistida em praças públicas por milhares de brasileiros, lembrava a escolha de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral de parlamentares, oito anos antes, encerrando simbolicamente a ditadura militar. O país experimentava um liberdade política nova e a juventude fazia uso dela, demonstrando no espaço público sua insatisfação não só com o comportamento ético do então presidente, mas de forma muito sentida, com o rumo que pretendia dar ao país, de matiz liberal – conservador.

Neste sentido, achamos interessante trazer ao público diferentes narrativas deste momento histórico através dos seus próprios personagens. Os trechos de depoimentos aqui apresentados fazem parte do acervo do Projeto Memória do Movimento Estudantil (PMME). Foram selecionadas as perguntas relevantes à temática e preservouse, a partir das perguntas originais, a transcrição integral das respostas.

O PMME foi uma iniciativa da UNE em parceria com a Fundação Roberto Marinho, Museu da República e Petrobras ocorrido entre os anos de 2004 e 2008. A preocupação pela recuperação e a preservação da memória e

\*Angélica Muller é Doutora em História pela Université de Paris 1-Panthéon Sorbonne e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo.

Profa. do PPG de História da Universidade Salgado de Oliveira e pesquisadora-associada do CHS/Paris 1. Membro da Comissão Editorial desta revista.

\*Felipe Maia é doutorando em Sociologia no IESP-UERJ e editor desta revista.

da história do movimento estudantil brasileiro foram os principais objetivos deste projeto que produziu um Guia de Fontes, a organização de um acervo de documentos e da coleta de depoimentos orais de militantes. Para tanto, o mesmo foi dividido em três grandes fases.

A primeira fase do PMME consistiu no levantamento da documentação histórica sobre o ME, junto aos principais arquivos de instituições públicas e privadas dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. O intuito foi produzir um Guia de Fontes sobre a história do movimento estudantil no Brasil. O guia apresentou um resumo sobre cada fonte listada, dando informações sobre seu conteúdo, acervo de origem, número de páginas etc. Os documentos primários (tex-

tuais e iconográficos) serão descritos também quanto à sua natureza (manuscrito, impresso, fotográfico etc.) e suas características físicas (número de páginas, tamanho, preto e branco ou coloridas etc). Este guia foi disponibilizado no site do projeto.

A segunda fase foi a implantação de um arquivo de história oral. Através do programa de história oral, foram realizadas 100 entrevistas com pessoas ligadas à história do movimento estudantil brasileiro, selecionadas através do trabalho de pesquisa. Para cada depoente foi montado um perfil biográfico, a partir do qual foi construída a pauta da entrevista. Cada entrevista passou por uma checagem de informações e edição antes de ser disponibilizada para consulta externa, através do site, bem como os perfis biográficos disponibilizados. Estes depoimentos serviram de base para a historiadora Maria Paula Araújo escrever o livro: *Memórias Estudantis* e também para o cineasta Sílvio Tendler realizar dois média-metragens: “Ou ficar a pátria livre ou morrer pelo Brasil” e “O afeto que se encerra neste peito juvenil”, lançados ambos no ano de 2007.

A terceira fase consistiu na realização de uma campanha de doação de documentos sobre o movimento estudantil. Esta campanha mobilizou inúmeros ex-militantes para a doação de documentos pertinentes a esta história. Tratou-se de uma iniciativa ampla, que abrangeu as diferentes regiões do país em busca de diversos tipos de registros documentais. A finalidade foi tornar disponível estes documentos, que se encontravam dispersos, para consulta através do site do projeto. A organização deste acervo será o primeiro passo para a criação de um Centro de Memória na futura sede da União Nacional dos Estudantes, no Rio de Janeiro.

Todo este material foi disponibilizado através do site [www.mme.org.br](http://www.mme.org.br), que ainda contém uma cronologia do movimento estudantil no Brasil, referências bibliográficas, galeria de fotos, personagens, curiosidades. O acervo se encontra no Museu da República e, no momento fechado para consulta. Para o ano de 2013, a UNE já está em tratativas com o Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ) para abrigar o acervo temporariamente, até a construção do seu Centro de Memória na Praia do Flamengo, e com isso propiciar a abertura de importantes fundos documentais para a história política e cultural da história do Brasil recente.

## Lindberg Farias

Luís Lindberg Farias Filho nasceu no dia 8 de dezembro de 1969, na cidade de João Pessoa. Filho de Luís Lindberg Farias e Ana Maria Nóbrega Farias.

Em 1988 Lindberg Farias entrou para o curso de medicina da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No mesmo ano filiou-se ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB). No ano seguinte passou a fazer parte do diretório acadêmico de medicina e do Diretório Central dos Estudantes da UFPB. Foi eleito secretário-geral da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1991, quando mudou-se para o Rio de Janeiro. No ano seguinte foi eleito presidente da UNE no Congresso realizado em Niterói (1992), tendo presidido a entidade durante o movimento do “Fóra Collor”.

Em 1994, Lindberg Farias foi eleito deputado federal pelo PC do B no estado do Rio de Janeiro. Em seu mandato fez parte da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Em 1997



deixou o PC do B e entrou para o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU). Em 1998 candidatou-se a reeleição, mas apesar de obter 74 mil votos não se elegeu porque o seu partido não atingiu o coeficiente mínimo de votos. Em 2001 o ex-presidente da UNE se desligou do PSTU por não concordar com a decisão do partido em lançar candidato próprio à presidência e filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT). No PT conquistou novamente o mandato de deputado federal em 2001, tendo atuado na Comissão Mista de Reforma da Previdência. Em outubro 2004 Lindberg Farias foi eleito prefeito de Nova Iguaçu com 57,74% dos votos, tendo conquistado a reeleição em 2008. Em 2010 disputou e venceu as eleições para Senador no estado do Rio de Janeiro, mandato que exerce atualmente.

### **Dos Congressos da UNE ao Fora Collor:**

(...) Acabei entrando no movimento estudantil nacional uma geração depois em que houve um avanço muito grande, um marco da política nacional, que foi a aprovação da proporcionalidade da gestão do [Cláudio] Langone. Isso provocou uma quebra, porque antes era o seguinte: havia uma briga entre o PCdoB e o PT, que era uma pancadaria, um negócio impressionante! O primeiro congresso da UNE a que fui aconteceu nessa época, em São José dos Campos. O congresso teve que ser dividido no meio: a turma do PT ficou de um lado, com um pessoal

fazendo cordão de isolamento e a turma do PCdoB do outro; racharam o congresso. Acho que o estudante que não tinha nenhum partido ficava completamente perdido ali e muita gente deveria estar trabalhando junto. Quando houve a proporcionalidade da gestão do Langone, as chapas tiveram que compor uma mesma retórica. Isso, mais à frente, foi uma perda, mas no começo funcionou muito bem. Foi na gestão do Langone que funcionou melhor a proporcionalidade. Eram muitas as coisas que nos aproximavam, na verdade quase tudo... Por isso, acho que foi um grande avanço. Esse congresso em São José dos Campos foi uma coisa terrível... eu já era comunista, mas estudei o que era mais independente ali. Lembro que tinha um sujeito aqui no Rio de Janeiro que se chamava Afonsinho - irmão de um cara que fez parte da UNE na minha gestão - que era muito gozador. Ele disse: "Vou ficar aqui para me divertir e criar um movimento independente" - algo assim. Em vários congressos da UNE havia gente reclamando da partidização. Mas o Afonsinho inventou essa brincadeira nesse congresso de São José dos Campos. Juntava uma multidão e ele falava: "E agora, gente? O que faço?" Na verdade essa turma de estudantes independentes tinha razão. Essa era uma época histórica muito diferente. Lembro que havia uma história de vanguarda, faziam panfletagem de documentos sobre a Albânia, sobre o papel de Trotsky na Alemanha no restaurante universitário da Paraíba, isso chega a ser ridículo! Eles estavam completamente distanciados, em alguns momentos, da vida real dos estudantes. Era um negócio meio maluco, se a

gente analisar hoje: a nossa turma lançava uma carta e, no outro dia, começavam esses debates. Quando entrei no movimento estudantil, havia uma efervescência grande nas universidades, uma virada de esquerda, com muita passeata e greve, pois era o governo Sarney. Mas algumas organizações partidárias tinham um debate que eu achava também muito distanciado do mundo real. Agora, havia um outro lado da nossa formação: tínhamos que estudar para sermos respeitados no movimento estudantil, não adiantava só ficar dizendo: "Aê pessoal vamos..." Era necessário saber um pouco de história, conhecer a Revolução Russa, as correntes todas, o cara precisava ter formação, um certo grau de instrução, o que acho que caiu muito. Existe um lado positivo no movimento estudantil, mas há também um lado negativo. Não sei se hoje se formam quadros políticos tão completos como na década de 1980. Existe uma turma que continuou a história do movimento estudantil ainda da década de 1960 e 1970, em que a luta não era só do movimento estudantil, mas também do mundo.

### **As lutas do movimento estudantil nos anos 1980 e a candidatura de Lula:**

Às vezes, a década de 1980 entra para a história como um nada, isso é um equívoco. O desfecho disso, analiso como parte de um mesmo processo político, estamos vivendo uma evolução da organização popular. Às vezes, falam muito da década de 1960, mas a de 1980 foi fantástica! Havia a luta contra a ditadura militar, veio a anistia em 1979, desencadeando um processo crescente até a campanha das "Diretas Já" em 1985; ocorre também o processo de reorganização do movimento estudantil nas universidades. Depois, vivemos o governo



**VELHOS TEMPOS** Lula participa de manifestação pelo impeachment de Collor, em frente ao prédio do STF, em Brasília

Sarney que foram anos de crise. O movimento estudantil foi para as ruas em todo o país, era passeata de tudo. Lá na Paraíba, eu sentia a própria a insurreição revolucionária quando aumentaram a passagem de ônibus e houve um levante com coquetel *Molotov*, ônibus incendiados. A campanha do Lula, em 1989 foi outra movimentação fantástica, não era só uma campanha eleitoral, era um movimento de massas. Para se ter uma idéia de como era o clima do período, eu estudava na Faculdade de Medicina; chegava com a bandeira vermelha enrolada, encostava a bandeirinha vermelha ali na sala e assistia à aula. Mas não era coisa só minha, a gente saía da universidade depois do meio-dia com as bandeiras e ia se encontrando no centro da cidade. Isso não tinha nada a ver com o Lula, era uma outra história, havia um sentido quase de insurreição muito forte porque 1989 foi um marco, com a queda do muro de Berlim, e a história do Leste Europeu, era uma coisa mundial. Mas aqui ficamos um pouco na contramão da história do mundo, acabou com a vitória do Collor... Os anos 1980 foram tão fortes com a campanha do Lula e todo aquele processo aqui no Brasil, pois o mundo inteiro perguntava na época do *impeachment*: "O que aconteceu? O mundo todo está parado com esse jeito..." No mundo inteiro, só o Brasil e a Coréia tinham vivido um pouco aquilo. Acho que aquele momento em 1992 foi certo rescaldo dos anos 80. Eu me lembro como nunca, quando o Lula perdeu a eleição, fui passar depois do *réveillon* lá no Nordeste, em Natal e em João Pessoa, fui com a minha família. Existe um lugar em Natal onde, depois do *réveillon* as pessoas se reúnem na praia, junta todo mundo. Nunca chorei tanto na minha vida, eram duas ou três horas da manhã, acho, todo

mundo já tinha bebido um pouco e começamos cantar a música: "Lula lá, brilha uma estrela..." Mas cantavam chorando, um choro coletivo, então, aquilo ficou preso numa geiração, eu era novo, mas tinha toda uma turma que vinha lutando desde o fim da ditadura, um processo que foi se completando ali e aquele negócio...

### **O Fora Collor e o movimento estudantil:**

Acho, então, que em 1992 foi um pouco a resposta disso. O Collor dizia: "Isso é coisa de quem perdeu a eleição." Não era isso, mas tinha



de fato um debate ideológico de pulsões, quando houve as denúncias de corrupção, com a derrota ali de 1989 e tudo isso... Mas havia uma base social nova formada já um pouco antes, porque entrou uma garotada fantástica de 14, 15, 16, 17 anos no movimento do *impeachment*. Mas gosto muito de ver esse processo num todo. Houve gente que disse: "Isso é coisa dos trotskistas. Os trotskistas chegaram para aterrorizar." A verdade é que houve um processo de "permanência revolucionária" — esse é um termo do Lula! — que vai desde 1979, com a resistência à ditadura, até 1989 e que teve um desfecho negativo, como se fosse uma vitória da direita que fecha um ciclo. Em 1992, tínhamos força e bagunçamos um pouco o coreto, o que deu uma medida de novo, criamos um clima de transição. Mas na vitória de Fernan-

do Henrique Cardoso, eles retomaram o projeto anterior. Mas colocamos o projeto deliberado em xeque por uns 2 anos com aquela tirada do Collor e a desarticulação devido ao próprio caráter híbrido do começo do governo Itamar, entende? Achávamos de fato que podíamos interromper um processo se o Lula tivesse ganhado em 1994. Houve muita polêmica no movimento estudantil sobre o que fazer naquele movimento do 'Fora Collor', acho que poderíamos ter ido mais fundo, não sei... tenho muitas dúvidas sobre isso, poderíamos ter pedido eleições diretas, exigir um pouco mais. Eles estavam com um abacaxi nas mãos, porque o Collor estava naquela situação, não havia mais governabilidade e um estado importante como São Paulo se levantou contra ele por causa de ações truculentas. Só que demos de bandeja, podíamos ter exigido mais uma coisa... Com a crise, se houvesse eleição para presidente naquele momento era uma vitória massacrante do Lula. Na verdade, é importante ver o Lula ali e ter outro Lula nessa conjuntura de hoje — a conjuntura de hoje é muito difícil também — mas, naquele momento, existia uma brecha política maior no mundo para uma gestão do tipo mais desenvolvimentista e menos essa política econômica ortodoxa. Aquele foi um momento da história fantástico e o movimento estudantil desempenhou um grande papel. Acabei falando... já dei minha entrevista toda...

### **Lindberg, como foi o congresso de Campinas que elegeu a Patrícia de Angelis? Quais as correntes que estavam na disputa pela presidência da UNE?**

Esse congresso em que a Patrícia foi eleita foi fantástico do ponto de vista da disputa política do movimento estudantil. O PCdoB voltou à UNE, o que ninguém esperava que

fosse acontecer, por isso foi um congresso imprevisível. Na gestão anterior, do Cláudio Langone, no qual houve a vitória da proporcionalidade. Então, ganhou um chapa que era dirigida pelo PT e o vice era do PCdoB, um sujeito chamado Valdeimar, essa figura tem muita história do período na cabeça dele. Então, o PT e o PCdoB começaram a trabalhar juntos, foi um período de distensão daquela luta do movimento estudantil, de diminuição das disputas partidárias. Os congressos anteriores me lembro... O anterior à vitória de Langone acabou em pancadaria, o PCdoB foi embora e não quis reconhecer a direção eleita da UNE. O congresso era dividido por guarda-costas dos dois lados, uma loucura! Então, houve um avanço e aquilo começou a pegar em alguns estados: "Poxa, o pessoal lá na UNE está trabalhando junto, estão se dando bem..." começou a haver uma mexida nisso. Ao mesmo tempo, para



situar, ocorreu uma mudança na visão de mundo de um grupo muito forte do PT, chamado PRC [Partido Revolucionário Comunista], que sempre dirigiu o movimento estudantil. O PRC era uma organização revolucionária muito à esquerda a partir de um processo de qualificação interna. De uma hora para outra, ele viraram uma organização mais *light*, chamada Nova Esquerda... Estou tentando resumir como foi esse congresso: o principal grupo no movimento estudantil era o PT e o PRC, que era aquela organização aguerrida, que se dizia a nova esquerda e, com isso,

teve muitos quadros, mas perdeu muita força, porque era uma organização muito dura, mas que lutava e tinha força em todos os estados e de uma hora para outra... Então, é uma lógica que considero até correta: não querer disputar por disputar o movimento estudantil, querendo repensar... Esse processo aconteceu justamente quando o Langone era presidente da UNE. Foi um período muito bom dentro da União Nacional dos Estudantes, mas foi também um período de perda de força do PRC e também porque o PT vivia brigando internamente. Chegamos no con-

gresso de Brasília e o PCdoB disparava com 30% dos votos. Então se vê como existe a influência dos partidos, essa é a realidade. Há um cara chamado Renato Rabelo, que era do PCdoB na época em que João Amazonas era o presidente do partido. Ele surgiu do movimento estudantil na Bahia e era muito experiente, muito legal, com muita sensibilidade política, acompanhava os congressos. E foi do Renato Rabelo que ouvi essa definição: "Esse congresso é completamente diferente dos outros congressos..." Era um outro momento, a década de 1990 já era outra coisa,

não havia mais aquela marca da década de 1980: ou o cara era do MR-8 [Movimento Revolucionário 8 de outubro] ou isso ou aquilo. Havia uma garotada que andava brincando de um chutar o outro; aquilo não era uma característica do movimento estudantil nem das organizações partidárias, houve uma espécie de invasão de estudantes que não tinham nada a ver com a organização política. E esse cara – aí também se vê a função de dirigente político – ganhou o congresso da UNE com esse argumento: "Vamos fazer como na minha época, tentar atrair essa tur-

ma com o seguinte discurso: bancada por estado, vamos ser contra". Porque no congresso da UNE, ficava a turma do PT de um lado, a do PCdoB do outro, e os independentes? Ficavam chateados e iam embora. Então, esse cara fez uma coisa

mais ampla, para facilitar que os estudantes participassem. Mas quem teve essa idéia mesmo, sendo honesto com a história, foi o Renato Rabelo, hoje presidente nacional do PCdoB. Acho que o PCdoB também fez bem para o movimento estudantil naquela época, pois deu uma "distensionada" nessa história de partidização. Mas foi uma manobra também esperta, aquele jogo de xadrez em que ou o cara está aqui, ou o cara está do outro lado... Opa! Xeque-mate! O que fizemos? Destruímos isso. O cara gritava: "Agora sim, é a bancada por estado..." An-

tes diziam que viramos defensores da luta pela partidização. Lembro que eu e a Patrícia [di Angelis] ficamos para ser os candidatos para presidente de última hora, porque não éramos aqueles militantes carrancudos, que começavam dizendo: “Companheiros, camaradas...” Que nada! Éramos da galera, éramos muito novos: eu tinha 21 anos e acho que a Patrícia tinha a mesma idade. Lembro do nosso discurso: “Pessoal, isso aqui não existe... Não é porque sou do PT e o outro é do PCdoB que vamos estar separados aqui, porque há pessoas que não são de um partido nem do outro.” Isso então virou uma polêmica, o debate central do congresso e o que fez o PT? Dividiu, pois a bancada convocada pelo estado ficou um pouquinho imprensada, e a outra disse não: “Eu vou para a bancada por estado”. O partido rachou, eles viviam em plenário e não fazíamos mais reunião do PCdoB. Dissolvemos no meio de todos os Estados e foi uma vitória fantástica. Para piorar a situação deles, porque a maioria do PT era muito grande, tínhamos 30%. Havia um outro problema que era a Convergência Socialista, uma força que também estava rachando o PT e criando o PSTU [Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado]. Ficávamos doidos para a Convergência rachar, porque era mais voto para o outro lado. Lembro que existia uma chapa composta pelos grupos de esquerda: o PT, a Causa Operária e a Convergência Socialista. achamos que o negócio estava maluco e que tínhamos chance de ganhar. No final vencemos por 20 e poucos votos, e foi na política, sabe

aquela vitória linda da política? Quando se aposta num caminho e dá certo? Deixamos os caras zonzos, sem saber o que fazer. Era bancada por estado, nem dava para dizer que tinha reunião do PCdoB, foi uma coisa... O candidato natural era o Valdemar do PCdoB, que entrou em crise por causa da namorada. Ela era da Bahia e não queria isso, ia terminar o



namoro, esse negócio todo. Éramos todos garotos, 21 anos. Na véspera da eleição para a presidência da UNE, um sábado à noite, me levaram para um lugar bem distante. Lá estava Renato Rabelo, que era uma figura! Ele disse: “Nós estamos pensando que o candidato a presidente da UNE pode ser a Patrícia ou você. Eu queria saber se você toparia.” Topei na hora, porque achava fantástico esse negócio de ser presidente da

UNE. Nem consegui dormir direito... É engraçado como são as coisas, hoje não é mais assim, era muito partidário. E há o lado negativo disso que é a pouca participação do estudante, é o que vejo. No dia seguinte acordei e fui para a plenária. A Gisela Mendonça, uma figura maravilhosa, que também queria ser presidente da UNE, disse: “O candidato para presidente é a Patrícia.” Acabei sendo presidente um ano depois, participei daquele movimento do *impeachment* e dos “caras pintadas”. Se eu fosse eleito presidente um ano antes... Primeiro, acho que eu não teria maturidade, fiquei um ano como secretário geral e foi muito importante para mim, pois chegar de cara como presidente da UNE... Acho que a Patrícia também viveu muito, acho que acabou sendo muito bom para mim não ter sido presidente naquele ano, pois como secretário-geral eu viajava a muitos estados. No ano seguinte, virei candidato natural. Como não existia nenhuma disputa interna no grupo do PCdoB do qual fazíamos parte, acabei sendo um candidato consensual. Não havia divergência em relação a meu nome, até porque consegui atrair também

muitas pessoas. Fomos eleitos meio independentes, então, tentávamos fazer sempre uma aliança muito grande com os estudantes independentes, isto é, a turma que não tinha partido. Na verdade, do ponto de vista político também essa aliança era importante para nós. No outro ano, no congresso em Niterói, fui eleito com uma diferença apertada, foram 20 e poucos votos [de frente] porque a disputa era muito grande.

O congresso de Niterói foi muito mal organizado, ao contrário do de Campinas, que foi bom, houve muita discussão dos grupos, muita participação. Eu ficava desesperado, mas também, organizar congresso da UNE é uma loucura. Por problema de estrutura, furou o negócio da alimentação, furou tudo, não ia ter debates nas salas. O congresso se resumiu a um “plenário” num sábado e no domingo. Por isso ficamos dependendo da Convergência Socialista de novo, porque se a Convergência fechasse com o PT, ganhava da gente. Eu passava metade do meu tempo pensando em articulações e tinha outro grupo que não ia sair de jeito nenhum. Essas articulações no movimento estudantil são muito engraçadas. Na minha época, eram 50 grupos e havia um cara do DCE independente. Lembro que fizemos uma articulação com a Causa Operária – o grupo mais à esquerda que tinha no movimento estudantil – também queríamos tirar a Convergência do PT, para que ela fechasse com a Causa [Operária]. Ficávamos conversando com a Causa o tempo todo; lembro que havia uma proposta para entrar na diretoria da UNE: 10% [dos votos] para uma chapa poder entrar na proporcionalidade. Se tivesse menos de 10% dos votos não entrava, não ia compor. O pessoal da Causa Operária dizia: “Não, a Convergência quer colocar um negro na executiva da UNE.” Entende esse filtro? A Convergência vai fechar com o PT para colocar esse negro na executiva da UNE, mas vai ter que sair com o PT. Se você acaba com o filtro, a Convergência sai com a gente e acaba colocando um executivo da UNE. [...] encaminhei essa proposta e fui muito aplaudido pelos grupos que tinham mais oposição, grupos menores: “Puxa, que coisa democratizante!” Tenho que admitir que não

estava pensando só com a lógica democrática não, estava pensando com a lógica da disputa política interna. Este era também um movimento nosso para tentar afastar um grupo e jogar para outro lado. Consegui ser eleito com a diferença de 20 votos num congresso muito tumultuado que acabou às cinco horas da manhã. A última votação acabou às cinco e meia da manhã com todo mundo meio dormindo. Lembro que a oposição já estava sentindo um pouco que iria perder, porque a gente ia fazendo a matemática pelos estados, em frente do palanque e fazendo musiquinhas: “Onde é, onde é, com a Patrícia anda de marcha ré, onde é, onde é, com Lindberg anda de marcha ré...” No fundo, todo mundo era garoto, perdendo ou ganhando estavam zoando com o outro. Nessa disputa havia muito também daquele espírito ofensivo. Acho que essa é uma característica de muita gente que foi do movimento estudantil; isso se vê, inclusive, pela política lá fora. É preciso ser muito ousado e ofensivo no debate, porque se o cara vem e dá uma pancada forte no outro, ele vai ter que se defender. Então, o congresso de Niterói foi muito tumultuado, que provocou uma dúvida muito grande de novo na UNE. Meu pai brigou comigo muito, ele dizia: “Assim você está perdendo seu tempo. Retome seu curso” – porque atrasei, parei, tranquei meu curso, uma confusão... Acho que meu pai se sentia um pouco responsável por eu ter entrado nisso. Ele dizia que na época dele era outra história, a UNE tinha peso. [...] Eu já morava no Rio. Eu não dormia há praticamente três dias, estava completamente grogue, cansado, esgotado. Peguei a barca de Niterói para o Rio e depois tomei um ônibus; de tão cansado que estava dormi e perdi a parada, desci dois ou três pontos à frente, tive que pe-

gar outro ônibus e voltar. Eu não me sustentava, estava quase desmaiando e entrei no outro ônibus e perdi de novo o ponto. Eu não tinha condição física nem dinheiro para pegar um táxi, era um caos! Lembro que antes da primeira passeata pelo *impeachment*, foi uma maratona. Eu viajava e não tinha dinheiro nenhum. Peguei um ônibus para ir a um conselho de entidade lá em Brasília, cheguei lá e havia uma briga, pois os caras não queriam reconhecer a UNE. Aí peguei outro ônibus para ir ao encontro dos estudantes de Comunicação – isso na véspera da primeira passeata – em Belo Horizonte, e o ônibus quebrou no caminho, foi terrível! Tive que pegar outro ônibus, eu estava quebrado, cansado; chego lá no congresso da Comunicação e havia uma turma muito grande que era oposição, estava cheio de PT e não queriam deixar a gente falar, nem reconhecer a UNE. Saí dessa jornada triste e fui para São Paulo porque, no dia seguinte, 11 de agosto, seria a primeira passeata. No caminho eu pensava: “Puxa, meu pai dizia que eu tinha largado tudo na Paraíba, minha vida toda ali...” Mas aí convocamos essa passeata – já tinha havido uma outra antes, no dia 8 – e foi lançado o movimento pela ética na política. Engraçado, houve um ato público na Praça da Sé que não reuniu tanta gente, na verdade foram 5 mil pessoas, mas foi bom, porque estavam todos os partidos, lutando pela ética na política e contra o Collor. Tínhamos feito uma chamada anterior – Fora Collor! *Impeachment!* Diziam para a gente: “Isso é loucura! Na verdade, é radicalismo...” Por isso se vê que às vezes as bandeiras mais radicais não são, necessariamente, as mais estreitas; ao contrário, às vezes são as mais objetivas e mais amplas. Foi o caso do “Fora Collor”, tudo que ele pagou só

pela ética na política. A história do *impeachment* mobilizou muito... Cheguei, umas 5 horas da manhã na rodoviária de São Paulo e fui para a USP [Universidade de São Paulo]. Estava pronto todo o esquema: quem ia passar nas salas de aula era a UNE e fomos chamando as pessoas para a passeata do *impeachment*. Naquela época, havia uma minissérie da TV Globo, chamada *Anos rebeldes*; aquela história era fantástica! Havia a personagem de Malu Mader, que só queria saber da vida dela, do namorado, de casar. Já a personagem da Cláudia Abreu tinha um sonho, foi para a guerrilha... a turma se encantou pela Cláudia Abreu. Eu me lembro que o Bornhausen disse, na época: "O Roberto Marinho deu um tiro no pé." Outros diziam que foi a TV Globo que organizou as passeatas, mas na verdade, não foi uma coisa nem outra, ninguém podia imaginar que aquela minissérie fosse mexer tanto com o romantismo da juventude, e soubemos aproveitar isso. Fizemos um cartaz: *Anos rebeldes*, próximo capítulo: *impeachment*. O meu discurso era assim: "Pessoal, a juventude e os estudantes desse Brasil já lutaram muito contra a ditadura militar, temos que voltar às ruas." Era como se a minissérie tivesse dado uma breve aula de história do Brasil para a massa, um negócio impressionante... Lembro que a personagem de Malu Mader falava: "Eu gosto de *Sabiá*" [música de Chico Buarque vencedora do Festival Internacional da Canção, em 1968]. A personagem de Cláudia Abreu certamente diria que gostava de "*Caminhando e cantando*" [Para não dizer que não falei de flores, música de Geraldo Vandré, segunda colocada no festival], que refletia um pouco aquele debate do passado. Tempos depois, participei de um debate com o Gilberto Braga, em que declarei:

"Adorei *Anos rebeldes*!" Ele disse: "Puxa, pensei que você tinha alguma coisa contra." Respondi: "Não, acho maravilhoso!" Aquilo influenciou tanto que as passeatas do *impeachment* retomaram a história da resistência à ditadura e o papel dos estudantes, foi como se tivesse a florado de novo a história do movimento estudantil. Acho que essa história mexe com a emoção de qualquer um, principalmente, com os sentimentos dos mais jovens, que querem se entregar com força total. Ninguém podia imaginar que [...] não havia mais passeatas, não existia um movimento de massa com força no país, os movimentos tradicionais estavam desgastados; conseguimos fugir do padrão tradicional, começamos uma coisa nova. Aquele negócio de cara pintada surgiu por acaso. Eu nem gostava de pintar a cara, ficava até meio constrangido. Queriam pintar minha e cara eu dizia: "Não, pô, cara pintada..."

### **Por que pintar a cara de verde e amarelo?**

Verde amarelo porque era o debate sobre o Brasil. Na primeira passeata, lá na avenida Paulista, com a turma da USP, quando cheguei em frente ao MASP [Museu da Arte de São Paulo] - que virou o nosso símbolo - eu disse: "Cara, não acredito! Uma loucura!" Aí o André Bezerra - outro cara da UNE da época que jogava comigo direto em Brasília, disse: "O que é isso?" Subiu um negócio, era uma coisa tão impressionante! Aquilo foi me tomando... Lembro



que desci do carro de som no meio da avenida Brigadeiro Luis Antonio e não sabia nem por onde ir; paramos lá no largo São Francisco e perguntei: "Qual o telefone da Direção Nacional do PT?" Se o Lula era a liderança, vamos chamar o Lula! Peguei uma fichinha e liguei, a [ex-prefeita de São Paulo Luísa] Erundina estava falando no orelhão comigo, tínhamos uma relação com ela porque era paraibana. O Lula e a Erundina acabaram indo lá só no final do ato, porque o movimento acabou surgindo com uma cara muito anti partidária. Na Argentina existem umas manifestações muito parecidas com aquilo porque o pessoal pinta a cara. Aliás, a cara pintada não surgiu na primeira passeata, foi depois. Ficamos muito preocupados, pois o Collor, depois da passeata, chamou o povo para sair de verde e amarelo no domingo. A passeata do dia 11 [de agosto], sexta feira, eu fui a Brasília ser recebido pelo presidente do Senado, o PSDB [Partido da Social Democracia Brasileira] gosta disso. Na época, um diretor da UNE que era do PSDB, o Eduardo Saron - hoje inclusive vi na televisão que ele estava tomando conta de um instituto cultural do [Banco] Itaú - falou o seguinte: "Lindberg, precisamos construir uma relação institucional com o parlamento brasileiro". Ele estava certo, nos levou para conversar com o presidente do Congresso. Chegamos lá em Brasília na sexta-feira depois da primeira passeata; estávamos completamente perdidos, não tínhamos noção do que aquele movimento estava significando para o país. Eu disse ao Saron: "Puxa, o negócio aqui é forte." Havia uma bateria de jornalistas, câmera de tudo que era lado, rádio... Foi naquele momento sentimos o tamanho da história em que estávamos. Então, dei um toque numa moça e perguntei: "Moça, onde é a sala do



presidente do Senado?” Ela respondeu e ficou olhando para mim, pensativa: “Quem é você?” Outra cena engraçada aconteceu quando fui encontrar o senador Mauro Benevides com a imprensa toda presente. Só então nos demos conta da realidade da vida política. Eu estava certo de que ia conversar com ele, mas ele estava preocupado. Apertei a mão dele e falei: “Como vai, senador?” E ele: “Muito bem, muito bem...” E eu querendo conversar, mas não estava acostumado com esse mundo da *real politique*, da encenação, da foto... Existe uma foto histórica em que fiquei de fora porque não tive paciência. O Barbosa Lima, presidente da ABI, o Jair Meneguelli presidente da CUT, Marcelo Lavenere, presidente da OAB e eu fomos entregar o pedido de *impeachment* ao deputado federal Ibsen Pinheiro. Na hora foi juntando tanto senador... Era uma disputa por cada milímetro de espaço: você dava uma respirada, um cara virava o pé e ganhava meio palmo, era um empurra - empurra geral, só para sair na foto... Do meu lado estava um cara que adoro, Darcy Ribeiro. Fui ficando tão irritado com aquilo, que larguei e disse: “Não vou ficar nesse negócio com um bando de senadores enlouquecidos”. Hoje é uma foto histórica e não estou nela porque não agüentei esse tipo de coisa. Então, no domingo, em resposta ao chamado do Collor,

que tinha sido na quinta, convocamos uma passeata para as pessoas irem de preto. Para ser sincero e justo com a história, ninguém disse às pessoas para irem de preto; eu ia fazer isso e não fiz, porque viajei para Brasília nesse dia, fui de avião e lá estava também o Sérvulo da Cunha, da OAB-SP, um cara fantástico – há pouco tempo ele estava trabalhando no ministério da Justiça com o [ex-ministro] Márcio Thomas Bastos. Eu disse: “Sérvulo, vou chamar o povo para ir de preto no domingo”. Ele falou: “Não faça isso, é justamente o que o Collor quer, para ele se apropriar do verde e do amarelo.” O Sérvulo é muito esperto, mas depois fiquei com raiva disso porque foi muita gente de preto e se eu tivesse chamado aquilo teria se potencializado muito mais. Fiquei um bom tempo danado, mas nunca falei isso para ele. Fiquei pensando: “Ô conselhinho errado que me deram na vida!” Eu estava no Rio nesse dia. Minha irmã estudava Medicina lá – sei lá, já era médica – dormi na casa dela, em Copacabana, porque tínhamos marcado concentração no Rio também. Quando saí de casa, cedo, estava todo mundo na padaria, de preto! digo: “Opa!” Liguei para São Paulo e o pessoal estava todo de preto. Depois tentamos nos apropriar do verde e amarelo, pois não queríamos que o preto fosse a nossa cor, mas aquilo foi uma resposta importante,

pontual. Se ficássemos no preto, contra o verde e amarelo durante a campanha toda ia ser ruim, então, voltamos ao verde amarelo ali. A cara pintada surgiu por acaso, foi um pessoal de um colégio em São Paulo que levou... porque essa juventude que estava indo para a rua, não queria ser um a mais numa festa que... No palanque, todo mundo faz discurso e eles ficam lá. Então, o que mudou? As nossas passeatas não eram comícios como antigamente, a turma ia andando, pintava a cara, pois não queria só escutar discurso. Havia um verdadeiro jogo de palavras de ordem engraçadíssimo, que ia divertindo também as pessoas que estavam ali. Lembro dessa: “Rosane, Rosane... foi PC [Paulo César Farias] quem pagou suas calcinhas, né?” Essa era horrível, meio preconceituosa. Mas tinha de tudo: “PC, PC, você vai para a cadeia e o Collor com você!” Eu era e ainda sou um cara completamente sem ritmo, se você me pedir para eu cantar alguma coisa, não canto nada. A turma vinha cantando o tempo todo, mas eu só entrava nas palavras de ordem, pois as músicas eram mais fáceis e conseguia cantar. Mas tinham umas outras que exigiam um grau de ritmo e eu era um fracasso. Mas quando eu falava, a turma gostava, acho que se identificava mais comigo. Acho que a turma gostava de mim naquela época das passeatas por uma coisa... Eu não tinha estilo e era o cara mais novo dali, embora houvesse militantes mais tradicionais, mais velhos ou até mais jovens. O pessoal da Ubes [União Brasileira de Estudantes] tinha o Mauro Panzera e o Totó [Antonio Parente], que era do MR-8, uma organização política que desempenhou um grande papel no *impeachment*. Vocês têm que falar com o Totó, ele vai contar histórias hilárias. A passeata

se transformava numa coisa muito viva, não era só discurso. Você tinha que ser quase um puxador de samba enredo e eu fazia isso. O Totó era um bom puxador de um lado, tinha o Mauro Panzera que era do outro e eu puxava o que eu sabia. Na verdade, eu jogava para eles e ficava administrando. Era um tipo de manifestação diferente. Agora, muito desse espírito de 1968 veio com muita força ali naquela passeata. Foi aí que pegamos os *Anos Rebeldes* e puxamos para aquele momento; caiu como uma luva e acho que acabou estimulando o nosso discurso. Na verdade, a minha cabeça estava muito em 1968. O engraçado dessa história era que o Caetano Veloso acabou virando uma polêmica só (aquela turma militante mais de esquerda de 1968 tinha muita bronca de coisas até legais, especialmente, no que se referia ao Caetano). O curioso é que essa mesma turma depois vai às ruas e protesta também! Isso voltou em 1992, e revigorado. Existe até uma história que é preciso pesquisar direito: em 1968, no Festival da Canção, aconteceu uma polêmica grande, a turma mais de esquerda, mais organizada, vaiou o [Gilberto] Gil, mas, na verdade, todos estavam torcendo por uma música mais engajada, *Para não dizer que não falei das flores*. Essa geração veio com um jeito mais leve e, quando voltou ao passado, foi dessa forma mais leve, não sei se é o caso de alguém um dia estudar isso.

**Mas como se davam esses questionamentos na Executiva da UNE, quanto à questão das passeatas pelo impeachment? Havia alguma tensão interna na diretoria?**

Muita! Movimento estudantil sem tensão interna não é movimen-

to estudantil. Agora, vale dizer que o racha da Ubes foi depois. Existiam dois coordenadores no momento de fusão da Ubes, quando o PCdoB e o PT se juntaram, essa fusão foi importantíssima. A história tem que registrar o papel do MR-8 naquele processo do *impeachment*, pois a Ubes botava aquilo para andar. Nós do PCdoB cumpríamos uma função lá, mas hoje, fazendo uma avaliação, acho que o papel fundamental, principalmente entre os secundaristas, foi do MR-8; sem ele não teria havido a organização daquelas passeatas do *impeachment*. A Ubes começou a ter problemas depois do congresso – participei assistindo – em que o PCdoB ganhou do MR-8. Isso rachou a Ubes, que perdeu muita força, nunca mais voltou ao que era. Foi muito ruim, porque o MR-8 era de fato uma força muito importante do movimento estudantil secundarista de São Paulo. Eles eram articulados, organizados. Esse Totó era danado, uma figura! Foi o único cara do movimento estudantil que ficou amigo do Itamar Franco, era muito ousado, despachado. Pegava o telefone e ligava: “Presidente, aqui é Antonio Parente, Totó. Presidente, como está?” la falando, depois contava histórias dos telefonemas dele: “Ah, falei com Itamar...” e falava mesmo. O Itamar era um sujeito que veio de lá... Houve aquele movimento e o Itamar assumiu. Os primeiros a serem recebidos pelo Itamar fomos nós, sabia? Lembro até hoje da reunião com Itamar Franco; eu tinha ido à Paraíba ver meus pais e o Fernando Gusmão tinha ido a Pernambuco. Fernando Gusmão pegou um ônibus em Pernambuco para a Paraíba, sentamos lá e eu disse: “Fernando Gusmão, vamos redigir um texto com as nossas exigências ao governo de Itamar

Franco.” Começamos a escrever – olha que coisa improvisada! - e botamos lá que éramos contra as privatizações e tal. Lembro que saiu editorial em todo lugar falando dessa reunião do Itamar conosco. Mas existia muita tensão. Lembro de outro episódio, com o Brizola. Um cidadão chamado Rovilson [Britto], da UJS [União da Juventude Socialista], me disse: “Lindberg, o Brizola está querendo sair.” Eu disse: “Será, cara?” Toda vez os caras tentavam me jogar contra o Brizola, porque ele estava com Collor na [construção da] Linha Vermelha. Eu sempre o poupava, porque meu pai o adorava. Eu também gostava muito dele, do seu estilo e conhecia ao seu papel na história. Brizola tinha feito umas criticzinhas à gente, porque havia um movimento golpista na Argentina que era cara pintada. Ele dizia: “Os caras pintadas estão vindo aí, os golpistas...”. Ele tentou dar uma base teórica ao Collor, tentou dizer que era um movimento golpista, como as manifestações de massa contra o Getúlio, que foi uma das cenas impressionantes da história: o movimento estudantil esteve ali pedindo a queda do Getúlio e ele se matou. No outro dia, as mesmas pessoas foram para as ruas e os que antes gritavam: “Viva Lacerda! Morra Getúlio!”, agora gritavam: “Viva Getúlio. Morra Lacerda!” Foi um fato histórico, mas o Brizola tentou... liguei para o Brizola, que marcou o encontro na hora. Fomos eu e o André Bezerra conversar com ele; foi uma conversa divertidíssima porque ele estava querendo um pretexto para sair já... Aí falei: “Governador, primeiro, vou falar da minha admiração pelo senhor, na campanha da legalidade”... Ele ficou enlouquecido com a conversa, aí saímos e ele falou: “Chama a imprensa aqui então.”



Ele disse: “Os meninos me convenceram. Tive uma conversa com o pessoal aqui e os garotos me convenceram, argumentaram e tal”. E marcou um ato pelo *impeachment*, só que ele tinha que arrumar um discurso, mas não era só contra o *impeachment*, contra [Orestes] Quércia, contra isso, contra aquilo... Ele achava que o Quércia do PMBD era adversário dele. Aí armou-se o problema: o Quércia gostava do Brizola, mas era nacionalista do MR-8. Aí quando fomos encontrar o Brizola, ele mandou me chamar e disse: “Eu não recebo o MR-8, não tem jeito, esses caras são a favor do Quércia e ele é um ladrão...” Esculhambou o Quércia e disse que não ia receber o MR-8. Isso criou um problema! Porque tínhamos uma turma do PT e havia também a disputa dos seus candidatos. O pessoal do MR-8 foi à diretoria da UNE e disse: “Não vamos ao ato que o Brizola vai fazer.” Eles se juntaram com o PT, botaram para votar e nós, do Pcdob, perdemos a votação. Na verdade, estávamos com a razão, queríamos ampliar o movimento e conseguimos, num estado importante como o Rio de Janeiro. Então eu disse: “Tudo bem, a UNE não vai, mas vou.” Isso provocou muito debate no movimento estudantil, o fato de ter aceitado e me enquadrado – mas não me enquadrei, fui ao ato pelo *impeachment* organizado pelo Brizola, que reuniu cem mil pessoas. Foi uma guerra no movimento estu-

dantil, pois eles não respeitaram, mas acho que fizemos o certo. Esse foi um ato muito importante, que marcou uma relação do Brizola com a UNE, no período em que ele ia nos ajudar a recuperar o terreno junto com Itamar Franco. Esse foi mais um episódio de muita tensão dentro da diretoria da UNE. Na verdade, vale dizer também que, no início do PT, o movimento estudantil não acreditava nesse movimento nosso; quem acreditava era o PCdoB, o MR-8, a Convergência Socialista que hoje é o PSTU. A Convergência Socialista é o seguinte: se é chamada para fazer passeata, greve, mobilização, eles vão em todas, gostam, são lutadores e merecem todo respeito. Então, eu dizia: “Vamos!” E eles: “Vamos.” Os caras do PT, no começo, ficaram meio ariscos, porque havia disputa interna, então, era essa coisa do PCdoB. Mas eles vieram, mesmo porque o PT achou a coisa fantástica. Fiz esse gesto na primeira passeata, chamei o Lula e a Erundina, eles vieram um pouco e foi a época em que acabamos nos entrosando muito com o PT. Foi um período em que diminuíram as tensões com o pessoal da USP. Havia duas Paulas que eram as líderes estudantis da USP; uma era a Paula Lousada e a outra Paula Louzane. Elas viraram duas grandes amigas. A primeira trabalha na Assessoria Jurídica da Casa Civil; a Paula Louzane está agora nos EUA e casou-se com um chileno. Acho que a

disputa interna diminuiu um pouco também por causa do tamanho do desafio. As coisas tomaram um volume tal... aí acho que a turma do PT via que a gente estava ali com o Lula todo o tempo. Eu me lembro – isso aqui não é para entrar – que o secretário-geral da UNE ficava encantado com essa proximidade da UNE com o Lula e me dizia: “Lindberg, me apresenta o Lula...” Então, foi um momento de disputinha política em que estávamos derrubando o presidente da república junto com o Lula. Nós nos encontrávamos sempre nos aviões, porque não marcávamos passeata num dia só, e sim em dias diferentes, porque o Lula comparecia a todas. Era ele quem falava sempre no fim, porque quando ele chegava era... O Lula foi uma grande liderança do *impeachment*. Havia dois tipos de movimento: as passeatas estudantis, que eram só de dia e aquelas quando havia as manifestações maiores, que juntavam a UNE e os partidos. No dia do *impeachment*, fui assistir lá na Câmara. Quando foi aprovado o *impeachment*, o Lula pegou na minha mão e na mão do [Jair] Meneguelli, uma cena que não esqueço nunca, emocionante! Nós saímos lá de dentro, pelos corredores da Câmara, o Lula ia andando e as pessoas aplaudindo. Saímos pela porta do Planalto e havia uma multidão lá fora, a turma toda. Eu era jovem, fiquei encantado com aquilo, com todo aquele peso do Lula, de mãos dadas com ele, vivendo aquele momento histórico, a derrubada do presidente. Foi um momento fantástico, não tenho isso filmado em canto nenhum, mas na minha cabeça ficou imortalizado. Depois do *impeachment*, os estudantes se sentiram muito fortes porque havíamos tirado o presidente. O Fernando [Gusmão] pegou todo o rescaldo das passeatas de mensalidades escola-

res; o cara começava qualquer coisa porque tínhamos muita força. Houve um dia, depois do *impeachment*, em que eu, o Mauro do MR-8, Leonardo Severo, outro cara do MR-8 e Ricardo Gomide, fomos a Brasília, numa reunião com o ministro da Educação que acabou às 3 horas da tarde. Decidimos: "Vamos fazer uma passeata hoje, aqui?" Arrumamos quatro megafones, nos dividimos e fomos cada um para uma escola, a turma descia e fizemos uma passeata gigantesca sobre a mensalidade escolar. Estou contando isso para mostrar a força que conquistamos depois que tiramos o Collor. Ele saiu em 1992 e fiquei presidente até o final de 1993. Organizamos passeatas quase do tamanho das do "Fora Collor" para lutar contra o aumento das mensalidades escolares e para a melhoria da educação pública. Fizemos uma aliança e havia setores da imprensa que estavam ali no "Fora Collor" que não tinham como bater na gente. Para esses setores, quando o Itamar entrou, a UNE virou porta-voz do que era mais atrasado. Éramos contra as privatizações, ficávamos lá dizendo: "Não pode privatizar, Itamar, não pode..." Era um grande debate, mas o que os caras queriam, na verdade, era retomar o projeto neoliberal todo. Aí começamos a apanhar tanto, tanto... Era pancadaria dos jornais em cima da gente! Só conseguimos sobreviver porque nos apoiamos nos estudantes e na massa. Eu me lembro que havia um jornal que batia tanto, que chegamos a fazer uma coisa errada: decidimos não comprá-lo mais! Eles sentiram a pancada que deu porque aí entrava também a história das universidades particulares... queriam mudar a lei... Então, eu pegava os jornais – também radicalizamos – e mostrava: "Olha aqui quem está patrocinando! Olha aqui, propaganda da UNIP [Uni-

versidade Paulista], propaganda disso, daquilo..." Nós nos seguramos ali assim, fazendo movimento, então, no segundo semestre, depois do *impeachment*, fizemos muitas passeatas. O Fernando Gusmão depois passou um ano inteiro organizando passeatas ainda em cima desse negócio do impeachment. O Fernando Gusmão não era candidato, já havia uma contestação dentro do PCdoB aqui, uma história envolvendo um dirigente, um cara que hoje respeito muito, o Aguiar, muito duro, um candidato gaúcho. Nós fizemos uma articulação, e o Fernando Gusmão foi o candidato, contra o nome oficial. Tiramos o Bertoti e o Fernando entrou por essa movimentação, depois foi uma coisa mais democrática.

### **Lindberg, como se dava essa mobilização dos estudantes para as passeatas do "Fora Collor"?**

Nós montávamos uma estrutura. A primeira passeata foi assim: dividimos o pessoal secundarista nas principais escolas e conseguimos alguns carros de som. Essa foi a mais difícil e estourou, deu 20 mil pessoas, foi a grande largada. Não teve como a imprensa toda não noticiar, foi capa em todos os jornais, um *boom* no país, ninguém esperava aquilo. Só que as outras já tinham uma estrutura, montamos e conseguíamos com os sindicatos os carros de som. O movimento secundarista desempenhou um papel decisivo também, era muita gente. Isso virou uma pauta nacional, o

dia da passeata em São Paulo virava um acontecimento. A CPI em Brasília tentava marcar um depoimento mais importante e coincidiu com a passeata. Quando marcamos outra passeata em São Paulo, foi capa de jornal: "UNE chama outra passeata". Nós tínhamos uma mídia quase espontânea fantástica, porque estávamos vivendo um momento de crise política no país. Isso nos ajudou muito, pois as passeatas iam crescendo de forma impressionante. Fui a uma no Vale do Anhangabaú [São Paulo] e fiquei apaixonado pelo Vale do Anhangabaú quando havia as grandes passeatas. A Polícia Militar sempre bota o número de pessoas da passeata para baixo, mas perguntei ao comandante e ele disse: "Tem mais de 500 mil, pelo amor de Deus!" Se você comparar a foto do comício do Vale do Anhangabaú, com a do comício pelas "Diretas Já", a foto do *impeachment* é superior em muito à do comício pelas diretas. Nas fotos aéreas, é impressionante como tomava ali tudo. Temos essas fotos inclusive, vocês podem pegar. É uma coisa impressionante, eu adorava falar no Vale do Anhangabaú, era fantástico! Uma vez cheguei de um congresso de estudantes lá no Paraguai – aí já era outro momento, tinha passado o *impeachment* e o Suplicy era candidato – ia haver um comício



no Anhangabaú e me chamaram. Peguei um avião de volta. Falar no Anhangabaú não é qualquer coisa. São símbolos muito fortes daquela época. Então, montávamos uma estrutura de operação nas principais escolas e nas principais universidades, mas com o decorrer do tempo, era só marcar que já vinha todo mundo, a turma saía. Tenho guardada uma carta fantástica, de uma mãe que escreveu para um jornal, em que ela dizia o seguinte: “A escola só liberava do colégio quem os pais dessem uma autorização.” Vários colégios procediam assim, porque, em dia de passeata, criava aquele frenesi: os garotos de 12 anos: “Vamos na passeata!” E os colégios exigiam a autorização do responsável. Mas eles pulavam os muros. Nessa carta a mãe conta que o filho a desrespeitou, pulou o muro e foi para a passeata. Ela deu uma bronca no filho, foi dormir com aquilo na cabeça e escreveu uma carta linda, dizendo que ele estava certo por ter pulado o muro, porque ele estava lutando por um Brasil decente, um Brasil melhor. Então, as passeatas, no fundo, viraram isso, ninguém segurava mais, não tinha mais jeito, era uma onda. A imprensa, como é que se comportou? Existia um problema grande do Collor com São Paulo, aquela ameaça da *Folha de São Paulo*. Em determinado momento, a imprensa de São Paulo, *Folha* e o *Estado*, que começaram... Lembro que, na primeira passeata, todos os jornais deram a capa, menos *O Globo*. No outro dia, vieram correndo: “Demos uma barrigada e precisamos entrevistar vocês.” O Brizola tentou dizer isso desde o início: “A [TV] Globo está fazendo o movimento.” A minissérie *Anos Rebeldes* nos ajudou, mas quem imaginaria que um programa de televisão conseguiria despertar uma mobilização como aquela?

Não foi só a minissérie, fomos nós que soubemos utilizá-la bem. Nesse momento, senti que a Globo tentou dar uma seguradazinha. Depois não, depois aí todo mundo entrava, todo mundo cobria. O que eu via, no início também, era que mesmo nos jornais de São Paulo, *Folha* e *Estado*, tentavam tirar o nosso peso, tentavam esconder a UNE. No mundo editorial, o *Estadão*, hoje já não é mais assim. Na época, lembro que havia uma faixa da Causa Operária: “Aliança da Juventude Revolucionária”. Um dia depois da passeata esse era o editorial do *Estadão*: “O que é essa tal AJR?” Aquilo apavorava São Paulo. Aliança da Juventude Revolucionária... E estávamos fazendo outro movimento. Escrevi um artigo na época que dizia: “Nossas bandeiras não são vermelhas, nossa bandeira é azul, da UNE. Queríamos fazer um movimento para tranquilizar.” Aquilo não era coisa de partido de esquerda, o movimento era uma coisa mais ampla. No começo eles tentaram nos tirar, quando viram que nós é que estávamos à frente do processo todo. Em especial, eu, que tinha mais facilidade, até pelo linguajar. Eles tinham um discurso muito pesado: “Nós, companheiros, lutamos contra o neoliberalismo...” Eu fazia de propósito um discurso mais leve, que refletia um pouco aquela frente que estávamos vivendo, contra a política do governo Collor, falava muito da corrupção. Acabado o *impeachment*, todos quiseram nos matar, viramos os dinossauros da [série de TV] *Família Dinossauro*. Eu me lembro até de uma reportagem na revista *Veja* que me chamava de “Camarada *Babyssauro*”. Porque, depois de tirado o Collor, tinha um novo governo e éramos o símbolo da esquerda e contra a privatização. Só resistimos porque conseguimos engatar uma outra luta de massas, que a foi das

mensalidades escolares e da universidade pública; se não teríamos ficado meio desmoralizados.

## Darlan Montenegro

Darlan Ferreira Montenegro nasceu em fevereiro de 1971, em Belo Horizonte. Filho de militantes políticos, Darlan começou a se engajar no movimento estudantil aos 17 anos, através do grêmio do Centro Educacional Anísio Teixeira (Ceat), em 1988, momento em que os estudantes das escolas privadas abraçaram a luta contra o aumento das mensalidades.

No movimento estudantil ingressou nas fileiras do Partido dos Trabalhadores (PT). Em 1992 foi eleito para o cargo de diretor de políticas educacionais da UNE e participou diretamente da campanha pelo impeachment de Fernando Collor de Mello. Foi vice-presidente da UNE entre 1993 e 1995.

Graduou-se em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro. É doutor em Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Desde 2010 é professor de Ciência Política da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

### **Darlan, qual é a tônica da pauta aprovada no Congresso da UNE antes do turbilhão do Fora Collor?**

O congresso foi realizado já depois da instalação da CPI do PC [refere-se ao inquérito sobre Paulo César Faria, ex-tesoureiro de Fernando Collor de Mello]. Ele já se realiza dentro de um clima de denúncia de corrupção. Já tinha sido publicada a entrevista bombástica do Pedro Collor [irmão de Fernando]. A pauta de reivindicações era a tradicional: mais verbas, mais qualidade de ensi-

no, mais democracia nas universidades públicas. E nas particulares, menos mensalidade e mais democracia. Mais democracia nas particulares significa fundamentalmente respeito ao direito daqueles que fazem o Movimento Estudantil de permanecerem estudantes. Mas, como sempre, havia as bandeiras da conjuntura nacional. A principal delas, aprovada no Congresso da UNE, era "Fora Collor! Eleições gerais!" Essa era a proposta. A verdade é que a UNE já apoiava o Fora Collor desde 1991, antes dos escândalos de corrupção. Essa era a posição do PC do B. Não era a do PT, porque a Articulação, que era a maioria, era contra. Nas plenárias internas do PT, a gente sempre apresentava a proposta do Fora Collor e perdia. O Fora Collor foi aprovado nesse Coneb, o Conselho Nacional de Editais de Base, de dezembro, em 1991. Foi lá que conheci minha primeira mulher... primeira e até agora única... é ex-mulher, então é primeira mulher mesmo. Quero casar de novo, espero que não demore. Mas, enfim, isso é outra discussão... Nesse Coneb, a UNE já defendia a saída do Collor, mas num contexto em que a corrupção não era a questão central. A questão central era o processo de privatizações, de abertura econômica, havia uma leitura de que era um crime de responsabilidade, no sentido de que se desorganizava a nação para favorecer interesses internacionais. Foi nessa linha que se aprovou a pauta, uma linha mais politizada, inclusive, do que a mera discussão da corrupção, que seria a tônica do Fora Collor. No congresso de 1992, essa bandeira já existia. Ela ganha ímpeto por causa da questão da corrupção e foi aprovada junto com a de Eleições Gerais. Deveriam ser realizados o impeachment do Collor e novas eleições, não só para presidente, mas gerais. Mas a UNE

acabou não levando adiante as eleições gerais, e centrou o movimento no impeachment do Collor. Inclusive, depois, acabou dando sustentação à posse do Itamar Franco.

***Darlan, como se deu o processo através do qual o Fora Collor foi tomando corpo e se transformando efetivamente num movimento de massa dos estudantes? Como isso aconteceu?***

O 'Fora Collor' era uma palavra de ordem, como todas as da UNE nos últimos dez anos. Ou seja, lançávamos as palavras de ordem e meia dúzia de pessoas ouvia o que tínhamos a dizer. A UNE organizou alguns atos e participou de outros organizados por outras entidades. Se não me falha a memória, foi o primeiro ato convocado pela UNE e pela Ubes que efetivamente significou o início do movimento pra valer enquanto movimento de massas, porque tinha sido realizado o ato junto com a CUT nacional, com as CUTs regionais, com entidades de professores, com a OAB, a ABI. Houve uma série de manifestações que antecederam as manifestações estudantis propriamente ditas. Todas elas muito pouco concorridas, atos pequenos, muito pouco significativos. Na minha forma de ver, o 'Fora Collor', enquanto movimento de massa propriamente dito, é um susto. Ninguém esperava que aquele 11 de agosto, uma quarta-feira, se não me falha a memória, fosse ter o peso que teve. Cerca de 20 mil pessoas na rua, em São Paulo. Era muita gente! Lembro de ter conversado com André Bezerra, o André do PC do B, da executiva da UNE naquela época, diretor de imprensa. Ele era o principal dirigente do PC do B na UNE naquele período. Tenho a impressão de que ele era provavelmente o maior articulador de fato do Fora Collor. Eu lem-

bro de conversar com o André e ele contou que tomou um susto quando chegou no Masp [Museu de Arte de São Paulo] e disse: "Espera aí, isso é o negócio que a gente organizou? É isso mesmo? Essas pessoas estão aqui pra isso? Elas vieram pra participar desse troço?" A UNE não fazia uma manifestação com 20 mil pessoas há muito tempo! Ela participava de manifestações que outras entidades organizavam. Inclusive, acho que essas manifestações de 1988, no Rio, foram as maiores manifestações estudantis no Brasil em muito tempo. Durante cerca de dez anos não houve nada com as mesmas dimensões. Aí veio o Fora Collor, a maior movimentação de massa da história do Brasil. Outro dia, o Lindberg me mostrou as fotos da praça Charles Muller, ali no Pacaembu, em São Paulo, no Comício das Diretas e no dia do Fora Collor. São fotos da Folha de S.Paulo. E no Fora Collor você vê que é maior a manifestação. O PC do B, quando insistia nessa palavra de ordem, não sabia no que ia dar. Ninguém sabia. A palavra de ordem, no meu ponto de vista, era politicamente correta, tinha que ser aprovada mesmo. Mas ninguém pode dizer que "a gente tava propondo esse negócio porque já sabia". E eles não dizem. Você conversa com o pessoal do PC do B e eles não dizem isso. Eu estava no Rio no dia da manifestação, participei da passeata na sexta-feira, que foi muito grande também. Foi um ou dois dias depois da manifestação em São Paulo. Aliás, de maneira geral era assim: havia uma grande manifestação em São Paulo e tinha um eco logo em seguida no Rio (quase sempre um pouco menor), depois outros ecos espalhados pelo país. Mas o epicentro era sempre São Paulo. O Fora Collor aconteceu praticamente todo nessa base. Conversando com o André, talvez ele vá te dizer alguma coisa parecida.

***E a Manifestação de 11 de***



### agosto?

O 11 de agosto não é aquele dia da resposta ao “Saíam todos de verde-e-amarelo”, que foi num domingo? Conta o que aconteceu logo depois do 11 de agosto.

O Collor reage ao 11 de agosto convocando a população a sair de verde e amarelo no domingo. Foi a maior estupidez que o cara cometeu. Bem, ele cometeu várias, mas essa foi das maiores, porque a resposta foi exatamente o oposto do esperado. No ato dos taxistas em Brasília, ele foi assinar alguma coisa pros taxistas, que foram dar apoio a ele. Nesse dia, se sentindo popular, porque tinha um monte de taxistas em volta dele, ele convoca essa reação. “Saíam todos de verde e amarelo no domingo para mostrar seu patriotismo, pra mostrar o apoio ao governo, que vocês não estão com os conspiradores, golpistas”... e coisas do gênero – se não me falha a memória, isso foi no mesmo dia da manifestação do Rio. Ou seja, ele já percebia que havia manifestação de massas maior do que aquelas pequenas que já vinham acontecendo e resolveu chamar outra maior. E o domingo foi um domingo negro no país inteiro: todo mundo saiu de preto. Foi uma coisa em grande medida espontânea mesmo, no sentido de que muita gente pensou na mesma coisa ao mesmo tempo. Num outro sentido, não. Você sabe que havia várias entidades importantes dando orientação, como a CUT, a UNE dizendo: “saíam de preto no domingo”. Mas muita gente fez isso com um caráter espontâneo. Então, eu diria que foi um pouco das duas coisas. Houve a convocação das entidades, mas também essa multiplicação, todo mundo falando: “Pô, o Collor disse que é pra sair de verde e amarelo. Só de sacanagem, vamos sair de preto, pra ele ver como é que é.”

### Qual é o peso do movimento secundarista e da Ubes na organização das passeatas?

O peso dos dois não é igual. O peso do movimento secundarista é totalmente determinante. Todas as passeatas tinham sempre muito mais secundaristas do que universitários: no Rio, em São Paulo. O peso da UNE na direção do movimento é menor, o que, inclusive, deixava seus diretores meio irritados, com razão – afinal, a UNE era a entidade famosa, conhecida, a UNE heróica, a UNE dos anos 60, da luta contra a ditadura. Então, quando a imprensa, por exemplo, procurava as pessoas pra darem declaração, era, de preferência, a diretoria da UNE. A grande figura do Fora Collor é o Lindberg, então presidente da UNE. Mas quem botava gente na rua, muito mais do que a UNE era o movimento secundarista. Tinha muito universitário, evidentemente, mais do que tinha havido nos últimos 20 anos, aproximadamente, no movimento estudantil. Talvez na época das Diretas tenha acontecido algo semelhante. Mas a presença secundarista era maciçamente superior à presença universitária. Apesar disso, a figura com mais projeção do Fora Collor é o Lindberg e a entidade mais fortemente ligada ao movimento é a UNE. O que é uma maldade, eu diria, com o pessoal da Ubes, que era efetivamente quem organizava a mobilização dos secundaristas, que passava pelas escolas para convocar o pessoal pra formar os grêmios.

**Em sua opinião, o que explica a pouca expressividade da UNE no período anterior a 1992? O que muda após o episódio do Fora Collor?**

A situação da UNE, antes e depois do Fora Collor, do ponto de vista de expressão e de representatividade, é um negócio curioso de se comparar. Quanto à representatividade, mudou muito pouco, porque o vínculo da vida associativa estudantil na base, especialmente dos centros acadêmicos com a UNE, é muito rarefeito. A UNE vinha passando por um processo de institucionalização muito forte, que se radicaliza no período posterior ao Fora Collor, em especial pelo fato de a UNE passar a ter fontes de sustentação financeira regulares, coisa que não existia antes, sobretudo por conta da aprovação da lei da meia-entrada para estudantes nas capitais, que estava acontecendo desde o final de 1991, mas se materializa exatamente em 1992. Esse fato permitiu uma profissionalização, uma institucionalização da entidade, mas produziu também um distanciamento maior ainda da base. A UNE se fecha, se constitui enquanto uma burocracia. Não estou dizendo isso como uma crítica política, mas do ponto de vista da análise de uma organização. A representatividade da UNE, no pré-Fora Collor e no pós-Fora Collor, muda pouco. Logo após o Fora Collor, muito mais estudantes passam a se interessar pela UNE. Só que essa onda desaparece em dois anos. A última grande manifestação estudantil que a UNE organizou foi em 4 de maio de 1993, se não me engano – uma grande greve em torno das mensalidades e com algumas bandeiras das universidades públicas também. Houve alguns atos muito expressivos: em São Paulo cerca de 50 mil pessoas foram pra rua. Mas isso foi se dissolvendo depois e a re-

presentatividade da UNE voltando aos seus patamares anteriores. Acho, inclusive, que piora. Mas a expressão da UNE enquanto entidade importante e reconhecida publicamente melhora muito. Ela passa a ser chamada para grandes movimentações políticas em âmbito nacional. A UNE vai ser muito importante no combate ao governo Fernando Henrique, é uma das primeiras entidades a adotar uma posição mais dura em relação ao governo, logo no início. Nesse período, inclusive, o PT tinha uma posição muito vacilante em relação ao governo. Boa parte dos dirigentes petistas afirmava que o governo era um governo em disputa; que o PSDB era um partido em disputa; que o problema do governo não era o PSDB, era o PFL. A UNE já toma uma posição muito clara: o governo Fernando Henrique é de orientação nitidamente neoliberal, privatista, voltado para a abertura da economia, e nós somos contra isso, ponto. Enquanto o Lula, por exemplo, dá declarações esquisitas sobre a greve dos petroleiros em 1995, na Gazeta Mercantil, dizendo que a greve “tem que acabar, é uma irresponsabilidade”, que “o Fernando Henrique está usando a greve pra desmoralizar a esquerda”, a UNE tomou uma postura de apoio aos petroleiros. Então, as coisas que a UNE faz nos cinco, seis anos depois do Fora Collor, têm expressão. Acho, inclusive, que têm expressão até hoje e em grande medida isso resulta do período do Fora Collor. Mas enquanto entidade, que representa os estudantes, não mudou. Pelo contrário, é uma entidade mais burocratizada hoje, por conta dessa sustentação financeira que passou a existir.

**Fernando Gusmão**

No dia 24 de dezembro de 1968, nasceu em Pernambuco, na cidade de Recife, Fernando Paulo Buarque Gusmão. Seu pai, Paulo Buarque de Gusmão, era sargento do Exército e foi preso pelos militares em 1964, vindo a morrer em 1976, quando Fernando tinha ainda oito anos. Completou o primeiro e o segundo grau em sua cidade natal e passou para Universidade Federal de Pernambuco em 1988, para cursar de engenharia elétrica. Logo em seguida, entrou para o PCdoB, transferiu-se para o curso de economia e, em 1991, começou a atuar na UNE.

Fernando Gusmão foi eleito presidente da UNE em 1993, substituindo Lindbergh Farias, tendo exercido seu mandato até 1995.

Em sua gestão, no mês de maio de 1994, durante o governo Itamar Franco, a UNE recebeu de volta o terreno da praia do Flamengo que havia sido tomado pelo governo militar. A sede havia sido incendiada pelos militares, depois da deposição do então presidente João Goulart, em 1964.

Em outubro de 1996 foi candidato a vereador na cidade do Rio de Janeiro pelo PC do B, tendo obtido uma suplência. Na Câmara dos Vereadores do Rio da Janeiro, tomou posse em 1999. Foi reeleito em 2000 e 2004, tendo deixado o mandato de vereador em virtude de sua eleição para deputado estadual pelo PC do B no Rio de Janeiro em 2006.

**O 42º Congresso da UNE, que foi em Niterói, elegeu o Lindbergh Farias como presidente. Como foi?**

Eu participei do congresso. Fui eleito para a diretoria da UNE. Foi a primeira diretoria de que eu participava. Fui vice-regional, vice-Pernambuco e Paraíba. O Lindbergh foi presidente da UNE. Foi um congresso

dominado pela questão, não das Diretas, mas pelo Fora Collor. A gente estava no meio do processo do Fora Collor, se aprovava ou não o Fora Collor. Era esse o embate de 1992. O Collor saiu no final de 1992, e todos estavam naquele embate grande. O PT era contra, achava que era errado uma entidade como a UNE aprovar o Fora Collor, como se fosse uma bandeira golpista. Mas a gente aprovou o Fora Collor, e saiu de lá com essa bandeira, que foi vitoriosa.

### **Você pode contar para a gente como foi essa experiência do movimento dos “caras-pintadas”?**

Eu fiquei em Pernambuco, e não em São Paulo. Em São Paulo, eu não sei muito o que aconteceu. Em Pernambuco, a gente fez muitas passeatas. As passeatas de Pernambuco eram muito grandes e colocávamos o carro de som com as pessoas em cima, música. Era uma manifestação diferente das que tinham antes, porque não tinha manifestação assim. Terminava a passeata com música. Há doze anos, nem se pensava em terminar a passeata com música. E, também, isso aconteceu em outras capitais. Os estudantes se caracterizavam. Há muito tempo os estudantes não se caracterizavam de nada. Pintavam a pizza, vestiam-se de presos, faziam uma jaula. Então, isso foi uma coisa que aconteceu em Pernambuco. A gente fez, pelo menos que eu me lembre, três grandes passeatas e uma grande que terminou na Dantas Barreto, que é uma avenida principal em Pernambuco. Essa passeata foi enorme e com cento e tantas mil pessoas. A gente terminou muito bem as passeatas, no final todo mundo falando. Essa não foi a passeata do final do *impeachment* mesmo. Quando ele aconteceu, foi uma passeata muito bonita mesmo

e, também, terminou na Dantas Barreto.

### **Mauro Panzera**

Mauro Panzera nasceu em Salvador, em setembro de 1969. Filho de militantes políticos, passou sua infância na clandestinidade e começou a participar do movimento estudantil na Escola Técnica Magalhães Barata (Belém), onde ajudou a fundar o primeiro grêmio estudantil da região, pós-ditadura militar.

Panzera foi presidente da Umes, em 1989, pela chapa Viração. Foi eleito para a diretoria da Ubes como secretário de imprensa em 1990. No Congresso de reunificação da entidade em 1992, foi eleito coordenador-geral da UBES, atuando como articulador da campanha do “Fora Collor”.

Encerrou seu mandato na Ubes em 1993 e passou a integrar a comissão de propaganda do PCdoB. Fez o curso de Comunicação Social e Publicidade da Universidade Federal do Pará e abriu uma agência de publicidade.

### **Como é que surgiu essa idéia de pintar a cara?**

Foi o seguinte: os caras-pintadas surgiram com essa primeira manifestação, ali, na área de concentração da passeata que era no Masp [Museu de Arte de São Paulo]. Inclusive, eu e o Totó fomos os primeiros, pois a gente ficou de parar o [Colégio] Objetivo ali, na avenida Paulista. Não conseguimos, mas trouxemos umas 50 pessoas de lá. Estávamos nós, essas 50 pessoas, um carro de som grande e lentamente começou a chegar a turma das escolas. Até que chegou uma escola que era, se não me engano, a Oswald de Andrade, uma escola particular de São Paulo, que chegou com uma turma animadíssima e com algumas meninas com

o rosto pintado de verde e amarelo. Então, rapidamente, eu, o Totó e o Reinaldo, achamos que seria um negócio bacana pintar e fantasiar todo mundo. Começou a chegar muita gente, muito mais do que a gente esperava, na verdade. Então, fomos à papelaria próxima e compramos alguns potes de tinta guache e saímos pintando todo mundo, sem a expectativa de que isso viraria uma marca. Essa escola tinha participado da chegada do pessoal do vôlei que tinha ganhado medalha e tal. E nessa história do vôlei, a juventude que estava lá estava com a cara pintada. Então, na verdade, a origem foi o vôlei, se quiser pensar. Depois foi a escola Oswald de Andrade que trouxe para a passeata. A gente olhou, achou legal, comprou guache e saiu espalhando no outro dia as fotos dos estudantes nos jornais, todos tinham as caras pintadas. Daí foram surgindo os caras-pintadas. O guache passou a ser obrigatório nas passeatas como bandeira das entidades.

### **Os caras-pintadas vieram depois, então?**

O Collor fez um chamamento para que a sociedade o defendesse e saísse de verde e amarelo nas ruas para contrastar exatamente com os caras-pintadas! Isso foi logo depois, na segunda passeata, no Rio. A primeira foi em São Paulo e a do Rio já não exigiu tanta preparação porque a primeira repercutiu muito: a gente marcou e rapidamente começaram a surgir estudantes de tudo quanto é lado querendo construir, querendo organizar, aquela efervescência. Então a gente fez uma passeata maior ainda no Rio. Se não me engano, foi numa semana a passeata em São Paulo, no dia 11 de agosto e, na outra semana, já teve essa passeata no Rio. Essa de São Paulo teve mais de um mês de preparação, essa outra teve uns três dias... para vocês terem

uma idéia. E no fim de semana seguinte, Collor pediu para que o povo saísse às ruas para defendê-lo de verde e amarelo. E nós organizamos para que todo mundo saísse nas ruas de preto no domingo! Nesse domingo, duas semanas após essa primeira passeata, foi uma loucura ali no Rio: manifestações que vinham de todos os lados! Essa foi a mais espontânea das manifestações, pois o pessoal pintava a cara. Nós fizemos a mesma coisa em São Paulo também, só que, no meio disso, a gente tirou a posição de que não devia ser preto, devia ser verde e amarelo mesmo. Então, isso criou um problema com a Folha de S. Paulo que começou a defender o preto e tal, mas nós não: “Verde e amarelo, verde e amarelo, verde e amarelo.” Acabou ficando preto, verde e amarelo. Mas porque a nossa tese era que não dava para entregar o verde e amarelo para o Collor porque o verde e amarelo era nosso! Tanto é que numa passeata que aconteceria no dia 25 de setembro – não sei se 25 de setembro ou de agosto – nós já conseguimos maiores recursos (as pessoas queriam nos ajudar, todo mundo queria nos ajudar) – e nós compramos (mandamos fazer, se não me engano) 50 mil bandeiras do Brasil de plástico, exatamente para a passeata ser verde e amarela. Não tinha essa do Collor... Então esse episódio foi assim.

**Mauro, o Lindberg Farias, no depoimento dele, relata que, naquele ano, estava passando na TV Globo Anos rebeldes e que isso teria dado um estímulo muito maior para os jovens quanto à questão da luta contra a ditadura, refletindo no movimento estudantil naquele momento.**

**O que você acha disso?**

É o seguinte: sobre a influência

deste seriado, foram tiradas duas pessoas para fazer os materiais da convocação da assembléia. Eram tidos como os nossos marqueteiros: fui eu e o Leandro, que era da UNE e do MR-8. Então, a gente bolou um materialzinho que foi o panfleto que iria para a escola com o título: “Anos rebeldes: próximo capítulo”. Fui eu e ele que escrevemos o panfleto numa linguagem ampla, chamando o cara que gostava do [jogador] Marcelo Negrão, o cara que gostava do vôlei, e da menina que era protagonista da série, a Cláudia Abreu. “Você que gosta de Marcelo e da Cláudia Abreu, traga o seu cachorro, seu papagaio, seu gato. Traga todo mundo e vamos, com muita alegria, mostrar que o Brasil não quer corrupção, quer fora Collor e tal.” Então essa primeira passeata, do dia 11 de agosto, ela já surgiu com esse título, aproveitando esse mote da televisão para fazer uma manifestação simpática. Isso criava problemas, inclusive, dentro do próprio movimento estudantil. Mas a partir daí já tinha um outro comando: “O povo não é bobo! Abaixo a Rede Globo!” Não tinha o tal do bordão? Então, eu achava que não era bacana a gente usar isso, mas quem estava à frente achava que não: tinha que aproveitar essas coisas que atraíram. Pouco antes houve num show da Daniela Mercury, que foi muito badalado em São Paulo e que trouxe a explosão do axé para São Paulo. Usamos o tempo todo as músicas baianas, por exemplo, nessas manifestações, sem achar que isso fosse despolitizar a manifestação. Mas é que a gente fazia uma manifestação que era da nossa turma de estudante que gostava disso que se animava com isso. Então, a gente aproveitou Anos rebeldes. Não vejo nenhum problema nisso, não acho que a mobilização foi causada pelo seriado. Tinha al-

guém que marcava a passeata, tinha alguém que botava trio-elétrico. Se você fosse botar uma emissora de televisão para ir um dia para filmar um pessoal na avenida Paulista, só teria estudantes lá se as entidades estudantis tivessem chamado, senão não teria. Passou a existir grêmio rapidamente. É um fenômeno que vocês, assim, precisam pesquisar... Para se entender, tem-se que acompanhar... Passa a surgir grêmio, gente querendo participar, gente querendo ajudar toda hora. As sedes das entidades viviam uma loucura porque é quando as entidades estudantis acertam no centro da questão. E nós acertamos, acho. Não foi por causa do seriado, foi por causa do “Fora Collor”, desse sentimento da galera lá.

**E como é que fica a relação com a UNE? Então, a UNE é que tem uma aproximação com vocês?**

A relação com a UNE é muito boa, muito positiva. A UNE foi a principal entidade no “Fora Collor”. Apesar de não ser a principal mobilizadora – o público secundarista é maior. A UNE foi a principal entidade, o Lindberg foi o principal líder do “Fora Collor”. Isso aí é inegável, não tenho problema com isso. Ao contrário, a gente estimulava isso em determinado momento, pois era importante para nós ter porta-vozes. E o Lindberg se colocava como porta-voz porque era simpático, aceito pela sociedade e pelos estudantes, uma vez que a nossa disputa não era para cada um ser um líder ali, era para a gente fazer o movimento. O Lindberg se colocou muito bem, foi apoiado por nós e teve a nossa ajuda nas dificuldades – ele teve dificuldades, por exemplo, por ser um cara que tinha de estar em vários lugares e a gente fazia as coisas adequando à agenda dele – a minha e a do Totó também, mas principalmente a dele. A sede da UNE e a sede da Ubes são

no mesmo lugar, na rua Vergueiro, lá em São Paulo. São entidades que se confundem, são entidades irmãs, mesmo. A UNE tem uma presença maior na sociedade até pela composição social, pelo nível de responsabilidade. As pessoas levam mais a sério o cara que é mais velho, o cara que já é universitário, mais do que um secundarista que está pretendendo ser. Não tenho nenhum problema com isso. Agora, a mobilização — isso é inegável — foi feita pelas Ubes, que teve uma participação e decidia sobre as questões. Eu diria que, durante todo esse processo, a Ubes tinha mais poder de decisão do que a UNE. Poderíamos dizer: “Olha, a passeata vai ser tal dia”, porque a UNE não podia marcar uma passeata sem a Ubes. Apesar de não existir essa briga, isso só existe nas nossas brincadeiras. Tanto que até as correntes eram as mesmas. As correntes que existiam na UNE eram as mesmas da Ubes.

## Orlando Silva

Orlando Silva Júnior nasceu em 27 de maio de 1971 na cidade de Salvador, na Bahia. cursou o secundário no colégio estadual João Florêncio Gomes, também em Salvador. Em 1988, organizou e dirigiu o grêmio estudantil do colégio. No movimento estudantil, filiou-se ao PC do B. Em 1989, ingressou na faculdade de direito na Universidade Católica de Salvador (UCSal). De 1990 a 1991 foi membro da diretoria do Centro Acadêmico Teixeira de Freitas. Nesse último ano, foi eleito para a direção do DCE da sua universidade, onde permaneceu até metade de 1992.

Foi eleito tesoureiro da UNE no 42º Congresso da entidade, em junho de 1992, Niterói (RJ). Já no 43º Congresso da UNE, em Goiânia, foi

eleito Diretor de Comunicação e, em junho de 1995, foi eleito presidente da UNE no Congresso realizado em Brasília, tendo sido o primeiro estudante negro a ocupar o cargo. Sua gestão foi marcada pelas lutas contra o “Provão”, sistema de avaliação e ranqueamento das universidades proposto pelo Ministério da Educação. Seu mandato encerrou-se em 1997.

Em janeiro de 2003, com a eleição de Lula para a Presidência da República, assumiu o cargo de Secretário Nacional de Esporte Educacional no Ministério dos Esportes e depois o de secretário-executivo do mesmo Ministério. Em 2006 foi nomeado Ministro dos Esportes, cargo que exerceu até 2011.

### **Como foi 42º Congresso da UNE, em que você foi eleito tesoureiro da entidade? Quais foram as questões de pauta no Congresso que o elegeu para a diretoria?**

Esse congresso, para mim, começou uma semana antes, pois Lindberg [Farias], que era nosso candidato a presidente, e o Alemão [Ricardo Abreu], que era tesoureiro da UNE, ligaram para mim, para conversar: “Velho, você vai ter que vir aqui morar em São Paulo.” “Mas que história é essa?” Havia se realizado um evento anterior, o Conselho Nacional de Entidade de Base, que uniu os CAs [Centros Acadêmicos], e a gente fez um escarcéu em São Paulo. Levamos uma delegação grande da Bahia e acho que ficamos muito animados comigo. Telefonaram com essa idéia... Eu estava com 20 anos, quer dizer, me considerava muito novo e era uma surpresa: vivia em Salvador, minha vida era Salvador e a adorava. Aí o cabra me liga e diz: “Você vai morar em São Paulo.” Fiquei meio atônito; procurei a direção do PCdoB da Bahia, pois que eu vivia lá, e eles disseram: “Não, não e não, pelo amor de

Deus, mais um baiano ir embora daqui!? Não.” Estavam vendo em mim a chance de fortalecer o nosso trabalho na universidade. Mas o fato é que conversei um pouco com minha família sobre essa hipótese e ela me deu uma força: “Um ano, né, um ano você vai e volta...” Então, viajei meio impactado com isso: o medo da família e da namorada, a universidade e o partido criticando. Mas fui para o congresso de Niterói, que foi bem interessante. Era o governo de Fernando Collor, uma fase muito difícil do país que vivia uma crise brutal, uma recessão econômica fortíssima, as universidades arrasadas, um financiamento muito restrito, uma liberdade total das escolas particulares para aumentar as mensalidades... O ambiente era muito ruim, muito difícil. O movimento estudantil estava numa fase de retomada depois que Patrícia foi eleita porque nós, digamos assim, retomamos a direção das mãos do PT e crescemos muito no movimento estudantil. Esse congresso em Niterói foi bastante representativo e como havia a expectativa de que assumisse um papel importante na UNE, foi um congresso diferente para mim. Estive no congresso de Brasília, quando ainda era calouro, participando, discutindo e tal, sem muito compromisso. No congresso seguinte, em Campinas, já coordenei a bancada e me tiravam para assumir outras responsabilidades. Foi complicado, pois lembro da minha primeira tarefa. Logo que cheguei, alguém me disse: “Meu irmão, você tem que resolver o que está no credenciamento.” Havia o problema do credenciamento. Junto com um companheiro que foi da UNE, Darlan Montenegro, ficamos por conta disso. Foi um inferno, pois estava muito desorganizado, ainda não havia informatização no processo de credenciamento. No final, deu certo. Quero chamar a atenção para o seguinte: já

descolara um pouco do trabalho local e passei a ter uma responsabilidade mais nacional. Esse de 1992 foi um congresso em que o posicionamento da UNE com relação ao governo Collor era o centro da polêmica. A posição, que nós influenciámos, foi levantar uma palavra de ordem que era “Fora Collor”. Era muito controverso, naquele momento, porque o PT era contra essa posição e analisava assim: [Luiz Inácio] Lula [da Silva] perdeu a eleição em 1889, mas em 1994 era inevitável que iria ganhar, tanto que tinha um adesivo “Feliz 1994” com a cara de Lula. Eles achavam que era um “golpismo”, era absurdo queremos interromper um mandato do presidente eleito democraticamente. Mas como era o [Fernando] Collor de Mello, tínhamos uma outra leitura, achávamos que do jeito que o país estava, ia arrebentar com tudo, não tinha condição nenhuma, não tinha legitimidade, um governo afundado em denúncia de corrupção, etc. Era uma polêmica muito forte e interessante porque era política e teórica também. Particpei de um grupo de discussão polemizando com o companheiro da Bahia, que era diretor da UNE, o Bira [Ubiratan Cassano], que hoje é da Federação Nacional dos Engenheiros. Ele me acusava com “diz-que-me-diz”, e falava: “O camarada Orlando imagina que está nos tempos da Revolução Russa, quando o Lênin levantou a palavra de ordem ‘Fora Kerensky’! Mas era um período revolucionário, não se passa aqui no Brasil esse tipo de coisa.” Quer dizer, voltava-se lá atrás num debate teórico e conceitual sobre transição, ruptura, reforma, revolução... Era uma discussão interessante, pois ajudava muito na nossa formação política porque no mínimo o cara ficava curioso, via uma polêmica daquela e voltava para casa para ler e tal. Era um pouco isso...

Ao final do congresso havia duas propostas: uma campanha para interromper o governo Collor ou pausar mais a luta pela mudança na universidade. Depois dessa conversa toda, ganhou a nossa tese do “Fora Collor”. Esse congresso se desenrolou na antevéspera de um grande movimento político que foi a luta contra Fernando Collor. Nele virei tesoureiro da UNE. Uma semana depois voltei para São Paulo e acabei não saindo mais de lá.

### **Qual foi a estratégia de participação dos estudantes nesse momento do “Fora Collor”?**

Aprovou-se o “Fora Collor” nesse congresso. Só que de aprovar uma palavra de ordem até se tornar realidade tem uma distância bem grande, né? E assim, depois que saímos do congresso, a diretoria se uniu em torno dessa idéia do que fora aprovado e até quem era contrário acatou, ainda que refratariamente, se somando. Foi muito interessante aquele período, tem tanta historinha que eu iria ficar aqui conversando um bocado, mas vou tentar falar o principal. Chamou nossa atenção, logo na semana seguinte ao congresso, a manifestação durante a ECO 92 [conferência mundial sobre ecologia], no Rio de Janeiro, em que Lindberg participou. A gente conversou depois e ele disse: “Pô, me chamou a atenção repercussão positiva dessa agitação do ‘Fora Collor’.” Quando fez o discurso e fundamentou a necessidade de pôr fim ao governo, ele sentiu e afirmou: “Olha, isso pegou e vai repercutir aí.” Teve sensibilidade, percebeu naquela hora e, aos poucos, começaram a acontecer fatos. Chamou minha atenção o encontro de estudantes de Direito, em Belo Horizonte, onde houve um ato público, com um pouco mais de 1.500 estudantes, uma coisa assim,

no qual ficou marcada essa idéia do “Fora Collor”. Mas a primeira manifestação aconteceu, eu diria, dia 8 de agosto e não no dia 11 – o dia 11 passou para a história como a primeira manifestação de São Paulo, mas no dia 8 aconteceu um ato na praça da Sé, quando houve uma polêmica interessante, pois uma semana antes, a gente reuniu a executiva da UNE com a da Ubes, no Rio Janeiro, para discutir a estratégia de encaminhamento do “Fora Collor” e o pessoal secundarista, que era mais decidido, falou: “Vamos marcar uma passeata para o dia 11 de agosto, Dia do Estudante, para lançar essa campanha.” E o nosso pessoal, alguns [membros] da UNE estavam meio assim: “Será que é o caso? Vamos agir em conjunto?” Porque estava se formando um movimento pela ética na política, então, alguns apostavam na seguinte estratégia: “Vamos montar uma frente ampla e tentar influenciar esse movimento com a nossa bandeira, com a nossa pulsão.” Acho que isso que tinha que ser feito, a turma da Ubes foi que falou assim: “Nós vamos fazer um movimento de estudantes.” Foram mais determinados... acho que a história e o pessoal da UNE deviam registrar isso. Mas no final, o acordo foi o seguinte: todos participaram do movimento em conjunto, da vigília que houve no Congresso Nacional, do comício que houve na Praça da Sé, que não foi muito grande, mas representativo. Devia ter umas três ou quatro mil pessoas com todo mundo: OAB [Ordem dos Advogados do Brasil], CUT [Central Única dos Trabalhadores], CNBB [Congregação Nacional dos Bispos do Brasil], etc. Todos se concentraram no dia 11 de agosto para fazer uma grande manifestação. A estratégia que usamos foi ligar a manifestação pelo “Fora Collor” a lutas específicas e trabalha-

mos a subjetividade dos estudantes em função daquela minissérie [da TV Globo] Anos rebeldes. Tanto que já devem ter falado para vocês do cartaz com uma foto de passeata com a inscrição: "Anos Rebeldes – próximo capítulo: Fora Collor!". Essa era uma jogada que a gente fez no cartaz, eu me lembro, no carro de som, a gente tocava a música do Caetano: "Caminhando contra o vento..." que era a música da minissérie e depois entrava uma locução chamando para a passeata. Foi uma coisa bem interessante porque a gente montou uma estratégia de guerra e aí jogou o papel a UJS [União da Juventude Socialista], o PCdoB, o MR-8 [Movimento Revolucionário 8 de Outubro], a JR-8 [Juventude Revolucionária 8 de Outubro], que teve um papel importante em São Paulo. Era uma estratégia de guerra em que, durante 15 dias, nos encontrávamos na sede da UNE, todo dia de manhã cedinho – quando não dormíamos na sede mesmo – e saíamos sempre bem cedo com entre cinco e dez carros de som. E como existia aquela disputa do movimento, sempre ia alguém de uma, e outro da outra corrente no mesmo carro de som para disputar quem mobilizava mais e tal. Foi uma guerra muito saudável em torno dessas primeiras manifestações, estava todo mundo com muita gana, muita garra para querer influenciar mais gente e, por isso, acabou tendo uma boa manifestação. Com Leonardo Severo fui para a Unip [Universidade Paulista], mobilizamos os alunos durante uma semana, mas quando saímos de lá não tinha muita gente, só uns cem alunos, que falaram assim: "Ah, cara, cem é muito pouco, mas vamos fazer uma 'metroata'." Aí passamos no Colégio Objetivo [no bairro] da Aclimação. Dali saiu um tanto de alunos; passamos em outro colégio perto, saiu outro tanto... Fizemos a

metroata e, quando a gente saiu do metrô duas estações depois, havia um número bem razoável de alunos e chegava mais gente de ônibus, chegavam outras metroatas e caminhadas e foi realizada uma belíssima manifestação. Ou seja, a estratégia política era ligar a luta pelo fim do governo Collor à denúncia do que tinha do esquema de corrupção que indignava as pessoas, e trabalhar a subjetividade da moçada ligando à experiência de combate à ditadura. Nosso objetivo era o seguinte: "Sim, é possível mobilizar!" As pessoas ficaram tocadas com a minissérie, mas parecia uma coisa do passado e a gente dizia: "Não, não é do passado! Os desafios continuam hoje com outras formas. Vamos para a rua!" Houve uma coisa da qual pouco se fala antes do dia 11, que acho que vale a pena registrar: a posse da diretoria da UNE aconteceu durante a reunião da SBPC [Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência], em São Paulo. A gente sentia que tinha uma coisa diferente, seja pela ECO 92, pelo discurso de Lindberg, em que havia uma coisa diferente e a posse da UNE foi muito representativa. Estavam a [Luísa] Erundina que era prefeita [de São Paulo] e o Ênio Candotti, que era o presidente da SBPC. Uma coisa bem legal. Bolei o slogan do convitinho da posse que era assim: "Collor na CPI e a ciência na UTI!", que era um esforço de estabelecer essa ligação, que tinha a ver, não era por acaso que as universidades estavam sucateadas, tinha a ver com a discussão de política de governo que estava acontecendo na CPI, porque não era só sobre a corrupção, era também sobre o rumo do país. Foi uma posse muito concorrida, mas quando a gente sentiu que esse discurso "Fora Collor" pegava, então... Eu até arrepio, assim, quando me lembro, porque naquelas horas sentíamos que se pros-

seguíssemos dava para acontecer. E aconteceu, né?... Em São Paulo, em 11 de agosto; no dia 18, no Rio; e no dia 25, em Pernambuco, foi uma megamanifestação; em Salvador, em 26 de agosto; e outra em São Paulo [no dia 25 de agosto] que foi maior ainda que a primeira. E foi o que todo mundo viu: um furor, uma coisa assim. Era muito emocionante ver aquela movimentação e, nas segundas manifestações, quando a gente passava em sala a turma e levantava, fazia-se um arrastão nas universidades, mudou o clima, não era aquela guerra para mobilizar o pessoal. Então, era uma coisa que arrepia só em lembrar como era... a turma espontaneamente pegava tinta para pintar o rosto, era uma coisa...

### **Como é que começou isso de pintar o rosto?**

Não sei dizer... lembro-me, porém, que na primeira manifestação já aconteceu. Recebi uma tarefa inglória porque, quando aconteceu a primeira passeata, eram uns cinco mil alunos, tive a tarefa de ficar administrando com a polícia. Desci do caminhão e passei o tempo todo negociando porque a polícia queria nos espremer e nós queríamos ocupar mais faixas na [avenida] Paulista e na [avenida] Brigadeiro [Luís Antonio]. Assim, não vi de onde veio essa idéia. Vivi um episódio interessante, uma coisa muito emocionante: tinha um menino que, nunca mais o vi, chamava-se Thiago e estudava na Universidade São Judas Tadeu; quando começou a movimentação, ele se dirigiu para a sede da UNE, para ajudar a gente e teve uma bela idéia. No meio da manifestação, falou assim: "Orlando, vamos comprar um disco dos Anos rebeldes e botar a música do Caetano no final da passeata." Respondi: "Poxa, bicho, que puta idéia você teve!" Aí, a gente juntou uma graninha e ele foi comprar um

disco e tínhamos uma fita com o Hino da UNE. Quando acabou a manifestação, o pessoal mais engajado ficou muito emocionado, porque já havia um tempo que não se tinha uma passeata grande e a gente colocou o Hino da UNE. Mas antes colocamos a música do Caetano e quando ela tocou tinha de moleque a dirigentes chorando por termos conseguido fazer uma grande manifestação como há muito tempo não havia, né? Coisas assim são legais porque às vezes acontece por iniciativa de uma pessoa como a desse moço aí, que nunca mais vimos, não sabemos onde anda Thiago... Tomara que ele tenha continuado participando.

**Orlando, você destacaria mais alguma coisa na gestão de Lindberg?**

Ah, foi o impeachment, não é? Lindberg foi a pessoa certa, no momento certo, ele é um cara muito sensível, mostrou uma capacidade grande de articulação política. Houve um episódio curiosíssimo, porque éramos a minoria na executiva da UNE – existiam 11 membros na executiva e o PCdoB só ti-

nha três: o Lindberg, como presidente, eu como tesoureiro, e o André [ ] como diretor de comunicação. E o movimento do impeachment cresceu, cresceu... aquela coisa. Tivemos uma personalidade política que ficou fora e quase perdeu o bonde da história, chamado Leonel de Moura Brizola, que ficou naquela coisa – dizem que por conta da eleição e tal – mas Brizola tinha que participar desse movimento. Lindberg, um dia, o convidou para participar. Ele queria vir, já estava topando, só que as contradições do movimento estudantil... Veja como a vida é: o PT queria que Brizola entrasse para que se desgastasse, pois haveria eleição na hipótese de Collor sair e nesse caso Lula era candidato. Então, o PT queria desgastar Brizola ao máximo; Quêrcia era candidato e a turma do PMDB também queria desgastar Brizola ao máximo; o PSDB também poderia ter um candidato que era um outro moço da executiva da UNE, o [Marcus Vinícius] Salum... Juntaram-se todos os petistas com os nossos aliados da UNE (que eram o PMDB e o PSDB) contra nós porque queríamos fazer um movimento pró-Brizola. Foi uma noi-

te inteira de reunião com a executiva da UNE porque eles queriam impedir nossa participação na manifestação, pois Lindberg tinha tomado a iniciativa pró-participação de Brizola. Acabou que implodimos a executiva da UNE e Brizola veio, o que foi um belo ato se somando àquela corrente cívica. Assim, destacaria na gestão de Lindberg mais que um episódio isolado, diria que ele foi um cara importante, o homem certo na hora certa, pela sagacidade. Temos um laço muito forte mesmo em momentos difíceis, como quando houve muita denúncia de que a carteirinha estava sendo manipulada pelo PCdoB e toda aquela onda. Ficamos um pouco na defensiva, mas declarávamos: "Não temos o rabo preso, então, vamos para a ofensiva." Aconteceu um evento importante no primeiro semestre de 1993, a greve nacional dos estudantes, no dia 4 de maio. Eram as sacações que Lindberg tinha... portanto, foi um cara importante pela sensibilidade política que ele teve.





# REVISTA DA ANPG

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS



**A** Revista da Associação Nacional de Pós-Graduandos - Ciência, Tecnologia e Políticas Educacionais se destina à divulgação da produção técnico-científica relacionada à área da educação científica, políticas públicas de ciência, tecnologia e educação e avanços, descobertas e inovações científicas

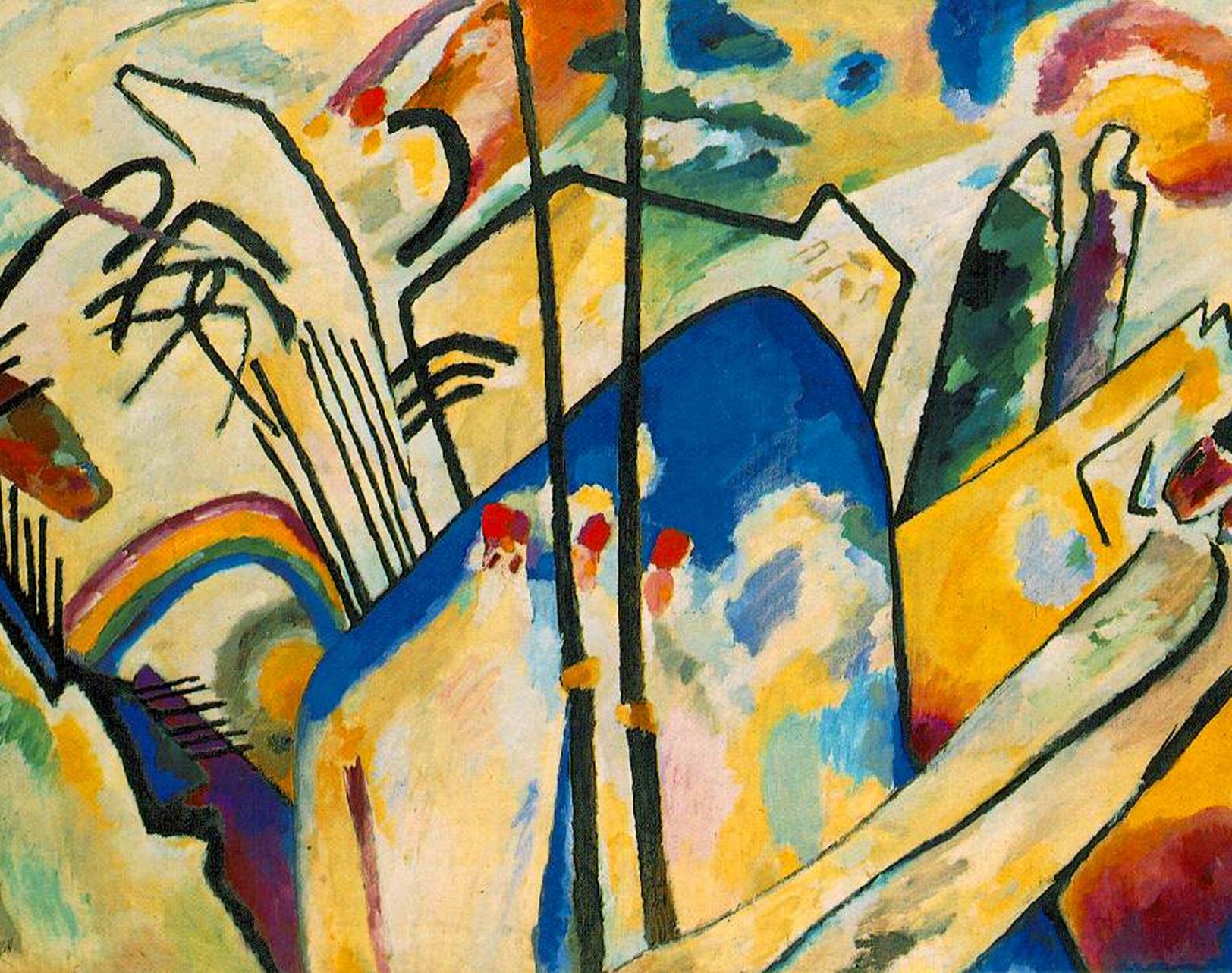


**Acesse o site [www.anpg.org.br/revista](http://www.anpg.org.br/revista) e envie seu trabalho!**

**3º SALÃO NACIONAL DE  
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA  
DA ANPG**

**Julho de 2013 - RECIFE/PE**

**Vem aí:**



**CEMJ - Centro de Estudos e Memória da Juventude**  
**Rua José Bonifácio, 29 - Conjunto 102 - 10º Andar - Centro São Paulo/SP - CEP 01003-001**  
**FONE: 3105-5195**