


Geração Futuro





Cadernos Adenauer

Geração Futuro



Editor responsável
Wilhelm Hofmeister

Conselho editorial
Antônio Octávio Cintra
Fernando Limongi
Fernando Luiz Abrucio
José Mário Brasiliense Carneiro
Lúcia Avelar
Marcus André Melo
Maria Clara Lucchetti Bingemer
Maria Tereza Aina Sadek
Patrícia Luiza Kegel
Paulo Gilberto F. Vizentini
Ricardo Manuel dos Santos Henriques
Roberto Fendt Jr.
Rubens Figueiredo

Coordenação editorial
Cristiane Duarte Daltro Santos

Revisão
Cristiane Duarte Daltro Santos
Joana Fontoura

Tradução
Pedro Maia Soares
Marcelo Moura

Capa, projeto gráfico e diagramação
Cacau Mendes

Impressão
Vozes

ISSN 1519-0951

Cadernos Adenauer VIII (2007), nº 2

Geração Futuro

Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2007.

ISBN 978-85-7504-118-5

Todos os direitos desta edição reservados à

FUNDAÇÃO KONRAD ADENAUER

Centro de Estudos: Praça Floriano, 19 – 30º andar

CEP 20031-050 – Rio de Janeiro, RJ – Brasil

Tel.: 0055-21-2220-5441 · Telefax: 0055-21-2220-5448

Impresso no Brasil



Apresentação 7

ARTIGOS

Práticas dos jovens de hoje
(e fantasmas dos adultos de ontem) 9

SILVIA FINOCCHIO

Os jovens e a crise da escola secundária 25

PEDRO MONTT LEIVA

Juventude, educação e emprego no Brasil 51

SIMON SCHWARTZMAN E MAURICIO BLANCO COSSIO

Juventude, violência e novas respostas no Brasil:
a experiência do Projeto Juventude e Polícia 65

SILVIA RAMOS

Redução da Maioridade Penal –
será esta a tão esperada solução? 79

CLARISSA HUGUET

Juventudes e participação no Brasil:
re-acessando debates 85

MARY GARCIA CASTRO

Maternidade na adolescência:
uma nova forma de constituição de famílias? III

ANA AMÉLIA CAMARANO

Afetos, corpos e olhares: dois exercícios
em torno de novas dinâmicas subjetivas
nas culturas jovens contemporâneas 129

MARIA ISABEL MENDES

EM FOCO

Como conseguir maior igualdade na democracia? 143

ERNESTO OTTONE

Valores e educação na América Latina no início
do século XXI: esboço de tendências e desafios 157

CRISTIÁN COX D.

É muito comum falarmos na juventude como o futuro de um país, com um discurso pautado pela esperança na geração que um dia assumirá o comando do país. Nos últimos 15 anos, principalmente, o tema da juventude ganhou maior espaço no debate público brasileiro e cresceu o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos. Neste contexto, o tema da juventude inseriu-se na pauta das políticas públicas, o que trouxe diversos desafios e alguns deles serão apresentados nos artigos desta publicação.

A definição de juventude pode variar bastante de acordo com o critério pelo qual ela for delimitada: faixa etária, geração, papel social, identidade auto-atribuída, entre outros. De certa maneira, qualquer um destes critérios para definir juventude nos transmite uma idéia de transição, de passagem entre a infância e a vida adulta. Normalmente, há alguns indícios comuns entre os jovens que os identificam como tal: terminar os estudos; procurar um emprego; sair da casa dos pais; casar; ter filhos; construir uma família, entre outros. Em geral, há uma tendência a classificar como jovem a pessoa que tenha entre 15 e 24 anos. Seguindo este parâmetro, os jovens representam mais de 30% da população nas Américas.

As dificuldades dos jovens de inserção no mercado de trabalho têm sido reconhecidas como um problema global. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na América Latina e no Caribe o desemprego entre os jovens atinge quase 20%. E este problema se agrava ainda mais quando destacamos as mulheres jovens. Estes jovens são considerados pelo Banco Mundial como jovens de 'alto risco', principalmente quando acrescentamos os índices de deserção escolar e de violência. Em recente estudo, *El*

Potencial de la Juventud: políticas para jóvenes en situación de riesgo en América Latina y el Caribe (julho de 2007), o Banco Mundial destacou que a taxa de homicídios de jovens na região é bastante elevada, chegando a 69 jovens mortos por cada 100 mil habitantes.

Esse informe foca sua atenção nos jovens que têm em comum fatores que os levam a condutas nocivas a si mesmos, à sociedade e às futuras gerações. Algumas das características citadas pelo estudo como sendo comuns aos chamados ‘jovens em risco’ foram: o abandono escolar, o desemprego, o abuso de drogas, a violência tanto sofrida quanto praticada por eles, a gravidez indesejada, a vida sexual precoce e de risco.

Tais fatores podem reduzir em até 1.4% o PIB dos países. Isto não só implica custos econômicos ao Estado, que assegura verbas para ajudá-los (ou castigá-los), mas também gera custos sociais altíssimos para suas famílias. Segundo a economista Wendy Cunningham, as ações e as circunstâncias que conduzem à desigualdade na América Latina e o Caribe surgem na juventude e investir na juventude hoje será muito mais benéfico social e economicamente que enfrentar as conseqüências de não fazê-lo. O informe conclui que é possível melhorar a eficácia no combate aos problemas existentes na região se houver uma rede forte entre as famílias, a sociedade civil, as instituições locais, os governos, o setor privado e, principalmente, o envolvimento dos jovens.

Sem a pretensão de oferecer respostas aos desafios da juventude, este número dos *Cadernos Adenauer* apresenta diferentes aspectos sobre a temática e se propõe a enriquecer o debate na sociedade brasileira sobre as diversas perspectivas dos jovens em áreas como educação, emprego, violência, cultura associativa, saúde, formação familiar e relacionamentos afetivos. Na seção *Em Foco* apresentamos dois artigos sobre desenvolvimento justo e educação em valores no século XXI. Boa leitura!

Wilhelm Hofmeister

Práticas dos jovens de hoje (e fantasmas dos adultos de ontem)

SILVIA FINOCCHIO

INTRODUÇÃO

E escrever sobre os jovens pode ser um exercício de por em palavras seus olhares, a música que escutam, as roupas e acessórios que usam, suas maneiras de percorrer e se posicionar na cidade, sua cultura midiática e informática, seus jogos e modos gregários de andar.

Escrever sobre os jovens na América Latina pode ser, além disso, um exercício de por em palavras a desigualdade. As apropriações que os jovens fazem dos bens materiais e culturais está atravessada hoje por uma realidade que não é a da pobreza – na passagem do rural ao urbano –, mas a da exclusão – a de uma sociedade de ganhadores e perdedores. Então, raiva, falta de horizontes e morte atingem muitos justamente quando a vida está por começar.

Mas escrever sobre os jovens pode ser também um exercício que permita por em palavras nossa falta de palavras para o diálogo intergeracional. E creio que é a isso que tentarei me referir, sem deixar de introduzir antes a antropóloga Margaret Mead, cujo pensamento oferece idéias valiosas para entender o caráter excepcional dos vínculos entre jovens e adultos atualmente.

Em uma conferência pronunciada em 1969 na cidade de Nova York, Margaret Mead (2002) afirmou que havia três tipos de culturas. No primeiro tipo, as crianças aprendem dos adultos, já que toda a autoridade cultural se encontra em um passado ao qual o presente e o futuro se submetem. Por esse motivo, a antropóloga chama esse tipo de cultura de pós-figurativa. O segundo tipo de cultura, que denomina co-figurativa, se diferencia do anterior por-

que possibilita que as crianças/jovens aprendam de outras crianças/jovens e que os adultos aprendam de outros adultos. Nossa experiência vital nos indica que nas grandes civilizações sempre se teve a possibilidade de aprender com os pares. Finalmente, diz Margaret Mead, se encontram momentos excepcionais na história da humanidade, como o que estamos vivendo, nos quais os jovens assumem uma nova autoridade cultural e, portanto, os adultos aprendem com eles. Margaret Mead chama essas culturas de pré-figurativas, porque os avós e pais não podem imaginar a cultura de filhos e netos e porque são as gerações jovens que prefiguram a cultura por vir.

Hannah Arendt (1996) dizia que a característica da educação é a natalidade, porque cada geração dos “recém-chegados” vem ao mundo através dela e do acompanhamento ineludível que os mais velhos fazem. Se as gerações jovens entram no mundo pela mão dos mais velhos, a educação será o espaço no qual se desenvolve a nunca acabada tarefa de por em jogo, uma vez ou outra, o mundo velho com aquele novo que traz consigo cada geração que chega. Hannah Arendt dizia também que a educação punha à prova nosso amor pelas crianças e pelo mundo. O amor pelo mundo é o que nos leva a formar aqueles que terão a tarefa de renová-lo e o amor pelas crianças é o que nos faz protegê-las e confiar em que realizarão coisas por este mundo melhores do que as que nós conseguimos fazer.

O que foi insinuado por Margaret Mead (2002) alude à atual ruptura geracional que ocorre em escala planetária e na qual os mais velhos não são apenas portadores de uma cultura velha, mas também “imigrantes” procedentes de outro tempo no mundo atual:

Hoje, subitamente, devido ao fato de que todos os povos do mundo fazem parte de uma rede de intercomunicação com bases eletrônicas, os jovens de todos os países compartilham um tipo de experiência que nenhum de seus pais teve ou terá jamais. No sentido inverso, a velha geração nunca verá repetida na vida dos jovens sua própria experiência singular de mudança emergente e gradual. Esta ruptura entre gerações é totalmente nova: é planetária e universal. (MEAD, 2002:94)

Há algo para pensar a partir dessa observação: os modos como acontece o vínculo intergeracional nas atuais circunstâncias. Por certo, nem tudo circula por águas tranquilas. A presença de adultos despreparados para se aproximar e compreender as novas experiências dos jovens parece por em tensão o processo de transmissão de uma geração a outra. Com efeito, o vínculo entre

jovens e adultos é hoje afetado por variadas sensações que vão desde a perplexidade, a vacilação e a suspeita, até a rigidez, a hostilidade e o desprezo dos mais velhos em relação aos jovens. Um desencontro que traduz um vínculo intergeracional certamente pouco produtivo.

Seguindo os argumentos dessas duas pensadoras, poderíamos perguntar se *hoje, mais do que nunca*, não nos caberia, enquanto adultos, por à prova nosso amor pelas crianças e pelos jovens, confiando neles e apostando na renovação de um mundo que os adultos não conseguem imaginar. Também teríamos de pensar se *hoje, mais do que nunca*, não seria o momento de por à prova nosso amor pelo mundo e, em conseqüência, cuidarmos de não abandonar ou deixar desamparadas as crianças e os jovens, por mais incerto que este mundo se apresente. Nosso *hoje mais que nunca* alude a um contexto de transição cultural que entendemos que nos convida também a pensar e a criar outras disposições em nossa relação com os jovens.

I. DESCREVER OS JOVENS

É um lugar comum nos estudos sobre juventude dizer que este termo não designa um grupo homogêneo, mas que se trata de uma noção que delimita uma categoria com base em um corte etário, arbitrário em mais de um sentido, mas a partir do qual se atribui a seus integrantes traços comuns baseados em diversos atributos: biológicos uns e simbólicos outros, ligados aos que cada época e sociedade consideram próprios dessa etapa da vida.

Para Bourdieu (1990), as divisões entre as idades fazem parte do arbitrário cultural que os setores dominantes impõem. Com a noção de arbitrário cultural Bourdieu sublinha um aspecto central: a capacidade da classe dominante de impor significações que encobrem relações de força e convertê-las em legítimas. Nesse sentido, a classificação por idade seria sempre uma forma de impor limites e de produzir uma ordem em que cada um deve ocupar o seu lugar.

A classificação em idades – como parte do arbitrário cultural de cada contexto – delimita a juventude como um período da vida de limites variáveis, com diferentes maneiras de ser e de experimentar “a juventude” de acordo com épocas e condições sociais e culturais. Por isso, para a sociologia, a antropologia ou a história, não é possível pensar em uma, mas em múltiplas e diversas juventudes.

Coincidindo com Bourdieu, Mario Margulis (1996) e Marcelo Urresti (1999), sociólogos que estudam a questão dos jovens, levam em conta a hete-

rogeneidade social e as diversas modalidades em que se apresenta a condição de jovem. Por isso afirmam que “juventude” é um conceito esquivo, na medida em que alude a uma construção histórica, social e cultural e não a uma mera condição de idade. Eles sustentam que cada época e cada setor social postula formas de ser jovem baseada em discursos que regulam e legitimam a condição de juventude, o que significa que haveria muitos modos de experimentar a juventude.

Enquanto construção social e cultural, os historiadores Giovanni Levi e Jean Claude Schmitt (1996) compartilham a necessidade de não considerar a juventude uma mera idade entre outras, mas expõem seu interesse em destacar sua especificidade. Para esses autores, a juventude se distingue por sua *liminaridade*, isto é, por transitar sua experiência nas margens e entre margens.

Levi e Schmitt (1996) afirmam que as sociedades “constroem” sempre a juventude como um fato social instável, que se situa entre as margens move-didas da dependência infantil e da autonomia dos adultos. A juventude nunca consegue uma definição concreta e estável porque é construída simbolicamente por promessas e ameaças, potencialidades e fragilidades, esperanças e suspeitas, que os olhares cruzados das diferentes sociedades projetam em seu afã de excluir ou controlar a juventude devido justamente a sua posição liminar.

Existem várias histórias da juventude que se referem a jovens muito diversos. As desigualdades quanto à riqueza e ao emprego exercem nessas histórias todo o seu peso. Não é possível falar de uma evolução sem tropeços, desde uma juventude das sociedades tradicionais regida pela tradição, para uma juventude moderna livre de todas as travas e de todos os tabus. Não obstante, é possível reconhecer na juventude numerosos aspectos do momento liminar dos ritos de passagem entre uma fase inicial de separação e outra de agregação. Nesse sentido, é possível fazer algumas observações conceituais a partir do caráter liminar próprio da juventude.

A juventude é marcada por uma sucessão de ritos de saída e de entrada. Em geral, a juventude transcorre no âmbito da família de origem. A saída da casa familiar e a independência econômica constituem marcos básicos para uma autonomia que aumenta com a constituição do casal estável e com o primeiro filho.

A juventude representa tempos de formação e transformação em cada indivíduo. São tempos de tentativas, de buscas, de vocações ardentes e mutáveis, de aprendizagens intelectuais, profissionais, sociais e amorosas, de compromissos entusiasmados.

A juventude concentra imagens vigorosas e ambivalentes. Os jovens como fonte de desordens ou como portadores de uma renovação coletiva – que levaram a definir limites mais firmes. A política, a produção, a escola e o exército foram desenhando formas orgânicas de socialização e controle dos jovens nas sociedades modernas.

Por outro lado, algumas observações históricas nos permitem comprovar como as sociedades constroem os jovens, observar os diferentes ritos de entrada e saída, distinguir os diversos modos de experimentar as buscas e a preparação para a vida adulta, e examinar as diversas imagens que simbolizam os jovens.

Afirma Alain Schnapp (1996) que na antiga Atenas o trabalho da interioridade do jovem, a *paidéia*, era a distinção que permitia aos jovens ter acesso a um saber compartilhado sem o qual a cidade não podia existir. A educação preparava para a vida na cidade. A fronteira que separava a criança do adulto estava ritualizada e estetizada por exercícios corporais, pela caça e por treinamentos militares realizados durante um ano, no marco de uma instituição cívica conhecida como a *efebia*, que o próprio Estado ateniense sustentava. Ao concluí-la, o jovem gozava do estatuto de cidadão de pleno direito, podia constituir uma família e tomar parte na vida política da cidade.

Em Roma, explica Augusto Frascetti (1996), a *adulescentia* durava dos 14 aos 28 anos e a *iuventus* compreendia o período entre os 28 e os 50 anos de idade. O excessivo prolongamento da adolescência e da juventude se explica pela instituição do pátrio poder. Não é casual que Roma tenha sido definida como cidade dos pais. Os pais tinham sobre seus filhos não apenas o direito à vida e à morte, mas podiam organizar sob sua potestade todas as fases da vida dos filhos, inclusive até depois de sua própria morte. Duas famosas cerimônias romanas constituíam os rituais iniciáticos dos jovens. Nas *Lupercais*, os jovens corriam nus ao redor do Palatino com um pedaço de pele de cabra amarrado à cintura e outro pedaço na mão. Enquanto a multidão observava, os jovens golpeavam as mulheres com as peles, com a crença de que assim favoreciam a fecundidade. Outro ritual iniciático que se realizava entre os quinze e dezesseis anos era o cerimonial de mudança de vestes. O jovem se despojava da toga adornada de púrpura e vestia a toga viril, isto é, a toga branca dos cidadãos. A cerimônia privada era seguida por uma pública que consistia em acompanhar o jovem ao Foro ou ao Capitólio em um cortejo integrado por amigos e parentes. Depois começava a aprendizagem da vida de adulto, a aprendizagem militar da retórica e da política.

Na Idade Média, competiam dois sistemas de classificação das idades. A cultura profana delimitava quatro etapas da vida: a infância associada à pri-

mavera, a juventude vinculada ao verão, a idade intermediária representada pelo outono e a velhice aparentada com o inverno. A cultura erudita e clerical herdada da cultura clássica discriminava seis fases: a *infantia* (do nascimento aos 7 anos), a *pueritia* (dos 7 aos 14 anos), a *adulescentia* (dos 14 aos 21 ou 28 anos), a *juventus* (dos 21 ou 28 anos aos 35), a *virilitas* (dos 35 aos 55/60) e a *senectus* (depois dos 55/60 anos). As formas de representação dos jovens na imagem medieval se acomodavam às diversas classificações arbitrárias da época. Não obstante, sustenta Michel Pastoureau (1996), para além dessa diversidade, os jovens apareciam situados sempre nas bordas ou nas margens das representações. Os jovens não estão nunca no centro, mas na periferia da iconografia medieval. Por outro lado, representar os anciãos com estatura elevada e os jovens com altura reduzida equivalia a proclamar por meio da imagem uma clara diferença de estatuto social, teológico, político, jurídico, econômico e simbólico. O jovem ocupava na imagem um lugar pequeno, porque na sociedade ocupava um lugar minguado.

No começo da modernidade, um fluxo contínuo de experiências de trabalho e de aprendizagens tornou difícil delimitar onde começava a infância e onde terminava a juventude. Aos cinco anos, já podiam ser pastores, e aos dez ou doze, criados que ajudavam na economia doméstica. Norbert Schindler (1996) descreve os jovens dos inícios da modernidade como os guardiões da desordem. A utopia juvenil de então respondia “à carnavalesca fonte da juventude que volta a fazer girar a roda das gerações”. A dimensão ritual da cultura juvenil masculina era seu papel destacado na configuração do carnaval, cujos protagonistas eram os próprios jovens. O carnaval era apresentado como o mundo ao revés, no qual, desde a perspectiva dos adultos, se permitia que aqueles que se encontravam em período de transição para a idade adulta se erigissem em administradores dos ritos lúdicos de renovação e transformação próprios do carnaval.

Surpreende a generosidade com que os adultos enfrentavam naqueles tempos as escapadas juvenis e sua irrefutável certeza de que eram transitórias. Não era uma juventude mimada no pedagógico nem contemplada com desconfiança. As relações com o mundo adulto eram relaxadas, não se baseavam em uma ordem hierárquica rígida, mas em uma lenta adaptação. Os espaços de liberdade que o adulto cedia aos jovens promoviam a formação de grupos e ofereciam a possibilidade de auto-educação e auto-representação no seio do grupo. A conhecida historiadora Natalie Z. Davis (LEVI e SCHMITT, 1996) chama a atenção para os grupos juvenis que já continham funções de socialização.

Essa imagem dos alvares da modernidade contrasta com o autoritarismo paterno dos tempos do absolutismo, quando se rebelar contra a autoridade paterna era uma empresa muito arriscada que expunha os jovens a graves castigos. Eram tempos em que a instituição da primogenitura não permitia a divisão do patrimônio, que era transmitido a um único filho. Por isso, a obra que se refere à famosa história da monja de Monza, *Os noivos* de Manzoni (1961), mostra uma imagem viva de um mundo de conventos:

Era a última filha do príncipe, grande gentil-homem milanês, que se podia contar entre os homens mais ricos da cidade. A história não diz expressamente quantos filhos tinha; mas se limita a dar a entender que havia destinado ao claustro todos os segundos filhos de um e de outro sexo, a fim de deixar intacta a riqueza ao primogênito, destinado a conservar o sobrenome e a procriar filhos para atormentar-se e atormentá-los da mesma maneira. Nossa infeliz encontrava-se ainda escondida no ventre de sua mãe e já havia sido estabelecida sua condição de maneira irrevogável. Restava unicamente estabelecer se seria frade ou monja, decisão para a qual era preciso não seu consentimento, mas sua presença.

Se a fronteira entre infância e juventude era fluida e difusa já no começo da época moderna é porque a escola não representava para o grosso da população uma alternativa à vida do trabalho, traço característico dos últimos séculos. Essa cesura se confirmou unicamente com a imposição da instrução obrigatória no século XIX, reforçada nos territórios religiosos pelo rito que supunha a confirmação que marcava os treze/catorze anos junto com o abandono da escola e a passagem para o mundo do trabalho ou de sua aprendizagem. Constituíam-se assim um corte claro entre infância e juventude.

No século XIX, a escola passou a ser parte da paisagem social e cultural das sociedades europeias. Segundo Jean-Claude Caron (1996), o ensino secundário representou a ante-sala de uma posição social que a herança familiar nem sempre permitia. No ensino secundário, formaram-se os filhos de uma burguesia conquistadora. Surpreende o paralelismo entre a constituição dos sistemas de ensino secundário e a ascensão das classes burguesas. Desse modo, fabricava-se o Estado e fabricavam-se as elites. Colégios ou institutos eram os lugares de instrução e de educação conforme os valores da nova sociedade.

O serviço militar como experiência de separação adquiriu valor iniciático na segunda metade do século XIX e começo do século XX. Afirma Daniel Fabre (1996) que, para os jovens que conheciam o mundo do trabalho desde

a infância e haviam passado durante a adolescência longos períodos afastados da casa paterna, o exército representava apenas uma etapa de sua emancipação individual. Para os estudantes que não contribuam para a gestão econômica da família e abandonavam a casa tardiamente, o exército tinha um valor iniciático fundamental entre a família paterna e o casamento. Desse modo, no início de nosso século, foi nos ambientes mais instruídos da população que se começou a conferir ao chamado às armas um significado de ritual existencial e, em alguns casos, chegou-se a considerá-lo uma prova sexual que ratificava a entrada do jovem na idade viril.

O conceito de jovem começou a se afirmar no Romantismo. O século XIX nos apresenta uma juventude inquieta e rebelde: ela é objeto de reivindicação e de denúncia política. A juventude é metáfora da mudança social. Mas essa juventude pertence sempre ao gênero masculino e aos setores burgueses. No século XIX, não encontramos a juventude operária em nenhum lugar, sustenta Michelle Perrot (1996). O estudo não aparece quando se fala de operários. A família e a classe operária tinham necessidade de seus jovens, exigiam deles trabalho, obediência e, definitivamente, silêncio. Expressaram-se pouco e quando o fizeram, sua voz foi reprimida. Repressão e liberdade cruzaram-se na trajetória da juventude operária do século XIX. A disciplina do trabalho se tornou mais densa e teve de se sujeitar a todo tipo de normalização. Mas as múltiplas crises, as diversas rupturas, os movimentos migratórios favoreceram a eclosão de autonomias, sobretudo a masculina. Os jovens tenderam a individualizar-se e a liberar-se. Além disso, no início do século XX a juventude libertária semeou a inquietude também com a agitação contra o serviço militar, se tornaram mais visíveis os bandos de jovens, o aumento da delinquência juvenil e as rebeliões nos reformatórios. Então foram tomando forma movimentos e políticas de juventude.

Em nações guerreiras como as que o fascismo propunha, uma imponente obra de militarização recrutava jovens de diferentes idades, o que tornava possível o mito da eterna juventude: soldados formados pela Pátria com a vontade preparada para a obediência. Para os fascistas, já havia passado o tempo em que a escola e a política destruíam tudo o que construíam afetuosamente as santas mães nas almas dos filhos.

Em síntese, os Estados modernos modificaram radicalmente o papel dos jovens. Eles passaram a constituir um grupo social cujas solidariedades transpuseram os limites do pequeno espaço da comunidade. O Romantismo situou a juventude como porta-estandarte da nação e os jovens burgueses subscreveram as idéias da Revolução em toda a Europa. Depois vieram os

movimentos juvenis católicos e protestantes, as juventudes nazista e fascista, as revoltas estudantis (desde os campi americanos até as barricadas parisienses de maio do 68). Assim se foi construindo uma nova percepção da juventude, de seus problemas, de seus modelos e de suas solidariedades. Mas, somente o mundo do consumo do século XX foi capaz de criar esse modelo de juventude absolutamente positivo que impregna a vida adulta com o sonho da eterna juventude.

Uma das transformações mais importantes da revolução cultural posterior à Segunda Guerra Mundial foi a irrupção dos jovens como grupo privilegiado da indústria cultural. A juventude de hoje é resultado dos inéditos padrões de vida e de renda alcançados no pós-guerra e que dão lugar ao que se chama de “sociedade de consumo”. Nessa sociedade, os jovens passaram a ser um grupo fundamental de consumidores de produtos culturais: música, roupa, livros, revistas, programas de televisão. Uma indústria cultural que certamente não descobre nesse momento o jovem consumidor, mas cujo peso se expande de modo impactante e cujas formas de vida influem nos demais grupos. No calor dessa expansão, a juventude não se apresenta somente como modalidade social e cultural dependente da idade, da classe ou da geração, mas também como signo, e nessa qualidade condiciona uma quantidade de atividades produtivas, ligadas ao corpo e à imagem, que comercializam a juvenilização.

Esses signos tendem a se estetizar, a constituir um conjunto de características vinculadas ao corpo, à vestimenta, à arrumação, e costumam ser apresentados perante a sociedade como paradigma de tudo o que é desejável. Essa simbolização da juventude, suas condições externas, é o que se pode transformar em produto ou em objeto de uma estética, e o que pode ser adquirido por adultos para estender no tempo sua capacidade de carregar o signo “juventude”. A juventude-signo se transforma em mercadoria, se compra e se vende, intervém no mercado do desejo como veículo de distinção (BOURDIEU, 1991) e de legitimidade.

Desse ponto de vista, os integrantes dos setores populares teriam limitadas suas possibilidades de aceder à moratória social pela qual se define a condição de juventude, e não costuma estar ao alcance deles conseguir ser jovem na forma descrita: ingressam, quando o fazem, precocemente no mundo do trabalho – trabalhos mais duros e menos atrativos; costumam contrair obrigações familiares muito cedo; carecem do tempo e do dinheiro –, moratória social para viver um período mais ou menos prolongado com relativa preocupação e leveza. Mesmo quando o desemprego e a crise proporcionam às vezes tempo livre a jovens de classes populares, essas circunstâncias não con-

duzem à “moratória social”: na realidade, o “tempo livre” se constitui em uma frustração. O tempo livre é também um atributo da vida social, é tempo social, vinculado ao tempo do trabalho ou do estudo por ritmos e rituais que lhes atribuem permissividade e legitimidade. O tempo livre que emerge da inatividade forçosa não é festivo, não é o tempo leve dos setores médios e altos, está carregado de culpabilidade e impotência, de frustração e sofrimento.

2. EXCLUIR OS JOVENS

Como antecipamos, muitas vezes os adultos não entendem as mudanças no mundo dos jovens e terminam excluindo os jovens deste mundo. Hoje, costuma-se ver os jovens em termos deficitários, comparando com outros tempos que supõem melhores. O problema dessa visão é que não permite ver o que estão fazendo os jovens, o que pensam, o que sentem, quais são suas práticas, com que experiências contam, o que estão imaginando para este mundo.

Em vez de enquadrá-los, talvez coubesse saber um pouco mais, escutar um pouco mais e ver um pouco mais para poder interpretar seus modos de identificar-se e diferenciar-se. Um dos produtos culturais que mais incide na construção de suas identidades é a música. Nela eles encontram muito mais que um passatempo. Na música, fundamental em suas experiências vitais, os jovens encontram códigos, regras, paixão, amor, modos de ver, de sonhar ou imaginar a vida. Enquanto apropriação cultural, a música supõe pensamento e sentimento e, portanto, se constitui em um espaço fundamental de construção de significados e identidades.

Com relação aos espaços, são os jovens como grupo social que estreitam laços mais fortes com o território e, em particular, com a cidade. Essa vinculação estreita entre territórios e juventude se traduz na falta de espaços privados próprios dos jovens. Os espaços propriamente juvenis reduziram-se às instituições educacionais do século XIX. Portanto, nos tempos de ócio e no tempo livre da moratória social, os jovens disputam a apropriação dos espaços públicos, como as esquinas das ruas, enchendo-os de conteúdo simbólico e conjugando neles tanto uma identificação singular como um modo de relação com os adultos ou com outros jovens.

Desse modo, embora a oferta de lugares e, em especial, a oferta noturna tenha aumentado, os jovens manifestam não se sentir à vontade com essa oferta que se vive e se entende como homogênea, sempre com as mesmas caras, sempre a mesma mistura de músicas que não consegue construir um estilo e

prover de identidade os jovens. Nesse sentido, os lugares das saídas noturnas tendem a se parecer ou a se subsumir nessa lógica que, ao priorizar a circulação, a comunicação e o consumo, termina por minar as possibilidades de apropriação desse espaço.

Falar de uma certa crise da capacidade de identificar-se com os lugares é falar da questão das identidades, enquanto o diferente se instala como algo que causa medo social. Toda construção de sentido e de identidade é relacional, isto é, se constrói por diferenciação com o que se identifica como “o outro”. As respostas que os jovens dão à questão das identidades podem ser vistas no surgimento e na consolidação das chamadas “tribos urbanas”. No marco de uma crescente globalização, os jovens se diferenciam de um “outro” e definem suas identidades a partir de produções e consumos culturais que servirão para definir fronteiras e re-significar diversos espaços urbanos que lhes permitam encontrar a si mesmos e construir suas identidades.

Com relação aos tempos dos jovens, existe um senso comum que diz que os alunos de nossas escolas são apáticos, abúlicos e entediados. Provavelmente se alude assim ao tempo dos jovens dos setores populares, marcado pela repetição e pela fragmentação, pela espera, pela esquina e pelo ficar sentado fumando. Mas, também se diz que as crianças não podem permanecer quietas, que sempre estão na passagem ao ato, na imediatez. Provavelmente se alude assim aos jovens de classe média com vidas marcadas pela televisão e Internet.

Ensinar supõe atender a alguma inquietude, dizer a nossos alunos algo acerca de quem são, oferecer a oportunidade de enriquecer a sensibilidade e o pensamento e, ao mesmo tempo, dar lugar à vontade contra a apatia e a depressão, permitindo sair dos limites que o grupo tribal impõe e abrir-se ao possível, a uma diferenciação. Sobre os alunos, os desamarrados de hoje, e o papel da escola, diz Estanislao Antelo (2001):

Desligar a Internet, restringir os horários e conteúdos do consumo televisivo, elaborar Leis Secas, advertir que o caminho da droga é a morte, condenar o aborto, voltar às bases e tradições, resgatar a família das garras de Cronos. Porque essa é a questão. Toda esta queixa vai muito depressa. Vou estabelecer um punhado de hipóteses.

Os jovens ontologicamente curiosos estão sós. Que estão sozinhos quer dizer que o laço que costuma uni-los à herança geracional se desfaz, se desfia, e isso que chamamos sociedade mostra seus fiapos. Que estão sozinhos quer dizer que o tecido social se esburaca e que nossas máquinas adultas de cerzir não funcionam devidamente. Que estão sozinhos quer dizer que decidimos nos

espantar, nos assustar e abandonar por covardia a tarefa de estar aí, perto deles, fazendo algo com o tempo. Porque o tempo, sabemos que passa. Em meu país, quando o susto e o escândalo da vida adulta que nada compreende acontece, os jovens usam a seguinte expressão: não acontece nada.

Por outro lado, as imagens do tempo fragmentado como as do telespectador que zapeia ou a do navegador furtivo de Internet expressam novas experiências do tempo que se tornaram fugitivas, evanescentes, inenarráveis. É essa precipitação que comprime a experiência do presente de tal modo que o sujeito não tem nada para dizer, já que tudo é propenso ao esquecimento. Desse modo, geram-se novas experiências que apagam a noção tradicional de “tempo cronológico, sucessivo” e aparece o “tempo simultâneo” associado à mobilidade permanente e à ubiquidade produzida pelos meios de transporte e de comunicação. Esse “tempo efêmero” determina novas formas de relação entre os grupos e sua identidade, configurando novas sociabilidades juvenis determinadas pela velocidade, o nomadismo, a errância, o efêmero.

Na *História do século XX*, Eric Hobsbawm (1995) expõe o caso da seguinte maneira:

A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam a experiência contemporânea do indivíduo às gerações anteriores, é um dos fenômenos mais característicos e estranhos do final do século XX. Em sua maior parte, os jovens, homens e mulheres, deste final de século crescem em uma espécie de presente sem relação orgânica alguma com o passado do tempo em que vivem.

A questão do “presente permanente” explica por que muitos adolescentes e jovens que ficam detidos nos pontos de encontro das vilas são vistos como os “outros”, os diferentes ou estranhos, “os novos bárbaros”, os portadores de uma aparência “suspeita”, os que ameaçam com sua presença a ordem: jovens, negros, pobres, viciados em drogas, que, enquanto representação do mal, se convertem nos bodes expiatórios de um difuso mal-estar. Diante da demolição do sentido das instituições do século XX, transmitir conteúdos da cultura, transmitir um limite, transmitir a memória da leitura e da escritura e, ao mesmo tempo, dar lugar ao novo, ao sutil, ao leve da arte, por exemplo, como atributos do movimento e do pensamento criativo, se apresenta como fundamental para o contato entre gerações. Porque é responsabilidade da escola, dirá Meirieu (2004), fazer as crianças e os

jovens entrarem no mundo, na lei, no possível, na vontade e na política. Converter a cultura escolar em uma ferramenta de diálogo entre gerações permitirá metabolizar a violência. Segundo o psicanalista egípcio Jacques Hassoun (1996), os seres humanos “são todos portadores de um nome, de uma história singular (biográfica) situada na História de um país, de uma região, de uma civilização. Somos seus depositários e seus transmissores. Somos seus passadores”.

Sem essa passagem, não há mediação entre vida e sujeito. Tampouco há ocasião para a construção criativa de novas referências.

3. ESCREVER AOS JOVENS

Por mais que os jovens recusem ou se rebelem contra o que lhes foi legado, isso não exclui que sua vida não seja devedora desse conjunto de bens culturais acumulados que constituem o patrimônio daqueles que os precederam e que compreende desde os costumes mais básicos, como a alimentação ou a vestimenta, até os ideais mais sublimes, como a filosofia ou a literatura.

Também sabemos que a transmissão tem uma temporalidade complexa, que é um movimento multidirecional que articula de modos muito diversos o passado, o presente e o futuro e que vincula os adultos às gerações mais jovens de maneiras muito diversas (DUSSEL, 2001). Recordemos aquilo que disse Margaret Mead sobre o inédito do mundo atual em relação aos modos de transmissão em sociedade pré-figurativas. Não se trata somente de um movimento linear e descendente: é algo mais complexo, sutil e variado que permite inclusive que os mais velhos aprendam com as crianças e os jovens.

Nesse sentido, cabe pensar na necessidade de gerar outras condições para retomar um diálogo muito desvalorizado em nossa sociedade: o diálogo entre gerações. É provável que nas diversas modernidades que nos tocam viver, nesse andar às apalpadelas diante de fendas, ocorram quedas. Não obstante, a responsabilidade ineludível frente aos jovens nos obrigará a revisar e buscar abrigos para esse diálogo, ao mesmo tempo em que nos perguntamos pelo sentido do drama humano. Drama que não é alheio à vida das escolas, mas que, ao reconhecê-lo, se criam condições para um caminho mais interessante na educação.

Por isso, advertimos que as perspectivas nostálgicas ou impotentes – “faça o que se faça, não adiantará nada” – são incompatíveis com a responsabilidade adulta que supõe que o que façamos ou deixemos de fazer importa. Importa muito o posicionamento do adulto para fecundar a intercompreen-

são. E com isso queremos dizer: não apenas a intercompreensão entre homens e mulheres ou entre diferentes culturas, mas também entre gerações.

Em um contexto em que escrever se converteu em um verbo intransitivo – escrevemos todo o tempo – creio que é tempo de sairmos do monólogo dos adultos para realizar outras escrituras que atribuam outras texturas ao diálogo intergeracional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTELO, Estanislao. *Pedagógicas*, 2001 (mimeo).
- ARENDT, Hannah. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Espírito de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- _____. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madri: Taurus, 1991.
- _____. La juventud no es más que una palabra. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo, 1990.
- BRASLAVSKY, Cecilia. La juventud en la Argentina, entre la herencia del pasado y la construcción del futuro. *Revista de la Cepal*, 29, 1986.
- CARON, Jean-Claude. La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: Colegios religiosos e institutos. In: LEVI, G., SCHMITT, J. C. *Historia de los jóvenes*. Tomo II. Madri: Santillana/Taurus, 1996.
- DUSSEL, Inés. La transmisión de la historia reciente. In: GUELERMAN, S. (Comp.). *Memorias en presente*. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio. Buenos Aires: Norma, 2001.
- FABRE, Daniel. Forjar la juventud en el pueblo. In: LEVI, G., SCHMITT, J. C. *Historia de los jóvenes*. Tomo II. Madri: Santillana/Taurus, 1996.
- FRASCHETTI, Augusto. Historia romana. In: LEVI, G., SCHMITT, J. C. *Historia de los jóvenes*. Tomo I. Madri: Santillana/Taurus, 1996.
- FREUD, Sigmund. La metamorfosis de la pubertad. *Tres ensayos de teoría sexual: III Obras Completas* Buenos Aires: Amorrortu, 1905.
- HASSOUN, Jacques. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.
- HOBBSAWM, Eric. *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Grijalbo, 1995.
- LEVI, Giovanni, SCHMITT, Jean Claude. *Historia de los jóvenes*. Tomos I e II. Madri: Santillana/Taurus, 1996.
- MANZONI, Alejandro. *Los novios*. Madri: Aguilar, 1961.
- MARGULIS, Mario. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

- MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso*. Estudio sobre la ruptura generacional. Barcelona: Gedisa, 2002.
- MEIRIEU, Philippe. *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro, 2004.
- PASTOUREAU, Michel. Los emblemas de la juventud. Atributos y formas de representación de los jóvenes en la imagen medieval. In: LEVI, G., SCHMITT, J. C. *Historia de los jóvenes*. Tomo I. Madri: Santillana/Taurus, 1996.
- PERROT, Michelle. La juventud obrera. Del taller a la fábrica. In: LEVI, G., SCHMITT, J. C. *Historia de los jóvenes*. Tomo II. Madri: Santillana/Taurus, 1996.
- SCHINDLER, Norbert. Los guardianes del desorden. Rituales de la cultura juvenil en los albores de la era moderna. In: LEVI, G., SCHMITT, J. C. *Historia de los jóvenes*. Tomo I. Madri: Santillana/Taurus, 1996.
- SCHNAPP, Alain. La imagen de los jóvenes en la ciudad griega. In: LEVI, Giovanni, SCHMITT, Jean-Claude. *Historia de los jóvenes*. Tomo I. Madrid: Taurus, 1996.
- URRESTI, Marcelo. Cambios de escenarios sociales. Experiencia juvenil urbana y escuela. In: TENTI FANFANI, E. (Comp.). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Unicef/Losada, 1999.

SILVIA FINOCCHIO

Pesquisadora da *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* – FLACSO/
Argentina.

PEDRO MONTT LEIVA

Atualmente, um consenso fundamental obtido no campo da educação entre os países da América Latina e do Caribe reflete-se claramente no Projeto Regional de Educação da UNESCO: “Promover mudanças nas políticas educativas, a partir da transformação dos paradigmas educacionais vigentes para assegurar aprendizagens de qualidade, tendentes ao desenvolvimento humano, para todos ao longo da vida” (UNESCO, 2002:8). Para alcançar esse objetivo, um princípio importante é que “a formulação, execução e avaliação das políticas educacionais tenham como centro promover mudanças nos diferentes atores envolvidos e nas relações que se estabelecem entre eles” (UNESCO, 2002:9). Isso supõe – indica o Projeto Regional – passar “da linguagem dos atores à dos autores. O termo ator dá a idéia de executar o papel de um libreto previamente estabelecido, enquanto que autor significa pessoa que cria, que define seu papel e que é causa de uma mudança ou ação” (UNESCO, 2002:9).

Nesse sentido, “os alunos não são o objeto da educação, mas sujeitos de direitos a uma educação que potencialize ao máximo o desenvolvimento deles como pessoas, e lhes permita inserir-se e influir na sociedade em que estão imersos” (UNESCO, 2002:10). Mas, não obstante, sustenta o Projeto Regional, “ainda persiste uma cultura muito arraigada de considerar os alunos meros receptores e reprodutores de informação e não como sujeitos ativos na construção de conhecimentos” (UNESCO, 2002:10). “A educação – afirma o Projeto Regional da UNESCO – há de ter como centro os alunos e considerá-los protagonistas de sua aprendizagem, e não receptores do ensino” (UNESCO, 2002:15).

O protagonismo exige a consideração dos alunos e alunas em seu processo formativo. Não obstante isso, boa parte do ordenamento dos estabelecimentos escolares secundários, como também das políticas desse grau, é construído ignorando os jovens. Dessa forma, o protagonismo dos estudantes em seus centros escolares fica altamente restringido, chegando inclusive a tornar invisível suas pessoas e sua cultura juvenil (Cfr. BAEZA CORREA, 2001).

A impossibilidade do protagonismo dos jovens em seus centros escolares converte esses centros – em mais de uma ocasião – em espaços formadores surdos e descontextualizados: não escutam os jovens que são seus alunos, nem consideram a realidade histórica e social deles. Muitas vezes, “fala-se deles”, dos jovens, mas poucas vezes “se fala com eles”. Essa falta de diálogo com os jovens conduz a uma visão sobre os alunos(as) altamente simplificada. Ademais, experimenta-se a interação pedagógica sem considerar o aluno um sujeito autônomo, com uma identidade própria e situado em um tempo e um espaço. A realidade da cultura juvenil não está à margem das grandes mudanças culturais mundiais. Portanto, não dar atenção à cultura juvenil implica formar pessoas sem consideração de seu contexto.

A educação secundária possui distintas denominações e abarca diferentes tempos nos países da América Latina e do Caribe. Enquanto para alguns é uma etapa que dura quatro anos, para outros é maior ou menor. Daí a necessidade de assumir, para efeitos de comparação internacional, que a educação secundária tem relação com a escolaridade pós-primária, que abarca a população situada entre os 13-14 e os 17-18 anos,¹ de forma inclusiva. Falar, portanto, de educação secundária é falar principalmente de jovens.

A crise da escola secundária, que coloca os jovens no centro, se expressa principalmente em um tríptico processo: (a) massificação que gera expectativas e frustrações que põem em questão seu sentido; (b) uma alta segmentação interna, que dá conta não somente de qualidades distintas, mas de vivências

-
1. Ver a respeito Beatriz Macedo e Raquel Katzkowicz (2000). *Educación Secundaria: Balance y Prospectiva*. Documento de Discussão para o Seminário sobre Prospectivas da Educação na Região da América Latina e do Caribe, organizado pela UNESCO, Santiago de Chile, 23/25 de agosto 2000. Pode-se ver também a esse respeito o trabalho de João Batista Araújo e Oliveira (2000). *Educación Media en América Latina: diversificación y equidad*. Documento de Apoio para o mesmo Seminário, no qual se indica que “o termo ‘nível secundário’ se refere àqueles estudos posteriores ao nível primário, cuja duração varia de 3 a 6 anos e inclui os alunos nos grupos de 13-14 a 16-18 anos” (p. 4). Definição que é assumida neste artigo.

e expectativas muito diferenciadas; e, por último, (c) uma falta de diálogo entre a cultura escolar e a cultura juvenil, que termina negando o protagonismo aos jovens, os quais se supõe serem o centro da atividade educativa.

I. MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA E MUDANÇAS CULTURAIS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Hoje, a educação secundária, considerando-se o segmento de idade acima indicado, apresenta como uma de suas características mais definidoras a existência de um processo de ampliação de cobertura. A tendência geral observada nos países da América Latina e do Caribe é a de que esse grupo etário cresce anualmente em escolaridade, de tal modo que, em muitos países da região, a educação secundária está deixando de ser um espaço de elite e se encontra em um claro processo de massificação.²

Um trabalho recente de Claudia Jacinto (2006) mostra que na maioria dos países latino-americanos aumentou a frequência escolar da população que vai dos 13 aos 19 anos. A tabela abaixo mostra alguns dos dados reunidos por essa autora:

Tabela I. *Frequência escolar em áreas urbanas. População 13 a 19 anos.*

País	Ano	Total	Ano	Total
Equador	1990	77,2	2002	73,3
Honduras	1990	57,7	2002	68,3
Uruguai	1990	70,6	2002	76,5
México	1992	62,7	2004	68,0
Chile	1990	78,6	2003	85,3
Costa Rica	1990	68,6	2002	76,9
Brasil	1990	64,6	2003	78,4

Fonte: Elaboração de Claudia Jacinto com base em dados do Panorama Social 2005 da CEPAL.

2. O Informe *Panorama Educativo de las Américas*, do Projeto Regional de Indicadores Educativos (resultante da II Cúpula das Américas), indica que a taxa líquida de matrícula em educação secundária, na América Latina e no Caribe, alcançaria 54%. Com uma dispersão que vai de 20% no Haiti a 100% em Barbados.

Esse processo de massificação traz consigo desafios e exigências em pelo menos três esferas: do estudante jovem, do estabelecimento escolar e do sistema educacional em geral.

1.1 O estudante jovem

O processo de massificação da educação secundária atual contribui de imediato para a criação de juventude. Hoje, os integrantes do grupo etário que recebe educação secundária podem retardar cada vez mais sua passagem para as responsabilidades da vida adulta. Prolonga-se no tempo a dependência familiar, e são mais tardios o ingresso no mundo do trabalho e a saída da família de origem.

Na atualidade, os limites demográficos para definir juventude, aquela estratégica saída diante da impossibilidade de chegar a um acordo sobre o conceito de juventude, estão postos em questão. A definição operacional de que jovem é aquela pessoa que tem entre 15 e 24 anos está superada; muitas pesquisas e estudos já estendem a juventude até os 29 anos (como é o caso da Pesquisa Nacional de Juventude no Chile) e a tendência parece ir no sentido do aumento desse limite. A idade deixou de ser um parâmetro fundamental que distingue socialmente uma fase de outra e ganha cada vez mais importância o fator de “passagem ou trânsito”.³

A massificação da escolaridade gerou paulatinamente uma forte associação entre educação secundária e juventude. A vida cotidiana, de uma população cada vez maior, está estruturada em função de sua condição de estudante. O mundo intersubjetivo criado no interior dos estabelecimentos escolares e os endogrupos que nele se formam fazem com que a vivência escolar seja “natural” à vida juvenil.

A associação fácil entre educação secundária e juventude gera uma primeira consequência social: quem não está integrado ao sistema escolar está em

3. Ken Roberts (2003:13-28) argumenta que os problemas e prioridades para a sociologia da juventude devem se concentrar na atualidade nas transições, já que estas, em si mesmas, são inerentes ao ser jovem, e não as idades, que podem variar e variam significativamente. Dentro do conjunto amplo de transições, em uma publicação recente do Banco Mundial (2006), *Informe sobre el desarrollo mundial. El desarrollo y la próxima generación*, sustenta-se que “As decisões que os jovens adotam durante cinco fases de transição – continuar estudando, começar a trabalhar, adotar um estilo de vida saudável, formar uma família e exercer os direitos cívicos – são as que repercutem em maior medida, a longo prazo, sobre a maneira de dar segurança ao capital humano, desenvolvê-lo e pô-lo em ação” (BANCO MUNDIAL, 2006:2).

falta. O não estar presente no mecanismo de integração social que é a escola ou liceu é visto como um desvio do ideal social (SAPIAINS ARRUE e ZULETA PASTOR, 2001:53-72). Obviamente, esta é uma consequência de tipo quantitativa, que simplifica a realidade, em que se parte do dado de que a maioria é a normalidade e as exceções, desvios da norma. Mas a massificação do ensino secundário não é um processo em que se avança de idêntica maneira em todos os grupos sociais. Os que estão majoritariamente fora do sistema são os jovens de setores pobres, de setores rurais e preferentemente indígenas.

Voltando ao quadro de exemplificação já apresentado, mas complementando-o agora com dados do nível socioeconômico dos estudantes, fica claro o que dizemos.

Tabela 2. *Frequência escolar em áreas urbanas. População 13 a 19 anos, segundo quintil de renda per capita do lar.*

País	Ano	Total	20% mais rico	20% mais pobre
Equador	1990	77,2	84,5	78,1
	2002	73,3	87,3	68,1
Honduras	1990	57,7	79,2	51,2
	2002	68,3	85,8	50,0
Uruguai	1990	70,6	89,4	60,5
	2002	76,5	94,9	64,2
México	1992	62,7	80,7	55,6
	2004	68,0	86,2	62,2
Chile	1990	78,6	98,6	74,3
	2003	85,3	94,1	81,4
Costa Rica	1990	68,6	86,2	57,9
	2002	76,9	90,2	72,9
Brasil	1990	64,6	86,7	56,1
	2003	78,4	90,5	74,5

Fonte: Elaboração de Claudia Jacinto com base em dados do Panorama Social 2005 da CEPAL.

Acrescente-se a isso que a capacidade do sistema não é acompanhada por integração e possibilidade de retenção, situação que traz consigo – unido ao que já foi dito – o fato de a deserção do sistema gerar um sentimento de perda, dado o alto reconhecimento da escola como o principal lugar para a obtenção de uma identidade juvenil positiva sobre si mesmo e reconhecida socialmente.

1.2 A instituição escolar

A massificação da educação secundária constitui, além disso, um processo em que a instituição escolar dá uma resposta lenta no que se refere à capacidade de modificação para adaptar-se às mudanças ocorridas. Uma vez que, durante muito tempo, a educação secundária foi privativa de uma elite e de uns poucos “bolsistas”, mantém-se uma imagem canônica do aluno, que fica defasada com a chegada de uma população de características diferentes.

Em muitos países ainda se mantém uma visão dos alunos da educação secundária como sujeitos sem maiores responsabilidades, o que é próprio de setores acomodados da sociedade. Em conseqüência, algumas programações escolares não consideram situações de trabalho (ou exigências próprias de algumas estações do ano no campo), ou de maternidade em idade precoce.

Situação que fica mais complexa quando se tendem a extrapolar modos pertinentes de trabalho com crianças para um grupo em idade juvenil. Em alguns países, com o aumento dos anos de educação primária obrigatória (de 6 a 8 anos de educação básica, por exemplo) tendeu-se a uma infantilização dos que estão nos últimos anos do ensino básico, quando, na realidade, possuem uma idade própria do mundo juvenil.

De acordo com conhecimentos já acumulados, existem diferenças substantivas entre educação primária e educação secundária⁴ na forma como é experimentada por parte do estudante. Reconhecem-se mudanças: (a) nas “esferas de justiça”; (b) na espera de reciprocidade; (c) na necessidade de desenvolver uma estratégia escolar e (d) no desenvolvimento de uma subjetividade não-escolar. Essas diferenças muitas vezes não são reconhecidas, muito menos estimuladas, para que se avance na autonomia e no protagonismo juvenil.

Na passagem da educação primária à educação secundária, se supõe a existência de uma diversidade nas “esferas de justiça”. Enquanto o mundo da infância e da escola básica está organizado em torno de uma grande “unidade normativa” que rege tanto a esfera escolar como a família, o mundo da educação secundária é regido pela percepção de que existem diversas esferas de justiça: uma regra se aplica no recreio, outra entre os amigos e outra dentro da sala de aula.

4. Coincidindo com Tenti Fanfani (2000), as particularidades observadas na França por Dubet e Martucelli, em certa medida são válidas no contexto escolar urbano da América Latina.

Enquanto que na escola básica a criança tende a representar a autoridade e o professor como algo natural e indiscutido, o adolescente percebe que o colégio secundário constitui um mundo complexo onde existe uma diversidade de atores com interesses e capacidades diferentes, o que exige, na relação entre as pessoas, um princípio de reciprocidade, no qual a relação professor-aluno já não tem um caráter unidirecional (o professor tem todo o poder e faz o que quer, enquanto que o aluno só tem de obedecer), mas há uma relação de deveres e direitos recíprocos entre as partes.

Os alunos e alunas de educação secundária, ao contrário da criança na escola primária (que percebe que basta ser aplicado e obedecer às regras e a seus superiores para ter êxito), descobrem que precisam do desenvolvimento de estratégias diversas para enfrentar com êxito a vida escolar no colégio; os adolescentes percebem que “ser aluno” é algo mais complexo do que seguir certos automatismos, e que para ter êxito é preciso desenvolver uma estratégia, ou seja, é preciso fazer uso do cálculo, definir objetivos e escolher meios adequados a eles, desdobrar a ação no eixo do tempo, saber esperar etc.

Diferentemente das crianças nas escolas, que vivem uma “continuidade relativa” entre seu estatuto de criança e seu estatuto de aluno, os adolescentes desenvolvem uma subjetividade não-escolar. Formam-se uma subjetividade e uma vida coletiva independentes do colégio que afetam a vida escolar; para alguns adolescentes, não é fácil conseguir articular de forma satisfatória esses dois espaços de vida, o que gera, em um mesmo sujeito, uma tensão entre o estudante e o adolescente.

1.3 O sistema

A massificação da educação secundária acrescenta a todas as mudanças e tensões anteriores uma realidade de expectativas e frustrações para os filhos das famílias que chegam a ela pela primeira vez. A possibilidade de ingressar na educação secundária gera expectativas nos pais que não têm relação com a realidade da desvalorização da escolaridade. Situação que provoca, na maioria das vezes, em primeiro lugar nos jovens, uma frustração. Os esforços familiares não são compensados, como o eram na época em que somente uma minoria alcançava a educação secundária completa.

A desvalorização da escolaridade secundária, em comparação com os tempos anteriores à sua massificação, implica, além disso, uma perda do sentido e do significado social que tinha em suas origens. De uma responsabilidade de formação das elites (os “herdeiros”, sustentam alguns), converteu-se

em uma “obrigatoriedade social” (não necessariamente obrigatoriedade jurídica) que se torna cada vez mais comum completar. Essa perda de significado social não é alheia ao processo interno que vive o estudante, que, ao contrário de quando estava na educação primária, desenvolveu uma capacidade para se perguntar pelo sentido e significado das instituições das quais participa. A resposta a essa pergunta, instalada no próprio aluno, constituirá, muitas vezes, a base de explicação das condutas que apresenta em sua vida escolar.

2. A VIVÊNCIA DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA, UMA REALIDADE ALTAMENTE DIFERENCIADA

Embora se conheça e reconheça que a passagem da educação primária à educação secundária é um trânsito não isento de dificuldades, pois implica uma primeira etapa de “estranheza” frente à nova realidade – uma vez que se ignoram aspectos básicos do novo grau escolar que se inicia, assim como os papéis e as responsabilidades das novas pessoas com que se deve interagir – não existem, em geral, nos estabelecimentos escolares programas de acolhida e muito menos de indução.

Essa etapa de “estranheza”, comum para todos os que vivem a experiência da passagem do primário ao secundário, se agrava notoriamente quando é acompanhada pela mudança de estabelecimento escolar, situação que afeta principalmente os setores mais pobres, já que os filhos de famílias de maior status econômico costumam ingressar em centros educacionais nos quais realizam a totalidade de seus estudos (desde o pré-escolar até o término da educação secundária). Quem experimenta com maior rigor essa etapa de estranheza são os alunos e alunas de setores rurais, já que em muitas ocasiões ela implica a passagem obrigatória do campo para a cidade e, inclusive, do lar para o internato.

Embora o simples ingresso na educação secundária já seja motivo de diferenças, uma das características comuns desse grau de escolaridade na América Latina – junto com o já mencionado processo de massificação ou de clara tendência para ela – é sua notória segmentação. A diferenciação entre estabelecimentos, segundo dependência (públicos ou privados) associado a níveis de renda familiar, faz parte da realidade da educação secundária atual, e isso se expressa em uma diferença na qualidade da formação que os estudantes recebem. Os alunos vão tomando consciência dessa segmentação à medida que vão avançando em sua escolaridade, chegando muitos deles a perceber que não é idêntica a formação entre um estabelecimento e outro, e que o mesmo acontece também entre um estrato social e outro.

A tomada de consciência das diferenças em qualidade leva à geração de expectativas diferentes entre os alunos e, com isso, a uma forma de se relacionar com seu estabelecimento também diferente (Cfr. KESSLER, 2002). Os estudantes de setores mais pobres, que adquirem consciência de que a educação secundária é sua última etapa de estudo, não têm igual forma de relação com os professores e diretores do estabelecimento escolar, os quais vêem essa etapa como uma mera passagem para o ingresso na educação superior e, em particular, na universidade.

Cada grupo social possui um modo particular de experimentar a vivência da educação secundária, onde o futuro se transforma em um organizador do sentido da educação. Em consequência, temos pelo menos três respostas diferentes dos alunos e alunas do secundário à pergunta sobre para que ir ao colégio ou liceu: (a) para um primeiro grupo, a resposta é por uma obrigatoriedade social; (b) para um segundo grupo, a razão obedece a uma situação exclusivamente instrumental; (c) um terceiro grupo afirma que frequenta a escola por amor ao conhecimento. Cada uma dessas respostas está associada principalmente a um grupo social em particular. Sem dúvida, essa associação não é mecânica, nem exclui que um mesmo aluno ou aluna possa expressar uma combinação de respostas.

Assistir aulas “porque sim”, porque não há outra possibilidade, porque faz parte das exigências da idade, faz referência a uma primeira resposta ideal-típica: a “obrigação como sentido”. Essa primeira resposta – e modo de viver a experiência escolar – está associada principalmente àqueles que se situam em setores mais excluídos, nos quais não se prevê um futuro melhor por frequentar aulas, nem tampouco existe uma alternativa melhor para utilizar o tempo.

Para alguns alunos e alunas, a experiência escolar é vivida como um tempo de postergação de benefícios presentes para obter benefícios maiores no futuro, o que faz com que essa resposta ideal-típica seja própria de uma razão instrumental. Se me esforço hoje, conseguirei amanhã “ser alguém na vida”. Essa resposta, e com ela este modo de experimentar a educação secundária, se relaciona com os estratos médios cujo capital econômico, social e cultural lhes permite aspirar à ascensão social. Possuem uma expectativa de futuro que os estratos baixos não têm e que atribui um sentido à educação de uma exigência do presente para a obtenção de recompensa no futuro.

O amor pelo conhecimento é a terceira resposta ideal-típica. O estudar pelo gosto de estudar, sem uma relação interessada, sem um cálculo do benefício futuro, constitui a resposta, com maior probabilidade, dos alunos e alunas de estratos altos, que estão liberados de urgências e pressões relacionadas

com a sobrevivência. Projetam, a partir das experiências familiares anteriores, um futuro sem maiores sobressaltos, e seu amor pelo conhecimento lhes assegura um êxito na carreira escolar, diferente dos que vivem seu presente como um sacrifício em função do futuro.

Essa clara segmentação vertical entre os estratos sociais se sintetiza em uma experiência escolar muito diferenciada. Os alunos e alunas de estratos altos vivem com comodidade sua experiência escolar, e têm confiança na formação recebida; os estudantes de estratos médios vêem uma falta de coordenação de esforços, de concordância entre discurso e prática, que reconhecem que muitos docentes tentam consertar. Por último, os jovens de estratos mais baixos vivem uma experiência escolar muitas vezes caótica, de alta permissividade e com pouca pressão pelo estudo.

Diante dessa realidade altamente diferenciada entre estratos, que provoca uma clara diferenciação na qualidade da formação recebida, mas também da experiência escolar, a percepção dos alunos e alunas também apresenta variações no momento de julgar a qualidade de seus estabelecimentos educacionais (ROSENDE, SALAMANCA, e MACARENA, 2001). Os estudantes de colégios de estrato mais alto utilizam um maior número de categorias para avaliar seu estabelecimento do que os de estratos mais baixos, sendo os primeiros, além disso, mais críticos do que os segundos. Situação que pode tornar inadequada a avaliação comparativa da qualidade dos estabelecimentos a partir do discurso dos alunos e alunas, se não forem considerados a diferença do número de categorias utilizadas e o significado que se atribui a cada uma delas, já que apresentam variações para uma mesma categoria.

Junto à segmentação vertical já indicada de grandes diferenças entre um grupo social e outro, devemos reconhecer também uma clara diferenciação horizontal no interior de cada estrato, que tem conseqüências para os alunos(as). A necessidade de diferenciação da oferta levou, nos estratos altos, a uma grande heterogeneidade nas pautas de formação e de convivência escolar; nos estratos médios, as diferenças obedecem às orientações e capacidades de diretores e professores para gerar projetos educativos e programas de melhora; nos estratos baixos, se tende a estereotipar os estabelecimentos como bons ou ruins de acordo com o compromisso atribuído aos docentes, à disciplina dos alunos, ao trabalho dos diretores e ao apoio dos pais.

Um aspecto que aprofunda ainda mais a desigualdade na forma de experimentar a educação secundária, geralmente aceito hoje, é a diferença e até mesmo o choque lingüístico que ocorre entre o professor e o aluno(a) quando provêm de setores socioculturais diferentes. Os códigos lingüísticos pro-

movidos e difundidos pela cultura escolar são muitas vezes estranhos e precisam ser aprendidos por alguns, principalmente pelos provenientes de setores mais pobres, que recém estão chegando como grupo social à educação secundária, enquanto que para outros são os de seu uso habitual.

O etnocentrismo e a auto-referencialidade do professor, que se incorpora explícita ou implicitamente à relação pedagógica até converter-se em parte fundamental da cultura escolar, impõem de forma invisível uma exigência que deixa em desvantagem os que não têm incorporados os códigos lingüísticos que ele maneja, nem são parte de sua prática cotidiana (Cfr. GÓMEZ, 2001). Essa situação, que afeta gravemente as minorias étnicas da região (associadas a setores rurais e indígenas), muitas vezes é subestimada nos diagnósticos educacionais sobre a realidade dos estratos baixos urbanos, que não são necessariamente diferenciados etnicamente (Cf. MANDUJANO BUSTAMANTE, 2002).

Uma das dificuldades maiores dos alunos(as) dos estratos baixos urbanos, que os prejudica em seu rendimento escolar, é a falta de reconhecimento e aceitação de sua linguagem (que é qualificada de deficiente e incorreta) por parte daqueles que dirigem os processos formativos, o que os deixa carentes de uma língua legítima e, com isso, de uma identidade cultural reconhecida. Deslegitimação que é agravada em muitos casos porque as condutas dos que as praticam se situam no “ponto cego” de sua auto-referencialidade. Situação que faz da vivência escolar dos alunos e alunas de estratos baixos urbanos uma experiência diferente das de outros estratos.

Por último, uma clara expressão das diferenças de como a educação secundária é vivida entre os diversos estratos sociais tem relação com a forma de expressão do mal-estar dos alunos e alunas em seus estabelecimentos educacionais (IIPÉ-UNESCO, 2001). Nas classes mais altas, são mais comuns as agressões verbais e a exigência dos alunos aos adultos, tudo isso sem maior questionamento da norma estabelecida. Nos estratos médios, se repetem as agressões verbais e as perturbações muitas vezes dirigidas à instituição; nesse caso, as normas institucionais são questionadas. No caso dos estratos baixos, há agressões não apenas verbais, mas também físicas, e inclusive às pessoas (não apenas à propriedade); no entanto, as normas são acatadas sem maior discussão, submetendo-se à autoridade.

3. A DISTÂNCIA ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA JUVENIL

Embora, como vimos, a idade de cursar a educação secundária seja a própria da idade juvenil, boa parte do ordenamento dos estabelecimentos

escolares desse grau é feito ignorando os jovens. Desse modo, a cultura escolar não somente não integra a cultura juvenil, como muitas vezes lhe fecha as portas e lhe dá as costas.

Em muitos centros escolares, faz-se a interação pedagógica sem considerar que o aluno é um sujeito autônomo, situado em um tempo e um espaço que, embora não o determine, o condiciona poderosamente. Paradoxalmente, essa falta de consideração do contexto se reverte por inteiro no momento em que os educadores explicam as causas dos baixos níveis de sucesso de seus alunos, que atribuem principalmente à própria responsabilidade do estudante (ou falta de responsabilidade), acompanhada pela falta de apoio familiar e de seu contexto social.

A falta de diálogo com os alunos(as) leva a uma visão sobre eles altamente simplificada que se expressa em uma homogeneização dos estudantes, na qual a pessoa desaparece, pois é vista apenas como aluno; uma rotulação que faz distinções entre alunos a partir de estereótipos e de uma desconfiança nos alunos e alunas, já que se acredita que o jovem só agirá corretamente se for vigiado.

Hoje se reconhece o valor da diversidade, mas ainda não se aceita com facilidade a pluralidade dos jovens (seguramente – e com razão – pelo número de alunos por docente e o número de horas de docência direta), e se continua a tratá-los como uma massa uniforme de alunos em que cada um deles carece de uma identidade própria.

Essa situação, que leva a uma falta de aprofundamento na identidade de cada jovem, é complementada – agravando a situação – pela alta valorização que se dá ao conhecimento escolar (os conteúdos dados nas atividades curriculares), acima do conhecimento de si mesmo por parte do aluno. O desenvolvimento afetivo dos alunos(as) não constitui, na maioria dos casos, um tema de preocupação central, ou de uma valorização semelhante à dos conteúdos das diversas disciplinas que compõem o plano de estudo da educação secundária.

Questões como a gravidez e a paternidade adolescente, por exemplo, que constituem parte da realidade cultural atual, embora hoje sejam tematizadas pelos estabelecimentos escolares, ainda são abordadas como um problema social, não conseguindo interpelar a visão dos estudantes. Em geral, os centros educacionais vêem a gravidez e a paternidade precoce como algo não desejado, quase como um acidente, sem considerar que para mais de uma jovem ou jovem de hoje, aluna(o) de educação secundária, a gravidez ou paternidade pode ser algo buscado (é a geração com mais informação sobre métodos de controle de natalidade) e inclusive não falta quem construa seu projeto de vida

a partir da maternidade/paternidade (Cf. IPE-UNESCO, 2003). Perante essa realidade, a escola não assume na plenitude seu papel formador. Em verdade, a instituição escolar continua considerando o aluno uma criança que requer proteção e não assume as mudanças que hoje são parte da cultura juvenil, para a partir disso educá-los na construção de seus projetos de vida.

Ações de construção cultural, como a produção musical de numerosos jovens, continuam sendo para a cultura escolar condutas extramuros, desaproveitando-se o potencial educativo que elas possuem.⁵ Na juventude atual, o produto cultural de maior consumo é a música, e em torno dela criam-se grupos musicais de diversos estilos, que lhes permitem inserir-se em circuitos culturais alternativos mais amplos. A produção musical torna possível que os jovens passem de espectadores passivos a criadores ativos (muitas vezes em contextos que lhes negam a possibilidade da criação); possibilita o exercício de decidir e comprometer-se com o que se escolheu, o que alimenta a responsabilidade; proporciona – ao aderir a um determinado estilo – uma forma alternativa de viver sua condição juvenil, que educa na forma de relacionar-se com os demais e facilita a construção de identidade. A cultura escolar ignora todas essas potencialidades, por falta de diálogo com a cultura juvenil.

A disciplina continua sendo o elemento central que medeia entre a cultura escolar e a cultura juvenil. O elemento ordenador da convivência escolar – na maioria dos estabelecimentos – é a disciplina, que se expressa em uma prática unidirecional de um claro fundamento de caráter adultocêntrico. Situação que não tem tanta relação com os adultos em si mesmos, mas com a matriz em que essa prática se situa, que assume um estilo de relação assimétrica (que em alguns casos acontece também entre alunos). Não é um problema de idade, mas de atitudes, discursos e estilos, que vão configurando e dando vida a uma forma particular de relação, na qual prima a verticalidade.

Não obstante, não se pode deixar de reconhecer que, cada vez mais, se valoriza a necessidade dos professores e diretores construírem uma legitimidade perante os alunos. A unidirecionalidade já não basta em uma sociedade de maior reconhecimento dos direitos das pessoas. Os alunos se sabem sujeitos de direitos e se fazem respeitar. Não se pode deixar de reconhecer a esse respeito que, entre os fenômenos das últimas décadas, se encontra a irrupção da infância e da juventude como protagonistas sociais, o que gera novas demandas e reflexões sobre seus lugares na sociedade, na cultura e na educa-

5. Cf. Dayrell, Juarez, *Juventude, Produção Cultural e Escola* Em www.siape.com.br/seemg/textos/dayrellj001.rtf

ção. A educação deixa de ser uma prática de transmissão de valores e de códigos das velhas gerações para avançar no sentido de uma modalidade de maior autonomia e protagonismo dos alunos e alunas.

Hoje, as relações intergeracionais presentes nos estabelecimentos de educação secundária se debatem entre três vértices de uma tríade que é uma mesma realidade:⁶ (a) a de um mundo adulto que vitimiza o mundo juvenil, onde os jovens são invisibilizados ao serem tratados somente como alunos, sem reconhecimento das singularidades pessoais, e onde o poder de decisão está absolutamente em mãos dos adultos; (b) em um segundo vértice, a de um mundo adulto que se debilita frente ao mundo juvenil que se posiciona (cabe aqui, por exemplo, a difícil relação entre o adulto docente e o jovem aluno, na qual este último maneja um acúmulo de informação obtida de Internet maior que a do professor); (c) e em um terceiro vértice, a presença dos medos adultos perante um mundo juvenil que recusa as situações centradas na esfera adulta, que questiona as relações de poder até agora existentes e que busca mudar a assimetria. Todas e cada uma dessas possibilidades estão presentes e influem na relação entre gerações que implica a interação pedagógica professor/diretor – aluno/aluna.

A realidade da cultura juvenil de hoje não está à margem da cultura geral presente na América Latina. Portanto, desatender à cultura juvenil implica formar pessoas sem levar em consideração seu contexto. A desconsideração da cultura juvenil na cultura escolar, junto com as conseqüências antes nomeadas, tem um efeito negativo no clima escolar e, em particular, na possibilidade de um protagonismo estudantil. Uma instituição que acolhe o aluno, que lhe dá oportunidade não somente para dar resposta, mas para que também adote decisões, facilita a identificação com a unidade educativa e gera um espaço mais adequado para o desenvolvimento da própria identidade dele ou da jovem.

4. A MODO DE CONCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA SECUNDÁRIA

Ser jovem na realidade atual tem profundas diferenças em relação às sociedades passadas, nas quais existiam linhas que assinalavam exatamente o momento de transição da juventude para a idade adulta. Nas sociedades arcai-

6. Duarte, Claudio: *Mundos jóvenes, mundos adultos: la generación y reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. Una mirada desde la convivencia escolar*. Em www.mineduc.cl/media/lpt/zonas/doc/liceos/mundos_jovenes.doc

cas, afirma José Machado Pais (2000), os rituais da circuncisão e, mais tarde, o matrimônio e o início do trabalho eram momentos essenciais para adquirir a condição de adulto. E se dizia do serviço militar que fazia dos moços “homens” (e, em tempo de guerra, também acabava com eles). “Atualmente, as linhas que assinalam as fronteiras entre a juventude e a idade adulta são mais vagas, e os jovens cada vez mais consideram a vida como algo instável, flutuante, descontínuo e reversível” (MACHADO, 2000:91).

A realidade de limites difusos se converte, na juventude, em um dado com o qual se convive sem maior dificuldade, não somente em sua expressão externa, como poderiam ser os espaços de hibridéz cultural, mas na própria vida juvenil, na qual em um mesmo jovem se manifestam, em mais de uma ocasião, condutas que dão conta – principalmente aos olhos dos mais velhos – de uma verdadeira “fragmentação”. Nas palavras de Jesús Martín Barbero (2002), “...talvez nenhuma outra figura como a do fluxo televisivo para percebermos as rupturas e as formas de envolvimento que a nova experiência cultural dos jovens apresenta. A programação televisiva é fortemente marcada, ao mesmo tempo, pela descontinuidade que introduz a permanente fragmentação – cujos modelos em termos estéticos e de rentabilidade se encontram no videoclipe publicitário e musical – e pela fluida mistura que o *zapping*, o controle remoto possibilita ao telespectador, especialmente ao jovem diante do freqüente olhar incômodo do adulto, para armar ‘seu programa’ com fragmentos ou ‘restos’ de esportes, noticiários, concursos, concertos ou filmes” (MARTÍN, 2002: 4).

Essa realidade de trajetórias não lineares e de fragmentação faz da juventude uma experiência distinta da vivida pelo mundo adulto. Algo próprio e diferente, mas que ao mesmo tempo, em seu interior, também se diferencia, não existindo uma, mas diversas culturas juvenis. Nas palavras de Carles Feixa, “em um sentido amplo, as culturas juvenis se referem à maneira como as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintivos, localizados no tempo livre ou em espaços intersticiais da vida institucional” (FEIXA, 1998:84). Expressões heterogêneas entre si, que não estão isentas de influências do meio, mas que permitem diferenciar os jovens dos adultos e os jovens entre si.

No interior de cada uma dessas micro-sociedades, diversas manifestações simbólicas são reordenadas e recontextualizadas, obtendo como resultado a construção de um estilo juvenil próprio que se manifesta, principalmente, em uma linguagem como forma de expressão oral distinta da dos adultos, na adoção de uma música, que por seu consumo e criação marca uma identidade

grupal, e, por último, numa estética que identifica visualmente o grupo (cabelos, roupas ou acessórios). O jovem de hoje – como em outras épocas – busca dizer com sua linguagem, música e estética quem ele é, a que grupo adere.

Não se pode deixar de reconhecer que essas condutas possuem, além da busca de uma identidade própria, muito de certa resistência social frente à realidade de um mundo globalizado que uniformiza as condutas das pessoas; de uma sociedade com Estados que cedem seu espaço às leis do mercado e põem em risco as identidades nacionais (que muitas vezes foram constituídas a partir do próprio Estado); do fim das utopias e ideologias que proporcionavam um mega-relato para explicar todos os campos da vida.

A apropriação de certos espaços, verdadeiros territórios juvenis, caracterizados por concentrar bares, praças e campos de futebol, como também a ação do *graffiti* – em que os jovens demarcam seus territórios com os nomes dos grupos com os quais se identificam, sejam musicais ou futebolísticos, mas também com suas marcas próprias (ápodos) – são definitivamente uma afirmação de identidade, de manifestação de sentimentos pessoais ou próprios dos grupos a que pertencem.

Com uma finalidade similar (demonstrar identidade), é possível ver também a apropriação do próprio corpo e a inscrição de seu próprio selo distintivo no uso de perfurações corporais (*piercings*) e tatuagens, o que nos fala de verdadeiras tribos urbanas que, fazendo uso do espaço urbano-corporal com uma grande diversidade de sentidos e significados, constroem identidade em um mundo que obstaculiza seu surgimento.⁷ Essas novas manifestações culturais juvenis, de uma verdadeira tribalização como expressão de subjetividade, nascem, ademais, pela busca de afetos, de novos tipos de relações que deixem de lado as construções marcadas pela racionalidade. É uma volta ao tribal, ao afetivo-emocional, próprio da comunidade, compensando a atomização e a desagregação das grandes urbes.

Por último, a essa realidade de trajetórias não lineares e de fragmentação ao menos aparente, que vai dando origem às características próprias da cultura e das culturas juvenis, se somam as características próprias de algumas gerações vídeo-formadas, que nascem entre telas e redes;⁸ nas palavras de Castells,

7. É importante indicar que estas “resistências”, estas formas de diferenciação e construção de identidade, são muito bem aproveitadas pelas grandes cadeias comerciais, que põem à venda os acessórios que dão identidade (a música com a qual se protesta, entre outros produtos).

8. Ver a respeito: Feixa (2002). Também o trabalho de de la Villa Moral Jiménez e Ovejero Bernal (2005).

habitantes da sociedade rede. Essa situação constitui uma contribuição à diversidade de culturas juvenis. Hoje, diz Castells, “o que está ocorrendo é que a sociabilidade se está transformando mediante o que alguns chamam de privatização da sociabilidade, que é a sociabilidade entre pessoas que constroem laços, não com os que trabalham ou vivem em um mesmo lugar, que coincidem fisicamente, mas com pessoas que se buscam (...). Essa formação de redes pessoais é o que Internet permite desenvolver muito mais fortemente”⁹.

Nessa Sociedade Rede, o movimento estudantil, entre eles o dos estudantes secundários, como todos os movimentos sociais e políticos do mundo de todas as tendências, utiliza a Internet como uma forma privilegiada de ação e de organização. Isso simplesmente quer dizer que a Internet é um instrumento. “Mas, o que é o específico”, se pergunta Castells,¹⁰ “o que confere especificidade à mobilização social a partir do fato de que se faça pela Internet? Bem, há três características que são fundamentais na interação entre a Internet e os movimentos sociais. A primeira é que assistimos na sociedade, fora da Internet, a uma crise das organizações tradicionais estruturadas, consolidadas, tais como partidos, associações de orientação diretamente política, e, além disso, ocorre a emergência de atores sociais, fundamentalmente a partir de coalizões específicas sobre objetivos concretos (...). Ou seja, em geral, na sociedade há um salto dos movimentos sociais organizados aos movimentos sociais em rede com base em coalizões que se constituem em torno de valores e projetos. A Internet é a estrutura organizativa e o instrumento de comunicação¹¹ que permite a flexibilidade e a temporalidade da mobilização, mas mantendo ao mesmo tempo um caráter de coordenação e uma capacidade de enfoque dessa mobilização.”

A segunda característica é que os movimentos sociais se desenvolvem, cada vez mais, em torno de códigos culturais, de valores, “são movimentos que dependem, sobretudo, da capacidade de comunicação e da capacidade de realizar um recrutamento de apoios e de estímulos mediante essa chamada aos valores, aos princípios e às idéias (...). A transmissão instantânea (através da Internet) de idéias em um marco muito amplo permite a coalizão e a agregação em torno de valores”.¹² A Internet permite, além disso, descobrir com

9. Castells, Manuel. *Internet y la sociedad red*. Em <http://www.uoc.edu/web/esp/articles/castells/print.html>

10. Idem.

11. O são também outras ferramentas tecnológicas como os telefones celulares.

12. Idem

facilidade aqueles movimentos sociais que não se constituem em torno do que dizem que são. “A terceira característica específica dos movimentos sociais é que, cada vez mais, o poder funciona em redes globais, e as pessoas têm sua vivência e constroem seus valores, suas trincheiras de resistência e de alternativa em sociedades locais. (...) A Internet permite a articulação dos projetos alternativos locais mediante protestos globais, que acabam aterrissando em algum lugar, mas que se constituem, se organizam e se desenvolvem a partir da conexão Internet, ou seja, conexão global de movimentos locais e de vivências locais. A Internet é a conexão global-local, que é a nova forma de controle e de mobilização social em nossa sociedade”.¹³

Apesar da enorme diversidade que atualmente caracteriza a cultura juvenil, Juan Carlos Tedesco (2003) sustenta que ela “registra alguns elementos comuns que são contrários, antagônicos, ou ao menos muito diferentes dos que a cultura escolar privilegia. A cultura juvenil atribui muita importância ao corpo, à música, às formas personalizadas de religião, ao predomínio da imagem, à empatia com as novas tecnologias de comunicação, à afetividade como dimensão da personalidade e das relações sociais, e ao presente como dimensão temporal fundamental. Essa nova concepção cultural implica, de algum modo, uma perda da importância de certos elementos centrais e clássicos da cultura escolar, como são o predomínio da leitura; a valorização do conhecimento e do trabalho sistemático; a postergação de satisfações; a valorização do passado, como patrimônio a transmitir, e do futuro, como projeto para o qual é preciso se formar” (TEDESCO, 2003).

Uma educação de qualidade exige reconhecer atores e autores implicados. Exige, no caso dos estudantes, escutar sua voz (BAEZA CORREA, 2002), que se articula a partir de sentimentos e vivências, que não necessariamente se expressam nos códigos acostumados do mundo adulto. É uma linguagem própria que, para escutá-la, é preciso reconhecê-la previamente. Nas escolas e liceus não há somente alunos(as), há jovens, cidadãos e cidadãs, com uma série de direitos e deveres. Seu valor não radica na potencialidade de ser cidadãos do futuro: são cidadãos e cidadãs agora. Decorre disso a necessidade de conhecer e abrir espaço na cultura escolar para a presença da cultura juvenil, uma cultura vigorosa e às vezes ambígua, viva e impertinente, que muitas vezes se deixa transitar apenas pelas margens, ficando como uma “agregada” na casa que também lhe pertence. Sem um conhecimento sociológico dos alunos e alunas de hoje, é difícil conseguir uma educação de qualidade.

13. Idem.

DEMOCRACIA DIRETA: NOVA FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL

O movimento dos estudantes secundários das recentes manifestações realizadas no Chile chamou poderosamente a atenção de alguns e a outros desconcertou mais ainda devido à sua forma de estruturação interna, na qual os dirigentes são substituídos por porta-vozes e as decisões não são adotadas nas cúpulas, mas em assembléias.

I. DEMOCRACIA DIRETA, UM VELHO TEMA DE NOVO PRESENTE

A democracia direta, entendida basicamente como uma forma de democracia em que os cidadãos participam diretamente do processo de tomada de decisões, possui uma longa história. Ela remonta à antiga democracia ateniense (500 a.C.), mas na qual só participavam da assembléia os varões. Com o passar do tempo, essa forma de democracia se perdeu e foi substituída por um sistema de representantes eleitos pelos cidadãos, conhecido como democracia representativa. No mundo atual, muitos movimentos políticos buscam a evolução do atual sistema de democracia representativa vigente para algum tipo de democracia mais direta ou deliberativa.

Em tempos modernos, a aparição da informática fez com que muitos pensassem em voltar à idéia de uma democracia direta. Surgiu como resultado, de um lado, da inconformidade do cidadão médio com a atuação de seus representantes e, por outro, da disponibilidade atual de meios telemáticos que torna possível o ideal de que todos os cidadãos expressem sua vontade.

Os que reivindicam a democracia direta se opõem à democracia representativa, afirmando que ela se baseia na eleição de “representantes” que, uma vez eleitos, se arrogam o direito de “representar”, sem nenhum mecanismo que assegure o controle desses “dirigentes” por parte das bases que os elegeram.

As críticas à democracia direta, por sua vez, se concentram em questionar sua praticidade e eficiência; afirmam que decidir por meio de assembléias

é lento e custoso, o que provoca fadiga e depois apatia (se cairia em um “assembleísmo estéril”). Outra desvantagem é que as assembleias podem desembocar em demagogia: acaba-se por escutar os que mais falam ou têm mais facilidade para expressar seus pontos de vista. Por último, questiona-se também a dificuldade para tratar temas complexos por esse meio (é mais fácil para perguntas curtas e respostas dicotômicas), o que pode gerar a escolha de políticas incoerentes.

A resposta a essas críticas passa pelas possibilidades da Internet como meio para recolher a opinião e que, nas democracias representativas, nada assegura que possam ser escutadas todas as vozes (dominam os profissionais da política); além disso, o problema de decisões inconsistentes também está presente nessa fórmula.

2. NOVAS FORMAS DE SE ORGANIZAR PARA FAZER POLÍTICA

A margem do debate teórico sobre os aspectos fortes e fracos de uma democracia direta na sociedade atual, um dado irrefutável é que em diferentes movimentos sociais em geral, e de maneira muito saliente no movimento estudantil, os princípios que dão vida à democracia direta se instalaram paulatinamente e, ao que parece, gozam de boa saúde e possuem uma esperança de vida que vaticina que se deve aprender a conhecer, respeitar e valorizar essa modalidade de gestão.

Como se estruturam e operam as organizações que assumem e tratam de viver em seu interior a democracia direta?

2.1 *O modo geral de se organizar*

As organizações geradas ou que assumem a lógica da democracia direta possuem uma estrutura em que a participação de todos os integrantes da organização é facilitada por sua horizontalidade, pela relevância da base, pela consideração de espaços micro (naturais às pessoas, como são seus próprios cursos, o que facilita a discussão de seus problemas mais próximos) e pela existência de mecanismos de controle para assegurar o respeito às decisões tomadas.

Como exemplo, uma organização representativa dessa modalidade é o CGR (Conselho Geral de Representantes), organização que representa os estudantes da Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidade de Chile, que se apresenta como uma “experiência alentadora para todo o movimento estudantil chileno, secundário ou universitário”. O CGR

se estrutura a partir das bases de cada curso, estabelece uma série de mecanismos de controle de parte dos estudantes na hora das decisões que se tomam, e propõe deixar o poder dessas decisões em suas mãos. O sistema é o seguinte: cada curso e carreira da faculdade discute em uma assembléia os problemas locais ou gerais do movimento estudantil. Depois, as decisões, propostas e votações que cada curso vote são expressas por seus porta-vozes, que são totalmente revogáveis, e que devem levar a voz da assembléia a cada instância superior de decisão, às assembléias de faculdade (ao CGR) ou, por exemplo, à FECH. As decisões expressam assim a decisão e os interesses do conjunto dos estudantes. Além disso, cada estudante pode assistir às reuniões de carreira ou ao CGR de faculdade, para dar suas opiniões e para poder 'controlar' que os delegados expressem fielmente as decisões, as posições e o voto que representam.¹⁴

Situação muito similar à Assembléia Coordenadora de Estudantes Secundários, que está claramente consignada no relato de sua origem.

O primeiro foi estabelecer o desnecessário que é uma organização estudantil sem tecido social que a impulse. Portanto, construir a partir de cima, com os cérebros dirigentes trabalhando a mil por hora escrevendo declarações, isso foi descartado. A ACES não é uma 'coordenadora de presidentes de CCAA', mas uma de estudantes organizados, o que ressalta a importância de construir movimento em micro nos liceus, como base do que se produz acima. Somente uma organização real nas bases possibilitará que em algum momento se volte a falar de federação representativa, e a construção desse tecido fundamental será tarefa de todos os que trabalhem na ACES (...) A autonomia é um princípio reitor, assim como a horizontalidade, que deve ser entendida como 'ação direta de massas', o contrário de delegar essa ação a um dirigente. Por isso, não se estabelece hierarquização nem direção central como necessidade. Cada setor que se integra tem a mesma importância. As decisões são tomadas embaixo, em assembléias de livre convocação. As clássicas diretorias e suas funções e atribuições são substituídas por comissões executivas que se ajustam às resoluções tomadas por todos e as executam publicamente.¹⁵

-
14. Una organización de democracia directa estudiantil. La experiencia del CGR. Clase contra Clase Nº 34, 05-04-2002 por: Miguel, L. Em <http://www.clasecontraclase.cl/periodico.php?nota=134>
 15. Comisión Congreso 2001, Documento de Discusión: Historia ACES. Em www.nodo50.org/aces/documentos/documento_feses.htm

2.2 *As características comuns das organizações de democracia direta*

Numerando as mudanças que traz essa estruturação distinta ao caráter já tradicional das organizações tanto políticas como sociais, se pode indicar o seguinte:

Inversão da lógica piramidal tradicional, em que o vértice superior constitui o ponto maior de energia. Nas organizações de estrutura tradicional, é na cúpula que descansa habitualmente (não necessariamente reconhecido no discurso explícito) a tarefa de propor, motivar, conduzir e inclusive avaliar; situações todas que justificam o qualificativo de “dirigente” para aqueles que dirigem. Nas organizações com democracia direta, os dirigentes são substituídos por “porta-vozes”, que dão a conhecer a voz de seus representados. Sua tarefa não é dirigir, mas ser portador da voz da assembléia.

Diferentemente dos dirigentes, os porta-vozes são “porta-vozes revogáveis”, isto é, paira sempre sobre eles a possibilidade de sua troca rápida. Isso os diferencia da tarefa de direção, na qual o dirigente é eleito por um período, em geral, não pequeno de tempo, e revogar seu mandato não é um trâmite fácil.

Além disso, a possibilidade de um alto e rápido controle sobre os porta-vozes ajuda a manter uma forte disciplina de respeito dos acordos, entre eles, a manutenção do silêncio quando assim foi decidido.

Os porta-vozes, como um entre seus pares, cumprem uma tarefa a mais dentro da organização, que articula em seu interior um tecido complexo que possibilita que seus integrantes participem de numerosas áreas e comissões de trabalho. Situação que contribui para o envolvimento e a identificação com a organização.

A valorização da igualdade gera, no interior das organizações, um cuidado com a presença feminina nas tarefas de representação. Cuida-se que na atividade de porta-voz, assim como na distribuição de tarefas diversas, exista equilíbrio em termos de gênero.

A rede interna de trabalho das organizações com democracia direta utiliza permanentemente os meios tecnológicos para o planejamento e discussão de suas ações, as quais, uma vez executadas – utilizando novamente os meios tecnológicos – são avaliadas e difundidas. Para este fim, os telefones celulares, a Internet, o chat, os blogs, as fotos digitais etc., são utilizados em massa e com versatilidade.

A aprendizagem e a incorporação do valor da comunicação tornam essas organizações peritas no envio de mensagens para os outros, e não somente na

comunicação interna. Frases curtas e fotos impactantes fazem parte da agenda de comunicação diária com aqueles que pretendem atingir, incluídos os meios de comunicação de massa.

3. O MOVIMENTO ESTUDANTIL E SUA RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS POLÍTICOS

As organizações estudantis que assumem a lógica de uma democracia direta, em geral, não se inserem nem aderem a um partido político em particular, e mantêm uma autonomia em relação às organizações partidárias. Conduta que está de acordo com seu discurso de respeito das diferenças e da igualdade das pessoas. Isso não implica que os integrantes dessas organizações não possuam posições político-partidárias, mas sim que suas posições são um detalhe a mais no diálogo interno, na democracia da organização.

Isso tampouco implica que essas organizações não tenham opções políticas. O comum é que as organizações de democracia direta possuam opções políticas claras, mas seu discurso sobre essa questão diferencia entre a política e o político. A primeira é valorizada e considerada inerente à vida social e, inclusive, são questionados aqueles que não adotam uma posição política ou tratam de se passar como apolíticos. Quanto ao segundo, como organizações (como um todo maior do que a soma de suas individualidades), muitas vezes repudiam o político como um vício das democracias representativas, que termina se convertendo em um espaço alheio, distante e até profissionalizado, que gira sobre si mesmo, distanciando-se da vida e das necessidades das pessoas.

Um aspecto importante a considerar é que no interior das organizações que assumem essa forma de estruturação convivem as organizações partidárias tradicionais com outras e novas formas de agrupação juvenil. Desse modo, coletivos culturais, até adesões musicais e/ou equipes de futebol, se articulam e criam vínculos complexos em função do interesse que os levou a se organizar.

4. CONHECER E RESPEITAR, MAS NÃO IDEALIZAR

Conhecer como hoje se estruturam as organizações juvenis é uma necessidade fundamental para o diálogo com os jovens. Respeitar sua forma de organização e, portanto, seus tempos e suas modalidades de tomada de decisão, implica também uma mudança para quem interage com eles, já que os

obriga a sair de suas lógicas tradicionais aprendidas e assumidas em suas próprias estruturas organizativas também tradicionais.

As organizações que assumem em sua estruturação a democracia direta, como toda organização humana, não estão isentas de manipulações internas e de distâncias consideráveis entre seus discursos e suas práticas. Quem não está? O importante é não cair em suspeitas estigmatizadoras, que ensurdecem o diálogo, se falam entre si, mas não se escutam; nem tampouco em idealizações, que terminam em um monólogo, onde um se silencia admirado com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAEZA CORREA, Jorge. Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. In: UNESCO: *Educación Secundaria: un camino para el Desarrollo Humano*. Santiago de Chile, 2002. Na Internet em <http://www.cidpa.org/txt/articulos/Unescoart%EDculo.doc>
- _____. La visibilidad del joven en la cultura escolar: la transición del rol de estudiante al oficio de alumno(a). *Revista JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*. Año 5, n. 14, p. 110-131, Instituto de la Juventud de México: Ediciones Nueva Época, maio/ago. 2001.
- BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial*. El desarrollo y la próxima generación. Banco Mundial, 2006.
- CASTELLS, Manuel. *Internet y la sociedad red*. Em <http://www.uoc.edu/web/esp/articulos/castells/print.html>
- COMISIÓN CONGRESO 2001, Documento de Discusión: Historia ACES. Em www.nodo50.org/aces/documentos/documento_feses.htm
- DAYRELL, Juarez. *Juventude, Produção Cultural e Escola*. Em www.siape.com.br/seemg/textos/dayrellj001.rtf
- DUARTE, Claudio. *Mundos jóvenes, mundos adultos: la generación y reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo*. Una mirada desde la convivencia escolar. Em www.mineduc.cl/media/lpt/zonas/doc/liceos/mundos_jovenes.doc
- FEIXA, Carles. *Generació@ A joventut ao Segle XXI*. Observatori Català de la Joventut, Aportacions 12, Barcelona, 2002.
- GÓMEZ, Luis Fernando. Privilegio reconocimiento y evaluación de leguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar. *Tonos Digital, Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. n. 2, Colombia, nov. 2001. Em www.um.é/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm
- IIPE-UNESCO. ¿Alumnos o madres y padres adolescentes? *Informes Periódicos Publicación* n. 17, ago. 2003. Em http://www.iipe-buenosaires.org.ar/prensa/informes/pdfs/informe17_madresadolesc.pdf

- IPEE-UNESCO. Violencia en Ámbitos educativos. *Informes Periodísticos Publicación* n. 1, Argentina, jul. 2001. Em http://www.iipe-buenosaires.org.ar/prensa/informes/pdfs/informe01_violencia.pdf
- JACINTO, Claudia. *La escuela media*. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana, 2006.
- KESSLER, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada*. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPEE) – UNESCO, 2002. Em www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kessler.pdf
- MACEDO, Beatriz, KATZKOWICZ, Raquel. *Educación Secundaria: balance y prospectiva*. Documento de Discussão para o Seminário sobre Prospectivas da Educação na Região da América Latina e do Caribe, organizado pela UNESCO, Santiago de Chile, 23/25 de agosto 2000.
- MANDUJANO BUSTAMANTE, Fernando. El salvaje en el aula: los problemas de lenguaje e identidad en el rendimiento de estudiantes pobres urbanos. *Revista Sepiensa*, Chile. 2002. Em: www.sepiensa.cl/listas_articulos/articulos_seprensa/2002/02_febrero_2002/20020221_fram.html
- MIGUEL, L. Una organización de democracia directa estudiantil. La experiencia del CGR. *Clase contra Clase* n. 34, 05-04-2002. Em <http://www.clasecontraclase.cl/periodico.php?nota=134>
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *Educación Media en América Latina: diversificación y equidad*. Documento de Apoyo para o Seminário sobre Prospectivas da Educação na Região da América Latina e do Caribe, organizado pela UNESCO, Santiago de Chile, 23/25 de agosto 2000.
- ROBERTS, Ken. Problems and priorities for the Sociology of Youth. In: BENNETT, Andy, CIESLIK, Mark, MILES, Steven (Eds.). *Researching Youth*. Palgrave Macmillan. Grã-Bretanha, 2003. p. 13-28.
- ROSENDE, Villarroel, SALAMANCA, Gladis Urenda, MACARENA. *Los discursos de las alumnas acerca de la escuela: un estudio comparativo*. 2001. Em <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/06/GLADYS-VILLARROEL.doc>
- SAPIAINS ARRÚÉ, Rodolfo, ZULETA PASTOR, Pablo Pablo. Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Revista Última Década* n. 15, p. 53-72, CIDPA Viña del Mar, Chile, out. 2001. Em www.cidpa.org/txt/15art_02.doc
- TEDESCO, Juan Carlos. Problemas y tendencias de reforma en América Latina. In: RAMA, Germán (Ed.). *Alternativas de Reforma de la Educación Secundaria*. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2003.
- TENTI FANFANI, Emilio. *Culturas Juveniles y Cultura Escolar*, 2000. Em http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf

UNESCO. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Primeira reunião intergovernamental do Projeto Regional, Havana, Cuba, 14-16 de novembro de 2002.

VILLA MORAL JIMÉNEZ, María de la, OVEJERO BERNAL, Anastasio. Iuventus digitalis y Iuventus ludens como tipologías psicosociológicas de jóvenes contemporáneas. *Intervención Psicosocial*, v. 14, n. 2, p. 161-175, 2005.

SIMON SCHWARTZMAN
MAURICIO BLANCO COSSÍO

INTRODUÇÃO

Os desafios que os jovens no Brasil enfrentam em termos da sua inserção no mercado de trabalho dizem respeito a um determinante fundamental, a educação, que condiciona não somente a *empregabilidade*, entendida como a maior probabilidade de obter um emprego, mas também a possibilidade de ter acesso a postos de trabalho melhor remunerados.

Nos três níveis de governo – federal, estadual, municipal – nos últimos anos, tem havido muitas iniciativas e programas para aumentar a empregabilidade e o nível de remuneração dos jovens que já estão ocupados, mas essas iniciativas, em geral, não têm tido bons resultados. O desemprego entre os jovens é significativamente alto quando comparado com o resto da população economicamente ativa, e está aumentando, sobretudo entre aqueles com baixa escolaridade.

A principal dificuldade tem sido superar o círculo vicioso entre um nível educacional baixo – provocado principalmente pelo abandono escolar e as altas taxas de repetência – e as condições socioeconômicas precárias enfrentadas por esta faixa populacional. É muito freqüente a afirmação de que as altas taxas de evasão entre jovens de baixa renda são causados pela necessidade dos jovens de se inserir prematuramente no mercado de trabalho. A solução derivada deste raciocínio é aparentemente óbvia: programas condicionais de

* Os autores agradecem o apóio estatístico de Cristina Lohmann Couri.

renda mínima, que incentivem as famílias a fazer com que os seus filhos permaneçam na escola.

Os resultados desses programas, no entanto, têm sido decepcionantes. No Brasil, como em outros países, esses programas podem resultar em um pequeno aumento da frequência escolar entre setores sociais de renda mais baixa, mas não mostram resultados detectáveis na melhoria do desempenho escolar, nem na redução das taxas de abandono e repetência (REIMERS, SILVA e TREVINO 2006; SCHWARTZMAN, 2006). A redução da repetência, que no Brasil atinge níveis extremamente elevados, tem sido conseguida em alguns estados por diferentes políticas de promoção social, entre as quais os ciclos escolares pluri-anuais, que tenderam no entanto a cair em descrédito por virem acompanhadas, muitas vezes, de redução das expectativas de aprendizagem da escola em relação aos alunos. Enquanto isso, as taxas de desemprego dos jovens têm permanecido altas, apesar das diferentes iniciativas e programas de incentivos à criação de postos de trabalho para jovens.

As causas para a reduzida eficácia destas iniciativas são múltiplas: programas com desenho deficiente, mal focalizados e implementados, problemas nas parcerias entre governos e organizações não-governamentais, desperdício de recursos, entre outros. Em um balanço recente das iniciativas governamentais nesta área, documento do IPEA observa que “a família de programas de concessão de bolsas (ou transferência direta de renda com condicionalidades), visando ao combate direto e imediato à fome e à pobreza, nasceram e estão desenvolvendo-se mais pelo campo da assistência social, saúde e educação, o que os torna pouco eficazes para enfrentar a questão da inserção pelo mundo do trabalho. Assim, políticas tradicionais como seguro-desemprego, intermediação e qualificação profissional, embora importantes, têm sido pouco eficazes para enfrentar essa situação de heterogeneidade e precariedade do mercado de trabalho nacional, e esse é justamente o desafio posto para as novas políticas e programas governamentais no campo do trabalho” (IPEA 2007:223).

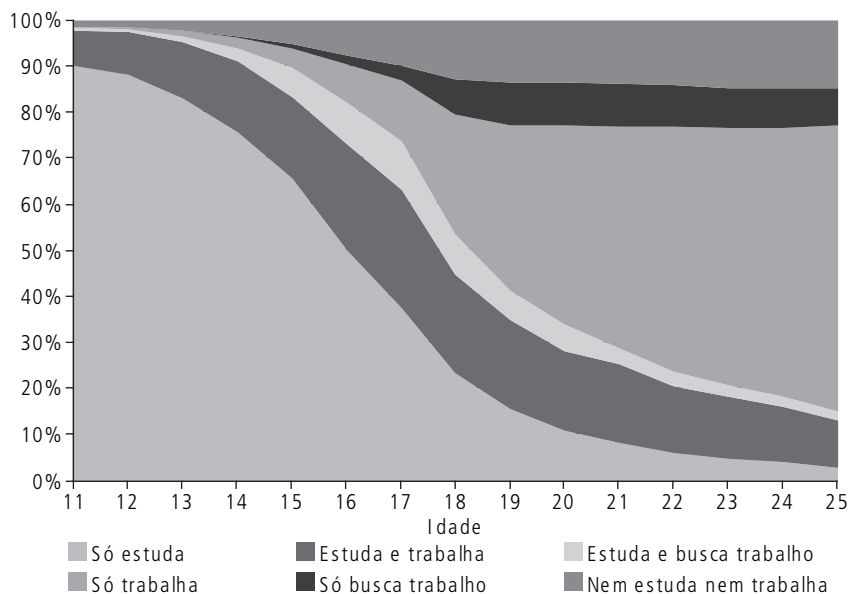
Neste texto, nosso interesse é questionar a idéia de que o baixo nível educacional dos jovens é apenas produto das suas condições socioeconômicas, que explicaria a entrada prematura ao mercado de trabalho de milhões de jovens brasileiros, provocando por sua vez desemprego e baixas remunerações. Ao contrário, o que argumentamos aqui é que o problema principal se encontra no interior do sistema educacional e que este problema incide, principalmente, nos jovens pobres e, em consequência, nas suas oportunidades de encontrar melhores empregos. É devido à educação deficiente que as crianças pobres enfrentam maiores dificuldades e altas taxas de repetência desde os pri-

meios anos da escola, o que incide, posteriormente, no alto grau de evasão escolar, fazendo com que os mesmos ingressem ao mercado de trabalho sem condições adequadas. Se isto é verdade, então o trabalho fundamental para romper o círculo vicioso da má educação e trabalho precário e mal remunerado precisa ser feito junto ao sistema escolar, e não no mercado de trabalho, e nem por subsídios à demanda por educação, embora políticas específicas nestas áreas possam também ter seu lugar.

I. JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E EMPREGO

O baixo nível educacional da maioria dos jovens brasileiros, e as dificuldades que encontram de inserção no mercado de trabalho, pode ser vista com muita clareza no gráfico abaixo, feito com informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2005.

Gráfico I. Estudo, trabalho e desocupação dos jovens no Brasil – 2005.



Fonte: IBGE/PNAD (2005).

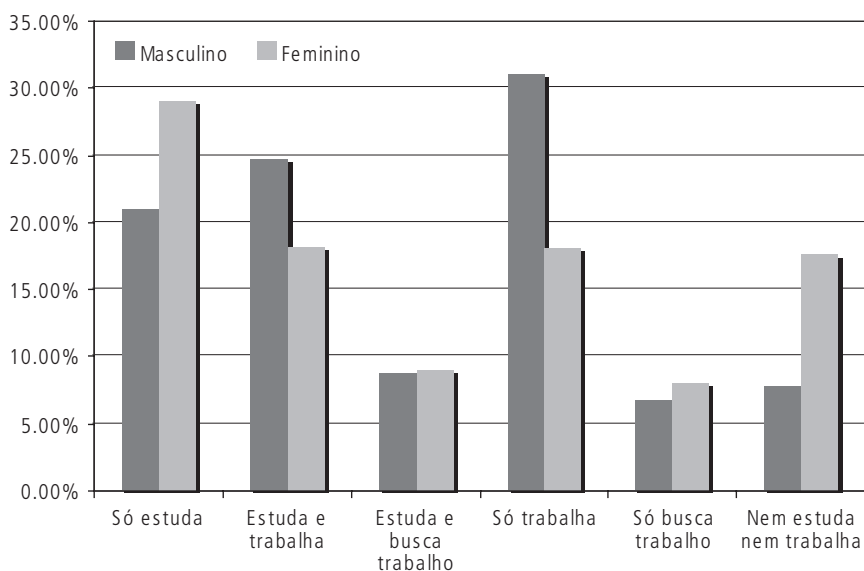
Até os 11 ou 12 anos de idade, o atendimento à escola é praticamente universal, e existe uma pequena proporção (em torno de 8%) dos estudantes que desempenham algum tipo de atividade econômica que não impede que

eles continuem estudando. Esta atividade, na maioria das vezes, ocorre junto às famílias na área rural, e não ocupa todo o tempo do estudante. Importante mencionar que entre os 11 ou 12 anos de idade porcentagem de crianças que nem estudam nem trabalham (1,6%) é muito superior à porcentagem de crianças que somente trabalham (0,2%).

A partir dos 14 anos, no entanto, a situação começa a mudar rapidamente, com os estudantes abandonando a escola e procurando trabalho. Aos 15 anos, 90% dos jovens ainda estudam, mas 24% dos mesmos já trabalham, ou buscam trabalho. Aos 18 anos, o número dos que ainda estudam cai para pouco mais de 50%, e dos que estudam e trabalham ou buscam emprego sobe para 30%. Aos 20 anos, só 10% dos jovens estudam sem trabalhar, e outros 20% estudam e trabalham ou buscam trabalho. Nesta idade, 43,5% dos jovens trabalham, 9% estão desempregados, buscando trabalho, e 13,6% estão inativos.

Para os jovens com 18 anos de idade, a porcentagem que não trabalha nem estuda é de aproximadamente 13%. Mas o número de mulheres que nem trabalham nem estudam é muito maior do que a de homens, 18% e 8%, respectivamente (ver Gráfico 2). Existem mais mulheres do que homens jovens só estudando (30%).

Gráfico 2. Educação e trabalho de jovens de 18 anos, por sexo, no Brasil – 2005.

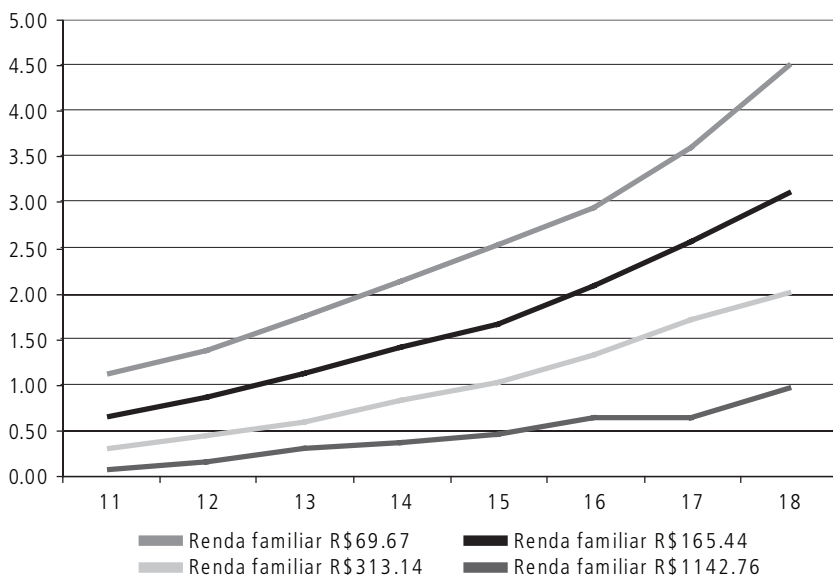


Fonte: IBGE/PNAD (2005).

2. AS RAZÕES DA DESERÇÃO ESCOLAR

Por que os jovens começam a abandonar a escola aos 13-14 anos de idade? A explicação convencional é que eles saem da escola porque precisam trabalhar. Uma outra explicação, no entanto, é que eles abandonam a escola porque não estão aprendendo, e a escola não faz sentido para eles. O Brasil tem uma prática antiga de reprovar as crianças que não conseguem acompanhar os estudos, e esta prática afeta, sobretudo, as crianças de famílias mais pobres. Aos 11 anos de idade, as crianças de família com renda per capita mensal de 68 reais já têm um ano de atraso, em média. Aos 16 anos, o atraso já é de 3 anos (ver Gráfico 3).

Gráfico 3. Atraso escolar, por idade e renda familiar no Brasil – 2005.



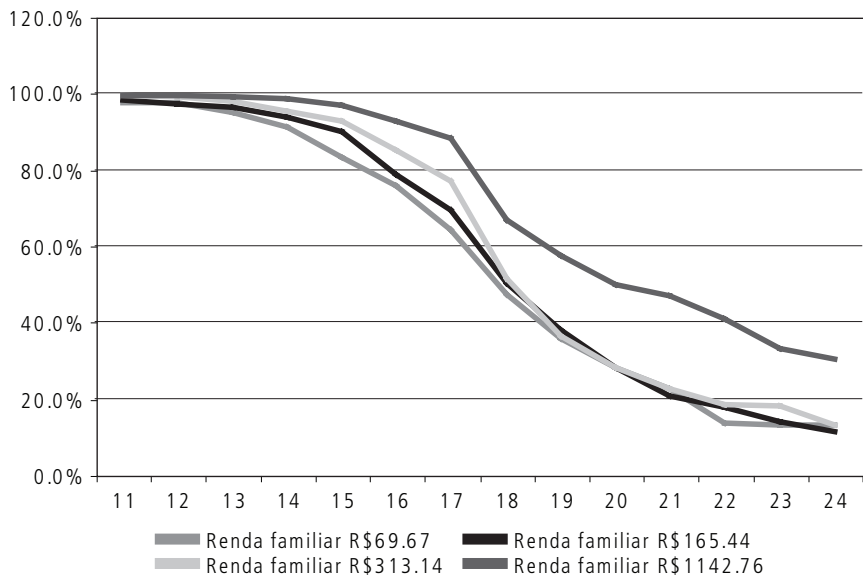
Fonte: IBGE/PNAD (2005).

A consequência mais imediata do atraso é a deserção, que ocorre quando fica claro, para os estudantes como para as escolas, que o atraso é irreversível, gerando uma situação de apatia, desinteresse ou, muitas vezes, problemas de disciplina e comportamento.

Da observação do Gráfico 3 ainda é possível verificar que a má qualidade da escola não apenas aumenta o atraso escolar na medida em que se avança na idade, mas que as brechas entre os jovens se ampliam em relação às fai-

xas de renda superiores. Com efeito, aos 18 anos de idade os jovens que pertencem às famílias que possuem renda superior a R\$ 1.142 apresentam um atraso escolar de aproximadamente um ano, ao passo que os jovens mais pobres ultrapassam os 4 anos.

Gráfico 4. Participação escolar por idade e renda familiar no Brasil – 2005.



Fonte: IBGE/PNAD (2005).

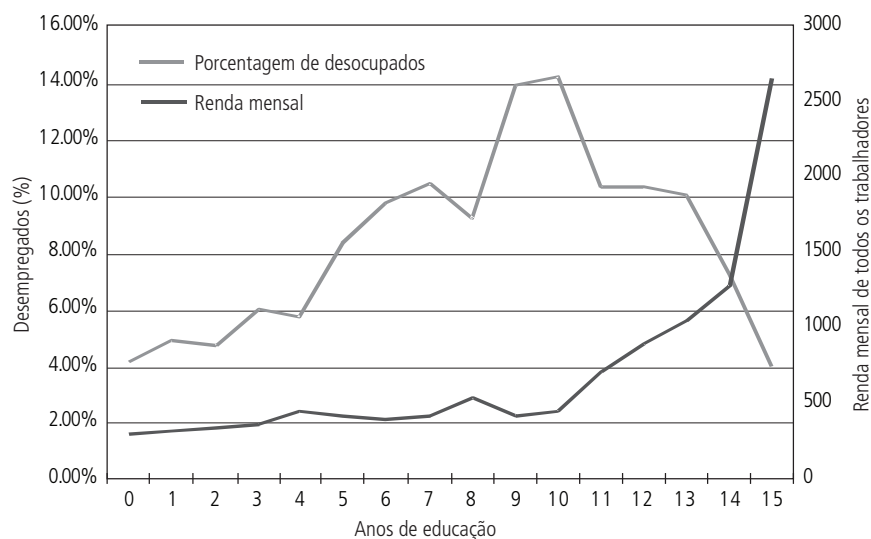
3. EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL

As relações mais gerais entre educação e mercado de trabalho estão resumidas no gráfico a seguir. Pessoas até 11 anos de escolaridade, ou seja, que não completaram o ensino médio, têm rendimentos muito baixos, e altos níveis de desemprego. A partir de 11 anos de estudo os níveis de renda começam a crescer e a taxa de desocupação diminui significativamente. A idade, por si só, também afeta o emprego, e a combinação entre baixa educação e pouca idade é uma receita quase certa para não se conseguir emprego, e muito menos emprego de qualidade.

Os principais conceitos que se utilizam para analisar o emprego são as taxas de atividade e as taxas de desemprego. A taxa de atividade é a percentagem de uma população dada que está economicamente ocupada ou que está

desocupada, ou ativamente procurando trabalho. O conceito de “ocupação econômica” utilizado pelo IBGE, conforme as diretrizes da Organização Internacional do Trabalho, é muito amplo, e inclui desde o emprego regular de tempo integral até a atividade esporádica e de tempo parcial, incluindo as atividades não remuneradas de produção para o auto-consumo, ou junto à família, no trabalho no campo, por exemplo, ou no balcão de uma pequena loja (não inclui, no entanto, o trabalho doméstico rotineiro). As pessoas que estão temporariamente desocupadas, e que procuraram trabalho ativamente na semana anterior à da pesquisa, são consideradas “desocupadas”, ou desempregadas. As demais, que não estão ocupadas nem procurando trabalho, são consideradas economicamente inativas. Este conceito de “desemprego” é diferente do seu uso comum, que normalmente não distingue entre “inatividade” e desemprego.

Gráfico 5. Desemprego e renda por anos de educação no Brasil – 2005.



Fonte: IBGE/PNAD (2005).

A Tabela 1 apresenta as tendências de evolução da atividade econômica e do desemprego no Brasil entre 1996 e 2005. A atividade econômica de crianças entre 10 e 14 anos de idade caiu de forma significativa ao final da década de 1990, que foi também a década em que o acesso à educação fundamental se universalizou. Além da redução de quase um milhão de crianças economicamente ativas no período, as que continuaram trabalhando reduziram de

forma bastante forte o número de horas trabalhadas. O número pequeno de horas se reflete também na baixa renda proporcionada pelo trabalho, que cai sistematicamente no período.¹

Tabela I. *Atividade econômica e desemprego no Brasil, 1996-2005.*

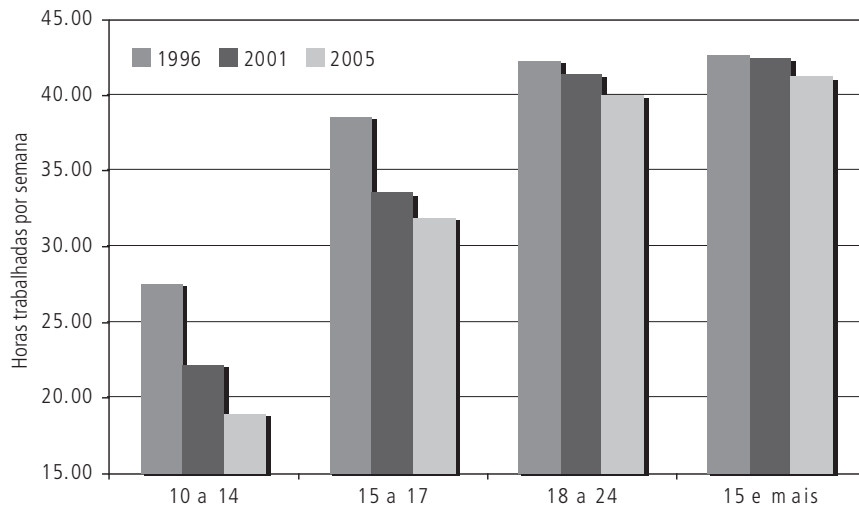
Taxas de emprego e desemprego		10 a 14	15 a 17	18 a 24	25 a 50
1996	Taxa de atividade	16,8%	46,4%	71,1%	77,5%
	Taxa de desemprego	11,4%	15,8%	11,5%	5,1%
2001	Taxa de atividade	12,9%	40,2%	71,6%	79,6%
	Taxa de desemprego	9,6%	21,5%	17,0%	7,1%
2005	Taxa de atividade	12,0%	41,7%	75,7%	82,4%
	Taxa de desemprego	9,8%	26,0%	17,8%	6,8%
Número de ativos e desempregados		10 a 14	15 a 17	18 a 24	25 a 50
1996	Pessoas ativas	2.929.528	4.796.002	13.888.619	41.381.080
	Desempregados	333.617	758.030	1.597.792	2.129.099
2001	Pessoas ativas	2.141.721	4.142.830	16.418.327	48.309.648
	Desempregados	206.452	892.289	2.787.257	3.441.398
2005	Pessoas ativas	2.068.023	4.434.782	18.464.205	55.841.310
	Desempregados	203.164	1.151.150	3.285.289	3.794.110

Fonte: IBGE/PNAD.

Se para o grupo de 10 a 14 anos a situação melhorou, com a redução do número de crianças trabalhando e do tempo trabalhado, para o grupo de 15 a 17 anos a situação parece ter se tornado pior. A taxa de atividade, que havia se reduzido em mais de 5 pontos percentuais entre 1996 e 2001, voltou a subir, com um aumento de quase trezentos mil jovens trabalhando ou procurando trabalho neste período. Ao mesmo tempo, a taxa de desemprego também aumentou. Em 2005, 25% dos jovens de 15 a 17 anos que buscavam algum tipo de trabalho não o encontravam. Para os jovens de 18 a 24 anos, a taxa de atividade também aumenta a partir de 2001, acompanhada por um forte aumento da taxa de desemprego, que chega a quase 18% para este grupo. O número de horas trabalhadas diminui, e também a remuneração.

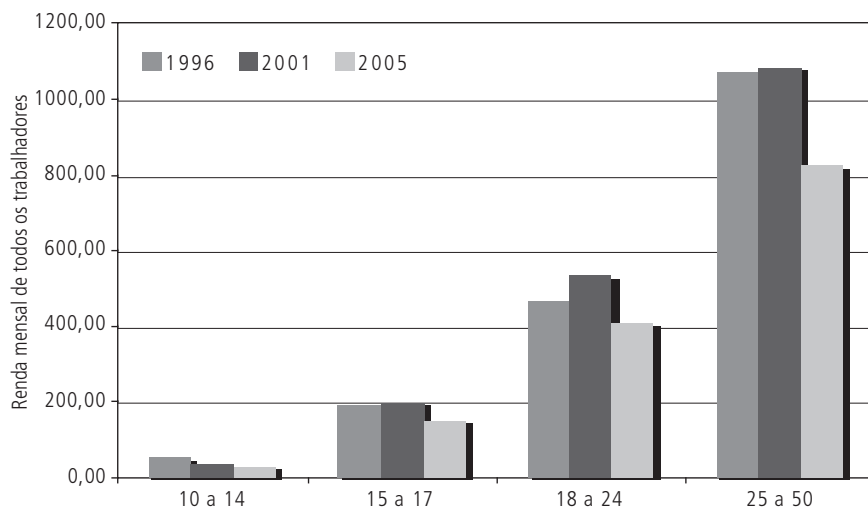
1. Dados de renda de todos os trabalhos, atualizados para setembro de 2005 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do IBGE.

Gráfico 6. Número de horas trabalhadas por semana, por grupos de idade no Brasil, 1996-2005.



Fonte: IBGE/PNAD (1996, 2001 e 2005).

Gráfico 7. Renda de todos os trabalhos, por grupos de idade no Brasil, 1966-2005.



Fonte: IBGE/PNAD (1996, 2001 e 2005).

Outra informação importante diz respeito à contribuição dos jovens para a renda familiar. Os dados mostram que, até aos 14 anos, esta contribuição é

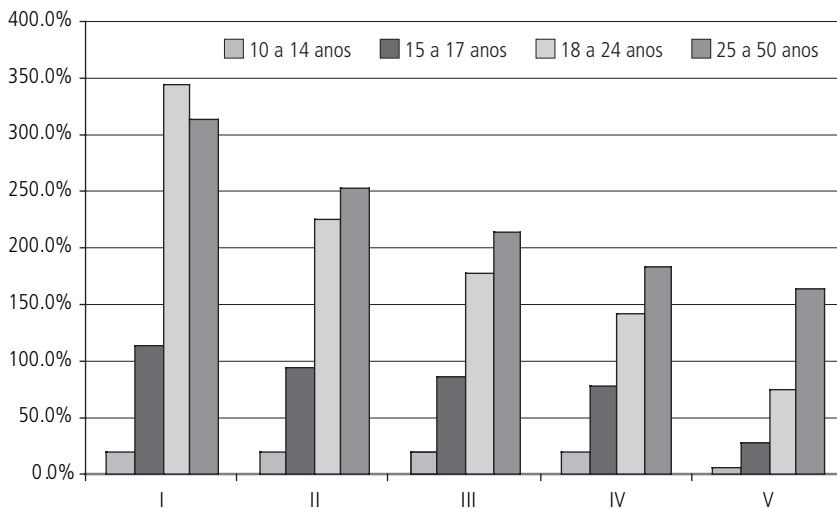
muito pouco significativa. De 15 a 17 anos, a contribuição já passa a ser mais significativa. Nas famílias mais pobres, de renda familiar média de R\$ 222, o trabalho do jovem pode significar 22,3% da renda familiar, e o valor médio de sua renda é 15% acima da média da renda familiar. Isto significa que, nesta idade, nas famílias mais pobres, os adolescentes são responsáveis pela própria renda, e ainda contribuem um pouco para a renda familiar. Neste nível, os jovens de 18 a 24 anos são os principais responsáveis pelo sustento da família, responsabilidade que passa posteriormente para os grupos etários mais velhos.

Tabela 2. Contribuição do trabalho para a renda familiar (2005).

Idades	I	II	III	IV	V
10 a 14	3,8%	3,9%	4,2%	4,1%	1,5%
15 a 17	22,3%	19,0%	17,4%	15,6%	6,3%
18 a 24	71,9%	51,2%	40,0%	31,4%	17,2%
25 a 50	75,8%	63,6%	54,8%	48,6%	47,0%
Renda familiar média	222,15	509,57	828,04	1.375,88	4.142,24
Pessoas na família	4,69	4,49	4,4	4,34	4,13

Fonte: IBGE/PNAD.

Gráfico 8. Renda própria em relação à renda familiar no Brasil – 2005.



Fonte: IBGE/PNAD (2005).

4. CONCLUSÕES

Os jovens brasileiros de baixa renda vivem em uma situação dramática, espremidos entre um sistema de educação pública de má qualidade e, a partir da adolescência, a necessidade crescente de ganhar dinheiro em um mercado de trabalho precário e de difícil entrada. As políticas necessárias para tentar resolver esta situação devem lidar com o problema da qualidade da escola, com as necessidades de renda, e fazer isto tomando sempre em consideração as importantes diferenças que existem para os diferentes grupos de idade.

Até os 14 anos de idade, a pressão econômica sobre as crianças não é grande, a renda que ela consegue trazer para casa é reduzida, e o trabalho, quando existe, tende a ser de tempo parcial, não impedindo, necessariamente, que a criança estude. Para as famílias, ter uma escola que receba seus filhos, lhes proporcione uma boa merenda e a perspectiva de, um dia, conseguir um trabalho estável e bem pago, são incentivos suficientes para mandá-los para a escola. Os dados disponíveis revelam que, de fato, a quase totalidade das crianças até 12 anos de idade está matriculada em escolas, e freqüentam as aulas.

A situação começa a se alterar dramaticamente a partir dos 13-14 anos. Nesta idade, os fatores que expõem as crianças das escolas começam a se tornar mais fortes, a autoridade dos pais sobre os filhos diminui, e as necessidades financeiras começam a se fazer sentir. Tudo indica que, neste primeiro momento, os fatores de expulsão de dentro da escola são mais fortes do que os fatores de atração do mercado de trabalho, ou a pressão da necessidade financeira. Existe uma extensa literatura que mostra que o desempenho escolar no Brasil está fortemente associado ao nível socioeconômico dos estudantes, e que ele é pior nas escolas públicas do que nas escolas privadas, para os mesmos níveis socioeconômicos de alunos e professores (SOARES, 2005). A quase totalidade dos alunos das escolas públicas, em todos os níveis, tem desempenho inferior ao prescrito pelas respectivas séries, e muitos permanecem como analfabetos funcionais através dos anos. A tradição brasileira de reprovar os estudantes que não aprendem, em geral, não faz com que eles aprendam mais, mas que fiquem segregados em turmas consideradas, na prática, como irrecuperáveis, e que terminem por abandonar a escola. As experiências de progressão automática, ou social, não resolvem o problema, por não estarem associadas a políticas pedagógicas adequadas para recuperar e reintegrar os estudantes.

Existe um consenso crescente de que, embora as condições socioeconômicas e culturais das famílias tenham um grande peso no desempenho esco-

lar de seus filhos, é possível, pela adoção de métodos pedagógicos adequados e pelo gerenciamento competente dos recursos humanos e materiais disponíveis, obter resultados significativos. É necessário, além disso, investir recursos para aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, hoje limitado a 3 ou 4 horas diárias; reduzir o ensino público noturno, que hoje absorve a metade da matrícula pública no nível médio, geralmente por falta de espaços próprios para escolas deste nível nas redes escolares. E é necessário, finalmente, investir na qualidade e na carreira dos professores, tornando-a mais atrativa e competente.

Do lado da demanda, é importante liberar os jovens que, a partir de 14 ou 15 anos, precisam trabalhar, para ajudar no sustento da família, a se livrar desta obrigação. O Programa Bolsa Escola, assim como seu sucessor, o Bolsa Família, limitava sua contribuição a famílias com crianças até 14 anos de idade, e por isso era redundante. Recentemente, o Ministério da Educação anunciou que haveria um programa de apoio financeiro a jovens de 15 a 17 anos, o que significa uma melhora importante de focalização. É necessário, no entanto, que este programa esteja fortemente associado a um programa educacional efetivo voltado para a reinserção e recuperação dos jovens que saíram da escola, ou que estejam a ponto de sair, para que possa ter efeito.

Não parece haver solução para o problema dos altos níveis de desemprego e da má qualidade do trabalho para os jovens até 17 anos de idade, e sem qualificação. A legislação brasileira não permite que o jovem trabalhe antes dos 18 anos e, mesmo nesta idade, suas chances de inserção no mercado de trabalho são muito reduzidas, se tiver tido uma educação de má qualidade e não puder sequer apresentar os títulos escolares correspondentes à sua idade. A combinação adequada entre melhoria da educação básica e o apoio financeiro aos jovens que realmente o necessitam e tenham condições de permanecer na escola é o único caminho possível, embora difícil, para resolver ou pelo menos ajudar a minorar o círculo vicioso da má educação, pobreza e desemprego, e todas suas seqüelas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- IPEA. *Política Social - Acompanhamento e análise* (13) - Edição especial. Brasília: IPEA, 2007.
- REIMERS, Fernando, SILVA, Carol DeShano da, TREVINO, Ernesto. *Where is the "education" in conditional cash transfers in education?* Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2006.
- SCHWARTZMAN, Simon. Programas sociais voltados à educação no Brasil. Rio de Janeiro. *Sinais Sociais (Publicação do SESC - Serviço Social do Comércio)* 1:114-145, 2006.
- SOARES, José Francisco. 2005. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, Colin, SCHWARTZMAN, Simon. (Eds.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 91-110.

SIMON SCHWARTZMAN

Presidente do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) no Rio de Janeiro. Mestre em sociologia pela Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO, Chile) e doutor em Ciências Políticas pela Universidade da Califórnia, Berkeley. Nos últimos anos, tem trabalhado em temas de educação, ciência e tecnologia e políticas sociais.

MAURICIO BLANCO COSSIO

Economista pela Universidade Católica Boliviana (1989), pós-graduação em Relações Internacionais pela FLACSO (1991), mestre em Ciências Políticas pelo IUPERJ (1996), doutorando em Ciências Políticas pelo IUPERJ. Atualmente é pesquisador associado do IETS.

Juventude, violência e novas respostas no Brasil: a experiência do Projeto Juventude e Polícia

65

SILVIA RAMOS

O objetivo deste artigo é apresentar um panorama da violência no Brasil através de uma análise dos dados sobre mortes intencionais por causas externas (homicídios) focalizando especificamente suas concentrações por idade, cor e território. Na segunda parte, analisarei o surgimento de experiências de jovens voltadas para responder à violência e, em particular, descreverei o Projeto Juventude e Polícia, desenvolvido pelo Grupo Cultural Afro Reggae em parceria com outros atores. O grupo é uma organização de jovens oriundos de favelas do Rio de Janeiro e sua trajetória se inscreve no contexto de respostas de grupos de jovens, aqui denominados “novos mediadores”.

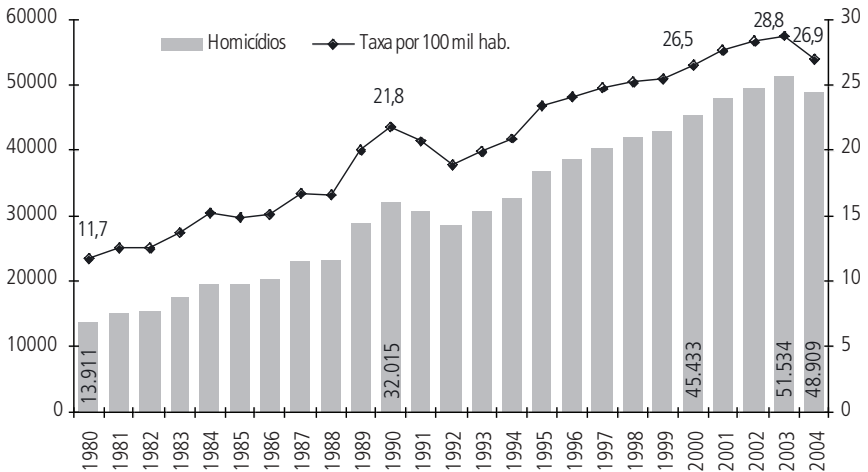
I. HOMICÍDIOS NO BRASIL

Em 2004, 48.909 mil brasileiros foram assassinados. O Brasil passou de 11,7 homicídios por 100 mil habitantes, em 1980, para 26,9 pelos mesmos 100 mil, em 2004. Países da Europa Ocidental têm taxas inferiores a 3 mortes intencionais por 100 mil habitantes e os Estados Unidos encontram-se na faixa de 5 a 6 mortes intencionais por 100 mil habitantes.

A distribuição das mortes violentas, no Brasil, contudo, apresenta características bem definidas, que precisam ser compreendidas se pretendermos entender as características, a velocidade e a qualidade das políticas públicas

para enfrentar o problema da violência e as respostas que a sociedade civil vem produzindo ao longo desse período.

Gráfico I. *Homicídios no Brasil: números absolutos e taxas por 100 mil habitantes de 1980 a 2004.*

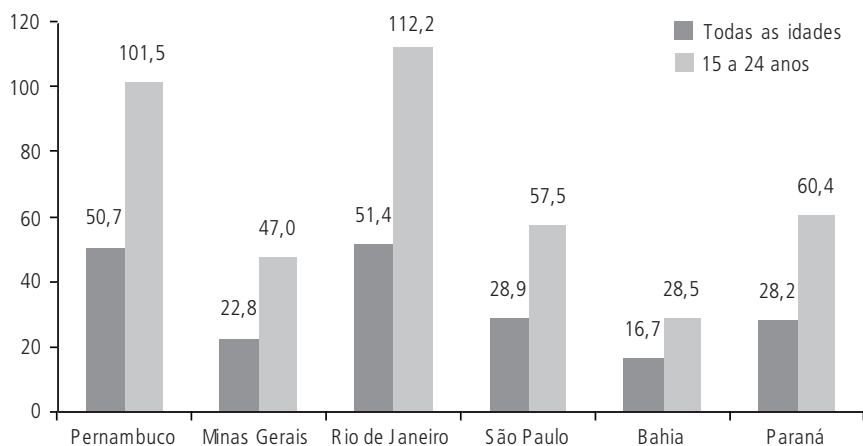


Fonte: Sistema de Informação sobre Mortalidade – Datasus.

1.2 A idade da morte: jovens são as maiores vítimas

Uma característica intensa e preocupante no panorama brasileiro é a concentração dos homicídios na população jovem. Na faixa etária dos 15 aos 24 anos, as taxas são extraordinariamente mais altas do que as verificadas para a população como um todo. A tendência, como se observa no Gráfico 2, é nacional, ocorrendo mesmo nos Estados com taxas de violência letal mais baixas. Entre os não-jovens, no Brasil, 9,6% do total de óbitos são atribuíveis às causas externas. Entre os jovens, as causas externas são responsáveis por 72,1% das mortes. Os homicídios respondem por 39,7% das mortes de jovens de 15 a 24 anos; os acidentes de transporte respondem por 17,1% e os suicídios por 3,6% (WISELISZ, 2006). Em alguns Estados, a taxa de homicídios de jovens ultrapassa os 100 por 100 mil jovens. Quando examinamos algumas áreas urbanas pobres, focalizando os jovens, encontramos taxas de mais de 200 homicídios dolosos por 100 mil habitantes.

Gráfico 2. Taxa de homicídios por 100 mil habitantes em diferentes Estados brasileiros: jovens e total – 2004.



Fonte: Sistema de Informação sobre Mortalidade – Datasus.

1.3 A cor da morte: diferenças raciais e sociais

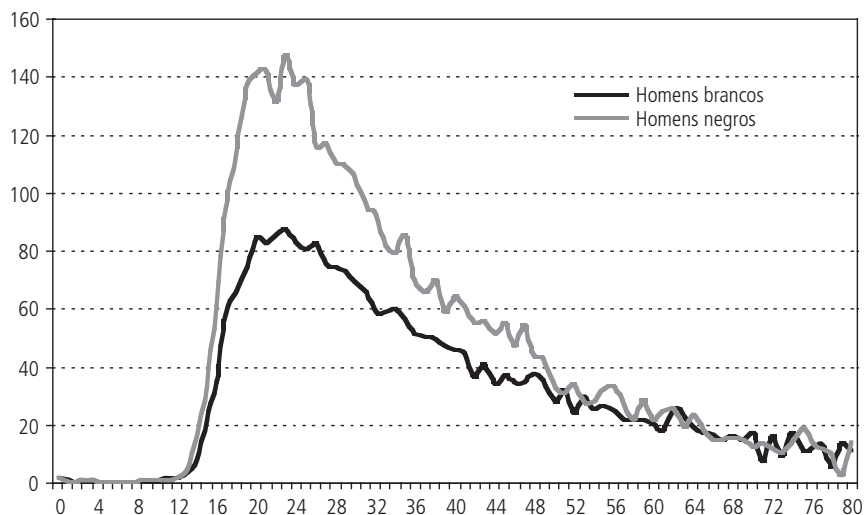
Paralelamente à idade, estudos recentes têm identificado a existência de uma dramática concentração de mortes violentas na população negra (somatório dos classificados como pretos e pardos), indicando que a distribuição desigual de riquezas e recursos sociais (educação, saúde, saneamento) entre brancos e negros, no Brasil, acaba por provocar outro tipo de desigualdade, aquela na distribuição da morte violenta. Assim, são os negros e, entre estes, os mais jovens, as vítimas preferenciais da violência letal.

As taxas de homicídios para negros são mais altas em todas as idades, embora muito mais acentuadas entre os 14 e 19 anos, faixa em que os números aumentam sistematicamente. Enquanto a diferença é de 2,8% aos 13 anos de idade, esta sobe para 10,3% aos 14 anos, e 17,2% aos 19 anos de idade. Em seguida, a diferença vai diminuindo, chegando a 6% depois dos 26 anos e a menos de 1% depois dos 48 anos de idade (SOARES e BORGES, 2004). Quando observamos apenas a população masculina, os contrastes são ainda mais acentuados (Gráfico 3).

As variáveis cor e idade, combinadas, também são um fator de risco para ser considerado suspeito pela polícia. Os jovens pobres, predominantemente negros, moradores de favelas e das periferias dos grandes centros são os suspeitos preferenciais da polícia. Pesquisa realizada pelo Centro de Estudos de

Segurança e Cidadania, na cidade do Rio de Janeiro, em 2002, revelou que 57,9% das pessoas paradas pela polícia andando a pé na rua têm entre 15 e 29 anos. Por sua vez, considerando pessoas paradas em todas as abordagens policiais, os negros sofrem revista corporal em 55% das vezes em que são abordados, contra 32,6% das vezes em que os brancos são abordados (RAMOS e MUSUMECI, 2005). A distribuição das operações policiais é variável por bairro, predominando as abordagens a pé na rua, com revistas corporais, nas áreas pobres e as “blitz” de automóveis, quase sempre sem revistas corporais, nas áreas mais ricas.

Gráfico 3. Taxa de homicídios (por 100 mil habitantes) de homens segundo cor e idade no Brasil – 2000.



Fonte: Borges, Doriam. com dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade – Datasus.

1.4 Geografia da morte: as cidades fraturadas

Nas regiões metropolitanas do país, como se sabe, a criminalidade violenta cresceu predominantemente em favelas e bairros pobres das periferias urbanas. Nessas áreas, especialmente a partir dos anos 80, instalou-se o tráfico de drogas e os conflitos entre facções rivais que disputam o controle de um mercado altamente lucrativo. Também ao longo dos anos, cresceram a violência e a corrupção policiais, umbilicalmente ligadas ao tráfico de drogas. É

nesses territórios pobres e carentes de serviços públicos que se registram os mais altos índices de violência letal. Nas cidades brasileiras mais violentas é possível identificar uma *geografia da morte*, em que as maiores vítimas são jovens negros e pobres.

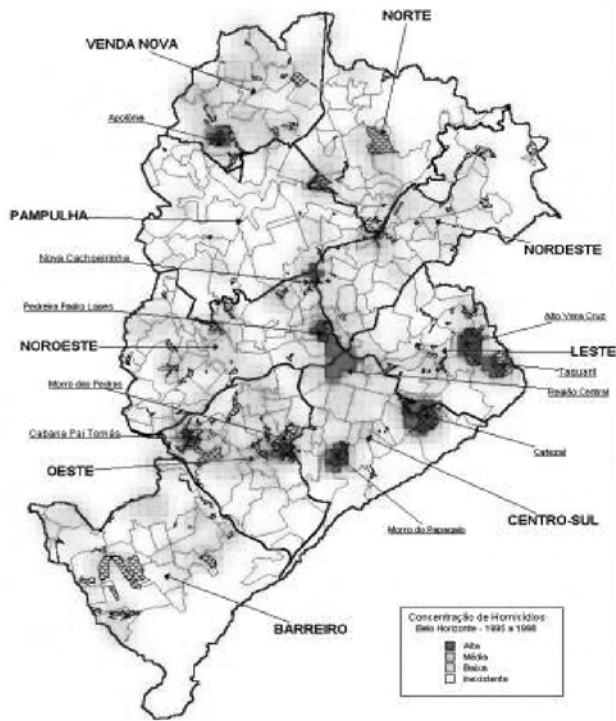
A Figura 1 ilustra a desigualdade na distribuição da violência letal entre os diversos bairros do município do Rio de Janeiro. O mapa traz a divisão do município em AISP (Áreas Integradas de Segurança Pública). Como se pode perceber, as AISP 2, 19 e 23, que englobam os bairros da Zona Sul da cidade (Copacabana, Ipanema, Leblon, Lagoa, Jardim Botânico, Barra), nas quais se concentram moradores com maior poder aquisitivo, são aquelas que apresentam as mais baixas taxas de homicídios. Ali são comuns taxas que variam entre 4,7 e 10 homicídios por 100 mil habitantes, próximas dos padrões norte-americanos. Já as AISP 27 e 9, situadas na Zona Oeste e no Subúrbio, que reúnem bairros pobres e regiões repletas de favelas, como Penha, Irajá, Rocha Miranda, Acari e Santa Cruz, chegam a registrar taxas de até 84 homicídios por 100 mil habitantes. Manchas territoriais de concentração de mortes violentas nos bairros pobres e nos aglomerados de favelas também se evidenciam em cidades nas quais estudos sistemáticos têm sido desenvolvidos, como os do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (Crisp) sobre a violência letal em Belo Horizonte, como mostra a Figura 2.

Figura 1. Taxa de homicídios por 100 mil habitantes no município do Rio de Janeiro: Áreas Integradas de Segurança Pública – 2003.



Fonte: Musumeci (2002), com dados do *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro* e IPP (estimativas populacionais 2002).

Figura 2. Clusters de homicídio em Belo Horizonte – 1995 a 2000.



Fonte: Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – Crisp/UFGM.

Sem dúvida, a combinação explosiva entre armas e drogas foi determinante para a escalada das taxas de criminalidade violenta nos grandes centros urbanos. Boa parte das dinâmicas da violência que se estabelece e aprofunda nas duas últimas décadas se engendra nas redes de tráfico de drogas ilícitas. O crescimento acelerado de mortes violentas em favelas e bairros pobres pode ser explicado por uma combinação de fatores: a chegada da cocaína, em centros urbanos como Rio, São Paulo, Vitória, Belo Horizonte e nas grandes cidades do interior, nos anos 80, e sua extrema rentabilidade; o aumento de policiamento violento e repressivo; as lutas entre facções rivais pelo controle dos pontos de distribuição e venda de drogas; e a utilização de armas de uso militar. A ausência dos poderes públicos (principalmente de uma polícia eficiente e honesta) em tais áreas favoreceu o estabelecimento e a ampliação do controle territorial dessas áreas por grupos armados de traficantes. Nesses territórios o tráfico exerce forte poder de sedução sobre crianças e adolescen-

tes com escassas alternativas de emprego e renda e frágeis perspectivas de futuro. Muitos jovens vislumbram, no acesso imediato ao dinheiro e à vida *glamourosa* inspirada pelo poder que a presença ostensiva das armas oferece, uma saída atraente, ainda que freqüentemente letal. Essas práticas alimentam uma cultura – na qual predominam o despotismo, o machismo, a homofobia, a misoginia e as armas – que contamina boa parte da juventude desses locais, mesmo aqueles que não se vinculam diretamente aos grupos armados que detêm o controle territorial.

2. JOVENS DAS FAVELAS E DAS PERIFERIAS: NOVOS MEDIADORES

No contexto das respostas civis à violência pode-se vislumbrar um importante e processo de mobilização de jovens de favelas e bairros de periferia iniciado em meados dos anos 1990. São projetos ou programas locais baseados em ações culturais e artísticas, freqüentemente desenvolvidos e coordenados pelos próprios jovens. Exemplos dessas iniciativas são os grupos Olodum e Timbalada, em Salvador, o AfroReggae, o Nós do Morro, a Cia. Étnica de Dança e a Central Única de Favelas (CUFA) no Rio de Janeiro, além de centenas de agrupamentos mobilizados em torno da cultura hip-hop nas periferias de São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Recife, Brasília e São Luís.

Esses grupos expressam, por meio de diferentes linguagens, como a música, o teatro, a dança e o cinema, idéias e perspectivas dos jovens das favelas. Ao mesmo tempo, buscam produzir imagens alternativas aos estereótipos da criminalidade associados a esse segmento da sociedade e “disputam” os jovens dessas áreas com o tráfico de drogas, exercendo uma sedução ligada ao *glamour* da arte, à visibilidade e ao sucesso.

Em geral, esses grupos e ações caracterizam-se por quatro aspectos inovadores no repertório de princípios das entidades de direitos humanos, das organizações não-governamentais (ONGs) e do campo da esquerda, na qual as iniciativas da sociedade civil brasileira tradicionalmente se inscrevem: 1) estão interessados no mercado e, ao contrário das ONGs tradicionais, buscam alternativas de renda e emprego para seus integrantes, além de colocação no mercado e profissionalização. Neste sentido, criam uma cultura oposta à do “sem fins lucrativos”, que caracteriza as ONGs brasileiras (LANDIM, 1988). Alguns grupos operam com duas identidades jurídicas simultâneas: uma como “ONG” (a partir de qual recebem doações de fundações internacionais e nacionais) e outra como “empresa cultural” (para contratos de shows, discos

ou filmes). Embora reafirmem o pertencimento ao campo do “trabalho social”, alguns grupos procuram depender cada vez menos das doações internacionais, buscando sustentação como empresas culturais que disputam o mercado; 2) têm um forte componente de investimento nas trajetórias individuais e nas histórias de vida. Valorizam o campo simbólico da subjetividade e investem na formação de artistas e líderes cuja fama passa a servir como modelo. Numa contra-operação de criação de estereótipos, procuram construir imagens fortes de jovens favelados que, contrariando a profecia, tornaram-se cineastas, artistas de teatro ou músicos. Em outras palavras, nesses grupos, as estratégias de mídia, o sucesso e a fama são entendidos como ingredientes políticos de militância. Usam insistentemente a grande mídia e buscam parcerias com os conglomerados de comunicação, aparecendo não só como artistas, mas como lideranças que falam em nome dos jovens das favelas. Nesse sentido, eles se afastam do modelo sindical e associativo de esquerda, no qual a cultura do “coletivo” impera sobre os desvios individualistas; 3) têm um forte componente de afirmação territorial, sendo freqüente que os nomes dos grupos, as letras das músicas, as camisetas e as roupas reafirmem permanentemente os nomes das comunidades de origem (Vigário Geral, Vidigal, Cidade de Deus, Pelourinho, Candéal, Alto Vera Cruz, Alto do Pina etc.). Curiosamente, a intensa e reiterada afirmação de compromisso territorial não se traduz em bairrismo ou nacionalismo. Combinam o “amor à comunidade” com a adesão aberta a signos da globalização (Coca-Cola, Nike, Red Bull etc.) e produzem conexões entre o local e o universal via internet, *sites* e revistas. Atribuem alta prioridade aos intercâmbios com outras comunidades, inclusive com jovens de classe média; 4) assumem um forte componente de denúncia do racismo e de afirmação racial negra, seja nas letras das músicas, nas indumentárias ou nos nomes (AfroReggae, Companhia Étnica, Negros da Unidade Consciente, Mano Brown, Zé Brown etc.), o que os distingue de manifestações culturais tradicionais como o samba ou manifestações culturais jovens como a MPB.

Esses projetos e iniciativas – heterogêneos e não coordenados entre si, mas que crescem consistentemente em várias cidades – vêm se tornando importantes como mediadores, ou seja, como tradutores entre a juventude das favelas, de um lado, e governos, mídia, universidades e, muitas vezes, atores internacionais, como fundações e agências de cooperação, de outro. Esses grupos estabelecem pontes entre os mundos fraturados representados pela cidade formal e pela favela. Freqüentemente são os únicos pontos de contato para quem pretende entender o que se passa com os jovens moradores de bair-

ros pobres das cidades e para quem se interessa pelas respostas à violência ali onde ela é mais grave.

No que diz respeito à violência e à criminalidade, a maioria dessas iniciativas se equilibra entre a denúncia da violência policial, de um lado, e a busca de autonomia em relação ao despotismo dos grupos armados de traficantes, de outro. Alguns desses grupos procuram exercer papéis de mediadores na “guerra” entre facções do tráfico de drogas e assumem abertamente a missão de “tirar jovens do tráfico” (NEAT e PLATT, 2006; SOARES, BILL e ATHAYDE, 2005; BILL e ATHAYDE, 2006), mas esta não é necessariamente uma regra comum a todos. Por exemplo, o grupo Nós do Morro, do Rio de Janeiro, recusa a discussão sobre o tráfico de drogas e não refere qualquer compromisso associado à criação de alternativas à criminalidade entre seus objetivos (www.nosdomorro.com.br). Outras iniciativas, por sua vez, assumem posições até mesmo ambíguas em relação ao “mundo do crime”. É o caso de grupos de hip hop que se identificam com os “manos” presos e se concentram na denúncia de que a criminalidade é associada, como estereótipo, aos jovens negros das periferias.

Estas iniciativas – aqui identificadas como novas mediações nas respostas à violência – não são, fique claro, nem as únicas, nem necessariamente as mais eficientes para “tirar jovens do tráfico”. Um número incontável de grupos religiosos, especialmente de orientação pentecostal, encontra-se, hoje, dedicado à conversão religiosa de jovens que ingressaram no crime. Além disso, em favelas e bairros pobres proliferam escolinhas de futebol e programas esportivos voltados para combater o ócio, descobrir talentos e criar alternativas profissionais.

As marcas específicas dos novos mediadores são: a liderança dos grupos pelos próprios jovens oriundos das favelas e a produção de um discurso na primeira pessoa; a capacidade de expressar signos com os quais os jovens das favelas se identificam e ao mesmo tempo criar modelos que recusem as imagens tradicionais dos jovens das favelas; a criação de novas metáforas por força das histórias de vida; a capacidade de transitar na grande mídia e na comunidade, entre diferentes classes sociais, facções e governos, isto é, transitar entre o local e o universal.

3. O PROJETO JUVENTUDE E POLÍCIA

No final de 2002, lideranças do Grupo Cultural AfroReggae, uma organização cuja trajetória se identificava com a perspectiva anti-polícia, pro-

curou o Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC), da Universidade Candido Mendes, e disse que gostaria de elaborar um projeto com a Polícia (e não contra a Polícia, como seria de se esperar). Um projeto de invasões culturais nos Batalhões foi apresentado à Fundação Ford, que o aprovou imediatamente. As negociações com a Polícia Militar do Rio de Janeiro se frustraram após meses de tentativas e não foi possível desenvolver a proposta naquele Estado. Em 2004, a Secretaria de Defesa Social e a Polícia Militar de Minas Gerais convidaram o AfroReggae e o CESeC para desenvolverem o projeto nos batalhões de Belo Horizonte.

O projeto desenvolveu-se, inicialmente, como um piloto de quatro etapas, voltado para estabelecer um diálogo entre a cultura dos jovens e a cultura policial, reduzindo a distância entre esses dois grupos por meio da música e da arte. Foram realizados *workshops* de percussão, teatro, grafite, dança e shows dentro de dois batalhões de Belo Horizonte. Participaram dessas atividades cerca de 70 policiais de cada unidade (cada batalhão conta com um efetivo de aproximadamente 800 policiais). Os instrutores dos *workshops* foram jovens do AfroReggae. Os resultados surpreendentes das quatro semanas iniciais (uma semana em cada mês) estabeleceram a importância de um instrumento original de integração da polícia com os jovens. Ao longo desta primeira etapa, o impacto das ações dentro dos quartéis e nos meios de comunicação indicou que é possível valorizar os aspectos humano, lúdico e artístico de policiais – como esses grupos têm feito com os jovens –, ao mesmo tempo em que reduzem os preconceitos dos policiais sobre os moradores das favelas e periferias.

Em 2005, a PM de Minas Gerais resolveu dar continuidade à parceria e convidou o AfroReggae e o CESeC para capacitarem policiais que passaram a trabalhar permanentemente – através de oficinas de percussão, grafite, dança, basquete e teatro – com jovens de favelas de Belo Horizonte. Produziu-se o documentário *Polícia Mineira*, que foi dirigido por um profissional do mercado, o diretor Estevão Ciavatta. Em 2006 e 2007, o governo de Minas estabeleceu novos convênios e tornou o Projeto Juventude e Polícia um programa institucional da PMMG.

Entre os aspectos significativos da experiência, se comparada às formas tradicionais de trabalho de sensibilização das polícias (cursos, reuniões e palestras de direitos humanos), vale a pena enfatizar os seguintes elementos-chave:

1. A experiência mobiliza não apenas a razão, mas corações, mentes e especialmente corpos, através de oficinas de música, teatro, grafite e outros. É

preciso considerar que a posição tradicionalmente “defensiva” da cultura corporativa dificulta a maioria das tentativas de ensino de direitos humanos a partir de argumentação crítica.

2. A essência da intervenção não é apenas “mudar o policial”, mas propor experiências novas e inusitadas tanto para eles como para os jovens que pela primeira vez entram num batalhão de polícia. São jovens instrutores que têm a “atitude” do jovem da favela vivendo uma experiência que mobiliza seus estereótipos em relação à polícia, e provoca no policial os sentidos do ritmo e da plasticidade. O essencial está na troca, e ela se realiza diretamente entre policiais e jovens, sem mediadores (professores de direitos humanos). Os dois grupos, tendo estabelecido laços, se surpreendem mutuamente e se percebem protagonistas de um novo momento diante do olhar da sociedade.

3. Som e imagem são centrais. A idéia é questionar a imagem que a sociedade e a juventude têm da polícia e a imagem que a polícia e a sociedade têm dos jovens negros das favelas. A polícia “é imagem”: a farda, a arma, a estética militar, a viatura caracterizada. Por sua vez, o AfroReggae “é imagem”: os artistas, os shows, a imagem da favela e dos jovens. Como num jogo especular, policiais e jovens refazem imagens sobre si próprios.

4. A cobertura da mídia é essencial. As reportagens em jornais, rádios e televisões suscitavam debates, risos e emoções. Várias vezes os instrutores se sentavam em roda, após as atividades, para ler e discutir uma matéria veiculada. Tudo isso ajudou a criar um novo esquema nós/eles: “nós”, os participantes do Projeto Juventude e Polícia, e “eles”, a sociedade e a mídia vendo um policial em uma cena fora do comum. Isso rapidamente substituiu o primeiro nós/eles: “nós”, os policiais; “eles”, o AfroReggae. Um grupo de policiais foi treinado e se apresentou no início de 2005 com a banda AfroReggae em um programa de televisão de grande audiência. Em seguida, fez várias apresentações públicas. Esses fatos tornaram o projeto mais conhecido não só em Minas Gerais, mas em outros Estados.

Entre os problemas e limitações do projeto estão sua difícil replicabilidade por outros grupos culturais em outros Estados. A carga emocional e simbólica incorporada pelo AfroReggae (nascido no contexto de uma chacina policial) é responsável por boa parte do impacto produzido nas primeiras aproximações com a polícia. A capacidade de mobilizar permanentemente a

mídia e criar a lógica especular essencial ao projeto também é de difícil reprodução em outros Estados, por grupos culturais locais. Um último problema criado pelo sucesso do projeto e por sua forte visibilidade nos meios de comunicação é a resistência de importantes setores policiais. Um contingente não desprezível de comandantes e mesmo de praças considera que “não é papel da polícia aparecer tocando tambor na televisão”. Em outras palavras, trata-se de um projeto polêmico que objetiva precisamente provocar surpresas e transformar imagens tradicionais de polícia.¹ Mesmo assim, o governador do Estado do Rio de Janeiro, anunciou, em abril de 2007, que o projeto será replicado no Estado, por meio de um convênio entre a PMRJ, o AfroReggae e o CEsC.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em contraste com os baixos investimentos governamentais em relação à polícia e a reduzida participação de organizações da sociedade civil em experiências de segurança pública, grupos de jovens de favelas – que tematizam a violência urbana e a violência policial e buscam produzir imagens alternativas aos estereótipos da criminalidade – constituem parte das respostas mais vitais ao problema da violência nos últimos anos. O Grupo AfroReggae, que tem se notabilizado como um típico tradutor nas relações entre os jovens da favela e a cidade formal, vem usando o símbolo de sua história de origem, ligada a uma chacina policial, para desenvolver um trabalho pioneiro de cooperação com a polícia, revertendo expectativas e contrariando profecias (de ódio e vingança em relação à corporação policial). Com o Projeto Juventude e Polícia, criou uma experiência com uma característica específica, que sublinha o papel insubstituível dos próprios jovens de favelas na construção de novas relações entre polícia e sociedade.

Implicados na tragédia da violência como principais vítimas e como principais protagonistas, os jovens das periferias terão necessariamente um papel decisivo nas respostas para reduzi-la. Alguns grupos, na condição de novos mediadores, parecem demonstrar que é possível oferecer respostas criativas num campo com pequena tradição participativa de entidades civis.

1. A propósito de avaliações quantitativas do impacto do projeto entre policiais e entre jovens, ver Ramos (2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BILL, MV, ATHAYDE, Celso. *Falcão: meninos do tráfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- JUNIOR, José. *Da favela para o mundo: a história do Grupo Cultural AfroReggae*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2003.
- LANDIM, Leilah (Org.). *Sem fins lucrativos: as organizações não-governamentais no Brasil*. Rio de Janeiro: ISER, 1988.
- LEEDS, Elizabeth. Rio de Janeiro. In: KOONINGS, K., DIRK, K. (Orgs.). *Fractured cities: social exclusion, urban violence and contested spaces in Latin America*. London: Verso, 2006.
- LEMGRUBER, Julita, MUSUMECI, Leonarda, CANO, Ignácio. *Quem vigia os vigias?* Rio de Janeiro: Record, 2003.
- NEAT, Patrick, PLATT, Damian. *Culture is our weapon: AfroReggae in the favelas of Rio*. London: Latin America Bureau, 2006.
- RAMOS, Silvia, MUSUMECI, Leonarda. *Elemento suspeito: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- RAMOS, Silvia. Juventude e Polícia. *Boletim Segurança e Cidadania*, ano 05, n. 12. Rio de Janeiro: CESeC, 2006.
- SOARES, Gláucio Ary Dillon, BORGES, Dorian. A cor da morte. *Revista Ciência Hoje*, outubro de 2004.
- SOARES, Luiz Eduardo, BILL, MV, ATHAYDE, Celso. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- SOARES, Luiz Eduardo. *Meu casaco de general: quinhentos dias no front da segurança pública do Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2006: os jovens do Brasil*. Brasília: Organização dos estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006.

SILVIA RAMOS

Pesquisadora do Centro de Estudos de Segurança e Cidadania da Universidade Candido Mendes (CESeC/UCAM).

Redução da Maioridade Penal: será esta a tão esperada solução?

CLARISSA HUGUET

A CCJ (Comissão de Constituição e Justiça) do Senado Federal aprovou no dia 26 de abril, por 12 votos a 10, a Proposta de Emenda Constitucional que reduz de 18 para 16 anos a maioridade penal no país. A proposta ainda será submetida ao Plenário do Senado e por tratar-se de uma proposta de emenda constitucional, irá à votação em dois turnos. Se aprovada, a mesma segue para votação em dois turnos no Plenário da Câmara.

Há bastante tempo diversas propostas visando à redução da maioridade penal tramitam no Senado Federal. Porém, após o brutal assassinato de João Hélio, menino de 6 anos que foi arrastado por mais de sete quilômetros, depois do carro em que ele estava ter sido roubado por criminosos em Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro, em fevereiro deste ano, o debate foi acalorado tendo em vista a grande comoção social e sentimentos de revolta que tomaram conta do país.

São inúmeros os argumentos daqueles que defendem a redução da maioridade penal. Pode-se compreender que pessoas atingidas direta ou indiretamente por crimes bárbaros e violentos como este passem a defender a redução da maioridade penal, numa atitude reativa e imediatista. Contudo, ela não é a panacéia que todos almejam. A profunda crise na segurança pública e a ocorrência reiterada de crimes extremamente violentos elevaram ao máximo o sentimento de indignação, desespero e medo em face da violência epidêmica que assola o país. Hoje, a maioria dos brasileiros é favorável à redução da

maioridade penal. Porém, será esta a solução ou pelo menos a forma mais eficaz de diminuir a criminalidade no país? Encarcerar adolescentes de 16 a 18 anos, enviando-os para o nosso já conhecido e falido sistema carcerário – onde um modelo fracassado se reproduz em quase todos os estados brasileiros – é a solução?

De acordo com a legislação brasileira, crianças até 12 anos são inimpuníveis, o que quer dizer que elas não podem ser submetidas a um julgamento não importando o crime que tenha sido cometido. O Estado não tem a pretensão punitiva quando se trata de menores de 12 anos. Já o adolescente que tenha entre 12 e 18 anos e entra em conflito com a lei será levado a julgamento numa Vara Especializada da Infância e da Juventude e estará sujeito a várias punições: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semi-liberdade e internação em estabelecimento educacional. Assim, cabe aqui esclarecer que o adolescente no Brasil já é punido sim quando em conflito com a lei a partir dos 12 anos. É uma grande falácia afirmar que tais adolescentes não são punidos ao cometerem um ato infracional. Muitos deles ao praticarem, por exemplo, o crime de furto, no qual não há emprego de violência, acabam sendo equivocadamente enviados para unidades de internação, permanecendo, por vezes, privados de liberdade por até 3 anos e em contato com outros adolescentes que podem ter cometido crimes como assassinato, tráfico de drogas, latrocínio. Equivocadamente porque as unidades de internação são destinadas a jovens que cometem atos infracionais mediante grave ameaça ou violência à pessoa, por reiteração na prática de outras infrações graves e por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta, ou seja, de acordo com o que preceitua a lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a medida sócio-educativa a ser adotada não deveria ser a privativa de liberdade.

Este artigo busca realizar uma análise pormenorizada de alguns dos argumentos utilizados a altos brados pelos defensores da redução da maioridade penal para que o leitor possa ao final fazer o seu próprio juízo sobre a eficácia desta medida.

I. O QUE DIZ O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

O ECA, ao adotar a Teoria da Proteção Integral, vê a criança e o adolescente como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, necessi-

tando, em conseqüência, de proteção diferenciada, especializada e integral. Em momento algum o Estatuto objetiva manter adolescentes que cometeram atos infracionais impunes. Como prova disto há um rol de medidas sócio-educativas que, na realidade, são verdadeiras penas, iguais àquelas aplicadas aos adultos.

Ao criar as medidas sócio-educativas, o legislador tentou dar um tratamento diferenciado aos indivíduos de 12 a 18 anos, reconhecendo neles a condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Nesta linha, as medidas deveriam ser aplicadas visando à recuperação e ressocialização do jovem à comunidade, o que lamentavelmente acaba na maioria das vezes não ocorrendo, tendo em vista as péssimas condições e a falta de programas eficazes que dêem àquele jovem a possibilidade de galgar um futuro melhor após o cumprimento da medida. Este quadro é comprovado pelo alto índice de reincidência de adolescentes com passagem pelo sistema de justiça juvenil, índice este, cabe observar, ainda bem mais baixo do que o recidivismo de criminosos adultos que passam pelo sistema carcerário.

Com o intuito de esclarecer a nomenclatura utilizada no sistema de justiça juvenil e a utilizada no sistema prisional, desenvolvemos o quadro a seguir:

Quadro I. *Nomenclatura do Sistema de Justiça Juvenil e do Sistema Penal.*

Sistema de Justiça Juvenil	Sistema Penal
Maior de 12 e menor de 18 anos	Maior de 18 anos
Ato infracional	Crime e contravenção penal
Ação sócio-educativa	Processo Penal
Instituições Correccionais	Presídios
Cumprimento de medida sócio-educativa – art 112 ECA	Cumprimento da pena
Medida privativa de liberdade – internação	Medida privativa de liberdade – prisão
Regime semi-liberdade, prisão albergue ou domiciliar	Regime semi-aberto
Regime de liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade	Prestação de serviço à comunidade

Outro argumento extensamente empregado baseia-se na idéia de que, se a maioridade penal fosse reduzida, isto evitaria que menores de 18 anos

fossem utilizados pelo crime organizado. Ora, se adolescentes de 16 anos se tornarem imputáveis os criminosos adultos recrutarão os de 15 anos, reduza-se para 14 e na manhã seguinte os de 13 serão aliciados. O grande desafio é na realidade criar alternativas ao crime, à sedução do tráfico e da violência, para que adolescentes não “optem” por este caminho tenham eles 12, 15 ou 18 anos.

Vale ressaltar ainda que há uma forte corrente de juristas defensores da impossibilidade de reforma constitucional neste aspecto, pois entendem que o artigo 228 da Constituição da República Federativa Brasileira é cláusula pétrea ou uma garantia individual que é imune à mudança por Emenda Constitucional, nos termos do art. 60, §4º, inciso IV da Carta Magna. Para os que defendem esta tese este obstáculo seria intransponível, podendo o artigo 228 ser alterado somente através de uma nova Assembléia Constituinte e não por Emenda Constitucional.¹

2. COMO ANDA O SISTEMA DE JUSTIÇA JUVENIL

A pena e a medida sócio-educativa não possuem simplesmente o caráter punitivo, mas também caráter retributivo e ressocializador. Na medida sócio-educativa o caráter ressocializador é o aspecto mais importante. Porém, nem o sistema de justiça juvenil nem o sistema prisional brasileiro satisfazem qualquer destas finalidades, pelo contrário, tais sistemas têm servido para perpetuar a cultura da violência, brutalizando ainda mais os detentos tendo em vista as condições desumanas a que são submetidos. Isto é facilmente comprovado quando nos deparamos com os altíssimos índices de reincidência, números estes ainda maiores no sistema penal. Vale destacar observação feita por Nigel Rodley – relator especial da ONU sobre o tema da tortura em sua visita oficial ao Brasil. Rodley necessitou de apenas três semanas e algumas visitas a prisões e unidades de internação para concluir que “não é razoável tratar os presos como animais, para posteriormente devolvê-los à sociedade com a pretensão de terem se transformado em “pessoas reintegradas e civilizadas”. Eles serão devolvidos à sociedade mais violentos e com chances reais de reintegração quase nulas.

1. Art. 60, para. 4º, inc IV CRFB – direitos e garantias fundamentais são cláusulas pétreas. Art. 228 CRFB – inimputabilidade penal dos menores de dezoito anos. Também constitui uma garantia fundamental apesar de não estar elencado no rol do art. 5º da CRFB.

A sensação de que o país ficará mais seguro com o endurecimento das leis penais, com o aumento de políticas repressivas e o encarceramento de indivíduos cada vez mais jovens é ilusória por inúmeras razões. É estatisticamente comprovado que políticas puramente repressivas não diminuem a criminalidade. Países da América Central, como El Salvador e Guatemala, vêm tentando combater a criminalidade através destas políticas e do endurecimento de leis e não têm obtido resultados animadores. Necessitamos sim urgentemente de políticas preventivas que priorizem a valorização da cidadania, educação e qualificação profissional, que façam frente à grande falta de perspectiva num futuro melhor e que se torna mola propulsora para o envolvimento destes jovens em atividades criminosas, aliada a uma reformulação das polícias e do sistema de justiça juvenil.

Outro dado objetivo e que merece nossa atenção é o fato de que adolescentes são responsáveis por apenas 1% dos homicídios no Estado de São Paulo e por menos de 4% do total de crimes, o que vem desfazer o mito de que eles são os principais responsáveis pela violência e criminalidade.² Objetivamente, este índice não é significativo para justificar uma mudança deste nível na legislação nacional. Este dado é corroborado por pesquisa feita pelo ILANUD (Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente) onde ficou demonstrado que os crimes graves atribuídos a adolescentes no Brasil não ultrapassam 10% do total de infrações. A grande maioria dos atos infracionais é contra o patrimônio.³

3. CONCLUSÕES

O Brasil é um país eminentemente jovem, onde quase a metade da população está na faixa etária de 0 a 24 anos. A lógica não deve ser a do encarceramento e sim a da criação de oportunidades e perspectivas de futuro para esta parcela da população brasileira, que já sofre desde o nascimento o preconceito decorrente da cor da sua pele, classe social e econômica. O argumento me parece simples... Se pensarmos que, para cada adolescente infrator que é detido e enviado para uma instituição correcional, nascem no Brasil incontáveis outras crianças que estarão, num futuro próximo, sujeitas aos

2. Levantamento da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo – 2003.

3. Alves A., Redução da Idade Penal e Criminalidade no Brasil, CONANDA, 2007.

mesmos fatores de risco que levaram aquele adolescente a delinquir, daríamos mais valor a políticas reais de inclusão social e de prevenção. Devemos agir no sentido de aniquilar estes fatores de risco para podermos conceber um Brasil mais justo, com mais oportunidades e menos violento para as próximas gerações.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, A. *Redução da Idade Penal e Criminalidade no Brasil*. CONANDA, 2007.

MARY GARCIA CASTRO

INTRODUÇÃO

Segundo pesquisa promovida pela Unesco, que mais se detalha em outras partes deste trabalho¹ (ABRAMOVAY e CASTRO et al, 2006), chegam a quase 30% os jovens entre 15 e 29 anos que declararam participar de alguma associação. As igrejas lideram o ranking de participação juvenil, seguidas das ONGs. E menos de 4% dos jovens afirmam estar ligados a partidos políticos. É comum que tais dados, entre estudiosos, sejam interpretados como indicando que os jovens não se sentem representados pelos partidos e questionam cada vez mais a forma como se faz política.

Esses dados, porém, coexistem com o aumento do número de eleitores jovens. Nos últimos quatro anos no Brasil, cresceu 39,3% o número de jovens com 16 e 17 anos que tiraram o título de eleitor mesmo sem a obrigação de votar – cerca de 800 mil jovens em 2006 tiraram o título de eleitor. O aumento é muito superior ao crescimento vegetativo nessa idade, abaixo de 2%. “É uma marca histórica”, destaca reportagem da Revista *Época*, de 5.8.2006, que veicula a informação de que o percentual de eleitores adolescentes viria caindo sistematicamente desde 1992. Chegou a ser de apenas 1,7% do eleitorado em 1998. Já em 2006, representariam 2,45%, ou cerca de 3 milhões de pessoas.

1. Este trabalho se beneficia de análises constantes de outro trabalho a ser publicado, que contou com a colaboração do mestrando em Políticas Sociais e Cidadania da UCSAL, Augusto Vasconcelos – membro do NPEJI e do PQPS/UCSAL/CNPq.

Os jovens se mostram cada vez mais críticos em relação ao jeito como se faz política, mas isso não significa que não estejam interessados no assunto. Mesmo com a crise ética que vivemos, os jovens estão se aproximando da política e discutindo com mais afinco as formas de fazer um controle eficaz sobre os governantes, como indicam por exemplo as letras de protesto do *Hip Hop* e o ativismo do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), instância que assessora a Secretaria Nacional de Juventude, composta de 70 membros, a maioria da sociedade civil, das mais diversas instituições relacionadas a movimentos de jovens.

O CONJUVE no ano passado reuniu-se regional e nacionalmente diversas vezes, e produziu o documento, por debates em rede, *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas* (CONJUVE, 2006) – “primeira etapa do meu trabalho”, afirma Regina Novaes, até este ano presidente da entidade. O CONJUVE no momento se estrutura para influenciar e acompanhar o Plano Nacional de Desenvolvimento, os trabalhos no Congresso Nacional relacionados à juventude, além de ser voz ativa em defesa dos direitos dessa população, como no caso dos debates sobre a redução da maioridade penal, quando junto com várias entidades de movimentos sociais se pronunciou contra tal perspectiva legal. Do CONJUVE fazem parte representantes jovens de partidos políticos, de ONGs, adultos especialistas e membros de movimentos sociais, e o mais interessante é que de fato há conflitos em temas diversos entre as entidades, críticas vinculações partidárias por uns, “onguismo” por outros, ou exclusiva orientação por tais entidades, mas vários deles, ainda que representem uma entidade, circulam, participam de várias, o que questiona a idéia de que os jovens ou não participam de quaisquer entidades, de partidos políticos ou necessariamente estão em uma ou outra, de diferente feição.

Hoje, os jovens estão engajados em ONGs e associações que lutam contra a homofobia, contra o racismo, pela qualidade do meio ambiente. Por outro lado, circulam e combinam vários espaços que não se contrapõem necessariamente, o que corrobora a negação de que participação se refira a um tipo exclusivo de filiação.

O caso do Hip Hop é emblemático e destacado por autores que discutem culturas juvenis na contemporaneidade, por integrar não somente tipos diferentes de expressões performáticas, artísticas, mas também por combinar a expressão cultural com o protesto político, ou seja, o Hip Hop questiona as tipologias de participação que não consideram o lúdico e o artístico ou o político em seu modelo clássico. Portanto, aponta para a necessidade de haver referência a dispositivos de participação político-cultural.

O tema participação política quando referido a juventudes mescla o racional/instrumental com o racional/emocional, questionando fronteiras formais e abrindo perspectiva dialética que decole de condições, da materialidade de vida e de culturas juvenis, em que pese a simplificação desses termos. Isso porque, em particular em países estruturados por desigualdades de classes sociais e de múltiplos sistemas modelados por subalternidades – como os de gênero, raça e geração, entre outros –, seja preciso qualificar a relação entre universais do ser jovem e a produção da juventude pelo mercado, pelos meios de comunicação e pelo Estado. É preciso também ter presente que estes são tempos pautados por individualismos narcíseos, inseguranças, medos e orientações por consumo, além de se considerarem os condicionantes estruturais, condições de vida que diferenciam os jovens entre si. Tais referências não são abordadas neste artigo, mas se constituem como premissas à sua tese nuclear – o questionamento sobre o apoliticismo como marca de uma geração, no caso, os jovens.

De fato as análises sobre participação e juventude tendem a considerações ligeiras e pouco embasadas em pesquisas que avancem além de opiniões e percepções dos jovens sobre aspectos da política participativa. Omite-se a contextualização destes tempos, não se consideram análises político-culturais embasadas no pensamento crítico, nem se associam crises de participação aos desafios culturais, como o *ethos* de eterno presente e o ‘desinvestimento’ em projetos de mudanças, a chamada recusa das utopias em prol de políticas de identidade. Se tais políticas têm o mérito de multiplicar referências, direitos – como os das mulheres e dos jovens –, podem também resvalar em guetos, na renúncia de questionar estados da nação, do mundo.

Assim, é comum se enfatizar que os jovens estariam buscando outras formas de participação, recusando as propostas de libertação, por projetos que interpelem o Estado, porque estariam mais motivados por políticas de identidades – como as de reconhecimento dos direitos humanos das mulheres, dos negros, dos homossexuais –, pela ecologia, por uma estética e arte libertária por exemplo, e tais frentes seriam antagônicas à forma de partido.

Esse é um debate complexo e que resvala também em simplificações funcionalistas, omitindo – ao destacar a importância das políticas de reconhecimento de direitos como as de gênero, raça, estética e arte fora dos cânones de mercado e da ecologia, assim como através da crítica necessária a vieses economicistas da esquerda – tanto o lugar do Estado quanto do mercado na reprodução de subalternidades, limitando-se ao reconhecimento de expressões identitárias. Não se discute também que há várias orientações político-ideológicas na apreensão de culturas de identidades, e não necessariamente

todas são incompatíveis com a formatação clássica de organizações de esquerda, como os partidos e sindicatos – reconhecidos por autores como Hobsbawn (1995) como movimentos sociais clássicos. A relação entre perspectivas é de fato complexa mas não impossível e, para que as agências clássicas dos embates políticos de classe estejam mais afins à contemporaneidade, se fazem necessárias reordenações de seus parâmetros, combinando por exemplo ênfase redistributiva com lutas por reconhecimento de culturas identitárias (ver FRASER e GORDON, 1994; FRASER e HONNETH, 2003). Para Fraser e Honneth (2003) as políticas de redistribuição, como as relacionadas à distribuição de bens e riquezas, cada vez mais pedem conjugação a políticas de reconhecimento por identidades e diferenças várias. Tal vontade de trânsito entre esses tipos de políticas, de combinações, tem sido um processo de aprendizagem de cidadania ativa nos encontros do CONJUVE.

Neste texto, considerando dados da pesquisa “*Juventude, Juventudes: o que une e o que separa*” (ABRAMOVAY, CASTRO et al., 2006), analisam-se alguns indicadores sobre a extensão e formatação da participação dos jovens. Nas seções finais volta-se ao debate ensaio, mais reflexivo, sobre o tema, na perspectiva de colaborar para pesquisas futuras.

1. JOVENS E PARTICIPAÇÃO NO BRASIL – PANORÂMICA 2004²

Considerando pesquisa domiciliar realizada com jovens entre 15 e 29 anos em diferentes áreas do Brasil, desenvolvida pela UNESCO em 2004,³ a seguir se perfila em termos de grandes números uma panorâmica sobre a participação dos jovens brasileiros, segundo alguns indicadores. Os dados são apresentados expandidos para 47.832.670 jovens – a pesquisa em pauta é aqui referida como a Pesquisa.

A Pesquisa apurou que 27,3% dos jovens brasileiros declararam que participam ou já participaram de alguma organização associativa, o que representa em termos absolutos aproximadamente 13 milhões de jovens distribuídos por ONGs, movimentos sociais, partidos políticos, grupos religiosos, ecológicos, sindicatos, agremiações esportivas, grupos de dança, de música e congêneres. Verifica-se que, sobre os tipos de associação à qual pertencem ou pertenceram, 81,10% indicaram de caráter religioso, 23,6% as do tipo orga-

2. Esta seção se baseia em dados da pesquisa Abramovay, Castro et al 2006 (ver nota 3).

3. “A UNESCO com a colaboração do IBOPE procedeu a uma ampla pesquisa em várias regiões do Brasil. A pesquisa abarcou 10.010 jovens entre 15 e 29 anos, no período (*continua*)

nizacional (esportiva, ecológica, cultural, artística e assistencial), 18,7% as de caráter corporativo (trabalhista e estudantil) e 3,3% as de caráter partidário.

Tabela 1. *Distribuição dos jovens segundo declaração de participação em associação, Brasil, 2004.*

Participação em alguma associação	N	%
Sim, participa	13.044.736	27,3%
Não participa	34.721.035	72,6%
Não opinou	66.899	0,1%
Total	47.832.670	100,00%

Fonte: Pesquisa “Juventude: Juventudes, o que une e o que separa”. UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: “E você participa ou já participou de alguma organização social, como uma associação religiosa, ecológica, política, etc?”

(*continuação*) de 01 a 12 de julho do ano de 2004. Recorreu-se à amostra estratificada com alocação proporcional à população de cada estrato sendo que dentro de cada estrato foram selecionadas amostras probabilísticas de conglomerados em três estágios, a saber:

(1) No primeiro estágio foram selecionados probabilisticamente os municípios que formaram a amostra pelo método PPT (Probabilidade Proporcional ao Tamanho), sendo a população de cada município tomada como base para tal seleção; (2) No segundo estágio, dentro dos municípios selecionados no primeiro estágio, foram selecionados probabilisticamente os setores censitários, onde as entrevistas foram realizadas, também pelo mesmo método (PPT); (3) E no terceiro estágio as pessoas a serem entrevistadas foram selecionadas dentro dos setores censitários utilizando-se quotas proporcionais segundo as seguintes variáveis: sexo (masculino e feminino); grupo de idade (15 a 17, 18 a 20, 21 a 23, 24 a 26 e 27 a 29); e instrução (até a 4ª série do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior).

Tal procedimento teve como objetivo tentar garantir a representatividade e reduzir a margem de erro máxima estimada em 1 ponto percentual com um intervalo de confiança estimado de 95%.

No que se refere aos estratos, o desenho da amostra foi estratificado da seguinte forma: **Estrato 1** – Composto pelos municípios que integram as 9 regiões metropolitanas (Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Fortaleza e Brasília); **Estrato 2** – Composto pelos municípios que não integram as 9 regiões metropolitanas, que possuem mais de 100.000 habitantes e densidade demográfica maior ou igual a 80 hab/km²; **Estrato 3** – Composto pelos municípios que não integram as 9 regiões metropolitanas, que possuem entre 50.000 e 100.000 habitantes (independente da densidade demográfica), pelos municípios que possuem menos de 50.000 habitantes e densidade demográfica maior ou igual a 80 hab/km² e, finalmente, pelos municípios que possuem mais de 100.000 habitantes e densidade demográfica menor ou igual a 80 hab/km²; e **Estrato 4** – Composto pelos municípios que não se enquadram nos três estratos anteriores, isto é, municípios que não integram as regiões metropolitanas e que possuem população com menos de 50.000 habitantes e densidade demográfica menor a 80 hab/km²” (ABRAMOVAY, CASTRO et al., 2006 / cap. Metodologia).

Não se detecta uma discrepância tão grande no nível de participação de acordo com o fator idade (ver Tabela 2).

Tabela 2. *Distribuição dos jovens segundo indicação de participação em associação por faixa etária, Brasil, 2004.*

Participação em Associação	Faixa etária					Total
	15 a 17	18 a 20	21 a 23	24 a 26	27 a 29	
Sim, participa	2.852.760 27,3%	2.852.607 27,2%	2.761.978 28,0%	2.422.492 27,6%	2.154.899 26,2%	13.044.736 27,3%
Não participa	7.588.625 72,5%	7.607.583 72,6%	7.091.124 71,9%	6.360.225 72,4%	6.073.478 73,8%	34.721.035 72,6%
Não opinou	23.892 0,2%	23.886 0,2%	9.560 0,1%	4.776 0,1%	4.784 0,1%	66.898 0,1%
Total	10.465.277 100,0%	10.484.076 100,0%	9.862.662 100,0%	8.787.493 100,0%	8.233.161 100,0%	47.832.669 100,0%

Fonte: Pesquisa “Juventude, Juventudes: o que une e o que separa”. UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: “E você participa ou já participou de alguma organização social, como uma associação religiosa, ecológica, política, etc?”

Observando-se a variável ‘sexo’, verifica-se uma ligeira dianteira da participação feminina em associações (29,8%) (ver Tabela 3), o que pode estar relacionado ao tipo predominante de associações em que participam os jovens, como as de caráter religioso (ver Tabela 4).

Tabela 3. *Distribuição dos jovens segundo indicação de participação em associação, por sexo, Brasil, 2004.*

Participação em Associação	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Sim, participa	5.848.750 24,7%	7.195.986 29,8%	13.044.736 27,3%
Não participa	17.819.435 75,2%	16.901.601 70,0%	34.721.036 72,6%
Não opinou	28.665 0,1%	38.234 0,2%	66.899 0,1%
Total	23.696.850 100,0%	24.135.821 100,0%	47.832.671 100,0%

Fonte: Pesquisa “Juventude, Juventudes: o que une e o que separa”. UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: “E você participa ou já participou de alguma organização social, como uma associação religiosa, ecológica, política, etc?”

No que tange às associações de caráter partidário, ressalte-se uma considerável diferença da participação masculina em relação à feminina, segundo indica-se na Tabela 4. Essa Tabela aponta para participação mais alta das mulheres nas associações de tipo religioso e corporativo. Note-se que, quando se discrimina o tipo de associação, há expressivas diferenças quanto ao nível de participação.

A maioria dos jovens pesquisados, 81,10%, declarou que participa ou já participou de uma associação de tipo religiosa. Já 23,6% fazem ou fizeram parte de associações do tipo organizacional-esportiva, ecológica, cultural, artística e/ou assistencial. É também expressivo proporcionalmente o contingente que declara participação, presente ou passada, em associações de tipo corporativo – trabalhista e/ou estudantil. Em proporção mais distante, 3,3% os que indicaram organizações partidárias.

Tabela 4. *Distribuição dos jovens segundo composição da participação em associação, da participação em geral e da população total por sexo, Brasil, 2004.*

Tipo de Associação	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Partidário	258.067 59,3%	176.823 40,7%	434.890 100,0%
Organizacional	1.605.616 52,1%	1.476.421 47,9%	3.082.037 100,0%
Religioso	4.482.088 42,4%	6.096.887 57,6%	10.578.975 100,0%
Corporativo	1.137.203 46,7%	1.299.605 53,3%	2.436.808 100,0%
Participação (todas associações)	5.848.750 44,8%	7.195.986 55,2%	13.044.736 100,0%
População Jovem Total	23.696.849 49,5%	24.135.822 50,5%	47.832.671 100,0%

Fonte: Pesquisa “Juventudes Brasileiras”. UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: “E você participa ou já participou de alguma organização social, como uma associação religiosa, ecológica, política, etc?” E qual ou quais os tipos de associação que você participa ou já participou?”

Se homens e mulheres jovens apresentam níveis de participação próximos, o mesmo não ocorre ao se controlar idade e grau de instrução: a maior probabilidade à participação está com os mais velhos e com aqueles com mais alto nível de escolaridade (ver Tabela 5).

A relação entre participação juvenil e escolaridade remete a reflexões de Turner (in: VIEIRA, 2001) sobre cidadania cultural e a importância da educação para o seu exercício:

[Segundo Turner, 1994], a cidadania era originalmente limitada ao âmbito da política e da economia. No século XX, Marchall expandiu-a para a esfera social e agora Turner enfatiza a dimensão cultural. Cidadania, para ele, consiste naquelas práticas sociais que capacitam um cidadão competente a participar plenamente da cultura nacional. Instituições educacionais, nesse sentido, são cruciais, pois constituem um aspecto essencial na socialização da criança. (VIEIRA, 2001:265)

Tabela 5. Distribuição dos jovens segundo indicação de participação em associação, por grau de instrução, Brasil, 2004.

Participação em Associação	Grau de instrução				Total
	Até a 4ª Série do Ensino Fundamental	5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Sim, participa	1.897.321 17,3%	4.176.399 25,6%	5.595.041 32,7%	1.375.975 39,8%	13.044.736 27,3%
Não participa	9.043.008 82,5%	12.084.697 74,2%	11.519.828 67,3%	2.073.502 59,9%	34.721.035 72,6%
Não opinou	23.901 0,2%	23.886 0,1%	9.557 0,1%	9.555 0,3%	66.899 0,1%
Total	10.964.230 100,0%	16.284.982 100,0%	17.124.426 100,0%	3.459.032 100,0%	47.832.670 100,0%

Fonte: Pesquisa “Juventude, Juventudes: o que une e o que separa”. UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: “E você participa ou já participou de alguma organização social, como uma associação religiosa, ecológica, política, etc?”

No que tange à estratificação social, não se verificam grandes variações, apesar da maior participação de jovens das “classes” A e B (32,1%) em relação aos que se enquadram em outros estratos (ver Tabela 6).

Se a análise sobre participação não se limita a mensurar somente níveis de participação em associações mas avança em indagar, como se faz na Pesquisa, sobre aproximações e formas variadas de socialização com mobilizações públicas, amplia-se o contingente de possíveis ativistas. Segundo a Tabela 7, mais da metade dos jovens (50,1%) declaram que já participaram ou têm

interesse de participar de um comício político, contrastando com 49,2% que disseram que não participam, nem têm interesse em participar.

Tabela 6. *Distribuição dos jovens segundo indicação de participação em associação por “classe socioeconômica”, Brasil, 2004.*

Participação em Associação	Classe socioeconômica - critério Brasil*			Total
	Classe A/B	Classe C	Classe D/E	
Sim, participa	1.930.095 32,1%	4.529.285 30,0%	6.585.356 24,7%	13.044.736 27,3%
Não participa	4.075.405 67,8%	10.564.057 69,9%	20.081.574 75,2%	34.721.036 72,6%
Não opinou	9.563 0,2%	19.106 0,1%	38.231 0,1%	66.900 0,1%
Total	6.015.063 100,0%	15.112.448 100,0%	26.705.161 100,0%	47.832.672 100,0%

Fonte: Pesquisa “Juventude: Juventudes, o que une e o que separa”. UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: “E você participa ou já participou de alguma organização social, como uma associação religiosa, ecológica, política, etc?”

* Para o indicador “classe” recorre-se ao “Critério Brasil”, com ênfase em rendimento familiar, padrão de consumo domiciliar e escolaridade dos pais. (ABRAMOVAY, CASTRO et al, 2006 / Metodologia).

Tabela 7. *Distribuição dos jovens segundo declaração de participação e interesse em participar de comícios de partidos políticos, Brasil, 2004.*

Participação em comícios de partidos políticos	N	%
Participa	8.832.128	18,5
Participou, mas não participa mais	7.201.189	15,1
Não participou, mas pretende participar	7.893.992	16,5
Não participou e nem pretende participar	23.522.997	49,2
Não opinou	382.365	0,8
Total	47.832.671	100,0

Fonte : Pesquisa “Juventudes Brasileiras”. UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: dentre as seguintes atividades que eu vou citar, gostaria que você me dissesse em quais tem interesse em participar.

A maioria dos entrevistados respondeu que acredita que a participação política desta geração é melhor que a de seus pais (Tabela 8), o que sugere que os jovens não necessariamente associam participação ao nível de engajamento organizado em instituições político-partidárias, que, como já analisado, segundo dados da Pesquisa, seriam relativamente baixos. Deve-se ponderar sobre uma possível associação entre a geração de seus pais com o período da ditadura militar no país, em que estavam tolhidas as liberdades democráticas, o que torna possível que a pergunta feita tenha sido interpretada no sentido de que no regime democrático estão dadas melhores condições para participação do que naquele período anterior.

Tabela 8. *Distribuição dos jovens segundo sua opinião sobre a participação política de sua geração em comparação com a geração de seus pais, Brasil, 2004.*

Participar da vida política	Total	%
Está melhor	26.383.132	55,2%
Está pior	17.210.664	36,0%
Está igual	2.246.073	4,7%
Não sabe/ não opinou	1.992.802	4,2%
Total	47.832.671	100,0%

Fonte: Pesquisa “Juventudes Brasileiras”. UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: "Comparando a geração dos seus pais com a geração do jovem dos dias de hoje, você acredita que participar da vida política está melhor ou está pior em relação à geração dos seus pais?"

A Pesquisa avança na perfilhção de participação, ao indagar sobre percepções quanto à política, apresentando um elenco de posições para que os jovens se pronunciassem quanto à concordância ou não e intenções de participação nas eleições municipais de outubro de 2004, o que se analisa a seguir.

Embora 63% dos jovens entrevistados para a Pesquisa tenham considerado que “o jovem de hoje não se preocupa com a política”, cerca de 72% da população jovem afirmaram ter algum interesse nas eleições municipais de outubro de 2004 (ver Tabela 9).

Ou seja, há que se cuidar do horizonte de referência quando se discute participação, pois tais dados podem sugerir uma maior força do local, ou das referências próximas.

Tabela 9. *Distribuição dos jovens segundo declaração de interesse nas eleições municipais de 2004, Brasil, 2004.*

Pergunta	N	%
Muito interesse	11.244.375	23,5
Interesse médio	9.829.083	20,5
Pouco interesse	13.074.233	27,3
Nenhum interesse	13.455.652	28,1
Não sabe/ Não opinou	229.329	0,5
Total	47.832.671	100

Fonte: Pesquisa “Juventudes Brasileiras”. UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: “Neste ano, teremos eleições para prefeito e vereadores. Gostaria de saber qual o seu interesse pelas eleições que ocorrerão em outubro deste ano. Você diria que tem:”

Outro dado da Pesquisa a se enfatizar é que 62,5% dos jovens concordaram com a frase que lhes foi apresentada sobre democracia, a saber: “A democracia ainda é o regime político preferencial”. Mas também outra declaração, antítese dessa, recebeu expressiva aceitação, o que sugere que é preciso estar mais atento para a pluralidade de tendências políticas ou possibilidades de alinhamento entre os jovens. Para 30,1% dos jovens “em algumas circunstâncias um regime autoritário pode ser preferível a um sistema democrático”.

Talajuizamento, porém, não permite, sem outras análises em relação a ambiências dos jovens que assim se pronunciam, que se etiquete tais jovens como conservadores ou “de direita”. O posicionamento crítico em relação à democracia pode estar sinalizando uma avaliação da conjuntura, ou do sistema econômico e político atual, que provoca vulnerabilidades de várias ordens, injustiças sociais, desemprego e má distribuição de renda e não necessariamente uma negação da democracia enquanto regime de organização de decisões no âmbito do Estado. É possível que a alta proporção de jovens que declararam preferir, mesmo que em algumas circunstâncias, um regime autoritário esteja expressando uma crítica à percepção de democracia que lhes chega no dia-a-dia. Por outro lado, há que levar em conta que há uma forte tradição autoritária no país que se exprime principalmente na idéia do personalismo e do patrimonialismo, bem como na baixa densidade de participação popular nas definições da coisa pública, o que pode acarretar sentimento de impotência, no âmbito de uma realidade em que os grandes feitos sempre

estiveram relacionados e identificados diretamente a alguém e não em nome de concepções.

Se tais informações sugerem uma demanda reprimida no que diz respeito à participação – já que democracia e participação têm nexos entre si –, é importante notar que existe de fato uma forte descrença entre os jovens em relação às instituições políticas tradicionais. Sobre a confiança nas instituições políticas, verifica-se que 84,6% dos jovens declararam não confiar nos partidos políticos; 76,7% afirmaram não confiar no governo; 82% não confiar no Congresso Nacional e 79,9% não confiar nas Assembléias Legislativas e Câmaras de Vereadores.

Tais informações alertam que se deveria pesquisar mais a hipótese de que os jovens não necessariamente são contrários e refratários ao exercício de uma cidadania ativa, por participação em entidades críticas e de acompanhamento do fazer políticas públicas, mas estão sim enviando uma mensagem de crítica às formas atuais de organização da política institucional no Brasil.

De fato, a complexidade do debate sobre orientações dos jovens quanto à participação política é verificada mesmo quando se tem o voto como indicador nuclear. Apesar de declarações que podem ser lidas como desencanto com a política institucional, é bastante expressiva a proporção de jovens que em 2004 se declaravam favoráveis à assertiva de que “o voto pode mudar a situação do país” (68,8% segundo a Tabela 10).

Tabela 10. *Distribuição dos jovens segundo opinião sobre se “o voto pode mudar a situação do país”, Brasil, 2004.*

Opinião	N	%
Concorda	32.896.340	68,8
Discorda	13.942.268	29,1
Não sabe/ Não opinou	994.063	2,1
Total	47.832.671	100

Fonte: Pesquisa “Juventudes Brasileiras”. UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: “Agora para cada frase que eu citar, gostaria de saber se você concorda ou discorda: O voto pode mudar a situação do país”.

A Tabela 11, a seguir, reforça o argumento de que falta embasamento para afirmar que os jovens seriam avessos à participação político-eleitoral. Aí se lê que 66,6% dos jovens pesquisados consideraram que não é aceitável “não votar nas eleições”.

Tabela II. *Distribuição dos jovens segundo opinião sobre “não votar nas eleições”, Brasil, 2004.*

Opinião	N	%
É aceitável	13.503.565	30,6
Não é aceitável	29.440.760	66,6
Indiferente (esp.)	955.634	2,2
Não sabe/ Não opinou	281.942	0,6
Total	44.181.901	100

Fonte: Pesquisa “Juventudes Brasileiras”. UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: “Agora para cada ação que eu citar, gostaria que você dissesse se acha aceitável ou não aceitável alguém: Não votar nas eleições”.

Já a Tabela 12 ilustra a diversidade de posições entre jovens sobre por que não votar nas eleições municipais de 2004. A maioria (40,1%) indica que não votaria por uma condição legal, ou seja, a de não ter o título regularizado. Os que expressam algum tipo de desencanto com o sistema eleitoral somam 37,3%. Desses, 11,1% afirmaram que votar “não serve para nada”.

Tabela 12. *Distribuição dos jovens segundo indicação do principal motivo para não votar nas eleições de outubro de 2004, Brasil, 2004.*

Indicação	N	%
Não serve para nada	649.852	11,1
Não gosto dos candidatos	444.352	7,6
Não creio nos partidos políticos	1.089.335	18,6
É minha maneira de protestar	281.897	4,8
Regularização do título de eleitor	2.346.085	40,1
Não ter idade	363.132	6,2
Outros	511.182	8,7
Nenhum destes	4.779	0,1
Não opinou	167.230	2,9
Total	5.857.844	100

Fonte: Pesquisa “Juventudes Brasileiras”. UNESCO, 2004.

Foi perguntado ao jovem: “Qual desses motivos apontados na cartela é o principal motivo para você não votar nestas próximas eleições?”

Foram selecionadas apenas as respostas dos jovens entre 16 e 29 anos.

Entre as respostas com menos de 1% destaca-se: “por causa de um partido político” e “porque me pediram um voto”.

2. JOVENS E PARTICIPAÇÃO – NOTAS PARA DEBATE E PESQUISAS

Embora as pesquisas sobre percepções dos jovens sobre participação sejam importantes, como a que se recorre neste artigo, são diagnósticos em relação a alguns indicadores de participação, retratos de situações, de um estado de conhecimento, pontas de um iceberg, que devem como tal ser destacadas, mas não necessariamente revelam processos históricos, sentidos sobre o mal estar com alternativas mais convencionais de participação.

De fato, no plano das percepções, os discursos dos jovens tendem a ser críticos sobre as representações institucionais e a indicar baixo nível de participação no que se considera como aparatos de mobilização mais tradicionais ou orientados para disputar o rumo do Estado, como por exemplo partidos e sindicatos.

O tema pede discussão sobre juventudes, ressaltando os limites da participação democrática quando se é excluído da participação na geração e distribuição de riquezas. Por exemplo, 40% dos 34 milhões de jovens entre 15 e 24 anos no Brasil vivem em famílias com menos de três salários mínimos por mês.

Adiantamos a tese, mais demonstrada em outros trabalhos (CASTRO e ABRAMOVAY, 2003, entre outros) de que a juventude, em particular aquela de classe trabalhadora, assim como a que se compõe pelo povo negro, quando classe e raça se entrelaçam, é uma das gerações mais à margem da participação da riqueza acumulada, a que vem sendo mais vitimizada pelas desigualdades sociais e modelação capitalista neoliberal. Por exemplo, os que não estudam e não trabalham correspondem a 20,4% do total de jovens entre 15 e 24 anos, no conjunto das nove Regiões Metropolitanas no Brasil – o que significa mais de 11 milhões de jovens em 2002 e a maioria desses são afrodescendentes (WAISELFISZ, 2006).

Segundo Castro e Abramovay (2003:35):

Vários autores reconhecem que os jovens são agentes que se sobressaem quer como vítimas, quer como autores em delitos no campo de certas violências, além do consumo e tráfico de drogas (ver análises sobre o caso do Brasil hoje

em Waiselfisz (2002); Abramovay e Rua (2002); Castro et al (2002) e Cruz Neto et al (2001); entre outros), ou seja, que os jovens vivem vulnerabilidades sociais reais. No entanto, como frisa Hopenhayn (1997 e 2002), há significados na forma de viver tempos globalizados que reverberam mais sobre certas gerações, como os jovens, e que por outro lado há discursos que aumentam ou que não necessariamente teriam correspondência em realidades.”

2.1 Juventude e formas de participação – vazios de pesquisa e generalizações sobre o apoliticismo dos jovens

É comum a referência na literatura sobre juventude a advertência de que são várias as culturas juvenis, as “tribos”, e o cuidado necessário contra generalizações (NOVAES e VANNUCHI, 2004, entre outros). Contudo, paradoxalmente, se viriam assumindo certas profecias auto-referidas, a partir de bases empíricas restritas. É comum se fazerem generalizações a partir de microcosmos ou visões parciais ou partidas de uma realidade cada vez mais múltipla e diversificada, principalmente se se trata da participação de jovens.

Defende-se, por exemplo, que este é um tempo de ‘distopias’, ou de utopias datadas e circunscritas a fins imediatos. Ou seja, que nestes tempos perderia lugar a figura do militante do movimento estudantil. Para alguns autores, uma agência que teria perdido o seu papel quer de advocacia de direitos dos estudantes universitários, de representação dos interesses desse grupo, quer de sítio de lutas contra desigualdades sociais, modos de operação da modelagem político-econômica em curso, por justiça e mudanças sociais.

De fato, nota-se que, na atual conjuntura, segundo pesquisas na América Latina (RODRÍGUEZ, 2002 in: CASTRO e ABRAMOVAY, 2003), em muitos países não chega a 20% os jovens que declaram participar de alguma organização ou movimento juvenil existente, quer seja estudantil, partidário ou mesmo de ONGs de diversas matizes. Conforme os dados de 2004 da pesquisa da UNESCO apresentados na seção anterior, no Brasil o patamar seria mais elevado, já que cerca de 30% dos jovens entre 15 e 29 anos participam de algum tipo de organização associativa (ABRAMOVAY, CASTRO et al, 2006).

Contudo, há divergências sobre o caráter de participação política dos jovens hoje. Alguns defendem que esta, em comparação a outras, seria uma geração menos atraída por partidos políticos, organizações sindicais e outras formas mais convencionais. Advogam vários autores que hoje predominam mais os agrupamentos juvenis, em particular no campo cultural e artístico,

por exemplo, os grupos de Hip Hop, os grupos de amigos ou as mobilizações esporádicas, por eventos ou temas, sem continuidade e avessos a rotinas. Entretanto, em particular no caso de associações relacionadas à performance cultural, valeria mais discutir também conteúdo e formatação de tal participação. Assim, há correntes no Hip Hop que se destacam pela crítica social, condenação da violência e do racismo, por exemplo.

Há que se reconhecer que o campo de organizações das juventudes é complexo e amplo e que os jovens continuam de forma renovada participando inclusive de partidos, sindicatos e mobilizando ações que se formatam em passeatas, ainda que não de forma tão noticiada pela grande imprensa como em 1968 e 1984 (RIBEIRO, 2004). Mas aí estão como também em diversos movimentos sociais, inclusive levando àqueles uma série de questões e debates existenciais que combinam micro e macro referências, como questões relacionadas a relações sociais de gênero, sexualidade, drogas e cultura, entrelaçando preocupações com políticas de juventude e com o estado do mundo, quando vêm assumindo papel singular nas manifestações críticas à globalização e políticas repressivas. Não se pode, portanto, decretar a morte do movimento estudantil e político-partidário por vontade epistolar de pesquisadores que comumente se restringem a pesquisas de ONGs ou de agrupamentos específicos.

Por outro lado, um fato novo hoje é a ênfase de organizações juvenis, movimentos por maior participação dos jovens no campo da elaboração legislativa, do acompanhamento da vida política dos poderes constituídos – por exemplo, os movimentos contra corrupção e por engajamento em processos eleitorais – e por políticas de/para/com juventudes, ou seja, voltadas para os jovens e que tenham um enfoque de geração. A mobilização de grupos juvenis nos últimos dois anos no Brasil pela institucionalização de uma secretaria nacional de juventude é significativa, bem como com relação a um conselho nacional de juventude com representação ampliada de grupos de jovens e outras agências afins, além das diversas articulações no âmbito dos estados e municípios.

Por outro lado, se reconhece que vem crescendo um certo desencanto de vários grupos juvenis em relação à política eleitoral e às formas convencionais de participação política, ou seja, mais orientada a um lugar no Estado. Contudo, faltam estudos comparando gerações e legitimação/desencanto com a política institucional hoje no Brasil.

Uma das marcas atuais no campo de debates sobre políticas e juventude é o deslocamento de políticas para juventudes, ou seja, a partir do Estado,

para a perspectiva de políticas de ou com juventudes, ou seja, políticas específicas para grupos jovens e políticas que sejam decididas e formatadas com a participação dos jovens, combinando-se participação de grupos da sociedade, sendo que em alguns países haveria assembleias com representação juvenil e secretarias de juventude com a participação direta de jovens. Tais iniciativas remetem ao princípio de reconhecimento dos jovens e das jovens como atores de mudanças e sujeitos políticos com identidades próprias.

Pesquisas sobre jovens e política sublinham a crítica dos jovens às organizações político-partidárias, o seu desinteresse por formas de representação institucionalizadas e sua maior orientação por garantia de emprego, carreira, mobilidade individual, profissionalização e ética de consumo. Por exemplo, Zavala (2002) da equipe de Gilberto Dimenstein, referindo-se à pesquisa conduzida pelo Instituto Akatu pelo Consumo Consciente, com jovens (“Os Jovens e o Consumo Sustentável-Construindo o Próprio Futuro”), destaca que 24% dos jovens brasileiros (entre 18 e 25 anos, residentes nas regiões metropolitanas) não “acreditam que suas ações podem melhorar o mundo ou, pelo menos, sua própria vida”. No estudo também se destaca que apenas 10% dos entrevistados possuem interesse em assuntos relacionados à política ou à sociedade. Preferem ‘quebrar a cabeça’ em questões como educação profissional (84%). Organizações sociais e políticas não são instrumentos com os quais eles contam. Parecem caminhar descolados de sua realidade em direção a objetivos individuais, segundo Helio Mattar, coordenador da pesquisa (ZAVALA, 2002).

Em outras palavras, nas pesquisas sobre participação política dos jovens, seria importante analisar mais o contexto do jogo político eleitoral brasileiro. Mas, por outro lado, a generalização sugerida pelo articulista de que a juventude seria uma geração “pragmática e sem utopias coletivas” merece cuidado. Não se leva em consideração que a pesquisa conduzida pela Akatu é baseada em entrevistas com 1350 entrevistados em nove regiões metropolitanas entre 18 e 74 anos, enquanto os dados destacados são respostas daqueles entre 18 e 24 anos. Ou seja assume-se uma generalização discutível até em termos estatísticos sobre pensares “da juventude”.

Segundo pesquisa domiciliar realizada com 800 jovens de 15 a 24 anos de distintas classes sociais no Rio de Janeiro, em 2001 (NOVAES e MELLO, 2002:84), os jovens tenderiam a posturas “progressivas”, a favor de greves por melhores salários e manifestações pela paz. “Os jovens de classe D são os que mais apóiam as greves por melhores salários. No total, quase 70% dos jovens também apóiam a ocupação de terras improdutivas para reforma agrária”.

Mas as autoras defendem que os jovens seriam avessos à participação em partidos políticos e movimentos sociais:

Contudo, como já mostraram outras pesquisas, o apoio a estas e outras formas de manifestação política [greves e ocupação de terras pela reforma agrária] não se traduz em engajamento e participação direta dos jovens em partidos políticos e movimentos sociais. A escola é onde os jovens mais participam de grêmios e campanhas, logo depois vêm os espaços das igrejas (...). Os jovens de igrejas orientais, pentecostais e católicos praticantes são os que dizem que mais participam de grupos de sua igreja. Os movimentos ecológicos e comunitários são os que os jovens mais gostariam de participar.

Filhos de uma época caracterizada como 'sem utopia', os jovens se reencontram com fragmentos de velhas utopias. Família, trabalho, justiça social, viver a vida e ter fé - são os cinco valores mais citados por eles. (NOVAES e MELLO 2002:84)

Note-se que as pesquisas que defendem que estes seriam tempos de ausência de utopias e enfatizam que os jovens se orientariam mais por trabalhos em ONGs que propriamente à participação político-partidária ou em movimentos de crítica social pouco se referem a juventudes militantes – objeto de pesquisa privilegiado antes da ditadura militar e hoje tema de poucos trabalhos. Por outro lado, muitos autores deixam de ir mais a fundo em possíveis sentidos para indicadores de crítica à política institucionalizada em partidos e órgãos de representação, interpretando como orientação individualista o que pode ser considerado, por outro olhar, como mal estar pela não representação coletiva de muitas instituições, i.e., das necessidades e vontades de ampla parcela da população, ou seja, por sentido de frustração quanto à política e à agência política que se queria. Por exemplo, Zanetti (2001) que desenvolveu pesquisa sobre “atitude revolucionária juvenil no Brasil” observa que:

Os jovens de nosso questionário têm mostrado, em geral, uma imagem coerente com a história da juventude brasileira. São participativos nas questões da sociedade e da vida em geral – 80% deles. Quando essa participação é conduzida para o campo político, temos uma drástica redução, pois 45% têm atitude e 34% têm comportamento de participação em relação à política. Isso confirma o que é de domínio público: o profundo desgaste das instituições políticas, dos políticos e seus partidos, mas não torna a juventude apática ou indiferente. (ZANETTI, 2001:180)

A literatura sobre novos sujeitos não necessariamente se divorcia de referências clássicas à organicidade, mas provoca re-elaborações sobre seus sentidos, em nosso juízo caminho de pesquisa a ser privilegiado e que está faltando. Em tempos em que internacionalmente os jovens vêm se destacando na luta anti-globalização e pela paz e que eclodem periodicamente protestos de jovens em diversos países a políticas mais conservadoras – e.g. os protestos na França que envolveram migrantes e os atuais (março de 2006 contra o programa de primeiro emprego para os jovens que deixa os trabalhadores à mercê de demissões por parte dos empregadores)⁴ –, difunde-se a idéia de apolitismo dos jovens.

3. JUVENTUDES, CULTURA E PARTICIPAÇÃO – TEMA EM ABERTO

Insistimos que há generalizações e simplificações para o caso brasileiro sobre a não militância dos jovens e, em particular, quando se compara esta com aquela do período pré-ditadura militar.

Na introdução ao que na literatura brasileira de Ciências Sociais torna-se um marco para o debate do conhecimento sobre novos sujeitos, i.e., o livro de Eder Sader “*Quando novos personagens entram em cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980*”, publicado em 1988, Marilena Chauí assim responde à pergunta que se faz, qual seja: “Por que o sujeito novo, os movimentos sociais que em bairros, em dissidências de estruturas sindicais, em associações por causas específicas, como programas de saúde para as mulheres, agitaram o cenário brasileiro da época, inaugurando novas formas de fazer política?” Segundo Chauí:

Antes de mais nada porque criados pelos próprios movimentos sociais populares do período: sua prática os põe como sujeitos sem que teorias prévias os houvessem constituído ou designado. Em segundo lugar porque se trata de um sujeito coletivo e descentralizado, portanto despojado das duas marcas que caracterizam o advento da concepção burguesa da subjetividade: a individualidade solipsista ou monádica como centro de onde partem ações livres e responsáveis e o sujeito como consciência individual soberana de onde irra-

4. Segundo artigo de Kerstin Gehmlich e Tom Heneghan na Folha de São Paulo, dia 18 de março de 2006: PARIS (Reuters) “Multidões de estudantes, sindicalistas e partidários de esquerda foram às ruas na França, no sábado, para pressionar o governo conservador a anular uma nova lei que mina a segurança no trabalho para jovens trabalhadores.”

diam idéias e representações, opostas, como objetos domináveis pelo intelecto. O novo sujeito é social...

Em terceiro lugar porque é um sujeito que, embora coletivo, não se apresenta como portador da universalidade definida a partir de uma organização determinada que operaria como centro, vetor e telos das ações sociopolíticas e para a qual não haveria propriamente sujeitos, mas objetos ou engrenagens da máquina organizadora.

Referido à Igreja, ao sindicato e às esquerdas, o novo sujeito neles não encontra o velho centro, organizadores no sentido clássico e sim 'instituições em crise' que experimentam 'a crise sob a forma de um descolamento com seus públicos respectivos', precisando encontrar vias para reatar relações com eles. (Chauí in: SADER, 1988:10-11. Sublinhamos)

Se se trata de novo sujeito na classe – e quem sabe, para a classe –, os seus constituintes (ver 'corpus' que destacamos na citação de Chauí, acima) sugerem que também se trata de novo conhecimento, ou de nova forma de conceber e articular conhecimentos, inclusive por prática singular, mas não novo no sentido do descarte dos clássicos, e sim de ancoragem na contemporaneidade. Mais do que conceitos com significados fixos, tais constituintes sugerem que se faz necessário sensibilidade, reflexão sobre cultura política, cidadania cultural (TURNER, 1994), atenção a práticas dos movimentos sociais, identificando a partir de cada prática re-significações conceituais, e trânsito entre práticas – teórica e de ação programática –, em âmbito de/em movimento.

Em síntese, faz-se necessário retornar ao debate sobre participação política e sujeitos (novos ou velhos ou híbridos) do fazer política, considerando: tipos de juventudes; questionando em que medida têm embasamento reflexões sobre o apoliticismo e orientação individualista e consumista dos jovens hoje – se tal figura não é uma simplificação da complexidade do real. Sem tomar, portanto, tais assertivas como verdades a priori, mas qualificando sentidos, é necessário diferenciar análises de agências, tipos de organizações associativas e político-partidárias, instituições formais da vida política e práticas políticas que estariam sob alvo de críticas de jovens e possivelmente também de não jovens, das análises sobre culturas juvenis, projetos de vida e vontades juvenis, inclusive de inserção em cidadania ativa de diferentes tendências.

As análises dos dados da pesquisa promovida pela UNESCO (ABRAMOVAY e CASTRO et al, 2006) sugerem o que enfatizava anteriormente Carrano (2006:4) a partir de análises da pesquisa do IBASE sobre participa-

ção de jovens: “Os dados não configuram quadro de recusa participativa na esfera política, mas ausência de confiança nos canais institucionais e nas formas tradicionais de se fazer política.”

Por outro lado, deve-se ter a preocupação por garantir o lugar de posturas críticas. Não seria o caso apenas de propor políticas, mas colaborar para que os jovens possam exercer posturas críticas do fazer política. O debate sobre políticas com juventudes passa, nessa linha, pela formação política dos jovens no sentido de aprender a zelar pela coisa pública, a acompanhar e a cobrar a ação do Estado, exercendo sua cidadania. Isto, do nosso ponto de vista, é uma das potencialidades de entidades que reúnem jovens em foros de debates e acompanhamento de políticas como o Conselho Nacional de Juventude, instância de socialização para uma cidadania ativa. Seria importante acompanhar o CONJUVE (ver *site*) em particular, em futuro próximo, quando a representação indicada será renovada, e serão mudados os que dela participam (membros da sociedade política, sociedade civil-ONGs, movimentos sociais e especialistas – esses mais velhos, comumente), já que um dos problemas básicos de entidades de representação abrangente é justamente a questão da representação. Outro tema ainda em aberto é o reconhecimento do lugar do CONJUVE em relação a ministérios e outras entidades dos poderes governamentais, o que será mais bem acompanhado quando de fato o CONJUVE exercer mais o direito de controle de programas.

De fato, participação sugere pertencimento, reconhecimento, exercício do direito de ser sujeito, cidadania por construção de democracia, então não depende somente dos jovens e de suas entidades. Os jovens se orientam em princípio pela irreverência, pelo questionamento, por desestabilizar verdades, pela crítica e essas são construções importantes para o novo, para renovação. Então, a participação de jovens é importante não somente para os jovens, mas também para rejuvenescer o fazer política e renovar a coisa pública.

Claro que essas são tendências mas não necessariamente evidências que caracterizam todos os jovens. Há jovens e jovens. Jovens idealistas, orientados por causas sociais, coletivas, pela solidariedade e há jovens oportunistas, orientados por um individualismo narcíseo, para suas carreiras e suas vidas privadas, do pequeno círculo.

Outra importância da participação política juvenil para a cultura política destes tempos é a linguagem juvenil que utiliza as artes, a dança, a música, o deboche, a crítica cultural, evitando as departamentalizações entre estética e política, como tão bem ilustra o Hip Hop, assim como formas de comunicação que recorrem a avanços da tecnologia, como a ciber-militância, o que

remete à importância de políticas de reconhecimento, no caso da especificidade de juventudes.

Se a relação entre cultura e política contribui para ampliar a compreensão da diversidade de formas e tipos de participação, deve-se tomar cuidado com simplificações por dicotomias, considerando a recorrência à cultura como performance, expressão estética, como alternativa ao investimento na possibilidade de participação político-organizacional de corte cooperativo ou de associações de classe ou em partidos. Oliveira, Silva e Rodrigues (2006:62) enfatizam a importância dos jovens como produtores de cultura mas reconhecem ambiências sócio-político-econômico-culturais que limitam tal potencialidade:

Abordar a relação entre cultura e juventude exige perceber como os (as) jovens vivem essa “juventude”: as vulnerabilidades e potencialidades contidas em suas condições de vida e a pluralidade de expressões culturais que emergem da experiência dos grupos juvenis espalhados por todo o país. Mas também é necessário observar os impedimentos reais e as possibilidades de promover a cidadania cultural de jovens, para que a fruição e a produção cultural deixem de ser privilégios de poucas pessoas. Dessa forma, a juventude deve ser reconhecida e valorizada como produtora de cultura, mais do que como consumidora de bens culturais.

Há também um sentido singular da participação política juvenil que é o trânsito entre o pessoal e o político, entre valores, sentimentos e a razão. “Jogar-se por inteiro”, “dar adrenalina” tendem a minimizar a rotinização do fazer política pela tradição, por retórica ou tecnologia normativa, isto é, sem paixão. Frisamos, mais uma vez, que tal orientação é uma possibilidade, uma tendência e não um determinismo próprio do ser jovem. É preciso falar em juventudes evitando naturalizações do ser jovem e – insiste-se – é preciso estar atentos a dispositivos político-culturais de participação, trânsitos entre cultura e política, estar em lugares de política de redistribuição e de reconhecimento, o que forma outra cultura política ou pede mais relação entre ética, estética, linguagens e responsabilidade com a coisa pública – aprendizagem de democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, Miguel. Las políticas de juventud en Colombia. In: LEON, Oscar Dávila (Org.). *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: CIDPA, 2003.
- ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2004.
- ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary Garcia (Coords.), ALVES DE SOUZA, Allan Nuno, SOUZA LIMA, Fabiano, PINHEIRO, Leonardo. *Juventude, Juventudes: o que une e o que separa*. Brasília: UNESCO, 2006.
- AROCENA, Felipe. *La modernidad y su desencanto*. Modernos, pos-modernos y neo-conservadores en el discurso sociológico. Pocitos: Vinten Ed., 1992.
- AZEVEDO, Fábio Palácio de (Org.). *Juventude, cultura e políticas públicas: intervenções apresentadas no seminário teórico-político do Centro de Estudos e Memória da Juventude*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005.
- BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- CARRANO, Paulo. Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades. *Democracia Viva* n. 30, jan.-mar. Rio de Janeiro: Ibase, 2006.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CASTILHO, Carlos. Protestos estudantis na França servem como laboratório da ciber-política. *Observatório da Imprensa*, São Paulo, 02 de abril 2006. Código Aberto.
- CASTRO, Mary, ABRAMOVAY, Miriam. *Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventude*. Brasília: UNESCO, 2003.
- CASTRO, Mary Garcia. No limiar de um novo milênio. Possibilidades e cenários. *Cadernos CRH* n. 22, jan.-jun., p. 31-50, Salvador, 1995.
- CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE: *Política Nacional de Juventude, Diretrizes e Perspectivas*. 2 ed. Brasília: CONJUVE, 2006
- DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, Evelina (Org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e Movimento Hip Hop*. São Paulo: Annablume, 1998.
- DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Participação da comunidade em órgãos da Administração Pública. *Revista de Direito Sanitário* v. 1, n. 1, São Paulo: LTr, nov. 2000.

- DIMENSTEIN, Gilberto. Vítimas da paralisia juvenil. *Folha Online* - <http://www.uol.com.br/folha/Dimenstein> de 14.03.2002.
- FERNANDES, Nelito, COTES, Paloma, LEAL, Andréa. O que querem os jovens?. *Revista Época*, 7 de agosto de 2006.
- FERNANDES, Florestan. *Em busca do Socialismo*. São Paulo: Ed. Xamã, 1995.
- _____. *A contestação necessária*. Retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. São Paulo: Ed. Ática, 1995.
- FRASER, Nancy, GORDON, Linda. Civil citizenship against social citizenship? In: STEENGERGEN, Bart van. *The condition of citizenship*. London: Sage, 1994.
- FRASER, Nancy, HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition?* A political-philosophical exchange. London: Verso, 2003.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.
- IPEA. *Brasil: o estado de uma nação*. Brasília: IPEA, 2005.
- JAMESON, Fredric. O Pós-Modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, Ann (Org.). *O mal-estar no Pós-Modernismo*. Teorias, práticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- MORAES CAMARGOS, Wladimir Vinycius de. *O mundo sob o olhar estudantil. Programa de Estudos e Pesquisas Científicas das Entidades Estudantis Brasileiras – Pré-projeto União Nacional dos Estudantes (UNE); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e Projeto de Reconstrução do Centro de Estudos Honestino Guimarães (CEHOG) - Goiânia - não publicado, xerox, 2001.*
- NOVAES, Regina Reyes, MELLO, Cecilia Campello do A. Jovens do Rio. Circuitos, Crenças e Acessos. *Comunicações do ISER*, ano 21, n. 57, 2002.
- NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Instituto Cidadania e Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.
- OLIVEIRA, Júlia Ribeiro, SILVA, Lúcia Isabel C., RODRIGUES, Solange S. Acesso, identidade e pertencimento: relações entre juventude e cultura. *Revista Democracia Viva*, n. 30, Especial Juventude Política, Rio de Janeiro: IBASE, jan.-mar. 2006.
- POERNER, Arthur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. 5 ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Relatório de desenvolvimento humano 2004*. <http://www.undp.org.br> (acessado em 02/12/2005).
- RIBEIRO, Renato Janine. Política e Juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Instituto Cidadania e Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

- RODRIGUEZ, Ernesto. *Consolidando alianzas estratégicas: fortalecimiento institucional y cooperación regional en políticas de juventud en América Latina*. Madrid: OIJ, 2000.
- SADER, Eder . *Quando novos personagens entraram em cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- SPOSITO, Marília, CARRANO, Paulo. Juventud y políticas en Brasil. In: DÁVILA, O. (Org.). *Políticas Públicas de Juventud en América Latina: políticas nacionales*. Vina Del Mar, Chile: Ed CODPA, 2003.
- SCHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. Tradução de Gisela Domschke. São Paulo: Ed. 34, 1998. (Coleção TRANS).
- TURNER, Bryan S. Postmodern Culture/Modern Citizens. In: STEENBERGEN, Bart van. *The condition of citizenship*. London: Sage, 1994.
- WAISELFISZ, Julio Jacobo (Coord.). *Relatório de desenvolvimento juvenil 2005* - elaborado para UNESCO, xerox 2006-não publicado.
- _____. *Relatório de desenvolvimento juvenil 2003*. Brasília: UNESCO, 2004.
- ZAVALA, Rodrigo. *Folha Online* – <http://www.uol.com.Br/folha/Dimenstein> de 14.03.2002.
- ZANETI, Hermes. *Juventude e revolução*. Uma investigação sobre a atitude revolucionária no Brasil. Brasília: Ed. UnB, 2001.

MARY GARCIA CASTRO

Professora da UCSAL – Mestrados em Família na Sociedade Contemporânea e Políticas Sociais e Cidadania; bolsista produtividade I da Fapesb; professora aposentada da UFBA; Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Juventudes, Identidades, Cidadania e Cultura – NPEJI/UCSAL/CNPq e membro do Grupo de Pesquisa Questão Social e Políticas Sociais – PQSPSUCSAL/CNPq.

Maternidade na adolescência: uma nova forma de constituição de famílias?



ANA AMÉLIA CAMARANO*

INTRODUÇÃO

A formação de uma nova família é considerada um elemento importante do processo de transição para a vida adulta. Para muitos autores é vista, inclusive, como a etapa final do processo. No entanto, não existe um consenso sobre o evento que caracteriza o início da formação de família: casamento, saída da casa dos pais ou nascimento do primeiro filho. Para alguns autores, o nascimento do primeiro filho marca o estágio final do processo de transição para a vida adulta (CORIJN, 1999; BILLARI, 2001). Já Madeira (2006) aponta o casamento como o evento definidor da entrada para a vida adulta.

O modelo tradicional de transição pressupõe que esses três eventos ocorrem de forma seqüenciada. A literatura¹ já apontou indicações de que essa seqüência está se despadronizando e/ou *os timings* estão se alterando. O casamento e o nascimento do primeiro filho podem ocorrer sem a saída da casa dos pais e esta pode ocorrer independente do casamento, e tanto o casamento como a saída de casa podem ser reversíveis. Além disso, mudanças estrutu-

* A autora agradece a Adriana Andrade pela elaboração das tabulações aqui apresentadas.

1. Ver, por exemplo, Camarano *et alli* (2006), Camarano, Kanso e Mello (2006), Mello (2005), Camarano *et alli* (2004) dentre outros.

rais no mercado de trabalho passaram, por um lado, a demandar escolarização crescente para uma participação bem sucedida neste e, por outro, reduziram as oportunidades de ingresso para os jovens. Tais mudanças associadas às em curso nas relações intergeracionais, que resultaram em maior autonomia dos jovens independentemente da autonomia financeira, levaram ao adiamento da saída da casa dos pais, da vida conjugal e reprodutiva (HELBORN e CABRAL, 2006). Isto levou ao aparecimento na literatura da discussão sobre o “prolongamento da juventude”.

Até que ponto esse modelo se adequa à realidade brasileira, dadas as suas acentuadas desigualdades sociais e regionais, é uma pergunta de difícil resposta. No caso brasileiro, há que se considerar o aumento da fecundidade na adolescência em curso desde os anos 70 que parece ter levado à antecipação da entrada na vida adulta ou a uma “condensação” do processo de transição, segundo Helborn e Cabral (2006). Uma das premissas básicas deste trabalho é que o processo de transição para a vida adulta é diferenciado por gênero, etnia, regiões geográficas, classes sociais etc. A pergunta deste trabalho é em que medida a fecundidade na adolescência “antecipou” o processo de constituição de família das jovens brasileiras e se isto ocorreu de forma diferenciada por cor/etnia.

A resposta à pergunta formulada requer, em primeiro lugar, entender o que determina o processo de formação de família. O conceito de família como um grupo de pessoas ligadas por laços de parentesco e residentes em uma unidade doméstica (arranjo familiar) é muito utilizado na Demografia e na Economia. Isto se deve, em grande parte, à sua operacionalidade dado que a maioria dos trabalhos é baseada em dados oriundos de pesquisas domiciliares oficiais. No entanto, tal conceito não incorpora o papel desempenhado pelas redes ampliadas de parentesco para as estratégias familiares de sobrevivência (BRUSCHINI, 1989). Acredita-se que a cooperação e a solidariedade existentes entre os membros das famílias devem extrapolar os limites do domicílio. Isto pode acontecer, particularmente, entre os arranjos familiares de jovens. Desconsiderar esse fenômeno pode resultar em uma desvalorização das experiências cotidianas que, embora não impliquem em convivência, funcionem como famílias ampliadas. Esse pode ser o caso de jovens que, casados ou não, saíram da casa dos pais ou parentes sem terem alcançado independência econômica total, ou seja, que ainda necessitam de algum tipo de suporte (CAMARANO *et alii*, 2006).

Os dados utilizados neste trabalho são os dos Censos Demográficos de 1980 e 2000. Estas pesquisas alocam os moradores de um domicílio inves-

tigado em dois grupos: famílias e domicílios.² A definição de domicílio é diferente da de família. Aproxima-se da de unidade de produção e consumo, onde os bens duráveis e não-duráveis são compartilhados, pautando a relação de convivência entre seus membros. As famílias são subconjuntos dos domicílios. Para a maioria da população, esses agrupamentos coincidem, pois o arranjo familiar predominante no Brasil é o nuclear. No entanto, é possível que entre a população jovem se encontre uma proporção mais elevada de famílias conviventes³ relativamente à população dos demais grupos etários.

O conceito de famílias nas pesquisas domiciliares do IBGE aproxima-se muito do de família nuclear. É constituída por uma pessoa adulta, que é a pessoa de referência ou chefe, seu cônjuge, se for o caso, ou pessoas que podem estar vinculadas a ele (a) como parentes ou não parentes, comportando apenas duas gerações sucessivas de parentes de primeiro grau e descendentes.⁴ De acordo com esse conceito “grupos sem parentesco entre seus membros (como uma república de estudantes, por exemplo) constituem uma família, assim como alguns grupos de parentes entre si (um casal com filha e netos) são entendidos como duas famílias residentes na mesma habitação” (MEDEIROS, OSÓRIO e VARELA, 2002; CAMARANO *et alii*, 2006). Embora baixo, tem crescido o número de mães jovens ou casais jovens que vivem nos domicílios com seus pais ou parentes. Tais arranjos são considerados como novas famílias no interior dos domicílios de origem. Na maior parte dos casos, são constituídos por mãe e filho, casal, casal com filhos etc, que compartilham um orçamento comum, os bens duráveis etc, sem constituírem núcleos independentes do ponto de vista

2. A definição do IBGE considera domicílios como moradias estruturalmente independentes, constituídas por um ou mais cômodos com acesso privativo. Os domicílios particulares, objeto de estudo, são caracterizados por servirem de moradia a, no máximo, três famílias, ainda que a moradia esteja localizada num estabelecimento industrial ou comercial.

Os domicílios são constituídos por “um conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco ou de dependência doméstica que morem num mesmo domicílio; pessoa que more sozinha num domicílio particular e o conjunto de, no máximo, cinco pessoas que morem num domicílio particular embora não estejam ligados por laços de parentesco ou de dependência doméstica”, para os quais se ressaltam, na definição do Censo Demográfico de 2000, “as regras de convivência” (IBGE, 2002).

3. Famílias que convivem num mesmo domicílio. Para uma maior discussão sobre o sistema de informações brasileiras sobre famílias e domicílios, consulte: Medeiros, Osório e Varela (2002) e Ramos (2004).

4. No caso de parentes ascendentes ou pessoa de referência sem cônjuge, o conceito inclui a convivência de três ou mais gerações. Ver: Medeiros, Osório e Varela (2002).

econômico.⁵ Mas são famílias caso se aceite que casamento e maternidade são eventos que desencadeiam o processo de sua formação.

Como já se mencionou, o objetivo deste trabalho é analisar se a fecundidade das adolescentes brasileiras resultou na antecipação do processo de formação de família. Parte-se da premissa de que a maternidade, *per se*, já significa a constituição de uma nova família. O que se busca avaliar é em que medida essa fecundidade ocorreu ou resultou numa união conjugal, se levou à constituição de um novo domicílio e se ocorreu diferenciadamente por cor/etnia. A unidade de análise são as jovens adolescentes de 13 a 19 anos.⁶ Trabalhou-se com duas categorias de cor/etnia: brancas e negras, aqui incluídas pretas e pardas. Foram considerados os anos de 1980 e 2000.

O trabalho está estruturado em quatro seções, sendo a primeira esta introdução. A seção a seguir descreve o comportamento da fecundidade das adolescentes brasileiras em 1980 e 2000. Busca-se saber quais foram as adolescentes que tiveram filhos. A outra seção trata da inserção domiciliar das adolescentes mães. Busca-se inferir nessa seção em que contexto familiar a maternidade ocorreu ou desencadeou: casamento e/ou constituição de um novo domicílio.⁷

I. QUAIS ADOLESCENTES TIVERAM FILHOS?

A maternidade na adolescência não é um fato novo na História. É uma realidade antiga na América Latina, sendo mais expressiva na América Central (GUPTA e LEITE, 1999 *apud* HELBORN e CABRAL, 2006). O crescimento da fecundidade desse grupo de mulheres num contexto de fecundidade geral baixa ou em declínio foi um dos fatos geradores de uma expressiva apreensão na sociedade e levou a que esta questão fosse colocada na agenda das políticas públicas, dos estudos acadêmicos e que tivesse muita repercussão na mídia. Isto não se verificou apenas nos países em desenvolvimento. Nos anos 1980, ocorreu, também, em países europeus e nos Estados Unidos (CAMARANO, 1998). Entre as adolescentes brasileiras, foi observa-

-
5. Uma discussão sobre esse tipo de arranjo familiar como estratégia de sobrevivência no Estado do Rio de Janeiro pode ser encontrada em Ramos (2004).
 6. Considerou-se apenas maternidade pelo fato das pesquisas oficiais não levantarem informações sobre a fecundidade dos homens.
 7. As informações disponíveis não permitem inferir sobre o *timing* dos eventos, ou seja, quando eles ocorreram. Por exemplo, informações sobre estado conjugal e materno referem-se ao momento da pesquisa. Não se sabe, portanto, se a maternidade ocorreu, realmente, dentro de uma união ou se ela resultou em uma união.

do que a sua fecundidade aumentou entre 1960 e 1995 (CAMARANO, 1998). Berquó e Cavenaghi (2005) já apontaram uma diminuição da fecundidade desse grupo etário a partir de 2000.

Essa fecundidade chegou a ser considerada “precoce” não apenas por razões biológicas relacionadas ao desenvolvimento humano mas, principalmente, porque a gestação nessas idades antecipa os movimentos socialmente institucionalizados para a reprodução. Isto traz uma série de resultados indesejados para as mulheres e seus filhos. É sempre associada à pobreza e à violência urbana do país (OLIVEIRA, 2005; VIEIRA, 2005 *apud* HELBORN e CABRAL, 2006) e considerada uma desvantagem social para as mães (MEDEIROS, 1998).

Acredita-se que parte da visibilidade assumida pela maternidade na adolescência deve-se à redução acentuada da fecundidade na população maior de 20 anos, o que, de fato, faz com que a fecundidade deste grupo assuma uma proporção relativamente mais alta. Além disso, esse aumento foi mais expressivo nas regiões mais pobres do país, nas áreas rurais e entre mulheres menos educadas (CAMARANO, 1998). Também contribuiu para a sua maior visibilidade o fato da maior proporção de nascimentos na adolescência ocorrer fora de uma união (LONGO e RIOS-NETO, 1998, *apud* HELBORN e CABRAL, 2006). Além disso, o aumento da escolaridade e as mudanças no papel social da mulher abriram novas expectativas sociais em relação à juventude (SABÓIA, 1998, *apud* HELBORN e CABRAL, 2006; MADEIRA, 2006).

À guisa de conclusão, salienta-se que as percepções sobre a fecundidade/maternidade na adolescência não levam em consideração as mudanças na sexualidade e na nupcialidade em curso não só no Brasil mas em todo o mundo. Essas mudanças incidiram mais sobre as mulheres e se expressam, entre outros fatores, pela dissociação entre sexualidade e casamento, pelo aumento das coabitações e o início mais cedo da vida sexual. A constatação dessas mudanças no panorama internacional levou vários demógrafos a generalizá-las e a contextualizá-las num arcabouço teórico, denominando “segunda transição demográfica”.⁸

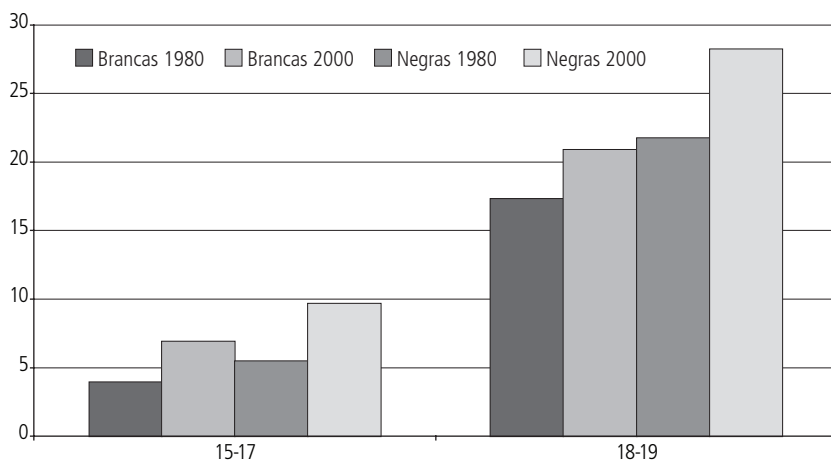
1.1 A maternidade na adolescência

O aumento da fecundidade entre as mulheres menores de 19 anos levou a que mais adolescentes já fossem mães em 2000 em relação a 1980. A pro-

8. Vide, por exemplo, Lesthague (1995) e Torrado (2006).

porção de mães jovens passou de 10,1% para 14,7%. Este aumento ocorreu nos dois grupos étnicos considerados bem como nos dois grupos etários.⁹ Em 1980, a maior proporção de mães adolescentes era encontrada entre as mulheres negras e com idades compreendidas entre 18 e 19 anos. Embora tanto entre as mulheres brancas quanto entre as negras a maior proporção de mães encontrava-se entre as adolescentes mais velhas, o aumento relativo observado no período foi mais elevado entre as mais jovens, conforme pode se observar no Gráfico 1. Já com relação à cor/etnia, as variações observadas no período ocorreram na mesma intensidade nos dois grupos étnicos e, conseqüentemente, foi entre as negras que se encontrou a maior proporção de mães jovens.

Gráfico 1. *Proporção de mulheres brasileiras de 15 a 19 anos que tiveram filhos por grupo étnico segundo grupos de idade.*



Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1980 e 2000. Elaboração da autora.

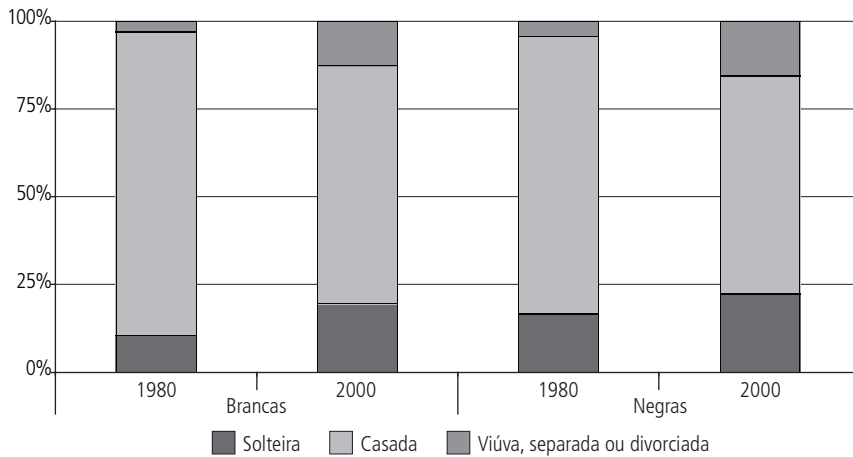
1.2 Quem são as mães adolescentes?

Ao contrário do apontado pela literatura, a maternidade entre as adolescentes ocorreu (ou desencadeou), principalmente, em uma união conjugal, como se pode ver pelo Gráfico 2. Isto não diferiu entre os dois grupos étnicos, muito embora seja entre as mulheres negras onde se verifica a mais ele-

9. Não foram consideradas as mulheres com menos de 15 anos porque, em 1980, as perguntas sobre filhos nascidos vivos foram dirigidas apenas às com idade superior a 15 anos.

vada proporção de mães solteiras nos dois anos considerados. O movimento observado no período foi o de aumento na proporção de mães solteiras e separadas, principalmente, entre as mulheres brancas. No entanto, em 2000, aproximadamente dois terços das mulheres que tiveram filhos haviam se declarado casadas. Esta proporção foi de 67,9% entre as brancas e 61,9% entre as negras.

Gráfico 2. *Proporção de adolescentes brasileiras que tiveram filhos por estado conjugal segundo grupo étnico.*

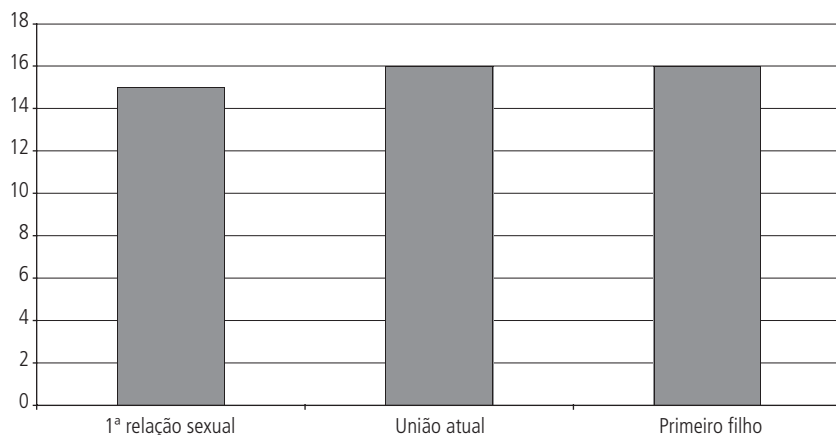


Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1980 e 2000. Elaboração da autora.

Como já se mencionou, as informações sobre estado conjugal referem-se ao momento da pesquisa, o que não permite inferir se a maternidade ocorreu, realmente, dentro de uma união ou se ela resultou em uma união. Uma inferência pode ser obtida com os dados da pesquisa *Demographic and Health Survey* (DHS) de 1996, que levantou informações sobre a idade à primeira relação sexual, à primeira união e ao primeiro filho. O Gráfico 3 compara a idade mediana à primeira relação sexual e à união atual¹⁰ das mulheres de 15 a 19 anos na pesquisa mencionada. Pode-se observar que a iniciação da vida sexual ocorreu um ano antes do casamento e a idade à entrada na união coincidiu com a idade ao primeiro filho. Estes resultados sugerem que, de uma maneira geral, foi a maternidade que propiciou a união conjugal.

10. Está se assumindo que a união atual é a primeira união.

Gráfico 3. Idade mediana à primeira relação sexual, à união atual e ao primeiro filho das mulheres brasileiras de 15 a 19 anos – 1996.



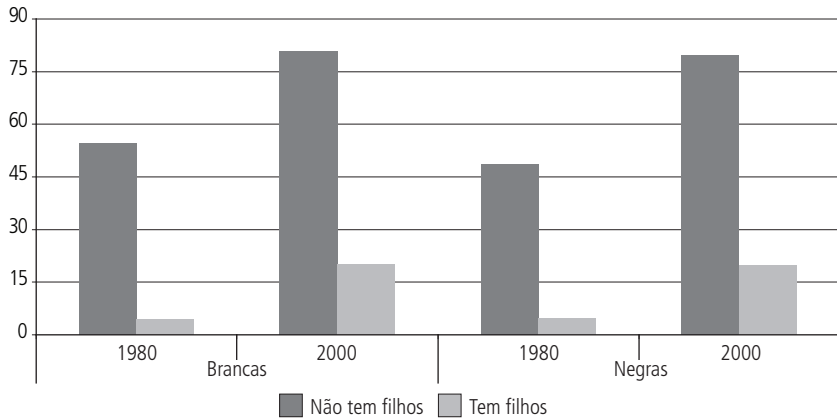
Fonte: BEMFAM, DHS 1996. Elaboração da autora.

Um dos pontos apontados pela literatura como uma desvantagem da maternidade entre as adolescentes é a interrupção precoce dos estudos seja para que a mãe possa cuidar da criança ou por uma necessidade de participar no mercado de trabalho sem uma preparação adequada. O Gráfico 4 mostra que as mulheres que não tiveram filhos freqüentavam mais a escola do que as que tiveram, independente da cor/etnia. Muito embora essa proporção tenha crescido expressivamente no período estudado, a referente a jovens que não tiveram filhos era aproximadamente quatro vezes mais elevada que a das que tiveram nos dois grupos étnicos. Na verdade, em 2000, praticamente não se encontravam diferenças na proporção estudada por grupos étnicos.

Um ponto em discussão na literatura é se as diferenças no percentual de freqüência à escola podem ser explicadas por diferenças preexistentes no perfil educacional das mulheres.¹¹ Ou seja, pergunta-se se as mulheres têm filhos porque não freqüentam a escola ou deixam de freqüentar a escola porque têm filhos? Medeiros (1998), com base no quesito da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1995 “se anteriormente freqüentava a escola”, concluiu que as baixas taxas de freqüência à escola por parte das mães são conseqüência da maternidade. Já Helborn e Cabral (2006), com base em dados de uma pesquisa de campo, mostraram que uma proporção expressiva das adolescentes que engravidaram não freqüentava a escola naquele momento.

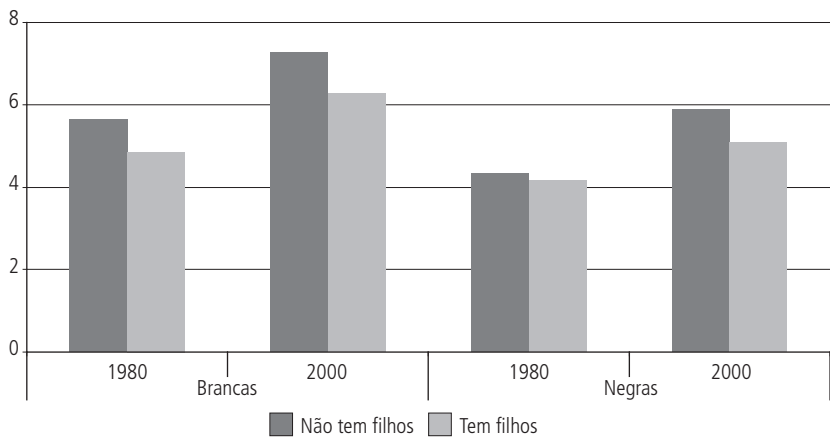
11. Ver, por exemplo, Medeiros (1998) e Corrêa (2004).

Gráfico 4. *Proporção de mulheres brasileiras de 15 a 19 anos que freqüentavam a escola pela condição de maternidade segundo o grupo étnico.*



Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1980 e 2000. Elaboração da autora.

Gráfico 5. *Número médio de anos de estudo das mulheres brasileiras de 15 a 19 anos por grupo étnico segundo a condição de maternidade.*



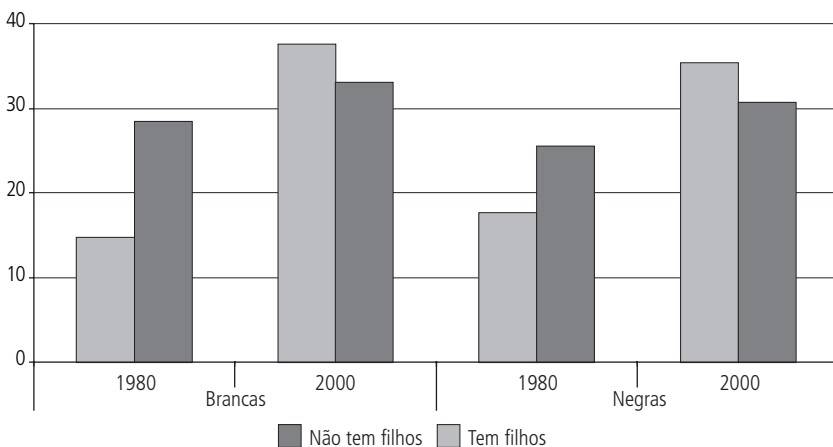
Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1980 e 2000. Elaboração da autora.

O Gráfico 5 mostra que a escolaridade das jovens mães brancas, medida pelo número médio de anos de estudo, era, também mais baixa do que a das mulheres que não tiveram filhos. A escolaridade média dos dois grupos aumentou no período considerado, mantendo a mesma diferença relativa.

Quanto às mulheres negras, como esperado, a sua escolaridade era mais baixa que a das brancas, e a diferença relativa dentro deste grupo quando se considera a maternidade era menor que a observada entre as mulheres brancas, muito embora tenha aumentado entre 1980 e 2000.

A literatura aponta que, em geral, os filhos afetam a participação das mulheres no mercado de trabalho no sentido de reduzi-la. Por outro lado, não é incomum que mulheres jovens inseridas em famílias em situação socioeconômica mais desvantajosa tenham que buscar trabalho para contribuir para o sustento do filho, mesmo que seja de forma parcial. O Gráfico 6 mostra que, em 1980, as taxas de atividade das jovens mães eram mais baixas que a das não mães. Isto acontecia entre as brancas e negras, mas a diferença era maior entre as brancas. Também, neste ano, a participação das mães negras era mais alta que a das brancas e o inverso ocorria entre as não mães. Em 2000, a situação se inverteu. As jovens mães apresentavam uma participação mais elevada que as demais mulheres sendo a das brancas mais elevada que a das negras. Tal inversão pode ser o resultado do aumento da participação de jovens não casadas dentre as mães e, como será visto posteriormente, de mães que não saíram da casa dos pais. Ou seja, são mães que precisam aportar uma contribuição monetária maior para o sustento dos filhos.

Gráfico 6. *Taxas de participação no mercado de trabalho das mulheres brasileiras de 15 a 19 anos por condição de maternidade segundo o grupo étnico.*

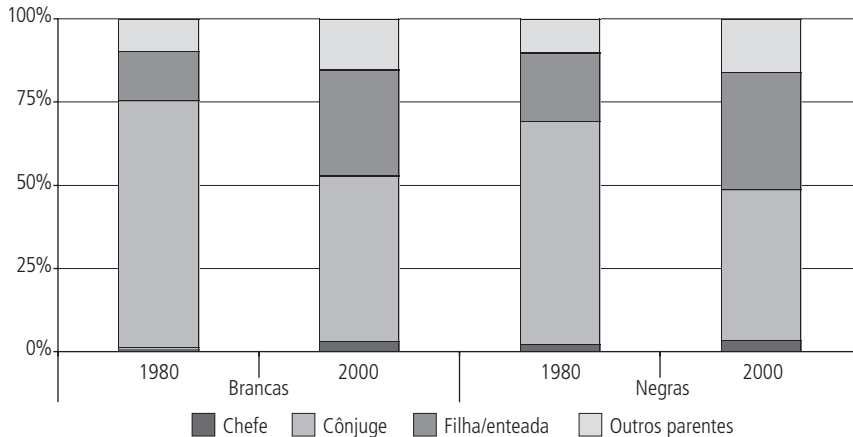


Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1980 e 2000. Elaboração da autora.

2. CONSTITUEM FAMÍLIA AS MÃES ADOLESCENTES?

A hipótese deste trabalho coincide com a definição de família utilizada nas pesquisas do IBGE de que a maternidade implica na formação de um novo núcleo familiar, independente do casamento e/ou da saída da casa dos pais. Nesta seção, investiga-se como esses novos núcleos familiares se organizaram. Para isto, utilizou-se como elemento definidor a posição que as jovens ocupavam no domicílio: chefe e cônjuge, os que saíram, e filho ou outro parente, os que ainda permaneciam ou retornaram.¹²

Gráfico 7. Distribuição proporcional das mães adolescentes brasileiras pela posição no domicílio segundo grupo étnico.



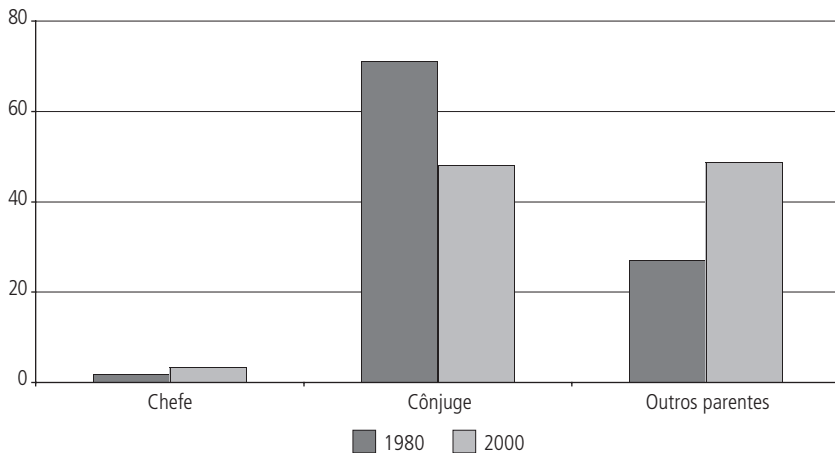
Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1980 e 2000. Elaboração da autora.

O Gráfico 7 apresenta a distribuição proporcional das jovens mães pela posição no domicílio. Coincidindo com as mudanças observadas anteriormente no estado conjugal, a maior proporção de mães adolescentes estava na condição de cônjuges do chefe do domicílio. Ou seja, saíram da casa dos pais e moravam com um companheiro. Isto acontecia tanto para as brancas quanto para as negras. Dado que se reduziu a proporção de mães casadas entre 1980 e 2000, conseqüentemente, diminuiu a de mães na posição de cônjuges entre os dois grupos étnicos. Entre as brancas, essa continuou sendo a pro-

12. A informação levantada diz respeito à posição atual no domicílio. Por isso, não é possível inferir se as pessoas que foram classificadas como filha já haviam saído (ou não) e depois retornaram.

porção mais elevada, em torno de 50%. Entre as negras, a proporção mais elevada era formada por filhas ou outro parente, ou seja, de mulheres que não haviam saído de casa. O crescimento do percentual de separadas sugere um retorno à casa dos pais ou de parentes. Aí se encontravam 75% das mães separadas. Pode, também, explicar o crescimento ainda que pequeno das mães adolescentes na condição de chefes de família. Por outro lado, há que se considerar o incremento no percentual de mães casadas morando na casa de pais ou parentes, que passou de 14,6% para 25,1%.¹³

Gráfico 8. *Distribuição proporcional dos domicílios brasileiros com mães adolescentes segundo a posição da mãe no domicílio.*



Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1980 e 2000. Elaboração da autora.

Para detalhar um pouco mais as famílias que essas mães adolescentes formaram, utilizando como unidade de análise o domicílio onde elas estavam inseridas, construiu-se uma tipologia com três tipos de domicílios: aqueles onde a jovem mãe estava na condição de chefe, os em que a sua posição era a de cônjuge e os onde ela ocupava a condição de filha ou outro parente. Foram analisadas algumas características dos arranjos encontrados nesses três tipos de domicílios. Não foi considerada a desagregação por cor/etnia. O Gráfico 8 apresenta a distribuição proporcional dos domicílios que continham mães adolescentes em 1980 e 2000. Coerentemente com o que foi visto anteriormente, em 1980, em 71% dos domicílios as mães eram cônjuges. Esta pro-

13. Dados não mostrados.

porção caiu para 48% em 2000 e ficou aproximadamente igual a dos domicílios onde as mães eram filhas ou outras parentes. Era muita baixa a proporção de domicílios onde a adolescente era chefe, 3,1% em 2000, o que pode ser explicado pela sua baixa idade, mas em 1980, este grupo praticamente não existia. Em outras palavras, o crescimento das famílias formadas por essas jovens não vem sendo acompanhado em sua totalidade pela saída da casa dos pais. Portanto, esses dados sugerem que novos arranjos familiares parecem estar se formando entre as mulheres jovens, com possíveis influências no adiamento da idade de saída da casa dos pais.

Tabela 1. *Características dos domicílios segundo a presença de mulheres adolescentes que tiveram filhos. Brasil, 2000.*

Tipo de domicílio	Adolescente é chefe	Adolescente é cônjuge	Adolescente é filha ou outro parente
Percentual de domicílios	3,3	48,0	48,7
Tamanho Médio	3,0	3,4	6,8
Idade média do chefe	17,7	24,9	48,8
Escolaridade média do chefe	5,5	5,1	3,8
Rendimento médio do chefe (R\$)	105,8	252,4	424,8
Rendimento médio domiciliar <i>per capita</i> (R\$)	98,7	111,0	125,5
% Domicílios Pobres	59,5	51,1	48,7

Fonte: IBGE/Censo Demográfico de 2000. Elaboração da autora.

A Tabela 1 apresenta algumas características dos domicílios onde as jovens mães estavam inseridas segundo a tipologia estabelecida. Esta análise considerou apenas o ano 2000. Nos domicílios onde a jovem mãe era chefe, a sua idade média era inferior a 18 anos e, a maioria já era separada, 44,4%.¹⁴ Muito embora, a sua escolaridade fosse mais alta que a dos demais chefes, o seu rendimento médio era bem mais baixo, apesar das diferenças no rendimento médio domiciliar *per capita* não serem expressivas. Isso se deve ao momento no ciclo de vida desses chefes, ou seja, a sua menor idade, com conseqüente menor experiência profissional, o que deve resultar em uma remuneração relativamente mais baixa. Por outro lado, o tamanho médio desses

14. Dados não mostrados.

domicílios era menor que os demais, mas aí residiam, em média, três pessoas. Isto explica o fato de 47,4% das mães chefes não terem nenhuma renda, apesar de 58% participarem do mercado de trabalho (Tabela 2). Ou seja, essas mães dependiam da renda de alguma outra pessoa do domicílio, o que correspondeu a aproximadamente 60% da renda domiciliar. Aí se encontrava a maior proporção de domicílios pobres, domicílios cujo rendimento estava abaixo de meio salário mínimo.¹⁵

Tabela 2. *Algumas características das mulheres adolescentes que tiveram filhos. Brasil, 2000.*

Tipo de domicílio	% Frequenta a Escola	% Mercado de Trabalho	% Tem Renda	% na Renda Domiciliar
Adolescente é chefe	17,6	58,0	52,6	40,7
Adolescente é cônjuge	11,6	27,8	15,2	7,9
Adolescente é filha ou outro parente	28,3	42,5	25,8	5,9

Fonte: IBGE/Censo Demográfico de 2000. Elaboração da autora.

Nos domicílios onde a mãe era cônjuge, a idade média do chefe, seu companheiro, estava em torno de 25 anos, ou seja, era, no mínimo seis anos mais velho que a mãe. A escolaridade do chefe era semelhante à da mãe chefe, mas o seu rendimento médio era mais que o dobro desta. A participação no mercado de trabalho das mães era muito baixa e mais baixa ainda era a proporção que freqüentava a escola. Apenas 15,2% das cônjuges mães tinham alguma renda, o que significava um aporte de 7,9% do orçamento familiar. Conseqüentemente, a metade desses domicílios podia ser considerada pobre (vide Tabelas 1 e 2).

Em quase a metade dos domicílios com mães jovens, estas continuavam morando na casa dos pais ou parentes. O estado conjugal predominante dessas mulheres era o de solteiras, 40,1%, mas aproximadamente um terço era de casadas que não saíram de casa. Estes eram domicílios grandes, ou seja, contavam com 6,8 residentes e aproximadamente a metade eram pobres. No entanto, isso não significou uma maior freqüência à escola por parte das jovens mães; a proporção que freqüentava foi de 28,3%. Apesar de 42,5% delas estarem no mercado de trabalho, a proporção das que

15. Estipulou-se 1/2 salário mínimo como o rendimento médio domiciliar *per capita*

tinham alguma renda era de 25,5% e aportavam apenas 5,9% no orçamento familiar. Isto sugere uma dependência econômica sobre os outros membros dos domicílios.

Esses resultados levantam a questão se esse arranjo familiar representa uma estratégia de sobrevivência, o que seria mais comum entre os jovens e os arranjos chefiados por mulheres. Ramos (2004) mostrou que os arranjos monoparentais femininos, em particular o composto por chefe mulher com filhos na região metropolitana do Rio de Janeiro, tinham como estratégia a co-residência em domicílios com renda suficiente para garantir a sua sobrevivência. A autora encontrou que, em 2000, 11,5% das famílias nesse tipo de arranjo não tinham nenhum rendimento familiar. Isso sugere que essas famílias compartilham dos recursos dos outros membros do domicílio, como parece acontecer, também, nos outros tipos de arranjos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se mencionou na introdução deste trabalho, o seu objetivo era analisar o processo de formação de família das jovens adolescentes brasileiras que se tornaram mães. Buscou-se avaliar em que medida esse processo estava de alguma forma associado ao casamento e à saída de casa dos pais ou de origem.

Ao contrário do apontado pela literatura, a maternidade entre as adolescentes ocorreu (ou resultou), principalmente, dentro de uma união conjugal, tanto entre as mulheres brancas quanto entre as negras, muito embora o casamento não tenha significado, necessariamente, a saída da casa dos pais. O movimento ocorrido no período foi no sentido de aumentar a proporção de mães solteiras e separadas e o maior incremento nessa proporção ocorreu entre as mulheres brancas. No entanto, em 2000, aproximadamente dois terços das mulheres que tiveram filhos haviam se declarado casadas.

Assumindo que a maternidade é um processo desencadeador da formação de família e que, entre 1980 e 2000, uma maior proporção de mulheres se tornou mãe, não se pode, portanto, falar em adiamento do processo de constituição de família. O que parece ter acontecido é que uma proporção maior de jovens constituiu família sem ter saído da casa dos pais. O que se pode concluir é por uma mudança na sua composição provocada pelo aumento do número de famílias conviventes.

Um outro ponto a ser ressaltado é que aproximadamente a metade dos domicílios que contavam com mães jovens residindo eram domicílios consi-

derados pobres. A associação entre as etapas do ciclo familiar e o nível de pobreza é bastante comum na literatura. Nas famílias de jovens em geral, encontra-se um número maior de pessoas que não trabalha e uma maior dependência da renda do chefe. Em aproximadamente a metade dos domicílios estudados, os chefes eram jovens. O momento no ciclo de vida desses chefes, ou seja, a sua menor idade, com conseqüente menor experiência profissional, deve resultar em uma remuneração relativamente mais baixa. Por outro lado, apenas um terço das mães participava do mercado de trabalho e sua contribuição para a renda familiar não chegava a 8% da renda domiciliar. Não obstante a proporção de mães que freqüentava a escola era baixa. Ou seja, essas mães constituíram famílias assumindo o papel tradicional de mãe e cuidadora.

Os resultados aqui apresentados apontam para novas formas de constituição de família entre as adolescentes brasileiras. Aumento da escolarização, maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho, mudanças na nupcialidade e no exercício da sexualidade são variáveis importantes na explicação dessas novas formas. Uma questão que se apresenta é se os novos arranjos aqui estudados são resultado da situação de pobreza das famílias de origem ou se são causadores desta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERQUÓ, E., CAVENAGHI, S. Increasing Adolescent and Youth Fertility in Brazil: A New Trend or a One-Time Event? In: ANNUAL MEETING OF THE POPULATION ASSOCIATION OF AMERICA. Philadelphia, Pennsylvania, March 30 to April 2, 2005, Session #151, Adolescent Fertility in Developing Countries. (Mimeo).
- BILLARI, Francisco. The analysis of early life courses: complex descriptions of the transition to adulthood. *Journal of Population Research*, v. 18, Issue 2, p. 119-142, 2001.
- BRUSCHINI, C. Uma abordagem sociológica da família. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 1989.
- CAMARANO, A. A., MELLO, J. L., KANSO, S., ANDRADE, A. O processo de constituição de famílias entre os jovens: novos e velhos arranjos. In: CAMARANO, A. A. (Org). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 95-138.
- CAMARANO, A. A., MELLO, J. L., KANSO, S. Transição para a vida adulta: mudanças por período e por coorte. In: CAMARANO, A. A. (Org). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 199-224.

- CAMARANO, A. A., MELLO, J. L., PASINATO, M. T., KANSO, S. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. *Última Década*. Cidpa Valparaíso, 21, p. 11-50, dez. 2004.
- CAMARANO, A. A. Fecundidade e anticoncepção da população jovem. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. v. 1, p.109-33, Brasília: CNPD, 1998.
- CORIJN, M. Transitions to adulthood in Europe for the 1950s and 1960s cohorts. In: EUROPEAN POPULATION CONFERENCE. CBGS-Werdocument, Bruxelas, set. 1999.
- CORRÊA, Humberto. *A Fecundidade na Adolescência: a interpretação de um problema ou um problema de interpretação?* Dissertação de Mestrado em Demografia e Estudos Populacionais. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2004.
- HELBORN, M. L., CABRAL, C. Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta. In: CAMARANO, A. A. (Org). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico de 2000: documentação dos microdados da amostra*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2002.
- LESTHAEGUE, R. The second demographic transition in western countries. In: MASON, K. O., JERSON, A. M. (Eds.). *Gender and family change in industrialized countries*. Oxford: Clarendon Press, 1995.
- MADEIRA, F. Educação e desigualdade em tempo de juventude. In: CAMARANO, A. A. (Org). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 139-170.
- MEDEIROS, M., OSÓRIO, R. *Mudanças nas famílias brasileiras: a composição dos arranjos domiciliares entre 1978 e 1998*. Rio de Janeiro: IPEA, 2002. (Texto para Discussão, 886).
- MEDEIROS, M., OSÓRIO, R., VARELLA, S. *O levantamento de informações sobre as famílias nas PNADs de 1992 e 1999*. Rio de Janeiro: IPEA, 2002. (Texto para Discussão, 860).
- MEDEIROS, M. A maternidade nas mulheres de 15 a 19 anos como desvantagem social. In: VIEIRA, E. M. (Org.). *Seminário Gravidez na Adolescência*. Rio de Janeiro: Associação Saúde da Família, 1998. p. 74-91.
- MELLO, J. L. *Transições para a vida adulta: os jovens da região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Demografia e Estudos Populacionais. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2005.
- RAMOS, D. A. L. *As famílias da região metropolitana do Rio de Janeiro: uma análise de suas condições econômicas no período no período 1991-2000*. Dissertação de Mestrado em Demografia e Estudos Populacionais. Rio de

Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2004.

TORRADO, S. Hogares y Familia en América Latina. In: II CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE POBLACIÓN (ALAP). Seção plenária “Hacia dónde va la población”. Guadalajara, México, 3 a 5 de setembro de 2006.

ANA AMÉLIA CAMARANO

Coordenadora da área de pesquisa de População e Família do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Afetos, corpos e olhares: dois exercícios em torno de novas dinâmicas subjetivas nas culturas jovens contemporâneas

MARIA ISABEL MENDES DE ALMEIDA

O cenário atual das culturas jovens dos setores médios urbanos de nossa sociedade e sua associação com o consumo de substâncias sintéticas em festas de música eletrônica vem se convertendo em relevante foco de observação para o acompanhamento de mudanças significativas no plano da subjetividade, das formas de organização da sociabilidade e seus regimes de administração dos afetos, das emoções e das visões de mundo aí compreendidas. Seguindo as pegadas (o fio) de um espírito de época mais abrangente, que se faz acompanhar pelo deslocamento, imprecisão e mobilidade permanentes de valores, crenças e sentidos de verdade, tal cenário vem depositando sobre o sujeito a necessidade de tomada de decisões, formulações de escolhas, e construções de traçados sobre seus destinos.¹ Esta vem se configurando, portanto, como uma realidade de transformações vertiginosas que têm como característica central a exigência de um esforço de reflexão teórica que é simultâneo à emergência e ao impacto cruciais de tais transformações.

1. Destacamos aqui, por exemplo, o trabalho de Le Breton, *L'adieu au corps* (1999) onde a referência à produção pessoal das identidades na contemporaneidade conecta-se a modalidades de bricolagem culturais onde as influências sociais exaltam predominantemente a importância do ar dos tempos em detrimento das regularidades mais profundas e duráveis. Bezerra Jr. (2002), em seu diagnóstico de época, ressalta a dimensão de sobrecarga da decisão individual na sociedade contemporânea no que diz respeito à ideologia, identidade, aparência, padrão moral de conduta. Tal condição diz respeito ao esvaziamento do poder normativo e ao questionamento da legitimidade de antigas referências à tradição, classe, família, cultura local etc.

As culturas jovens urbanas vêm se constituindo em nosso objeto de investigação desde o início desta década. A primeira incursão realizada sobre este universo procurou debruçar-se sobre a estreita relação estabelecida entre subjetividade e espacialidade. Tal relação levou-nos à análise do fenômeno recente de transformação da “noite” em uma categoria fundamentalmente espacial, onde grupos de jovens da classe média do Rio de Janeiro fazem do deslocamento e da circulação fins em si, levando-nos a aprofundar as implicações da entrada em cena de um novo nomadismo contemporâneo.²

Esta pesquisa concentrou-se, portanto, no segmento do universo jovem *mainstream* que frequenta a *night*. A faixa etária dos nossos informantes oscilou, em 95% dos casos, entre 15 e 19 anos e coincidiu, em termos ocupacionais, com o curso secundário e os primeiros anos da formação universitária. É interessante notar que os jovens menores de 18 anos estão legalmente proibidos de ingressar nos eventos e lugares que compõem o circuito regular da *night*. Isto não quer dizer, porém, que este segmento esteja menos inserido nesse universo. Ao contrário, um dos aspectos que mais chamaram a nossa atenção durante a pesquisa foi justamente o fato de que, quanto mais jovens, maior seu grau de envolvimento e adesão, o que fica especialmente evidente no caso das *matinês*.

Inscrita, então, nesse novo registro, a noite transforma-se em um circuito que passa por distintos lugares, tais como festas, boates, *shoppings*, cinemas, lojas de conveniência e lanchonetes situadas nos postos de gasolina abertos durante toda a madrugada. Este mapa noturno compreende, também, fragmentos inusitados do espaço urbano como as “portas” dos lugares ou eventos da moda, bem como escadarias, trechos de ruas e “ilhas de cimento” estrategicamente situados nas vias de circulação da cidade. Quando inseridos no circuito da diversão, esses locais são redimensionados, tanto em suas funções, quanto em seus significados.

A mobilidade tornou-se, assim, o traço distintivo da ocupação noturna da cidade. Conseqüentemente, a *night* – para utilizar a expressão nativa – só pode ser adequadamente construída como objeto de reflexão³ quando compreendida como uma rede de trajetórias simultâneas. Tal conjunto de práticas comportamentais e discursivas está produzindo a noite carioca como uma espacialidade dinâmica na qual a aglutinação em torno de lugares específicos

-
2. A esse respeito remeto ao livro *Noites Nômades - espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. (ALMEIDA e TRACY, 2003)
 3. A esse respeito, ver Schlör (1998).

tem sido substituída por modos diversos de circulação. Esses novos regimes de experiência, além de subverterem as coordenadas do espaço urbano, geram processos subjetivos e identitários inusitados.

O atual recorte analítico que estamos desenvolvendo junto às culturas jovens vem se realizando em torno de um segmento de frequentadores de *raves*, clubes, festas e festivais de música eletrônica. Tal opção de lazer, de modalidade, de sociabilidade e de agregação entre jovens vem se configurando como importante índice de transformação das relações entre tempo e espaço, assim como daquelas entre formações subjetivas e suas articulações com novas acepções relativas aos usos e significados do corpo e sua interação com as cenas eletrônicas e as substâncias sintéticas (ALMEIDA e EUGENIO, 2004). Além desses aspectos, chama atenção nos dias de hoje a significativa representatividade numérica dos jovens participantes dessas festas de música eletrônica. Algo em torno de 60 mil jovens estiveram presentes, por exemplo, na quinta edição do Festival *Skol Beats* de música eletrônica, realizado em São Paulo em abril de 2005. Além de eventos como este, temos igualmente podido acompanhar números maciços de jovens cuja afluência às festas *rave* tem girado em torno de uma média de duas a três mil pessoas.

Esta pesquisa, que vem sendo realizada ao longo dos dois últimos anos, inclui uma amostra de jovens de classe média do Rio de Janeiro, cuja idade média varia em torno do que se convencionou chamar dos *twenties something*. Ou, seja, uma escala etária inscrita em um certo padrão de auto-definição, que trafega em torno de imprecisões estatísticas traçadas na faixa que vai dos vinte aos trinta anos. A formação de valores, padrões de conduta, estilos de vida e opções existenciais do grupo em questão estarão aqui subsumidos pelo universo mais amplo de suas adesões a um *ethos* jovem que opera como uma espécie de frouxo amálgama.

Trata-se aqui de jovens *tranceiros* – cuja eleição preferencial de lazer e consumo vem se construindo em torno do *trance* e de uma “retomada” atualizada da estética *hippie* –, e daqueles que se auto-definem como *modernos* – cuja marca identitária procura distinguir-se de um repertório de atitudes geralmente classificada como *mainstream*. Ambos os grupos têm na música eletrônica uma referência eletiva fortemente significativa. *Tranceiros* e *modernos* diferenciam-se quanto às formas de apresentação de si, mas não no que se refere às modalidades de gerenciamento subjetivo frente às experiências e à dinâmica com o universo das substâncias sintéticas e da música eletrônica.

Os clubes e festas de música eletrônica, em sua maioria situados na zona sul do Rio de Janeiro, inscrevem-se como o *setting* dominante de diversão dos

modernos. Existem variações e múltiplas combinatórias estéticas neste circuito substâncias-cenas, onde a fiscalização e o escrutínio dos olhares convergem para uma espécie de filtragem da adequação das pessoas ao ambiente. Corpos se ajustam à decoração do ambiente, funcionando como peças-chave do mesmo e se distribuem entre velas espalhadas pelo chão, móveis e adornos metálicos, em alguns casos bancos de madeira importados de Bali, bares brancos e cromados, se deixam atravessar pelo jogo de luzes coloridas nas pistas e pela imprevisibilidade das batidas eletrônicas.

A amostra de jovens pertencente ao chamado universo *mainstream* das “noites nômades” e aquela que vem engrossando as fileiras do circuito “substâncias+cenas” configuram uma espécie de grande contínuo geracional que se estende aproximadamente dos 15 aos quase 30 anos de idade. Este recorte nos permite estabelecer linhas de continuidade e de descontinuidade sobre uma gramática da afetividade e da sexualidade que está em jogo neste universo, produzindo efeitos e marcando trajetórias e dinâmicas subjetivas que justificam uma atenta reflexão comparativa.

A intenção do presente ensaio é procurar refletir sobre algumas linhas diferenciadas de abordagem entre esses dois grupos estudados no que diz respeito às modalidades de percepção dos corpos, dos usos e apreensão dos olhares, assim como das formas de captação e aproximações do “outro” no interior dessas economias internas subjetivas. Isso significa dizer que procuramos aqui reunir um conjunto de aspectos e mecanismos capazes de ilustrar distintas formas de tradução da experiência da afetividade e suas interações com a dimensão da corporalidade e com novos agenciamentos da sexualidade.

I. O “FICAR” ENTRE OS JOVENS: O CONSUMO MATERIAL DO OUTRO COMO LÓGICA AFETIVA

A lógica identitária e afetivo-sexual dominante no universo de jovens que integram as noites nômades tem como princípio norteador o “ficar”, enquanto empreendimento fundamentalmente ensaístico, experimental e baseado no assédio “quântico” e material em relação ao “outro”. Nesta configuração afetiva, portanto, saltam aos olhos os mecanismos de necessário engate entre os corpos em direção à fruição, ainda que meteórica e fugaz, das sensações provenientes dos beijos, da atração e do consumo material extraídos da ocasião e do momento. Nos regimes que compõem essas novas semióticas afetivas em torno do “ficar”, o beijo assume a condição de performance, de intransitividade, fisicalidade, arma corporal, descarga rápida da emoção.

Princípio e fim. Ubiquidade do ato. Corpos atravessam o espaço de forma seriada produzindo a maior acumulação possível de imagens de alto impacto por unidade de tempo e, paradoxalmente, baixa quantidade de informação por unidade de tempo (SARLO, 2000).

Pode-se observar ao longo de uma pista de dança praticamente vazia, a movimentação de corpos em distintas direções. Meninos e meninas, em um primeiro momento, agrupam-se separadamente. A pista de dança converte-se temporariamente em arena de corpos que estão se recrutando para “ficar”. Olhares começam a adquirir a consistência da perscruta, do exame indelével dos corpos, eles ocupam a cena e a preenchem. Pulsão háptica e não óptica (DELEUZE e GUATTARI, 1997), pois nessas economias afetivas não se vê de longe, não se vê em perspectiva, não se detém a totalidade. São espaços hápticos, de visão aproximada, que se caracterizam pela variação contínua de suas orientações, referências, junções. São espaços locais de pura conexão. Aqui, o olho, em sua dimensão situada e parcial, conecta e drena todos os movimentos, estratégias de aproximação e captação do outro. No regime do “ficar”, o olhar possui propriedades de economia da ação e da iniciativa. Ele re-espacializa a seqüência subsumida nos tradicionais rituais da corte ou do namoro entre jovens, na medida em que tudo pode se esgotar em sua órbita, prescindindo-se, portanto, da gradação de atos que vão do olhar à sedução, à aproximação e à instalação da conversa.

Geral, rodando. Quando você chega numa mulher, ela já sabe o que você quer, entendeu? Cara, por que ficar gastando tempo, né? É meio assim: você gostou de mim, eu também gostei, vamos ficar, saqualé? É aquela parada, eu pergunto o nome, nem escuto o nome. Se escutar, esqueci. Então, fica assim, ficar só por ficar, sacou?. (Pedro, 18 anos)

Termos tais como “guerra”, “chegar”, “pegar”, “atirar”, “partir”, “zoar”, “vazar”, “estalar”, assim como “demorô” e “fui” podem ser aqui identificados a uma visão de mundo, onde imperam os regimes da fisicalidade e da materialidade enquanto formas de aproximação e sociabilidade entre os jovens.

‘Ir pra night é pegar mulher. Fazer a guerra. ‘Pô, pegou quantas, e tal?’ ‘Peguei quinze, peguei vinte’. (Tomás, 16 anos)

Uma outra variável importante, indissociável na conjugação desses regimes é a coletivização da experiência. O coletivo é atravessado por amplo leque

de designações e variações de sentido: “geral tava lá”, “geral descia de bermuda”, “geral pegando carro”, “geral se arrumava e partia”. Além desses acionamentos coletivos, outros mais como: galera, cabeças, nego, malucos, moleques, reclassificam e reordenam cartografias subjetivas, tempos e conjugações verbais, signos de coletivização.

Para os efeitos do que aqui procuramos aprofundar é possível nos referirmos, no âmbito das noites nômades, a uma nova dinâmica passional cujo eixo central de funcionamento está direcionado ao consumo inescapável do “outro”. Ou seja, a noite, as boates, as festas e os espaços abertos de entretenimento inserem-se enquanto tribunas de olhares, gestos e aproximações corporais sempre conducentes aos desfechos da “pegação”, dos beijos seriados, da guerra numérica entre corpos, da performance da imagem continuamente direcionada à captação e ao agenciamento do outro. Tanto o situacionismo generalizado, caracterizador das novas composições do desejo e dos registros passionais, quanto a regência tátil das novas formas de abordagem entre esses jovens reconfiguram espacialidades e temporalidades psíquicas. Essas economias internas, apesar de fortemente comprometidas com a dimensão do grupalismo e do coletivismo, assentam-se sobre o primado do par na administração de seus corpos e na dinâmica afetiva. Apesar igualmente da seriação das experiências e dos afetos, assim como das “sinceridades sucessivas” (MAFFESOLI, 1996), presentes na eleição volátil do par, é dele, em última instância, que se trata. O corpo se inscreve, nesses contextos, enquanto elemento invasivo na trajetória para a “pegação”, ele é ao mesmo tempo arma, projétil e massa para a abordagem e o assédio.

Neste sentido, é possível acompanhar o interjôgo entre olhares, corpos e sensações em seu foco preciso de “solda” e ajuste em relação ao outro. É ele, portanto, a instância afetiva e sexual a ser absorvida pelo eu, ainda que em seus *degradés* de descompromisso e fugacidade. A lógica da gestão da vida afetiva e social fora das pressões de relações duráveis e estáveis – o descompromisso, e a maximização do “rendimento” (POLLAK, 1986) – presidem economias afetivas que em muito se aproximam de uma espécie de “arquétipo” do estilo de vida dos homossexuais masculinos. Nesta direção, o “ficar” permite analogias com práticas e circunstâncias vividas pelos sujeitos que são emblemáticas do universo gay masculino. Isto é, práticas que “podem ser objeto de cálculos racionais quanto à finalidade, apoiados em uma contabilidade do prazer que tem como unidade de base o orgasmo” (POLLAK, 1986), ainda que não seja exatamente deste último que se trate no caso do universo pesquisado.

2. A EXPERTISE CORPORAL E O DESMONTE DO “PAR” NO UNIVERSO DAS CENAS ELETRÔNICAS

Nossos informantes, integrantes, na expressão nativa, da cena moderna, ou da cena eletrônica mais abrangente, alteram de forma significativa certas formações subjetivas e modalidades de estetização da existência, como as observadas no âmbito das noites nômades. A articulação contemporânea entre as cenas eletrônicas e as substâncias sintéticas abre-nos novas perspectivas de percepção do sujeito que devem aqui ser exploradas em contrapartida ao universo das noites nômades.

Um mesmo espírito de época, é claro, subjaz a essas manifestações, embora alterando certos termos relativos ao processamento dos afetos, da sexualidade e das gramáticas eróticas (BAUMAN, 1998) e corporais. Tal espírito possui seu dominador comum no que diz respeito às formações contemporâneas de identidades somáticas (ORTEGA, 2005), às bioidentidades, ao processo de esvaziamento da dimensão da intimidade e exteriorização da vida subjetiva (BEZERRA Jr., 2002), ao privilegiamento incondicional do contexto e da situação – do estar *in acto* – em detrimento da estrutura ontológica do ser (ALMEIDA e TRACY, 2003).

No entanto, os espaços interativos das cenas eletrônicas – onde o recurso às substâncias sintéticas se dá de forma corrente – deslocam e alteram significativamente os usos e significados do corpo e sua articulação com a relação com o outro. Nestes contextos, o corpo converte-se, a um só tempo, em agente e paciente dos cuidados acionados pelos sujeitos em interação. Ou seja, assumindo a condição quase que simultânea de sujeito e objeto, o corpo perde sua conotação de instância conducente à captação e absorção do outro, enquanto objeto de desejo. A “noite bala”,⁴ como dizem nossos informantes, não é a “noite caça”, “noite pegação”. Através dessa imagem é possível acompanhar nos circuitos eletrônicos a protagonização particular do corpo enquanto tribuna autônoma e enaltecida de sensações, cultivo de si materializado, foco pontual da convergência de olhares potencializadores de sua própria presença. O olhar aqui não se deixa presidir pelo necessário movimento de busca ou atração magnética sobre o outro. Mas, ao contrário, investido de propriedades de vigilância, manutenção e verificação, este olhar tem como meta extrair a medida e o compasso exato da adequação dos sujeitos às cenas,

4. O termo *bala* é utilizado pelos jovens em questão para designar a substância sintética do ecstasy.

ou à conquista da legitimidade de se “estar ali”. Existe, sem dúvida, nessas cenas, um jogo de atração, mas trata-se de uma modalidade de atração que tem como direção a busca e a coleta de sensações (BAUMAN, 1998), a extração difusa de fruições estetizantes. Podemos dizer que se trata aqui da instalação de um olhar que é predominantemente *voyer*, que procura a todo o momento flertar com corpos que fazem as vezes de paisagens, que adornam e complementam a “cena” e seus desdobramentos materiais de sedução e encantamento. Ou seja, ao contrário do que poderíamos supor, a gramática destes olhares não é de natureza disciplinar (FOUCAULT, 1977), ela incide rigorosamente sobre o estatuto da competência, atualização e controle (DELEUZE, 1992) permanentes de códigos e sinais que por sua vez são mutantes, flexíveis, ondulatórios (DELEUZE, 1992).

Neste sentido, o outro torna-se alvo predominante de um escrutínio crítico de adequação à cena que é volátil, mole, pastoso e nem por isso menos conducente ao sentimento de “impropriedade” ou “exclusão”. Esses sentimentos, no entanto, não carregam a marca da hostilidade ou da agressividade, tão comuns entre os jovens adolescentes que integram as práticas do “ficar”. Na cena eletrônica, “impropriedade” ou exclusão são sentimentos conferidos àqueles que ferem princípios de não atualização dos itens responsáveis pelo bem-estar grupal, pela observação dos mecanismos asseguradores das estratégias de pertencimento e de manutenção da coesão grupal.

“Acho que as raves têm a ver com um propósito muito tranqüilo. Não tem porradaria, o clima é muito harmônico, muito bom. As pessoas estão ali para ouvir a música que gostam, para ter bons momentos com os amigos. Isso é um fato. Estão ali com um propósito muito bom, você sente isso”. (Alexandre, 21 anos)

Neste contexto, a dimensão do coletivo é algo que transcende a natureza meramente física, mecânica e material do contato, assumindo-se enquanto instância essencial de cooperação qualitativa e de suporte e caução para cada um dos sujeitos envolvidos. Em uma palavra, o coletivo é peça-chave indispensável e facilitadora da interação entre substâncias e bem-estar, como nos permite acompanhar o depoimento de Carolina, 20 anos:

“Você tem que estar num ambiente agradável para tomar, em primeiro lugar. Para a onda bater bem, você tem que estar num ambiente bom, com pessoas legais, com boas companhias. Aí eu acho que a onda bate muito bem.”

Reiterando a importância do bom ambiente das *raves*, permeado por uma atmosfera garantidora do bem-estar – distante de agressões, hostilidades e assédios desagradáveis – Mariana, 21 anos, nos diz o seguinte:

“A rave é genial! Não é complicado até se você vai sem bala! Se você gosta, se você gosta do som, da música, do artista, de uma festa num lugar aberto onde não vai ter homem chegando em você, onde você não vai ver briga, onde você não vai precisar se embonecar e ficar se mostrando.”

A cena eletrônica comporta uma modalidade quase empresarial de agenciamento dos sujeitos, de monitorização dos corpos e dos *settings*, de um cuidado e uma perícia de si, combinados com a perseguição do bem-estar como estilo de vida. Muito além das intenções de afetar ou atrair o outro filtradas pelo desejo e pela sensualidade, tais corpos gravitam sobre seu próprio eixo, enquanto instâncias produtoras de um contínuo cuidado e observância de si. Para os sujeitos em questão, a interação com as substâncias sintéticas promove uma experiência de acesso e não de escape em suas relações com o mundo e consigo mesmos. Como nos transmitem nossos informantes: “Você está ali como jamais esteve”.

“Você não perde a sua consciência, você está ali o tempo inteiro. O seu super-ego não sai dali. É um bem-estar potencializado. É tudo misturado, na verdade. Estar fritando, derretendo. Quando você está dançando, você absorve a música. É uma doideira.” (André, 24 anos)

Esta potencialização máxima da presença provocada pela ingestão de substâncias como o *ecstasy* – embasa nosso argumento sobre a diluição da regência do par nas cenas eletrônicas ao mesmo tempo em que caracteriza um afastamento da visão de mundo informada pelos movimentos contra-culturais das décadas de 1960 e 1970. Nesses últimos, a evasão e o escape da realidade configuravam-se como princípios norteadores das chamadas viagens lisérgicas. Ao lançarmos mão desta referência comparativa com a década de 1960, nossa intenção é apenas problematizar as formações subjetivas aí compreendidas *vis-à-vis* aos achados de nossa pesquisa naquilo que se refere à dinâmica relacional dos sujeitos com as substâncias e com seus corpos. Essas referências contrastantes auxiliam-nos a qualificar melhor os efeitos contemporâneos das substâncias sobre os processos de *hiperpresença* dos corpos e dos sujeitos nos contextos das cenas eletrônicas.

No interior de tais contextos o corpo assume-se como “protagonista e emblema do *self*” (LE BRETON, 1999) diluindo-se o significado e a intencionalidade da “busca do par” em favor de um circuito de sensações, contemplações de performances próprias e alheias e da conquista do rendimento e do prazer pessoais.

“Você precisa chegar nas pessoas, você precisa falar, tocar. Agora, eu nunca senti aquele negócio tipo da droga do amor que, eu digo, não é na questão sexual. Tesão em si, não. Eu sinto vontade de abraçar e de tocar e de estar perto, mas não sexo. Sabe?” (Laura, 22 anos)

Nas pistas dos clubes *techno*, pequenos grupos-células parecem flutuar, seus componentes oscilam entre momentos de intensa curtição, todos de olhos fechados, e outros em que o grupo interage vivamente, tirando fotos em máquinas digitais, rindo muito e tecendo comentários ao ouvido. A composição geral da pista, no entanto, é a dos grupos. Não é uma noite para “pegação”.

“Assim, se eu tomo bala eu não çaço. Sério, se eu tomo bala eu não çaço, eu fico mais preocupado em sentir a música, em dançar, em fechar os olhos e fico dançando feliz.” (André, 21 anos)

Todos fruem a noite juntos, alternando-se momentos de maior ou menor espaço para a individualidade e a coletividade. Muitos rapazes são vistos sem camisas suando muito, tanto nas *raves* quanto nos clubes fechados, de óculos escuros, já em clima de “ferveção” proporcionado pelas substâncias.

Em uma de nossas visitas a um clube de música eletrônica, chamou-nos atenção a presença de um grupo de três amigos, duas meninas e um rapaz, que beijavam-se em todas as modulações e arranjos possíveis; primeiro os três ao mesmo tempo, em seguida apenas as duas meninas e também cada uma delas e o rapaz.

Os circuitos eletrônicos resumem, enfim, uma espécie de *ethos* particular tendente ao desmonte da “cápsula” afetiva do grupo de dois, ou da gramática conjugal. Esta última desidrata-se em importância a favor da busca incessante pela sensibilização dos corpos, dos corpos tornados sujeitos e protagonistas, corpos leves, fluidos e voláteis. Deste modo, a postura corporal, a maneira de andar, de olhar e dançar, bem como as roupas e os acessórios utilizados na composição do visual, tudo isto se converte em índice para um estar no

mundo característico de um *ethos* geracional com sua inevitável aporia: ao mesmo tempo dotado de características tributárias de uma configuração social e histórica específica e daquelas pertinentes à juventude como etapa do ciclo de vida.

Constantemente abertos a novas sensações e experimentações orquestradas por um tipo de erotismo livre e flutuante (BAUMAN, 1998) e por uma receptividade atribuída a processos variados de sedução, os jovens da cena eletrônica desalojam de suas economias internas o primado do sexo como alvo inescapável. Referimo-nos, aqui, por exemplo, a uma espécie de “dispositivo” alternativo à dimensão sexual e que atua para os sujeitos como um princípio de “solidariedade pragmática”, conferindo-lhes algo além da condição da mera soma justaposta dos corpos. Trata-se da *vibe*, espécie de energia telepática que encarna a circunstância paroxística da experiência compartilhada, a consistência “oceânica” de um mesmo estar no mundo. *Vibe* e vertigem manifestam-se aqui de forma quase que indissociável ao longo das experimentações que fazem do corpo agente limite do “acesso” e da “presença”. As batidas eletrônicas costumam destacar-se por uma espécie de subversão da cadeia processual entre o fim e o início das músicas. Os corpos entregam-se às batidas das músicas, onde as “quedas” nem sempre são colocadas ao final das mesmas. Mas ao contrário, longos minutos podem se passar sem que se note com clareza a seqüência de começos e términos, exatamente para que, de repente, o ritmo “caia” de uma só vez promovendo a sensação de absoluta e imprevisível vertigem. Esta estrutura imprevisível da música atua sobre os corpos, aliada às substâncias, produzindo algo como um ser coletivo na pista. É o *fervo* em ato. Ou ainda, a presença quase física da *vibe*.

Você vê uma pessoa dançando e você vê que aquela pessoa está bem, está feliz. É contagiante. Você vê e pega a felicidade da pessoa, e você fica bem de ver a pessoa bem, é um lance engraçado. Se uma pista está boa e está todo mundo vibrando bem, não tem como você não se contagiar.” (Laura, 21 anos)

A força e a consistência desta experiência partilhada é de tal ordem que se torna possível nos remetermos a uma espécie de memória escondida nos corpos e nas sensações que fazem com que mesmo aqueles sujeitos que não se encontrem sob os efeitos de substâncias protagonizem a presença encarnada da *vibe*. Como se o partilhar simultâneo de inúmeros corpos, quase indissociáveis em sua proximidade, todos se entregando à mesma vertigem, tivesse o poder de potencializar o efeito das substâncias naqueles que as consumiram e

de evocá-lo naqueles que em outras ocasiões já as experimentaram. De tal intensidade e volume de estímulos parece se desprender uma massa frouxa de sensações, emanada de todas as partes e convertida em um uníssonos mandamento: o do corpo tornado ao mesmo tempo sujeito e objeto, corpo protagonista, tornado hiper-real e hiper-presente pelo atravessar simultâneo da música, das substâncias, dos sujeitos e do ambiente.

A ambiência em torno da qual a *vibe* aflora deve ser cuidada e incrementada, o que envolve a escolha de um espaço onde tudo tenha sido pensado para estimular os sentidos, bem como a montagem cuidadosa de um grupo-célula apto a prover o sujeito, ao longo da festa, ao mesmo tempo de uma espécie de invólucro espiritual de segurança e de uma alegria contagiante, que opera mimeticamente produzindo e sustentando a *vibe*.

A estrutura deste grupo-célula delinea-se como uma espécie de equipe. Não se pode aportar na cena sozinho, mas nem por isso o grupo é regido por um imperativo numérico forte. A característica marcante da célula é uma certa cumplicidade entre os componentes. Estes podem desdobrar-se na pista por vezes, esquecendo-se ao som das batidas, ou agruparem-se em abraços-almôndegas. Podem ser vistos trocando beijos coletivos, ou se dispersarem na missão de chegar até o bar para beber algo. A cumplicidade se faz sentir tanto nos momentos da fruição, quando a simples observação dos amigos em festa aumenta a *vibe* de cada componente, quanto nos de eventuais “perrengues”, quando aquele que precisa de ajuda é prontamente socorrido. A célula, portanto, chega a assumir ares de “ação entre amigos”, um ajudando o outro na tarefa de gerir-se.

A natureza desta dimensão de coletividade transcende, como dissemos, o imperativo numérico, evocando, portanto, algo além da mera soma material das partes. O aflorar da *vibe* remete-nos a uma economia interna de sujeitos cuja “liga” se estabelece em torno de um mesmo tipo de “estar”, que é condição máxima de priorização nas “cenas”. Extrai-se deste fenômeno princípios de associação que ultrapassam referências estéticas e de mera apresentação de si. A condição mimética em jogo nessas interações nutre-se de um mesmo estar em ato, capaz de conferir novos sentidos à dinâmica do coletivo, assim como a formulações subjetivas emergentes que fazem parte de um mesmo fragmento comum ao nosso espírito de época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda. Sob a regência da presença: cálculo e autogestão entre jovens consumidores de *ecstasy*. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ANTROPOLOGIA DO CONSUMO, UFF, Niterói, 26 e 27 de maio de 2004.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, TRACY, Kátia. *Noites Nômades - espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. On post modern uses of sex. *Theory, Culture and Society. Love and Eroticism*, vol. 15, n. 3-4, p.19-33, Sage Publications, 1998.
- BEZERRA JR, Benilton. O ocaso da interioridade e suas repercussões sobre a clínica. In: PLASTINO, Carlos Alberto (Org.). *Transgressões*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2002.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. 1440 - O liso e o estriado. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Volume 5, p. 179-214. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. Controle e devir; *post-scriptum* sobre as sociedades de controle. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LE BRETON, David. *L'adieu au corps*. Paris: Métailié, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ORTEGA, Francisco. Utopias corporais substituindo utopias sociais: identidades somáticas e marcas corporais na cultura contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (Orgs.) *Culturas jovens e novas sensibilidades*. Rio de Janeiro: Zahar (no prelo).
- POLLAK, Michel. Homossexualidade masculina ou: a felicidade no gueto?. In: ÁRIES, Philippe, BEJIN, André (Orgs.). *Sexualidades ocidentais*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.
- SCHLÖR, Joachim. *Nights in the big city: Paris, Berlin, London, 1840-1930*. Londres: Reaktion Books, 1998.

MARIA ISABEL MENDES DE ALMEIDA

Doutora em Sociologia pelo IUPERJ. Professora do Depto. de Sociologia e Política da PUC-Rio. Coordenadora do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Candido Mendes (CESAP/UCAM).

Como conseguir maior igualdade na democracia?*

ERNESTO OTTONE

INTRODUÇÃO

A América Latina necessita com urgência que suas economias cresçam a taxas razoavelmente altas e estáveis, precisa reduzir seus níveis de desigualdade e de pobreza, ter maior competitividade e capacidade de inovação, melhorar o nível de seus recursos humanos e conseguir maiores níveis de coesão social em suas sociedades, para enfrentar com probabilidades de êxito os desafios da globalização.

Há quem pense que isso se consegue só se deixarmos que o mercado cumpra suas funções e que, se nos armarmos de paciência, veremos como virá a prosperidade e,

em seguida, a justiça social. É a tese de que somente o mercado importa, é a ilusão neoliberal.

Há outros que pensam que o que importa é a distribuição da riqueza nos prazos mais curtos possíveis, que da produção e da produtividade não faltará quem se ocupe. É também uma ilusão doutrinária, ainda que de sinal contrário.

A experiência nos indica que essas visões não produzem resultados positivos. O desenvolvimento com justiça social é um caminho acidentado e os atalhos para chegar à terra prometida simplesmente não existem.

* Documento preparado com a colaboração de Carlos Vergara. Apresentado no seminário “A Economia a Serviço do Homem”, Buenos Aires, 12 de abril de 2007.

Isso é ainda mais verdadeiro, se estamos convencidos de que a liberdade e a igualdade são valores inseparáveis, que avançam juntos no caminho do desenvolvimento.

Pensar que uma precede a outra se mostrou historicamente falso. A prevalência da liberdade de empreender sobre a aspiração de igualdade conduz a sociedades com desigualdades intoleráveis e, por fim, a profundas crises políticas e sociais. Pensar que é possível impor a igualdade sacrificando a liberdade fez com que muitos sonhos, nobres em sua origem, terminassem em verdadeiros pesadelos coletivos. O desafio é, então, a conjugação de ambos os valores, crescer e ampliar a liberdade das pessoas em níveis crescentes de igualdade.

Já foram discutidos, e em profundidade, os temas do desenvolvimento na região, da desigualdade, da pobreza e da coesão social. Cabe-me refletir sobre o vínculo desses processos com o âmbito político. Permitam-me, entretanto, fazer breve referência, tendo em mente os dados já publicados, ao tema da desigualdade e da pobreza em nossa região.

I. A DESIGUALDADE E A POBREZA

A América Latina, se diz com frequência, é a região do

mundo que mostra a maior desigualdade de renda no mundo. Isso não só é verdade, como representa um obstáculo ao desenvolvimento e se torna eticamente intolerável, do mesmo modo que os elevados níveis de pobreza de cerca de 40% da população.

Mas também é verdade que a América Latina é um continente de renda média; vale dizer, distante dos níveis dos países da OCDE (mais de 25 mil dólares *per capita*), mas também distante da renda média de regiões da África e da Ásia (de cerca de mil dólares).

É certo que o mais igualitário dos países da América Latina tem uma distribuição de renda muito mais desigual que o mais desigual dos países desenvolvidos da OCDE. Mas também é verdade que uma pessoa pobre da América Latina, com sua renda, tem muito mais acesso a bens e serviços do que uma pessoa pobre do sul da Ásia. Uma sociedade homogeneamente pobre – e, portanto, igualitária na pobreza – não é necessariamente mais virtuosa do que outra de rendimentos médios, mas com maior dispersão e, conseqüentemente, menor igualdade.

A desigualdade de renda na América Latina tem sua base e sua origem em uma etapa muito longínqua de sua história e se relaciona com as características

próprias que o processo de colonização (basicamente espanhol e português) assumiu no continente.

Desse modo, a propriedade dos principais ativos sempre foi extremamente concentrada: a propriedade da terra o foi desde sempre (cabe recordar a instituição da *encomienda*, mediante a qual a Coroa dava a concessão de uso de enormes extensões de terra nas quais havia trabalho semi-escravo); a propriedade das riquezas minerais – ouro e prata na época colonial, estanho e cobre na segunda metade do século XX –, e a concentração dos ativos educacionais, que se arrasta até o dia de hoje na maioria dos países da região.

Essa concentração histórica dos ativos produtivos foi sempre acompanhada pela concentração da influência social e do poder político nas mesmas elites que concentram o poder econômico.

O contrato social que possibilitou a construção do Estado de Bem-Estar na Europa não ocorreu na América Latina. Somente em alguns países, basicamente naqueles de urbanização precoce, ocorreram processos parciais de proteção social que conseguiram incluir setores médios e populares urbanos com alta capacidade de pressão. A discriminação de classes sociais, a discriminação étnica e a

discriminação de gênero mantiveram a exclusão de amplos setores da população.

Em conseqüência, a desigualdade de renda que caracteriza a América Latina não é produto do desenvolvimento recente da região, não é produto da globalização, mas conviveu com todos os modelos de desenvolvimento latino-americanos dos últimos 200 anos.

O contexto acima descrito torna indubitavelmente mais complexo o debate sobre como alcançar níveis mais altos de igualdade nas sociedades contemporâneas, particularmente em uma América Latina muito desigual. Esping-Andersen (2005) afirma que a questão central tem relação com as oportunidades. O que é preciso investigar, segundo esse autor, é se as crescentes desigualdades de renda que se apresentam hoje em dia são acompanhadas de uma crescente desigualdade das oportunidades entre as gerações. Acrescenta, além disso, que a evidência sugere que não há piora das chances de mobilidade e que, em alguns poucos países, as oportunidades inclusive melhoraram.

Outros autores sustentam que é preciso observar detidamente como melhoram (ou pioram) as oportunidades e as condições de

vida do segmento mais pobre e vulnerável da população e dar menor importância à análise das distâncias entre ricos e pobres.

Outros, seguindo Rawls, defendem que o justo é que – quando a riqueza total aumente – todos os segmentos da sociedade ganhem algo e não que todos ganhem o mesmo. O injusto, nesse caso, não é que alguns ganhem mais que outros, mas que haja aqueles que nada ganhem.

A idéia de Luhman e Habermas, segundo a qual as sociedades são compostas cada vez mais por subsistemas relativamente autônomos, permite pensar na noção da “igualdade complexa”, ou seja, de que as desigualdades não se dariam de forma homogênea em todos os terrenos. Em outras palavras, não somos “igualmente desiguais” em tudo. Assim, por exemplo, a desigualdade no acesso a certos bens de consumo material, e particularmente aos simbólicos, não se reproduz no mesmo grau que a desigualdade na renda.

O certo, em todo caso, é que não é pertinente nem correto tornar sinônimas as noções de desigualdade social e de distribuição da renda proveniente do trabalho. Pode-se argumentar que esta última é um componente fundamental da primeira, mas de modo algum é o único.

Quando se diz que a desigualdade da América Latina se mantém tal como era há meio século, ou quando se diz que tal ou qual país não melhorou em termos de desigualdade, só uma parte da verdade está sendo dita. Pode ser que os indicadores mais clássicos de distribuição de renda permaneçam inalterados, mas isso pode ocorrer ao mesmo tempo que uma diminuição bastante significativa da pobreza, com aumento de coberturas e de qualidade na atenção de saúde, expansão da educação e maior acesso a bens e serviços.

Vejamos, por exemplo, o caso do Chile, país que teve por anos um crescimento sustentado e estabilidade política possibilitados por um processo de reformas levado adiante desde o retorno da democracia. Ainda que os indicadores de distribuição de renda tenham melhorado pouco em relação ao período da ditadura (de 18,1% para 14,5%), na razão de renda entre o quinto quintil e o primeiro quintil, a pobreza diminuiu de 38,5%, em 1989, para 18,8% em 2003, e a indigência de 12,9% para 4,7%; esses índices serão ainda mais baixos em 2007. Porém, se à simples distribuição de renda incorporamos as transferências monetárias e os subsídios de educação e saúde, os

14,5% caem para 7,6%. Se, além disso, consideramos outros acessos a bens públicos e privados, poderemos observar que em 17 anos houve uma imensa mudança na vida dos mais pobres. Nada disso é satisfatório em termos do “dever ser” da sociedade a que aspiramos, mas são passos gigantescos aos quais é necessário dar prosseguimento.

Por isso, é preciso ser cauteloso na hora de fazer juízos categóricos a respeito do que comumente se denomina desigualdade. É mais virtuoso baixar um par de pontos o índice de Gini ou reduzir à metade a porcentagem de famílias que vivem na pobreza? É mais desejável uma sociedade na qual as famílias pobres melhorem substantivamente seu acesso a bens e serviços ou uma em que os ricos ganhem menos dinheiro? Claro, o ideal seria que tudo melhorasse muito e na mesma velocidade, mas as coisas não acontecem assim no mundo real, e, diante dessas duas perguntas, eu decididamente prefiro que haja menos pobres e que os ricos estejam submetidos a regras de tributação que assegurem sua responsabilidade social.

Em outras palavras, não se deve confundir a desigualdade de renda com a desigualdade social. Trata-se, no fim das contas, de que todas as pessoas possam ter acesso a um piso de bens e serviços e de que os

avanços igualitários evoluam para cima, na direção de uma sociedade igualitariamente mais próspera.

Por isso, nos parece adequado falar da noção de “distribuição do bem-estar e das oportunidades”, que permite abarcar melhor a complexa realidade da América Latina. Certamente é preciso procurar uma melhor distribuição de renda, mas também é preciso aumentar os esforços de políticas públicas para atingir uma melhor distribuição do bem-estar e das oportunidades em um sentido mais amplo.

A distribuição do bem-estar tem quatro componentes: o acesso aos bens de consumo e aos serviços básicos, a evolução da pobreza, o acesso às oportunidades e a distribuição de renda.

Somente se formos capazes de enxergar o conjunto do processo em seus diversos componentes, poderemos avaliar se avançamos pelo caminho correto, se estamos estagnados ou se, lamentavelmente, retrocedemos.

2. A POLÍTICA

O crescimento baixo e volátil, as crises profundas como as que vivemos nos séculos XX e XXI, antes da relativa bonança atual, foram acompanhados por uma grande fragilidade política e até por uma certa desafeição ao sistema

democrático. Ressurgiram atmosferas sociais que podem minar os sistemas de negociação dos conflitos e favorecer as ofertas populistas; emergem reações identitárias antimodernas de sinais opostos, que se caracterizam por serem simplistas, essencialistas e unilaterais e por não perceberem a necessidade de que o entendimento de nossa identidade deve se dar após a aceitação de sua contínua transformação e historicidade, ao invés de assumi-la de uma maneira estática e dogmática.

A aguda percepção de injustiça social, de que quem paga as crises são “os de baixo” e a percepção, em vários países, das elites políticas como elites corruptas e da globalização como uma conspiração dos países ricos para explorar os países pobres é uma realidade que se reflete no aumento de posições nacionalistas e extremadas, assim como no descrédito de muitos dos governantes pela opinião pública, no desprestígio dos partidos políticos e na extrema volatilidade do voto.

A América Latina tem uma história muito frágil em matéria democrática, basta apontar que em 1930 a região contava com somente 5 governos democráticos, em 1948, com 7 e, em 1976, com apenas 3 (PNUD, 1994). Os profundos avanços nesse terreno nas últimas décadas, em que praticamente a

totalidade dos países latino-americanos, com maior ou menor solidez, adotou o sistema democrático, constituem um patrimônio ao mesmo tempo precioso e precário.

Na fragilidade da construção democrática na região, refletem-se tanto problemas comuns aos sistemas democráticos em todo o mundo como os limites históricos do próprio desenvolvimento da América Latina e sua pesada herança de descontinuidade democrática.

Em âmbito universal, a democracia se encontra pressionada tanto pelo processo de globalização como pelo de revolução da informação, que gera a centralidade da imagem, a tendência a uma “doxocracia” sem limites e os perigos de uma relação perversa entre política e espetáculo que coloca grandes questionamentos ao conjunto dos partidos políticos, ao parlamento, à relação entre eleitores e eleitos e à produção de sentido da política.

Esses problemas se apresentam na América Latina agravados pela desigualdade e pela exclusão social, às quais se somam fenômenos de crescente amplitude como a economia criminosa gerada pelo narcotráfico e extensas práticas de corrupção que têm um efeito cancerígeno sobre o funcionamento do sistema político.

Se revisarmos com objetividade o panorama político latino-americano, veremos que o nó górdio do momento atual se encontra na escassa legitimidade dos sistemas políticos e na falta de solidez de sua construção institucional. Existe uma demanda cidadã que pede mais Estado, mais institucionalidade, mais sistemas de justiça e de segurança pública, mais gestão pública. Em muitos países, a extrema debilidade da resposta pública frente a esta demanda gera um vazio que pode frustrar o desenvolvimento e dar início a um novo ciclo de populismos, de esquerda ou de direita, integrista identitário ou modernista autoritário, no qual a sociedade civil que procura articular-se com o Estado seja substituída por uma sociedade incivil, o que levaria à paralisação do esforço de desenvolvimento ou a sociedades com um nível de conflito insustentável.

A crise de legitimidade política é um grande obstáculo ao caminho democrático para o desenvolvimento, ou seja, àquele que pressupõe, para resumir com clareza, os conceitos de Bobbio sobre a democracia.

Sobre a “democracia mínima” ou procedimental, que extrai seu valor nesse princípio irrefutável de que é melhor “contar cabeças do que cortar cabeças” e pressupõe que a

existência de procedimentos acordados e de regras é a base de uma convivência civilizada. Governo das leis, Estado de Direito, rede de liberdades, diminuição do arbítrio dos homens, canalização pacífica dos conflitos e limitação da força.

“Podemos falar de democracia – diz Bobbio – quando as decisões coletivas são adotadas pelo princípio da maioria, mas quando participam dessas decisões direta ou indiretamente (...) a maior parte dos cidadãos”. Acrescenta, em seguida, que isso implica que os cidadãos estejam livremente colocados ante alternativas reais e que as minorias sejam respeitadas e possam se tornar maioria, se assim os cidadãos decidirem.

Essa concepção é o “verbo” da democracia, seu ABC, como bem nos dizia Stuart Mill, depois vêm as outras letras.

Mas o mesmo Bobbio nos fala da “democracia exigente”, quando nos aponta a necessidade de reclamar à democracia um compromisso, simultâneo, com a liberdade e com uma maior igualdade nas condições materiais de vida (...), uma certa vontade igualitária no sentido de utilizar o poder do Estado para contribuir com a diminuição das desigualdades materiais mais manifestas e injustas, tanto mais porque a presença de tais desigualdades em qualquer sociedade

EM FOCO

pode tornar ilusório e vazio, para aqueles que as sofrem, o desfrute e o exercício das próprias liberdades.

3. O CAMINHO DEMOCRÁTICO

O caminho democrático implica quatro grandes características:

1. Requer consensos básicos da sociedade e grandes acordos políticos. Cabe recordar que, nos últimos vinte anos, na América Latina houve 14 presidentes que foram democraticamente eleitos, mas que não conseguiram terminar seu mandato presidencial nos prazos e formas previstos. Todos esses desenlaces pouco felizes ocorreram em sistemas políticos estruturados sobre uma base constituída de governos que não contavam com maioria política, em que não havia acordos com o Parlamento e em que o povo observava as ações políticas à distância. Daí a necessidade de construir maiorias políticas que se constituam na base de governos estáveis e eficientes, capazes de conviver com oposições com sentido de Estado.
2. Requer uma visão de país, de natureza estratégica e de longo

prazo. Na história política da América Latina foram comuns não somente os governos de minoria, mas também que os objetivos dos governos se esgotassem no tempo do seu mandato presidencial. É válido afirmar que trabalharam, no melhor dos casos, com uma visão de país que não ia além de alguns anos. E de alguma maneira isso era algo natural. Era comum que a equipe de governo que assumia o fizesse convencida de que aqueles que saíam tinham feito pouco ou nada; os que saíam corriam ao Parlamento para fazer uma oposição sem trégua ao novo governo. Cada novo governo pretendeu ser fundador. Um país é antes de tudo uma comunidade moral. Tem um passado, um presente e aspira a um certo futuro. Contar com um olhar amplo e trabalhar com uma perspectiva estratégica significa se posicionar no fio condutor da história da nação, delimitar um horizonte e avançar sem nunca perder o rumo. Avançar com sentido estratégico é, inclusive, mais do que somar boas políticas públicas, é ter um horizonte claro e nacionalmente compartilhado em direção ao qual essas se orientem.

3. É necessariamente gradualista. Quero citar a respeito uma frase do presidente Ricardo Lagos: “E por que escolhemos o caminho da Reforma? Porque se trata de fazer todos progredirem. O avanço para o progresso é evolutivo; exige construir a cada passo novos consensos, novas maiorias. O mundo novo não nasce de uma vez e para sempre por obra de um salto abrupto: nasce todos os dias, como uma árvore que brota galho por galho, folha por folha. Nenhuma via rápida pode substituir o esforço cotidiano por alcançar novos acordos que permitam ampliar ainda mais as possibilidades de todos, os direitos de todos, as liberdades de todos”.¹ Certamente, trabalhar com perspectiva estratégica caminha junto com a geração de uma comunidade de objetivos nacionais que permita que um governo construa sobre a base daquilo que já foi construído. É a idéia da construção de um edifício: temos uma idéia comum sobre seu projeto, como serão os apartamentos, as entradas de luz, os janelões, os jardins, os estacionamentos, os espaços para as crianças e as facilidades para a terceira idade. Entretanto, o quarto andar se constrói sobre o terceiro, e o quinto sobre o quarto. O que já não é possível aceitar é que, por causa de um desacordo radical sobre a idéia final de como deve ser o edifício, o primeiro andar seja construído mais de uma vez e que nunca se passe à construção do segundo.
4. O Estado é insubstituível em sua tarefa de distribuir os benefícios do crescimento a toda a população, através de políticas públicas fortes, eficazes e eficientes. É o único caminho pelo qual aqueles que têm uma posição fragilizada no mercado podem ter acesso a bens públicos de qualidade. Essa função insubstituível do Estado significa, nada mais, nada menos, que a justiça social e a construção gradual da equidade se relacionam com a política e não com o mercado. A política, a vontade política dos partidos e dirigentes é a chave para saber para onde irão os frutos do crescimento. Isso, que parece óbvio, nem sempre o foi.

1. Mensagem presidencial, 21 de maio de 2004.

É um caminho tremendamente exigente, que exige romper os corporativismos de todo tipo e transformar o Estado para que seja capaz de responder às necessidades e aspirações da grande maioria da população, de neutralizar ao máximo as dificuldades da globalização e aproveitar suas oportunidades.

É uma colocação mais próxima do pensamento “débil” de Vattimo do que de visões absolutistas, fundamentalistas ou unilaterais. Não espera “tudo” da política, como o pensamento revolucionário estabeleceu, ou “tudo” do mercado, como o pensamento conservador ou neoliberal.

Para essa visão reformadora, não é possível esperar do mercado nenhuma moral distributiva e, conseqüentemente, a lógica não igualitária do capitalismo deve ser contrabalançada por uma vontade política que se incline à igualdade de oportunidades e de compensação de desigualdades, que estabeleça um “mínimo civilizatório” para todos, no qual “sejamos todos iguais, não em tudo, mas pelo menos em algo”.

4. É POSSÍVEL CONSEGUIR ISSO?

Como avançar? Como romper a transmissão intergeracional da desigualdade social? Isso é possível? Minha resposta é sim, ainda que seja difícil.

Em decorrência do que expus, poderia existir a tentação de trocar o famoso “*it’s the economy, stupid*” por um “*it’s politics, stupid*”, mas isso não seria adequado, pois, como sempre, os problemas são acarretados por uma combinação de fatores. Estou convencido, porém, de que o obstáculo político-institucional constitui um eixo ineludível dos grandes problemas a superar.

Trata-se, então, de superar a atual debilidade política dos países da região, e essa tarefa é dos latino-americanos. Desgraçadamente, não temos ninguém em quem colocar a culpa. É indispensável o desenvolvimento de sistemas políticos que permitam abranger a diversidade, mas que propiciem coesão social, e nos quais as regras do jogo sejam respeitadas e transparentes. Ou seja, “mais governo das leis, menos governos dos homens”, como nos diz Norberto Bobbio. Reivindicação do que é público e de um sistema democrático forte, que somente pode ser fruto de um sistema político com grande capacidade de agregação e com uma vocação simultânea de se integrar ao mundo e reduzir as desigualdades em suas múltiplas manifestações.

É necessário considerar que a América Latina é um continente heterogêneo, com distintos níveis de desenvolvimento, de solidez

institucional e de níveis de pobreza. Mas também de distintos tamanhos de população e de mercados internos. Por isso, uma política moderna não pode nem deve ser uniforme a todos os países, mas sim reconhecer sua diversidade. O tamanho dos mercados e a estrutura de renda nacional são variáveis muito relevantes na hora de definir políticas públicas apropriadas e orientadas à justiça social.

Também é necessário considerar que a América Latina é um continente multicultural (mais de 700 etnias), com imensa riqueza de seus povos originais, de sua mestiçagem. Compartilha traços culturais, históricos, de língua, de sincretismos e particularidades culturais que os unem. A identidade cultural entendida como base de abertura e enriquecimento permanente é uma força e uma variável central no desenvolvimento dos países na globalização e um elemento central de uma política moderna.

Todavia, se a institucionalização da democracia tende hoje a girar em torno da idéia de amplos acordos, isso contrasta com a falta de presença pública e de acesso a decisões de uma parte importante da população. Amplos setores que se encontram à margem do desenvolvimento produtivo, territorialmente segregados e sem

capacidade para ser representados pelos partidos políticos não têm acesso ao diálogo político.

Por outro lado, a falta de confiança popular nos órgãos de justiça, proteção e segurança gera condições para a transgressão da lei e o enraizamento da violência.

Finalmente, um grande obstáculo ao fortalecimento democrático é a falta de acesso de uma parte da população à ampliação do conhecimento, à informação e à comunicação que são indispensáveis para adaptar-se aos novos cenários produtivos, à participação no intercâmbio comunicativo da sociedade e a um acesso igualitário à vida pública.

Fortalecer a ordem democrática implica, conseqüentemente, desenvolver um compromisso de todos os atores e setores sociais com o respeito às regras de procedimento da institucionalidade democrática, articular os grupos sociais heterogêneos dentro de um sistema político capaz de representar suas demandas – vale dizer, capaz de institucionalizar politicamente essas demandas e de traduzi-las em intervenções que assegurem recursos para alcançar níveis de equidade aceitáveis –, desenvolver mecanismos próprios da sociedade civil que fortaleçam relações de solidariedade e responsabilidade social, impulsionar uma cultura pluralista

que favoreça melhores níveis de inclusão, confiança, convivência e comunicação, e estimular a filiação progressiva de grupos sociais a redes de apoio ou interação que lhes permitam uma maior integração e participação (CEPAL, 2000).

O tema da confiança é um tema central da democracia. É preciso descartar as relações do tipo amigo-inimigo, desenvolvendo os espaços e ocasiões nos quais os conflitos naturais de interesses podem ser resolvidos. A passagem da pluralidade ao pluralismo e da tolerância passiva à tolerância ativa somente pode ser feita por meio de um trabalhoso caminho gradativo, mas urgente frente às crises que hoje vivemos na região, que, como bem sabemos, são demasiadas e demasiadamente dramáticas.

Acrescentarei, em seguida, dois últimos elementos para reflexão. A democracia não vive somente de participação, pluralismo e direitos, mas também de deveres e do exercício da autoridade no marco da lei.

Uma democracia para funcionar e ser efetiva necessita de uma autoridade, evidentemente legitimada por regras de procedimentos democráticos, mas com capacidade de condução. Uma democracia incapaz de negociar e resolver os litígios internos de uma sociedade somente pode resultar em estagnação e ruína.

O outro elemento para reflexão surge da observação do panorama político atual da região. Sem dúvida, é um panorama muito mais diverso e heterogêneo que o de anos anteriores. É evidente que a aspiração de justiça social caracterizou muitos dos processos eleitorais dos últimos anos e elegeu, através do voto, governos cuja promessa central é a justiça social e o atendimento de reivindicações centenárias de setores excluídos até muito recentemente do poder político. Tudo isso pode ser um grande passo adiante, se não se desfizer o binômio básico da democracia, a liberdade e a igualdade; se terminar com a “negação do outro”, não se transformará na “negação do outro outro”, com a negação do antigo negador. Ou seja, se a exigência de justiça que reclamamos para a democracia não terminar cerceando ou diminuindo-a em seus aspectos básicos.

A esse caminho, gradual mas persistente, subjaz indiscutivelmente a idéia de que o êxito da região deve ser medido mais pelo nível de dignidade de vida dos menos favorecidos do que pelas médias estatísticas.

Portanto, devemos trabalhar obstinadamente para conseguir democracias sólidas e metas realistas mais próximas, como afirma Lévi-Strauss, de um humanismo ponderado do que de um humanismo exasperado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, Robert D. Inequality in the new knowledge economy. In: GIDDENS, Anthony, DIAMOND, Patrick. *The New Egalitarianism*. Cambridge, U.K.: Polity Press, 2005.
- ESPING-ANDERSEN, Gøsta. Inequality of incomes and opportunities. In: GIDDENS, Anthony, DIAMOND, Patrick. *The New Egalitarianism*. Cambridge, U.K.: Polity Press, 2005.
- OTTONE, E., PIZARRO, C. *Osadía de la Prudencia*. Santiago: FCE, 2003.

ERNESTO OTTONE
Secretário Executivo Adjunto a.i. da *Comisión Económica para a América Latina y el Caribe* (CEPAL).

Valores e educação na América Latina no início do século XXI: esboço de tendências e desafios*

CRISTIÁN COX D.

Os valores encontram-se a meio caminho entre as convicções duráveis de uma comunidade histórica e as reavaliações incessantes que, com a emergência de problemas novos, as mudanças de época e de circunstância reclamam.

Paul Ricoeur

INTRODUÇÃO

A educação é essencialmente formação moral, e esta se funda em valores que derivam dos sentidos, convicções e modelos de excelência que uma sociedade ou comunidade histórica quer legar à nova geração. Funda-se também na visão do que essa sociedade quer ser no futuro. O ato de educar, em seu fundamento, está tensionado entre o passado, base primeira de identidade, e o futuro que, através

da educação, se procura construir. A questão essencial dos valores na educação é a mudança marcante e rápida da sociedade e da cultura e a conseqüente incerteza que os atinge, distendidos, nas palavras de Ricoeur, entre as “convicções duráveis” e as “reavaliações incessantes” para as quais nos empurra a alta taxa de mudança das condições da modernidade que vivemos.

A aceleração na última década e meia da globalização e seus impactos, que tem na Internet seu

* Texto elaborado a partir de exposição no encontro: “*La Educación en América Latina: Avances y Desafíos para las políticas públicas*”, realizado pela Fundação Konrad Adenauer e pelo CELAM em Quito, 5 e 6 de outubro de 2006.

meio e resultado, condensando as dimensões mais radicais de mundialização, tanto da produção material – coordenação em tempo real de processos através do planeta –, como da simbólica – informação, conhecimentos e imaginários compartilhados em escala planetária –, combina-se na América Latina com as realidades da pobreza e da desigualdade, ou da primeira modernidade ainda não completada. Nessa situação híbrida, quais são as grandes tendências observáveis nos valores com que trabalha a educação latino-americana? E quais são algumas das tensões ou desafios maiores que as mudanças de época e de circunstância representam hoje para a educação?

No passado, as exigências básicas da ordem social para a educação escolar das maiorias iam pouco mais além de uma alfabetização compatível com processos mecânicos repetitivos do mundo produtivo e de uma socialização básica em valores de convivência e identidade nacional, nos planos social e cultural. A sociedade atual (globalizada e do conhecimento), ao contrário, pede ao sistema escolar que comunique competências e conhecimentos relevantes para responder a novas exigências culturais e laborais e a cidadãos mais exigentes, e uma formação moral que responda

adequadamente às novas condições em que se dá a inter-relação entre indivíduo e sociedade, nas quais a necessidade sociopolítica de comunidade e sentidos e responsabilidades compartilhadas se conjuga dificilmente em contextos de forte individualização e celebração da diversidade. Em ambas as dimensões, a instrumental e a formativa, a marca das novas exigências é a complexidade, e sua inter-relação íntima. Como diz um conhecido teórico da mudança nos sistemas educativos, Michael Fullan:

A sociedade do conhecimento e o propósito moral (responsabilidade social pelos demais e pelo meio ambiente) se necessitam mutuamente. É fácil ver porque o propósito moral não irá muito longe sem conhecimento, mas também estou dizendo que a sociedade do conhecimento literalmente não se sustentará sem qualidades morais. Isso não é simplesmente um juízo de valor: substantivamente, a qualidade técnica do conhecimento e seu uso serão superficiais se não forem acompanhados por profundidade social e moral. (FULLAN, 2003:11)

No marco esboçado, abordarei as perguntas sobre os valores em educação desde uma tríplice

perspectiva: a do contexto cultural maior que caracteriza a identidade de nossa região; a dos contextos sociais e comunicativos nos quais acontece o trabalho da instituição escolar latino-americana na primeira década do século XXI, que afetam de modo importante suas capacidades formadoras; e a dos desafios principais que a cultura global significa para as orientações de valor de nossas instituições educacionais.

I. A AMÉRICA LATINA NO MAPA MUNDIAL DE VALORES: A MISTURA DE TRADIÇÃO E ORIENTAÇÕES PÓS-MODERNAS

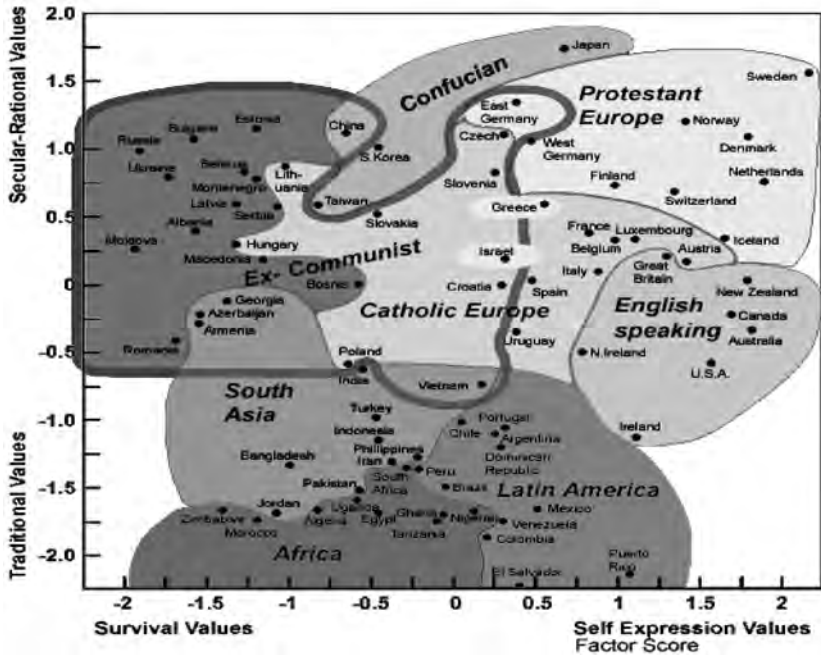
Uma visão empiricamente fundada da situação culturalmente híbrida de nossa região (CANCLINI, 1995) encontra-se no quadro produzido pela conhecida pesquisa mundial de valores do sociólogo Ronald Inglehart.¹ De acordo com essa pesquisa (repetida a cada cinco anos há um quarto de século), nossa região estaria, em relação ao eixo “tradição-secularização” (eixo

vertical na figura seguinte), no pólo tradicional, e ao mesmo tempo, evoluindo para o pólo “valores de expressão pessoal”, no eixo que ordena as valorações da população no que diz respeito à polaridade “sobrevivência-expressão pessoal”.

A análise e a reflexão sobre os valores que a educação procura comunicar devem, a meu ver, ter presente o contexto cultural maior em que o trabalho educativo tem lugar. O “mapa mundial de valores” revela o substrato cultural comum de nossos países, que nos distingue em relação ao resto das áreas culturais do mundo. Ao mesmo tempo em que enterra suas raízes na longa história da síntese entre catolicismo e culturas indígenas, (LARRAÍN, 2000; MORANDÉ, 1984; CANCLINI, 1995) – com a manutenção da influência de valores religiosos e de uma visão tradicional da autoridade –, (abaixo, portanto, no eixo vertical do gráfico), se move gradualmente na direção dos valores da expressão pessoal – qualidade de vida, liberdade individual, respeito à diversidade, igualdade de gênero (para a extrema direita no eixo horizontal do gráfico).

1. O Estudo Mundial de Valores é uma pesquisa que foi aplicada pela primeira vez em 1981 na Europa e em outros países desenvolvidos que se situam fora dela. Desde então, é aplicado a cada cinco anos a amostras representativas nacionais nos cinco continentes. O objetivo do estudo é observar a evolução das mudanças de valor em países e regiões do mundo. Os dados produzidos pelo estudo contam com mais de três mil publicações com análise de seus resultados em 16 idiomas e constitui o estudo comparativo mais extenso e influente sobre valores que se realiza hoje no mundo. Ver www.worldvaluessurvey.org

Gráfico I. Situação da América Latina segundo a Pesquisa Mundial de Valores Inglehart, 2002.



Fonte: Inglehart. *World Values Survey*, 2002.

Essa ambigüidade própria da mistura cultural, que a mundialização dos intercâmbios materiais e simbólicos acelera tanto, atravessa, como veremos, os dilemas e tensões que afetam os valores com que trabalha a educação.

2. CONTEXTO SOCIAL: FAMÍLIA E JOVENS TRANSFORMADOS

A instituição escolar latino-americana na primeira década do novo século é profundamente afetada em suas capacidades

formadoras pelas mudanças que atingem a família e a cultura dos jovens. Duas esferas que sofrem o impacto, como o resto da ordem social, das forças da globalização e dos processos de individuação que a acompanham.

2.1 Mudanças na família

Os processos de modernização e individuação conduzem ao debilitamento da família extensa e da “tradicional” (casal casado com filhos aos cuidados de uma mulher inativa) e criam uma nova paisagem

familiar. As conseqüências são variadas e profundas: declínio do número de lares organizados em torno de casais unidos por matrimônio e crescente separação, portanto, de conjugalidade e filiação; aumentam as famílias monoparentais, especialmente aquelas de chefia feminina. De instituição social e econômica forte está passando a ser uma instituição baseada na qualidade da relação de casal; a mobilidade drasticamente multiplicada do trabalho e a expansão do trabalho feminino influem diretamente nas capacidades formativas da família, alterando os padrões de um pai e uma mãe próximos no processo de socialização primária.

2.2 *Jovens e cultura juvenil: identidades novas em instituição com dificuldades para acolhê-los*

Eric Hobsbawn (1998) argumenta, em *História do século XX*, que a categoria “jovens e cultura juvenil” é um dos novos fatores constitutivos da situação sociocultural contemporânea. Isso questiona em sua base a noção tradicional em educação de que os jovens não possuem uma cultura própria e que, em conseqüência, não oferecem resistência à aprendizagem de conteúdos e à

apropriação de pautas culturais dos adultos (BRASLAVSKY, 2001).

A força crescente e a diversificação dos circuitos de produções e consumos associados a identidades juvenis estabelecem com novas arestas o diálogo intergeracional que ocorre na educação, e definem com mais clareza e intensidade do que no passado a necessidade para a instituição adulta de ser capaz de acolher e responder de modo formativamente adequado – em seu currículo, pedagogia e *ethos* – às necessidades, significados e demandas próprias dos jovens. Estes apresentam condições de educabilidade diferentes e mais exigentes do que as do passado, pela contraposição em muitos aspectos entre a cultura juvenil e a cultura escolar tradicional. Com efeito, apesar das diversidades na cultura juvenil, há elementos comuns que se contrapõem a valores centrais da cultura escolar, como:

[...] a importância do corpo, da música, de algumas formas personalizadas de religião, o predomínio da imagem, a empatia com a utilização das novas tecnologias (não necessariamente com sua compreensão), a importância fundamental da afetividade

como dimensão das relações sociais e o predomínio do presente como dimensão temporal predominante.

O predomínio desses fatores põe em destaque, por contraposição, a perda de importância de alguns elementos centrais da cultura escolar clássica: o predomínio da leitura, a valorização do conhecimento e do trabalho sistemático, a postergação de satisfações e a valorização do passado como patrimônio a transmitir e do futuro como projeto para o qual é preciso se formar. (TEDESCO e LÓPEZ, 2001:11)

Isso assume força adicional no caso dos jovens pobres, que acrescentam uma alta vulnerabilidade psicossocial, com “condutas-problema” ampliadas, particularmente disruptoras de suas possibilidades educativas (WEINSTEIN, 1997).

Em suma, se considerarmos as duas esferas da sociedade mais diretamente envolvidas com o fazer formativo da instituição escolar, surge um quadro de exigências novas e difíceis. A escola que até ontem podia contar com algumas capacidades decisivas de socialização da família, para ampliar e aprofundar seu próprio trabalho em valores, hoje em dia vê a instituição

familiar com dificuldades para exercer tal papel e exigindo da instituição escolar o que antes ela fazia. Pelo lado dos jovens, o centro do problema é a potência de sua própria cultura juvenil, mais adaptada a – e em relação simbiótica com – a cultura de massas pós-moderna, do que com a escola, à qual lhes é cada vez mais difícil conceder autoridade.

3. CONTEXTO COMUNICATIVO: ESCOLA, TV E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs)

Da cultura até a escola, é observável a enorme pressão transformadora de duas telas – a da TV e a dos computadores – que conectam crianças e jovens ao tráfego infinito de informação, imagens, conhecimento e sentidos da cultura planetária contemporânea e que crescentemente ocupam mais horas do que as que transcorrem nas aulas. Ambas subvertem profundamente as formas de conhecer, significar e valorar.

As TICs redefinem radicalmente a comunicação, o acesso à informação e as formas de produzir conhecimentos. Tornam difusas as fronteiras entre

aprendizagem e recreação, entre os papéis de emissão e de recepção, entre cultura sedimentada (valores, religião, conhecimentos herdados) e cultura contingente (clips, telenovelas, videogames, chats etc.), entre o ilustrado e o popular, o seletivo e o massivo, o nacional e o exógeno. Muda a percepção do quê, quando, onde, e para quê conhecer e aprender. [...] A informação é tão acessível, imediata, variada e detalhada que as figuras tradicionais do tutor ou do mestre perdem sentido aos olhos das crianças que entram e saem de terminais de computadores como quem come ou caminha. [...] a televisão rivaliza com a escola em um sentido profundamente epistemológico, pois enquanto a televisão “desloca” os saberes, os mistura, os usa descontinua e espasmodicamente como entretenimento e os subtrai da “institucionalidade” de onde nascem, a escola se mantém nas antípodas: mensagens de longa temporalidade, sistematicidade, esforço e disciplina. (HOPENHAYN, 2006:16-18).

A partir da pergunta pelos valores e a educação, temos três constatações ambivalentes:

- Imaginário sem freios e deslocado, que mistura textos e fragmenta identidades, ao mesmo tempo em que enriquece substancialmente a visão do mundo e “dos outros”.
- Bases da autoridade docente desgastadas, porque os alunos são nativos da cultura digital e os professores são imigrantes que falam a nova língua com sotaque; e porque, entre a riqueza e o valor de entretenimento dos hipertextos da tela e a aridez e a disciplina da sala de aulas, ganham os primeiros. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, renovadas possibilidades para a educação e para os mestres de exercer seu papel formador, de síntese e hermenêutica, pelo desejo de seus alunos por sentidos, marcos interpretativos e profundidade.
- Homogeneização cultural, pela mão da cultura de massas *Mac World*, que representa a difusão global da cultura popular dos Estados Unidos: estilos de vida, modas, vestimenta, *fast food*, esportes, ídolos, *best-sellers*... Hollywood chega a 2,6 mil milhões de pessoas no mundo. A produção cinematográfica dos EUA dá conta de 85% das platéias mundiais, mas as emissões transnacionais são dominadas por poucas cadeias

(CNN, MTV, HBO) (PNUD, 2004). Em sentido contrário, força sem precedentes da celebração da diversidade e dos movimentos identitários; o valor do local enfrentando e recontextualizando as pressões homogeneizantes faz com que se chegue a falar de identidades “glocais” e processos de “glocalização” (BAUMAN, 2000).

4. CONTEXTO CURRICULAR

Na última década e meia, praticamente todos os países da região realizaram reformas curriculares, com o objetivo de readequar objetivos e conteúdos às novas exigências de suas sociedades, impactadas de maneira similar pela globalização. Esta inclui, no plano educativo, conduzida por instituições globais como UNESCO e o movimento também global dos direitos humanos, quatro novas esferas de valores que, com suficiente perspectiva histórica, provavelmente passarão a ser o que distinguirá o período da “mudança de século” nesse plano: *direitos humanos, meio ambiente, redefinição das relações de gênero, diversidade e pluralismo sociocultural*.

4.1 Direitos humanos e “aprender a viver juntos”

Com relação a cada uma dessas esferas, há novos valores que o mundo da educação escolar plasma em seus currículos. O mais amplo é o dos direitos humanos, que evoluiu, em termos de grupos e em nosso contexto regional, da defesa dos direitos políticos violados pelos regimes autoritários, tal como no resto do mundo, para a defesa de direitos das mulheres, das crianças, minorias étnicas, minorias sexuais, povos indígenas; em termos de tópicos cobertos, também há uma expansão marcante, desde os direitos civis e políticos – o direito ao devido processo legal, direito a expressão e voto etc. – aos direitos sociais – educação, saúde, direito à própria língua e cultura (RAMÍREZ, SUAREZ, MEYER, 2006).

O “aprender a viver juntos”, quarto pilar do célebre *Informe Delors* (UNESCO, 1996),² engloba tanto o tópico direitos humanos como a celebração da diversidade e do pluralismo sociocultural. De fato, a agência dedicou sua primeira conferência de educação do novo milênio (46ª Conferência Internacional da Educação) ao

2. Os outros três pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser.

tema, intitulado-a *Aprender a Viver Juntos*.³

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, significa o desenvolvimento da compreensão dos outros em um espírito de tolerância, pluralismo, respeito das diferenças e da paz. Seu ponto central é a tomada de consciência – graças a atividades tais como projetos comuns ou a gestão de conflitos – da interdependência crescente (ecológica, econômica, social) das pessoas, das comunidades e das nações em um mundo cada vez menor, mais frágil e interconectado. [...] O quarto pilar, “aprender a viver juntos”, é de natureza diferente e mais global: sua omissão poderia ter como consequência o aniquilamento de todos os outros esforços em favor da educação, da saúde e do desenvolvimento, devido a conflitos inter-estatais, guerras civis, terrorismo, dilapidação dos recursos humanos, financeiros e naturais, pandemias etc. (OIE-UNESCO, 2003:28-29)

4.2 Nova relação com a natureza: responsabilidade expandida a gerações futuras

A última década e meia viu instalar-se na educação, de forma consistente, uma nova visão sobre a relação da espécie humana com a natureza, ameaçada em escala planetária pela primeira vez na história. Essa idéia da sobrevivência da Terra tem um profundo impacto ético, ao ampliar o âmbito da responsabilidade para com as gerações futuras. Fala-se de uma mutação temporal da responsabilidade.

Até agora nos considerávamos responsáveis somente pelos atos passados. [...] Agora é necessário responsabilizar-se pelo futuro distante. Confiaram-nos algo delicado, essencialmente frágil e perecível: a vida, o planeta, a cidade. (RICOEUR e JONAS, citados em BINDÉ, 2004:479)

A idéia mesma de sobrevivência da Terra implica uma responsabilidade geracional, em relação ao futuro e à primogenitura que se enraíza no mais imemorial e obscuro

3. A Conferência foi realizada em Genebra três dias antes dos atentados de 11 de setembro de 2001.

EM FOCO

compromisso. (GOUX, 2004:107)

4.3 Gênero

É difícil exagerar a importância sociocultural da redefinição das relações de gênero no contexto global, e seu impacto sobre como a educação transmite valores e novas orientações a respeito da mais básica das relações sociais: entre homens e mulheres. O impacto disso em contextos socioculturais tradicionais situa a escola latino-americana menos como transmissora e mais como inovadora em valores e agente de outra das dimensões da globalização que apontam para a liberdade e a igualdade.

5. DESAFIOS

O quadro que procurei esboçar de tendências socioculturais e respostas educativas revela a enorme complexidade e ambivalência que afeta o trabalho em e com valores da educação contemporânea. Como tentei refletir ao examinar aspectos das relações entre cultura escolar e TICs, tais características são de “dois gumes”: representam valores como riscos importantes de anti-valores. Ao mesmo tempo... nem tudo “empata”. Há um risco maior na configuração esboçada que se enraíza no individualismo da auto-

realização próprio da sociedade pós-moderna, e que ameaça as nossas sociedades com uma fragmentação maior ainda do que a historicamente definida pela alta concentração da riqueza e do poder.

Como se constroem culturalmente, na educação de hoje, as bases do respeito por um “outro” muito mais rico e radical que no passado, ao mesmo tempo em que a valorização do que vincula e identifica uma sociedade como um todo? Em contextos crescentemente plurais, como se educa em uma identidade?

5.1 O desafio do pluralismo

“Muito pouco pluralismo impede a liberdade e demasiado impede a convivência.” (SILVA, 2006:3)

Na minha opinião, duas marcas cruciais da problemática dos valores para os educadores de hoje são a da complexidade, por um lado, e a dos desafios do pluralismo em uma escala desconhecida, por outro.

Complexidade, porque toda educação autêntica, em um contexto como o da modernidade em que vivemos, deveria fomentar e nutrir as capacidades não somente de liberdade, mas também de obediência, as capacidades de perceber e viver não apenas direitos, mas também deveres, e as capacidades de transitar entre a

fidelidade e o ceticismo quanto às verdades com que trabalha. Deverá tentar manter esses elementos polares em equilíbrio e tensão. Deverá, especialmente no presente, trabalhar em e com a tensão entre identidade e pluralismo.

5.2 *Viver e tratar como valores*

Que deve fazer a educação diante do dilema de ter que transmitir valores e um sentido de comunidade em uma ordem cada vez mais inevitavelmente plural? O caminho de resposta se constrói a partir da perspectiva de um pluralismo humanista, negando o relativismo, que nos condena à anomia e à inação, sem negar o outro e seus valores. E aqui observo as possibilidades educativas que tem uma distinção feita pelo filósofo chileno Miguel Orellana entre o que é viver como valores – que correspondem aos valores próprios, aquilo ao qual devemos respeito com reverência – e o que é tratar como valores – que corresponde a aplicar os valores do “outro”, aquilo ao que devemos respeito sem obediência (ORELLANA, 1994). O desafio moral talvez central para a educação em um contexto de globalização crescente é o de formar em uma sensibilidade moral que se manifeste na capacidade de tratar como valores uma gama mais ampla

de costumes do que aqueles que cada um vive como valores. Uma educação que ensine a distinguir sistematicamente entre o que se deve viver como valores e o que se deve tratar como valores é a que se requer, dessa perspectiva, para permitir o encontro na diversidade; ou, em outras palavras, fortalecer os valores e os laços de identidade e comunidade, ao mesmo tempo em que se trabalha formando nas competências para a abertura e a pluralidade.

5.3 *O desafio da política democrática*

O desencanto dos jovens com a política, corrente que é mundial na cultura globalizada (WORLD BANK, 2006), junto com a diminuição objetiva dos poderes da política no marco do Estado nacional frente ao capital globalizado, desafia a educação a atuar “contracorrente” e formar na valorização da política. Nenhum sistema institucional sobrevive “sem ser sustentado por uma vontade de viver juntos [...] Quando essa vontade naufraga, toda a organização política se desvanece, muito rápido” (RICOEUR, 1991). Não obstante, parece que não se está educando para querer os assuntos da cidade (a sociedade) em seu conjunto, mas através da

celebração da diversidade e do pluralismo sociocultural, apenas para apreciar os do grupo ou da comunidade imediata.

Deveria ser de especial preocupação para os educadores o distanciamento dos jovens da política e da esfera pública. De acordo com a pesquisa de opinião sobre a democracia na América Latina realizada em 2002 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2004),⁴ a idade é um fator discriminante no que diz respeito a orientações para a democracia. Uma proporção significativamente alta de jovens do grupo de 16 a 29 anos (o grupo com maior escolaridade dos comparados) tem orientações *não-democratas* (28,7%); 31,2% correspondem à categoria *ambivalentes* e 40,1% têm orientações *democratas*.⁵ Por outro lado, a evidência proveniente de uma comparação de conhecimento e disposições cívicas entre estudantes da escola secundária de Colômbia, Chile e Estados Unidos, patrocinado pela Organização dos

Estados Americanos, mostra que os jovens atuais participam majoritariamente em organizações comunitárias e solidárias, ao mesmo tempo em que manifestam sua desconfiança e distância em relação às instituições e à participação política. Seu compromisso social está desconectado da valorização e do compromisso com a política e dos procedimentos e exigências da democracia (TORNEY-PURTA, AMADEO, 2004). Um estudo de opinião de fins da década passada, que investigou concepções da democracia em três países da região latino-americana (Costa Rica, Chile e México), constatou a atribuição pelos jovens de um significado à democracia diferente do atribuído pela geração adulta: os jovens atribuíram importância aos problemas da diversidade e da proteção das minorias políticas, enquanto a geração adulta identificou democracia com conceitos de ordem e competição eleitoral (AI CAMP, 2001).

É necessário cuidar para que a nova ênfase na cidadania social (ou

4. O estudo baseia-se em uma pesquisa de opinião respondida por 18.643 cidadãos e cidadãs de 18 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.
5. Os *ambivalentes* são pessoas com *concepções delegativas* da democracia. “Estão em princípio de acordo com a democracia, mas julgam válido tomar decisões antidemocráticas na gestão de governo se, a seu juízo, as circunstâncias o merecem” (PNUD, op.cit. p. 134).

civismo), que, ademais, responde a motivos profundos na cultura dos jovens como a preocupação pela diversidade e pelo compromisso solidário com grupos imediatos (AICAMP, 2001; TORNEY-PURTA, AMADEO, 2004) não ocorra em prejuízo do tratamento de objetivos e conteúdos referidos à institucionalidade e cidadania política (ou cidadania). Risco observável em algumas das reformas curriculares da década passada, que efetivamente celebram o civismo (laços sociais locais), mas não a cidadania (laços políticos, base do cuidado “da cidade” em seu conjunto) (COX, 2002).

As reformas curriculares da década de 1990 na América Latina, no âmbito da formação cívica ou cidadã, convergem em incluir conteúdos referidos às habilidades para a participação, que tendem a restringir-se às práticas e à valoração do *diálogo*. É o único conceito relacionado com práticas para a participação política. Uma comparação dos currículos de Argentina, Brasil e Chile na segunda metade dos anos 90 (COX, 2002) revela que nenhum deles inclui habilidades especificamente “políticas”. Silêncio talvez sintomático de culturas cidadãs – as de nossa região – que conectam debilmente, ou em forma muito abstrata, o cultivo de hábitos

democráticos na vida cotidiana com o funcionamento e desenvolvimento das instituições e processos políticos em nível macro; que tendem sistematicamente a privilegiar a participação em termos de demandas e de reivindicações ao, ou contra, o Estado, em prejuízo da atividade própria dos cidadãos na busca e implementação de respostas para assuntos e problemas.

Uma análise recente sobre cidadania no caso curricular inglês (SCHÜLLER, 2001) ilustra o que se pode entender por habilidades especificamente políticas, nas quais nossos currículos, certamente os da educação secundária, deveriam preparar seus alunos. Além da participação como envolvimento e ação em um grupo comunitário ou organização, se deveriam considerar habilidades como as de:

- influência: orientar a participação na influência sobre as estratégias ou políticas de um grupo;
- advocacia: ser capaz de apresentar e defender um caso;
- conciliação: ser capaz de resolver desacordos e conflitos;
- liderança: ser capaz de iniciar e coordenar as atividades combinadas com outros;
- representação: ser capaz de falar ou agir por outros.

Uma educação cidadã à altura das exigências atuais em nossos países deveria então ir mais além da participação como envolvimento que demanda capacidades de diálogo, e formar também em habilidades especificamente políticas. Pelo menos, a capacidade de representar e eleger outros para que o representem, a de mediar entre interesses opostos e a de conciliar em casos de conflito.

5.4 A tensão crítica / construção

Em seu último trabalho, a teórica e política do currículo Cecilia Braslavsky propõe o conceito de *competência histórica* como fundamento de uma cidadania global e componente crucial da educação para a democracia. Essa competência se basearia em uma consciência histórica de tipo genealógico,⁶ que utiliza tanto a tradição, os exemplos de outras nações ou casos, a crítica, a interpretação e a criação, para construir novas realidades (BRASLAVSKY, BORGES, TRUONG, 2006).

É de destacar a importância do equilíbrio entre habilidades críticas

e habilidades criativas ou de construção de ordem que um currículo de educação cidadã contemporânea deveria estabelecer em seus objetivos de aprendizagem, e que salienta o conceito de “competência histórica” aludido.

No contexto de desigualdade social marcante e debilidades institucionais da política democrática que caracteriza tantos países de nossa região, a obtenção do equilíbrio mencionado é difícil. Ao contrário, é mais fácil submeter o currículo cidadão à tradição, isto é, ao arranjo de poder vigente, assim como à visão crítica de recusa de tal arranjo em seu conjunto, do que a uma visão que utilize ambas para a construção de uma ordem democrática melhor, e que para isso ordena objetivos e conteúdos curriculares que contribuem para ensinar uma relação construtiva com a política. Tal relação deve ser particularmente consciente da responsabilidade como virtude política, em que junto ao respeito à lei ditada pela autoridade no Estado de direito, há discernimento sobre sua justiça. Como educar em uma atitude e nas competências de respeito pela lei e no marco

6. A consciência histórica de tipo genealógico transcende a consciência histórica tradicional (comparações com o passado), a exemplar (comparações entre nações), a crítica (de rechaço de modelos existentes sem proposta de alternativas), ao utilizar as abordagens de cada uma delas para criar e construir na ação política (BRASLAVSKY et al., 2006).

institucional, ao mesmo tempo em que nas habilidades de reflexão crítica para sua melhoria, em contextos de desigualdade e precariedade institucional, me parece que são os termos do desafio mais profundo que nossas sociedades apresentam às capacidades de formação de cidadãos de seus sistemas escolares.

6. CONCLUSÃO

Não esperem nada do século XXI”, declarou em 1999 Gabriel García Márquez. “É o século XXI que espera tudo de vocês” (GARCÍA MÁRQUEZ, 1999).

No que diz respeito aos valores e à educação, não se trata de um “fluir sem fim” – como diz uma

canção do roqueiro argentino Gustavo Cerati. Não estamos ainda, na América Latina, na “modernidade líquida”, nem na “vida líquida” (BAUMAN, 2005). E é por certo a pergunta mais fundamental para a política se nossas sociedades querem ir nessa direção, ou, ao contrário, se serão capazes de navegar trajetórias mais escolhidas e construídas do que suportadas. Isso supõe negar-se a aceitar a inescrutabilidade e a autonomia do futuro e crer, ao contrário, nas possibilidades de sua apropriação histórica. A formação nessa crença talvez seja a base fundamental de inspiração para o trabalho dos educadores, tanto com os velhos como com os novos valores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AI CAMP, R. (Ed.). *Citizens views of democracy in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2001.
- BAUMAN, Z. *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press, 2005.
- _____. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BINDÉ, J. Conclusion: vers une éthique du futur? In: BINDE, J. (Ed.). *Où vont les valeurs?* Paris: Editions UNESCO, 2004.
- BRASLAVSKY, C. (Org.). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?* Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires: IIPE, Santillana, 2001.
- BRASLAVSKY, C., BORGES, C., SOUTO SIMAO, M., TRUONG, N. Historical Competence as a key to promote democracy. In: BENAVIDES, A., BRASLAVSKY, C. (Eds.). *School knowledge in comparative and historical perspective*. Changing Curricula in Primary and Secondary Education. Hong Kong: University of Hong Kong Press e Amsterdã, Springer, 2005.

- BRUNNER, José Joaquín. Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias. In: SEMINÁRIO SOBRE PROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO DA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Unesco, 23 a 25 de agosto de 2000, Santiago de Chile, 2000.
- CANCLINI, N. *Hybrid cultures: strategies for entering and leaving modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.
- COX, C. Citizenship Education in Curriculum Reforms of the 90s in Latin America: context, contents and orientations. In: AUDIGIER, F. BOTTANI, N. (Eds.). *Learning to live together and curriculum content*. Genebra: SRED Cahier 9, 2002.
- DELORS, J. et al. *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Paris: UNESCO, 1996.
- FULLAN, M. *Change forces with a vengeance*. Londres e Nova York: Routledge Falmer, 2003.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. Discurso no Foro Visão da Próxima Geração: América Latina e o Caribe no Umbral do Novo Milênio. UNESCO e Banco Interamericano de Desenvolvimento, Paris, 8 de maio de 1999, citado em *Keys to the 21st. Century*. Paris, Berghahn Books, p.xi., 1999.
- GOUX, J. J. Vers un frivolité des valeurs. In : BINDE, J. (Ed.). *Ou vont les valeurs?* Entretiens du XXI Siècle. Paris: UNESCO, 2004.
- HOBBSAWM, E. *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori, 1998.
- HOPENHAYN, M. La educación en la actual inflexión epocal. *Revista PRELAC*, n. 2, Santiago: UNESCO-OREALC, fev. 2006.
- LARRAÍN, J. *Identity and modernity in Latin America*. Oxford: Blackwell Publishers, 2006.
- MORANDÉ, P. Cultura y modernización en América Latina. *Cuadernos del Instituto de Sociología*. Santiago: Universidad Católica, 1984.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Comisión Formación Ciudadana. Santiago, 2005.
- OIE-UNESCO. *Aprender a vivir juntos: ¿bemos fracasado?*. Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46ª Conferencia Internacional de educación de la UNESCO. Genebra, 2003.
- ORELLANA BENADO, M. *Pluralismo: una ética del siglo XXI*. Santiago: Editorial Universidad de Santiago, 1994.
- PNUD. *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. Nova York e Buenos Aires, 2004.
- RAMÍREZ, F., SUÁREZ, D., MEYER, J. W. The worldwide rise of human rights education. In: BENAVIDOT, A., BRASLAVSKY, C. (Eds.). *School knowledge in comparative and historical perspective*. Changing curricula in primary and secondary education. Hong Kong: University of Hong Kong Press e Amsterdã, Springer, 2005.

- RICOEUR, P. *Projet universel et multiplicité des héritages. Ou vont les valeurs?* Paris: Unesco, Entretiens du XXI Siècle, p. 77, 2004.
- SCHULLER, T. The need for lifelong learning. In: CRICK, B. (Ed.). *Citizens: towards a citizenship culture*. Blackwell: Oxford, 2001.
- SILVA, E. S. J. ¿Hacia una modernidad católica? *Mensaje* n. 555, Santiago, dez. 2006.
- TEDESCO, J. C. *Reformas Educativas en América Latina: Discusiones sobre Equidad, Mercado y Políticas Públicas*. Universidad de Talca/Mineduc, Serie de Estudio n. 14, 1998.
- TEDESCO J. C., LÓPEZ, N. Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. *Doc. de trabalho*. Buenos Aires: IIPÉ, 2001.
- TORNEY-PURTA, J., AMADEO, J. *Fortaleciendo la democracia en las Américas a través de la educación cívica*. Washington: OEA, 2004.
- UNDP. *Human Development Report, Cultural liberty in today's diverse world*. Nova York, 2004.
- WEINSTEIN, José. En busca del tesoro perdido. Educación y Juventud en América Latina. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín n. 45, abril 1998. Santiago: Unesco-Orealc, 1998.
- WORLD BANK. *World Development Report 2007*. Development and the next generation. Washington D.C., 2006.

Publicações anteriores dos *Cadernos Adenauer*



União Européia e Mercosul: dois momentos especiais da integração regional (n.1, 2007)

Promessas e esperanças: Eleições na América Latina 2006 (n.4, 2006)

Brasil: o que resta fazer? (n.3, 2006)

Educação e pobreza na América Latina (n.2, 2006)

China por toda parte (n.1, 2006)

Energia: da crise aos conflitos? (n.4, 2005)

Desarmamento, segurança pública e cultura da paz (n. 03, 2005)

Reforma política: agora vai? (n. 02, 2005)

Reformas na Onu (n. 01, 2005)

Liberdade Religiosa em questão (n. 04, 2004)

Revolução no Campo (n. 03, 2004)

Neopopulismo na América Latina (n. 02, 2004)

Avanços nas Prefeituras: novos caminhos da democracia (n. 01, 2004)

Mundo virtual (n. 06, 2003)

Os intelectuais e a política na América Latina (n. 05, 2003)

Experiências asiáticas: modelo para o Brasil? (n. 04, 2003)
Segurança cidadã e polícia na democracia (n. 03, 2003)
Reformas das políticas econômicas: experiências e alternativas (n. 02, 2003)
Eleições e partidos (n. 01, 2003)
O Terceiro Poder em crise: impasses e saídas (n. 06, 2002)
O Nordeste à procura da sustentabilidade (n. 05, 2002)
Dilemas da Dívida (n. 04, 2002)
Ano eleitoral: tempo para balanço (n. 03, 2002)
Sindicalismo e relações trabalhistas (n. 02, 2002)
Bioética (n. 01, 2002)
As caras da juventude (n. 06, 2001)
Segurança e soberania (n. 05, 2001)
Amazônia: avança o Brasil? (n. 04, 2001)
Burocracia e Reforma do Estado (n. 03, 2001)
União Européia: transtornos e alcance da integração regional (n. 02, 2001)
A violência do cotidiano (n. 01, 2001)
Os custos da corrupção (n. 10, 2000)
Fé, vida e participação (n. 09, 2000)
Biotecnologia em discussão (n. 08, 2000)
Política externa na América do Sul (n. 07, 2000)
Universidade: panorama e perspectivas (n. 06, 2000)
A Rússia no início da era Putin (n. 05, 2000)
Os municípios e as eleições de 2000 (n. 04, 2000)
Acesso à justiça e cidadania (n. 03, 2000)
O Brasil no cenário internacional (n. 02, 2000)
Pobreza e política social (n. 01, 2000)

Para assinar ou adquirir os Cadernos Adenauer, acesse:

www.adenauer.org.br