

2

Juventude Brasileira em Contexto de Desigualdades

2.1. A construção social da juventude

A tendência “homegeneizante” da mídia ao tratar a juventude ora estigmatiza, ora superestima, mas quase sempre generaliza ao trabalhar com um certo ideal de juventude, incluindo em um mesmo grupo, indistintamente, jovens de diferentes origens. Caracterizando-os pelo corte etário, alheia às especificidades que as diferenças impõem, a mídia freqüentemente se refere a um tipo de juventude. Tal procedimento, ao não primar pelas características que distinguem os indivíduos, acaba por implicar a ausência de reconhecimento das diferenças.

Este primeiro tópico pretende apontar o aspecto condicional do “ser jovem”, ou seja, não são fixas as características que posicionam indivíduos de uma determinada faixa etária como pertencentes a esse segmento denominado “juventude”. Seria acertado afirmar se tratar de um grupo cuja heterogeneidade torna possível falar em juventudes, não apenas de acordo com as especificidades que cada sociedade atribui ao termo, mas também porque em sociedades complexas, a juventude se distingue pela maneira com que os indivíduos vivem a sua condição juvenil, de acordo com as distinções por classe social, gênero ou raça.

Para a compreensão do caráter instável do conceito de juventude faz-se necessário verificar os significados que esta palavra encerra, ou seja, apontar a sua evolução ao longo da história a fim de compreendê-lo como uma construção social. O que hoje entendemos por juventude trata-se de um conceito moderno. A percepção medieval sobre o termo designava-o de forma muito distinta, como bem atesta Ariès (1981, p. 33):

As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma

terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida.

Segundo Ariès, a “idade do homem” tratava-se de uma categoria científica da mais alta importância para as antigas representações do mundo. O autor menciona a obra “Le Grand Propriétaire de toutes choses”, uma espécie de enciclopédia editada no séc. XVI, em cujo livro VI constam os seguintes períodos de idade: a infância (do nascimento aos sete anos), a pueritia (até os catorze anos), a adolescência (dos catorze aos vinte um ou vinte oito anos, podendo se estender até os trinta ou trinta e cinco anos), a juventude (significando a força da idade, que dura até os quarenta e cinco ou cinquenta anos), a senectude (idade entre a juventude e a velhice) e, por fim, a velhice. O autor aponta que já que a “juventude significava a força da idade, não havia lugar para a adolescência. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância” (1981, p. 41).

É preciso lembrar que à época medieval e por um longo período de tempo, a incidência de mortalidade infantil era altíssima e a expectativa de vida dos que chegavam à idade adulta era muito curta, ou seja, boa parte da população perecia antes mesmo de completar vinte e cinco ou trinta anos. Morin (1999) assinala que nas sociedades históricas – pré-modernas – o homem adulto era o tipo de homem que se impunha. No entanto, viemos vivenciando, segundo o autor, um momento de “degerontocratização”, ou seja, a desvalorização da velhice nos grupos sociais.

Somente ao longo do século XVII a palavra infância, entre a burguesia, adquiriu um significado mais próximo do que hoje a consideramos. No entanto, persistia “a ambigüidade entre a infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, de outro. Não se possuía a idéia do que hoje chamamos de juventude” (Ariès, 1981, p. 45). Assim, os significados que atualmente atribuímos aos termos adolescente e jovem somente viriam a tomar consistência no séc. XX, ao que o autor atesta quando diz que:

a consciência de juventude tornou-se um ideal geral e banal após a guerra de 1914, em que os combatentes da frente de batalha se opuseram em massa às velhas gerações da retaguarda. A consciência da juventude começou como um sentimento comum dos ex-combatentes, e esse sentimento podia ser encontrado em todos os países beligerantes, (...) Daí em diante, a adolescência se expandiria,

empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente. Assim passamos de uma época sem adolescente a uma época em que a adolescência é a idade favorita (1981, p. 47).

Morin (1999) chega a datar o movimento da valorização da juventude: em 1789, o “nascer da juvenilidade política”; na literatura a partir de 1877 com “Os Sofrimentos do Jovem Werther”, inaugurando o romantismo que, segundo Morin, trata-se de “um imenso movimento de fervor e de desencantamento juvenis, que se segue ao desmoronamento do velho mundo e anuncia as aspirações do novo homem” (p.148). Mas, segundo o autor, é a partir da década de 1950 que se desenvolve o que chama de cultura adolescente.

Morin alia a cultura de massa à “promoção da juvenilidade”, destacando o surgimento do rock, o culto a James Dean, os movimentos beatnik e hippie, a “cultura revolucionária dos militantes juvenis”. Para o autor, o desenvolvimento desta cultura foi possível pelo fato de os adolescentes terem adquirido uma certa autonomia financeira e de “relativa liberdade no seio da família”, que lhes permite o consumo e a possibilidade de viver a vida em prol do lazer.

A juventude tornou-se, então, uma categoria social em toda a sua especificidade, com hábitos, gostos e valores próprios. O adolescente e o adulto jovem são reconhecidos como juventude, inseridos nessa mesma categoria social denominada juventude, mas nem todos os jovens são adolescentes. Nesse sentido, costuma-se caracterizar a adolescência por um corte etário mais ou menos bem definido, entre os doze ou treze anos até os dezessete ou dezoito anos, de acordo com as mudanças biológicas pelas quais as crianças passam quando deixam a infância: a puberdade.

Já a faixa etária a que compreende a juventude, de acordo com a legislação de diversos países, ficou estabelecida como sendo entre os catorze e os vinte e quatro anos, podendo se estender até os vinte e nove anos ou mesmo iniciar-se aos doze ou treze anos. Essa volatilidade da faixa etária se mostra em duas ocasiões:

1. Em se tratando das atribuições que cada sociedade tece para o que compreende como juventude. O conceito de juventude é culturalmente construído, uma vez que culturas distintas podem concebê-lo de acordo com suas

especificidades. Assim, a experimentação da juventude dá-se em concordância com as representações próprias de cada cultura, vide o exemplo dos adolescentes de Samoa, descrito por Margaret Mead (1985) em publicação de 1928, em que a adolescência é vivida livre da repressão sexual tão comum para outras culturas. Em sociedades tradicionais, a possibilidade de ascender à condição de adulto pode dar-se através de ritos de passagem muito específicos, ao contrário de sociedades complexas, em que os ritos de passagem da juventude para a idade adulta competem com a ‘supervalorização’ de uma faixa etária definida para a juventude ou mesmo de outros fatores que podem estendê-la ou encurtá-la.

2. Em sociedades complexas, embora tenhamos divididas as etapas da vida de acordo com cortes etários relativamente definidos, verificamos tanto o encurtamento da infância – exemplo de indivíduos de classes populares que ‘tornam-se’ adolescentes aos onze ou doze anos por força de terem que trabalhar para ajudar no sustento da família – quanto a extensão da juventude, quando indivíduos na faixa dos vinte anos prolongam a vivência da condição juvenil.

Em sociedades tradicionais a saída da infância para o mundo dos adultos dava-se através de ritos de passagem, delimitando simbolicamente mundos distintos. Como Alberto Melucci (1997) assinala, é preciso considerar que o “declínio dos ritos de passagem” em sociedades complexas expõe os adolescentes a um novo relacionamento com os adultos, e isso em face de um mundo de possibilidades que lhes é apresentado.

Melucci aponta que os adolescentes vêm construindo a sua experiência de forma cada vez mais fragmentada pelo fato de pertencerem a uma “pluralidade de redes e de grupos”. Segundo o autor, a possibilidade de pertencer a diferentes grupos implica em dois fatores: entrar e sair desses grupos e redes é mais freqüente e o tempo investido nesses tipos de participação é menor do que antes. Melucci atesta que:

A pluralidade das participações, a abundância de possibilidades e mensagens oferecidas aos adolescentes contribuem todos para debilitar os pontos de referência sobre os quais a identidade era tradicionalmente construída. A possibilidade de definir uma biografia contínua torna-se mais incerta (1997, p. 10).

Bourdieu é enfático ao defender que a divisão por idades é arbitrária, no sentido de que a juventude e a velhice não são dados da realidade, mas conceitos criados e que sofrem mudanças ao longo do tempo.

A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (1983, p.113).

Ele aponta para as diferenças entre as juventudes, uma vez que considera um contra-senso tomar o todo pela parte, ou seja, a suposição de que exista uma juventude comum a todos. E cita exemplos do jovem burguês que deseja o prolongamento da adolescência, de um lado e o jovem operário que sequer vive a adolescência, de outro. Entre estes dois extremos figuram uma série de outras representações de jovens, indivíduos que vivenciam essa etapa da vida de formas diferenciadas.

Léopold Rosenmayr (1968) assinala a palavra juventude tanto como um “processo dinâmico” quanto como um “segmento da população”. Um processo dinâmico de acordo com as transformações fisiológicas e sociais que sofre o indivíduo nesta faixa etária, assim como um segmento que compreende uma porcentagem significativa do conjunto da população. No Brasil, pesquisas apontam para uma população jovem – entre 15 e 24 anos – de cerca de 19,8 %², tratando-se de uma parcela bastante significativa.

Rosenmayr em seu artigo “*A situação Sócio-Econômica da Juventude de Hoje*”, cita Siegfried Bernfield, estudioso que elaborou a idéia de que a juventude deveria ser compreendida como “um fenômeno biológico, psicológico e, por fim, sociológico”. Assim, de acordo com essa hipótese, durante a puberdade:

“O indivíduo reage psicologicamente às modificações biológicas que se produzem nele. Esta reação acompanha-se de sentimentos de insegurança. Estes, por sua parte, criam um estado particular de disponibilidade para com valores novos e objetivos novos. O sistema de valores e a visão do mundo da criança não são mais suficientes. (...) O adolescente se abre às influências provenientes da sociedade e é também o momento da sua vida em que a influência dos pais, em

² Dados do IBGE, 1999. IN:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/populacaojovem.pdf

certos momentos de interação familiar, começa a decrescer” (1968, p. 135).

Rosenmayr aponta para a plasticidade do jovem ao explicar o fato de movimentos políticos se interessarem por esse público. Isso porque a categoria juventude, em contexto moderno, adquiriu o sentido de ser a fase da vida com maior propensão a transformar a si mesmo e o mundo. Trata-se do indivíduo com “um futuro pela frente”, aquele a quem cabe a possibilidade de ‘reescrever’ a história. Os movimentos sociais dos anos 60 do séc. XX foram prodigiosos em formar uma certa consciência da juventude como potencialmente contestadora e inovadora alheia às convenções impostas, na contramão de uma sociedade conservadora - o mundo dos adultos, das gerações anteriores.

Nesse contexto, há implícito uma espécie de conflito de gerações, em que o novo renuncia ao velho. Bourdieu atribui a esse conflito uma disputa por poder, uma vez que a distinção entre jovens e velhos restringe o campo de atuação de cada categoria no sentido de uma divisão de poderes. Assim, afirma o autor: “as classificações por idade (...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em seu lugar” (1983, p. 112). Ou seja, segundo essa concepção, a classificação etária restringe o campo de atuação dos jovens e alarga o dos adultos. Para Bourdieu “a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos” (Ibid, p. 113).

Morin menciona a tendência do jovem à emancipação, sendo esta o tipo de emancipação que os possibilita estar em igualdade de direitos e liberdade com os adultos, mas não que os permitam se tornar adultos. Assim, Bourdieu aponta o caráter de “irresponsabilidade provisória” do universo da adolescência, em que os jovens “são adultos para algumas coisas, são crianças para outras”, (p. 114).

Estudos sociológicos sobre a juventude concordam em sua aceção como sendo uma construção social. Ao longo das últimas décadas esse público tem se tornado objeto constante de pesquisas em seus múltiplos aspectos – cultural, econômico e social. Admite-se que a compreensão do ser jovem, na contemporaneidade, abarca verificar as suas muitas facetas, inclusive no que tange

aos desafios que esse mundo em constante transformação impinge aos jovens. Em texto introdutório da pesquisa *Jovens do Rio*, publicado pelo ISER, comenta-se as narrativas em que mais comumente a juventude aparece.

A primeira delas, quando se alia o tema juventude aos problemas sociais como “a violência, a criminalidade e diferentes formas de ‘desvio’” (2003, p. 7), explica-se que essa conjugação deve muito à *Escola de Chicago*, onde se constituiu o tipo de estudo que pretendia pesquisar a juventude em contextos de “problemas sociais”, de transgressões.

A segunda narrativa se refere à idealização da juventude como sendo a fase em que se vislumbra “possibilidades de ‘mudar o presente e construir o futuro’”. Como se tratasse do período da vida, por excelência, mais propenso ao novo e a empreender mudanças. Uma terceira narrativa, “equaciona juventude e heroísmo”:

Esta “matriz” de juventude é invocada em narrativas sobre lutas políticas (a figura dos mártires). Mas é re-elaborada segundo a lógica da publicidade e do marketing, com outro objetivos, enfatizando os atributos de beleza, criatividade e dinamismo desta versão de juventude (Ibidem, p. 7).

Não à toa, a juventude tornou-se o símbolo do desejável no imaginário popular. Nas artes, na moda, em campanhas publicitárias com muita frequência se enaltece a beleza, a criatividade e vivacidade do ser jovem. A juventude tornou-se um bem de inestimável valor. Nesse contexto, ser jovem independe da idade, uma vez que para sê-lo – simbolicamente, diga-se – basta trazer algumas das qualidades mencionadas, assumindo uma postura jovial. Assim como a medicina estética apóia e dá suporte ao desejo pelo rejuvenescimento, parecer mais novo é sinal de status. Morin (1999) assinala que à *degerentocratização* – característica que marca as sociedades modernas, a desvalorização da velhice – corresponde o seu inverso, a *pedocratização*, o enaltecimento da juventude.

Esse movimento de pedocratização parece ter se espalhado pela totalidade das sociedades no mundo. A cultura juvenil, afirma Morin, embora não crie a classe de idade, providencia para que ela exista enquanto ‘realidade sócio-histórica’. Essa cultura juvenil abarca a totalidade das representações sociais dos

jovens. São muitas as representações porque são muitos os modos de ser jovem. Ser jovem sugere um momento característico da vida do indivíduo, no entanto, como ele viverá a sua condição juvenil envolve uma multiplicidade de fatores impostos pelo contexto social em que vive. O conceito de juventude, como visto anteriormente, implica o reconhecimento de um grupo social construído historicamente, portanto em constante mutação, em que cada sociedade atribui valores específicos.

2.2. Sobre a Reprodução das Desigualdades: o Papel da Escola.

Analisar a juventude de países periféricos implica verificar a problemática das desigualdades sociais. Se não podemos abordar o conceito de juventude como uno, ou seja, tratá-la como um grupo homogêneo – principalmente se considerarmos as mudanças das últimas décadas do séc. XX, em que esse grupo social que compõe a juventude diversificou-se ao ponto de se fazer jus falar em ‘juventudes’, tal o grau de distinção entre os ‘subgrupos’ – certamente, em países onde profundas desigualdades sociais se fazem sentir, essa heterogeneidade natural torna-se fortemente marcada pelas diferenças sócio-culturais entre os indivíduos.

A juventude é uma fase marcada pelo novo, pela experimentação, por dúvidas quanto ao seu lugar no mundo. Essas são características comuns aos jovens. No entanto, situações de pobreza ou privação extrema impõem aos indivíduos que a vivem uma realidade adversa. Para alguns o ‘mundo’ juvenil apresentado pelas mídias simplesmente não é acessível. As chances de superação, de ascender socialmente são compatíveis com o contexto em que vivem.

Em países como o Brasil, marcados por profundas desigualdades, a meritocracia não é a tônica da mobilidade social. As oportunidades variam de acordo com a classe social dos indivíduos. Isso não pressupõe, no entanto, a impossibilidade de o indivíduo superar a sua condição de pobreza. Porém, o background familiar atua como um fator em potencial que influencia as chances

de ascensão social. Nesse sentido, é interessante analisar o quão grande, ou não, é o papel da escolarização para a afirmação da posição dos indivíduos na escala social, como o faremos a seguir.

Que funções podem ser atribuídas à educação escolar? Ou seja, qual a importância da escola para a formação dos indivíduos? O presente trabalho não pretende responder essas questões, apenas apontar que as desigualdades educacionais são o reflexo do quadro maior das desigualdades sociais. Os jovens participantes da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* tendem a perceber a escolarização como uma meio primordial para a formação intelectual e para o ingresso no mercado de trabalho. As suas percepções acerca da educação serão analisadas no terceiro capítulo.

Por ora, é interessante mencionar que os sistemas públicos de educação surgiram na Europa em meados do século XIX, a fim de atender às necessidades de uma sociedade em transformação (THOMPSON, 1987). O ideal de educação escolar estendida à totalidade da população está imbricado ao nascimento dos Estados nacionais a partir do séc. XIX e se refere à necessidade de uma instituição que pudesse congregiar valores pertinentes à constituição de um espírito de pertencimento a uma nacionalidade comum. Assim, a escola prepararia para a socialização dos indivíduos e, dessa forma, viabilizaria o fortalecimento de uma identidade comum.

Assim, os sistemas escolares nacionais nasceram com o ideal de Estado-Nação, que então se firmava, em meados do século XIX. As instituições sociais não escaparam a essa lógica, agindo como alicerces de uma construção social que se consolidava: a sociedade tal como a conhecemos hoje, que requer um tipo de disciplina social que a legitime. Portanto, a instituição dos sistemas nacionais de ensino é algo relativamente recente, portanto.

Antes existiam escolas isoladas sem o intuito de constituírem juntas um sistema integrado, e costumeiramente a Igreja se encarregava dessas instituições. Somente a partir da construção dos Estados-Nação, cujo arcabouço incluía os ideais de liberdade, igualdade democracia, que os Estados nacionais efetivamente

se apropriaram dessa tarefa de construir um sistema educacional de acordo com as necessidades das sociedades que se formavam.

Aos Estados nacionais interessava não tão somente a educação de uma mão de obra para a formação do quadro de trabalhadores essenciais em uma economia que se diversificava. Tratava-se principalmente, de acordo com Saviani (1984), da certeza de que,

escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática (...) A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática, (pp. 44 e 45).

Para operar com a idéia de coesão social, Mannheim (1964) trabalha com o conceito de técnicas sociais, que pode ser aplicado às esferas da política, do exército, da educação, entre outras. Consistem em “métodos de influenciar o comportamento humano de maneira que este se enquadre nos padrões vigentes da interação e organização sociais”. A escola se encaixa nessa descrição, e quanto às suas especificidades, Mannheim aponta algumas características, das quais destacam-se as seguintes: a) a educação não molda o homem em abstrato, mas em uma dada sociedade para ela; b) o fato de que as normas se alteram de acordo com a mudança da ordem social, não podendo ser percebido a partir da experiência do indivíduo isolado, já que para ele, as normas parecem *decretos absolutos e inalteráveis* e, sem essa crença em sua estabilidade elas não podem operar; c) Os objetivos educacionais, em seu contexto social, são transmitidos à nova geração, juntamente com as técnicas educacionais vigentes.

As técnicas educacionais, por sua vez, não se desenvolvem isoladamente, mas sempre como parte do desenvolvimento geral das “técnicas sociais”. Ao final, Mannheim é categórico ao afirmar que a educação precisa ser compreendida como uma técnica que influencia o comportamento humano e como um meio de controle social. Essa concepção remonta a Durkheim (1979): “Não há povo em que não exista um certo número de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação deva inculcar em todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam”, (p. 40).

Juan Carlos Tedesco explica a coesão social com sendo constituída por dois princípios: aceitação de uma concepção comum do mundo e da sociedade e um sistema capaz de abranger todos, (1998, p. 27). Usando como gancho esse conceito, pode-se afirmar a sua importância para a constituição de um corpo social estável, cujos membros compartilhem do mesmo conjunto de valores e que estejam aptos a perpetuar essa mesma vivência às gerações seguintes. A sociedade, desse modo, não é reinventada a cada geração. Seus valores são transmitidos através de um conjunto de instituições que a suportam, entre estas figuram a escola e a família. Moacir Gadotti afirma que:

A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão da importância que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação, (2002, p. 90).

Saviani igualmente atribui à burguesia um papel preponderante quanto à formação dos sistemas nacionais de ensino, “tratava-se de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa” (1984, p. 9).

Seguindo o pensamento desses autores, pode-se chegar à conclusão de que, sendo as sociedades modernas edificadas sob a égide da burguesia, as instituições criadas para dar suporte ao Estado seriam o reflexo imediato dos ideais burgueses. De modo que a escola figura como uma instituição estruturada a fim de atender aos interesses específicos de uma classe, tanto no que tange à alocação desses jovens no mercado de trabalho de acordo com a preparação específica que recebem, quanto à conformação que suscita. Segundo Durkheim (1979):

Cada profissão possui um meio sui generis, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todos os indivíduos. (...) Para encontrar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário, seria preciso remontar até às sociedades pré-históricas, no seio das quais não existisse nenhuma diferenciação. (...) tal espécie de sociedade não representa senão um momento imaginário na história da humanidade, (p. 40).

Para Durkheim, a educação se tratava de um reflexo da sociedade e, como tal, naturalmente não poderia implicar em uma igualdade ideal homogeneizante, já que os homens não são iguais. Ou seja, a cada um caberia um lugar específico na escala social. A moralidade é uma preocupação essencial do pensamento de Durkheim e à educação cabia justamente a sua transmissão às gerações mais jovens, ensinando-lhes os parâmetros necessários para a vida em comum.

Se se começa a indagar qual deva ser a educação ideal, abstração feita das condições de tempo e lugar, é porque se admite, implicitamente, que os sistemas educativos nada têm de real em si mesmos. Não se vê neles um conjunto de atividades e de instituições, lentamente organizadas no tempo, solidárias com todas as outras instituições sociais, que a educação exprime ou reflete, instituições essas que, por consequência, não podem ser mudadas à vontade, mas só com a estrutura mesma da sociedade, (1979, p. 37).

O homem egoísta conceituado por Durkheim, que assim nasce, só é possível tornar-se solidário através da educação. Dessa forma, os valores são transmitidos de geração a geração, preparando os jovens para a vida social:

A moral se acha estritamente relacionada com a natureza das sociedades, pois que (...) ela muda quando as sociedades mudam. É que ela resulta da vida em comum. É a sociedade que nos lança para fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de representação que mantém em nós a idéia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade, (1979, p. 34).

No Brasil, um sistema nacional de educação integrado surgiria a partir de 1930, estreitamente atrelado aos ideais nacionalistas do Governo Vargas, pretendendo fomentar a integração da nação e o crescimento econômico (Schwartzman, Bomeny, Costa, 2000; Romanelli, 1984). Construir-se-ia, entretanto, e por muito tempo, um sistema educacional de difícil acesso às classes menos favorecidas.

Como será visto mais adiante no segundo capítulo, apesar de inúmeros decretos e reformas educacionais que permearam todo o séc. XX, somente muito recentemente o país conseguiu alcançar o patamar da quase universalização do ensino fundamental. Não fomos capazes, entretanto, de universalizar igualmente o

ensino médio, cuja expansão é notável, mas não chega a atender a uma taxa líquida de mais de 48% da população com idade entre 15 e 17 anos, de acordo com resultados da PNAD de 2007.

Também contamos com um agravante: a formação dos estudantes. O presente trabalho não tem a pretensão de avaliar a qualidade da educação brasileira, assim como não pretende atribuir às escolas públicas a marca da má qualidade do ensino em oposição às escolas particulares. Muito porque estudos como PROVA BRASIL, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (Programme for International Student Assessment), indicam que a educação brasileira, em geral, alcança resultados baixos. Segundo tais pesquisas, apenas uma parcela pequena de alunos dos níveis fundamental e médio consegue alcançar o grau de competências considerado adequado de acordo com a série que ocupam.

Determinar que as camadas mais altas da população são as que freqüentam escolas particulares não é inteiramente possível, uma vez que a rede privada é bastante diversificada e atende a públicos distintos, de acordo com o perfil do alunado e o valor das mensalidades. Entretanto, é preciso mencionar que há, entre as escolas particulares, algumas que se sobressaem por seu grau de “excelência”. Assim como, do universo de escolas públicas, destacam-se algumas que apresentam índices e resultados adequados quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Essas serão mencionadas, no presente trabalho, como escolas públicas “de excelência”. As escolas públicas “de excelência” e as escolas particulares com os quais a pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* trabalha são escolas atípicas no universo da educação brasileira. Em comum entre elas: seu alunado, em geral, alcança um nível compatível com as habilidades requeridas por cada nível de ensino.

Não é a intenção desta dissertação trabalhar com o conceito de “qualidade”, embora freqüentemente aparecerá, ao longo dos capítulos, essa problemática. No entanto, como é difícil de mensurar o que determina a qualidade e as causas do fracasso, optou-se por não seguir esse caminho. Por isso, quando houver referência no texto às redes pública e privada será através da tentativa de

primar pela análise da seguinte idéia: a educação escolar no país é marcada pela dualidade, ou seja, de um lado conta com um sistema público (com poucas exceções) relegado às camadas populares e, de outro, o setor privado.

As oportunidades educacionais para os jovens de classes populares costumam ser menores tanto no que tange ao tipo de formação oferecida pela educação básica do setor público, quanto ao difícil acesso ao ensino superior e mesmo às escassas chances de frequentar cursos de extensão extra-escolares, como aulas de idiomas, informática, entre outros. Ao longo da jornada escolar, uma parte considerável do alunado oriundo de camadas populares abandona a escola ou se perde em sucessivas reprovações. A exclusão do estudante pobre costuma acompanhá-lo pelo resto de sua vida, em relação à sua posição no mercado de trabalho e ao acesso aos bens sociais básicos como educação e saúde.

Schwartzman e Cossio (2007) questionam o pressuposto de que “o baixo nível educacional dos jovens é apenas produto de suas condições socioeconômicas” (p. 52). Os autores argumentam que o fator principal está no próprio sistema educacional e que, em decorrência da “educação deficiente”, os jovens pobres tem maiores chances de fazerem parte das estatísticas referentes à evasão escolar e à repetência. Esses jovens também estão mais expostos no que diz respeito ao trabalho precário e mal remunerado. Segundo os autores, embora tenha havido um esforço ao longo dos últimos anos, dos governos federais, estaduais e municipais, quanto a investimentos em programas que visam o aumento da empregabilidade dos jovens, o ideal seria investir no sistema escolar, a fim de “romper o círculo vicioso da má educação e trabalho precário”.

Conforme veremos no segundo capítulo, os índices da educação brasileira, há não muito tempo atrás, já demonstraram um quadro mais desalentador. As políticas educacionais, ao longo de quase todo o século XX, criaram um sistema que contribuiu para a marginalização dos setores menos favorecidos da sociedade - a princípio pela insuficiência de vagas, e atualmente o problema maior está na preparação inadequada do estudante.

A inclinação do poder público para a lenta expansão do sistema educacional e o crescimento do setor privado são dois fatores que permearam a

trajetória da educação escolar no país (Romanelli, 1984; Cunha, 1981). Cohn afirma que “o Brasil tem a tradição de voltar suas políticas para basicamente dois públicos-alvo – os pagantes e os não pagantes”, (Cohn, 2004, p. 160). De acordo com a autora, a juventude é um segmento negligenciado no quesito políticas públicas. Segundo Cohn, a rede de proteção social criada a partir da década de vinte marginalizou a juventude, uma vez que os direitos sociais não eram de caráter universal, estando ligados à inserção dos indivíduos no mercado de trabalho (como será visto no 3º capítulo).

De acordo com Cohn, uma característica primordial do sistema de proteção social do país “foi ter propiciado a constituição de um setor privado produtor de serviços sociais dos mais robustos na América Latina” (idem, p. 167). No caso da educação, a divisão entre os setores privado e público relegou a totalidade das vagas das escolas públicas às camadas populares. As escolas particulares não são um grupo homogêneo, ou seja, há escolas privadas que preparam os seus alunos de forma irregular e alcançam notas no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) ou no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) semelhantes à maioria das escolas públicas ou mesmo piores.

Embora as desigualdades produzidas pelo sistema nacional de educação não digam respeito necessariamente à oposição entre os setores privado e público, o alunado menos favorecido é aquele matriculado em escolas públicas, tanto no que se refere à infra-estrutura escolar e à desvalorização do corpo docente, quanto ao estigma da “má qualidade” que a escola pública carrega.

Uma pesquisa coordenada por Paiva e Guimarães (1998), que teve como objetivo o acompanhamento da rotina de três escolas públicas do Rio de Janeiro situadas em diferentes regiões do Estado, traçou o perfil dessas escolas, caracterizando-as da seguinte forma: a escola situada na Zona Rural teria o perfil de uma *Escola Tradicional*, aquela localizada na Zona Norte estaria mais condizente com uma *Escola Popular de Massa*, enquanto a terceira, localizada na Zona Sul, teria o perfil mesclado dos dois tipos já mencionados.

Segundo resultados da pesquisa, a Escola Tradicional resiste em áreas rurais e pobres e “guarda traços do passado”. A escola que se encaixava nesse

perfil trazia como características: prédio escolar mais preservado, instalações mais limpas, maior integração com a comunidade, melhor comportamento dos alunos e condições salariais baixas, mas com maior poder de compra do que nas áreas urbanas. Também foram identificadas “carências do ponto de vista pedagógico”. Essa escola costumava obter notas no SAEB próximas da média da região Nordeste.

Já a Escola Popular de Massa é identificada através do seguinte perfil: precariedade quanto à conservação das instalações, depredação, maior postura desafiadora e de desconfiança do alunado frente ao corpo docente e salários baixos que geram descontentamento dos profissionais. A escola pesquisada que se encaixou nesse perfil obtinha notas no SAEB próximas da média da região Sudeste. A Escola de Transição, por sua vez, traz características de ambos os perfis já mencionados: prédio mais bem conservado e dependências mais limpas do que as da Escola Popular de Massa, postura mais positiva do corpo docente a respeito da escola e de sua profissão. As notas obtidas por essa escola costumam ser superiores à média da região sudeste e mesmo à média nacional.

O estudo de Paiva e Guimarães (1998) identificou três perfis distintos de escola em um mesmo estado. Caso consideremos apenas a Escola Popular de Massa e a Escola de Transição, teremos dois tipos de escola, com características diferentes, em uma mesma cidade e pertencentes à mesma rede de ensino: aquela situada na Zona Oeste possui atributos que lhe conferem uma posição de inferioridade em relação às particularidades da escola da Zona Sul. Assim, as desigualdades estão presentes mesmo no sistema público de ensino. As razões para essa ocorrência são diversas e não cabe ao presente trabalho investigá-las, apenas ressaltar o quanto as ações do Poder Público não primaram pela redução das carências no setor público.

A situação de precariedade escolar dos estudantes termina por ser reproduzida no momento da inserção no mercado de trabalho. Se através da posição no mercado de trabalho os indivíduos podem vir a ascender socialmente, o atendimento escolar ‘competente’ e igualitário estendido à totalidade da população poderia suscitar maiores possibilidades de mobilidade social,

considerando o estreito vínculo entre o trabalho e a educação. No entanto, em virtude das ‘carências’ da educação pública, o fomento à educação traduz-se como política social de impacto reduzido.

Segundo Driabe, o sistema de políticas sociais no Brasil pouco contribui para a regressão das desigualdades sociais. Pelo contrário, tal sistema termina por reproduzir as desigualdades que permeiam a sociedade. Nosso sistema de serviços sociais públicos, como bem nos diz a autora:

São escassos redistributivos e igualitários, teoricamente presentes tão somente no âmbito da educação básica (obrigatória e gratuita) e no da saúde (atendimento de urgência). Assim, a inexistência de mínimos sociais (em natura, renda, serviços e bens) extensivos a todos os cidadãos independentemente de sua posição no mercado de trabalho, faz com que, na relação Estado/Mercado, sejam de fato muito frágeis, no Brasil, os mecanismos corretores, que, a princípio, deveriam operar através das políticas sociais, (Driabe, 1993, p. 23).

Driabe reconhece que as políticas sociais são ineficazes para reverter a situação de extrema desigualdade social que acomete a sociedade brasileira. Assim, como pensar a educação escolar nesse contexto?

A sociologia da educação foi muito influenciada por estudos e teorias que tendiam a vincular as desigualdades escolares às condições sócio-culturais dos indivíduos. O Relatório Coleman (1966) é paradigmático. Tratou-se de um estudo muito influente à época, e explicou as desigualdades como tendo origem tanto nas famílias quanto no contexto social das escolas. Segundo Alves e Soares, “o estudo partiu da hipótese de que há uma relação entre a estrutura social e a conduta individual, e os autores procuraram responder qual dos sistemas sociais, o escolar ou o familiar, explicaria a maior parte das desigualdades no desempenho escolar” (Alves e Soares, 2007, p.27). O Relatório Coleman concluiu que a qualidade da escola não seria o fator preponderante para o processo de aprendizagem dos indivíduos, mas sim o seu background familiar, demonstrando a irrelevância da escola.

Atualmente, alguns estudos buscam compreender os vínculos entre a origem social dos estudantes e a sua trajetória escolar percebendo a qualidade da escola como um fator importante para essa compreensão. Trata-se do “Efeito Escola”, “utilizado para medir a capacidade de as escolas, por meio de seu projeto

pedagógico e de suas políticas internas, influenciarem o desempenho cognitivo de seus alunos”, (Soares e Andrade, 2008). De acordo com os autores, a escola pode fazer a diferença. Assim, os autores compreendem que:

O desempenho cognitivo de um aluno, medido pela sua proficiência em testes padronizados, é fruto de suas opções pessoais, de seus antecedentes sociodemográficos, da estrutura e valores de sua família e da sociedade em que vive e, finalmente, da escola em que estuda, (2008, p 379).

Soares, citado por Soares e Andrade (2008), aponta que a performance escolar dos estudantes está em estreita conexão tanto com fatores “intra-escolares” como com os “extra-escolares”, ou seja, a família, a escola e próprio aluno influenciam o seu processo escolar. Embora as escolas públicas brasileiras apresentem homogeneidade quanto ao desempenho, geralmente muito baixo (no 2º capítulo, indicadores como o SAEB serão analisados), ainda assim, existem escolas com maior ou menor tendência a investir em melhores métodos de ensino ou na preservação do material escolar. Muitas são as variantes que podem influir para isso, desde a localização até a equipe de profissionais que compõem a escola.

Riani e Rios-Neto (2008) atestam para o fato de que a escola pode vir a diminuir o impacto do background familiar no desempenho escolar. Os autores, em seu estudo sobre os impactos tanto do background familiar quanto do perfil escolar do município sobre o resultado educacional dos alunos, concluíram que a escola, tanto a sua oferta quanto a sua qualidade, pode ser um fator importante para atenuar os efeitos do nível sócio-econômico familiar desfavorável.

A ‘qualidade’ escolar, nesse caso, se refere a dois tipos de insumos escolares, “um ligado à qualidade dos recursos humanos e outro à qualidade da infra-estrutura das escolas”. Os autores, em sua pesquisa, utilizaram a concepção de recursos humanos como as seguintes variáveis: média de horas-aula diária; média de alunos por turma e percentual de professores com curso superior. A infra-estrutura, por sua vez, diz respeito a bibliotecas, laboratórios de informática e de ciências, quadras de esporte. Segundo eles:

A melhora da rede escolar dos municípios constitui um importante fator de diminuição da estratificação educacional, seja pelo seu efeito direto no aumento médio das probabilidades estudadas, seja por diminuir a importância dos fatores relacionados ao ambiente familiar

do aluno (no caso, escolaridade da mãe), (Riani e Rios-Neto, 2008, p. 266).

No geral, as escolas públicas do país apresentam diferenças de estrutura significativas, principalmente considerando a localização, conforme quadro abaixo:

Figura 1. Infra-estrutura Escolar

Itens de Infra-estrutura	Ensino fundamental		Ensino Médio	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Com água	99,6	95,4	99,7	98,6
Com energia elétrica	99,9	75,9	100,0	99,5
Com esgoto	99,8	85,3	99,9	98,3
Com sanitário	99,5	87,9	99,6	97,7
Com biblioteca	55,1	7,0	71,3	45,3
Com laboratório de informática	39,8	1,9	65,2	28,2
Laboratório de ciências	19,2	0,7	49,1	18,1
Quadra de esportes	54,1	6,2	76,8	45,6
Com sala para tv e vídeo	39,8	2,8	58,0	26,2
Com microcomputadores	78,9	9,4	94,4	68,2

Fonte: MEC/Inep. Sistema de Estatísticas Educacionais, Elaboração: DIEESE

A infra-estrutura escolar pode ser considerada como ferramenta que contribui para o processo de ensino aprendizagem. Paiva e Guimarães (1998), ao descreverem a *Escola Popular de Massa*, apontam como uma de suas características a precariedade das instalações, da conservação e limpeza do prédio e ressalta a as reclamações e a preocupação dos alunos com esse fato. A precariedade pode ser apontada, de acordo com o quadro acima, quando analisamos o percentual de escolas que não possuem bibliotecas ou laboratório de informática, recursos imprescindíveis que auxiliam os alunos.

Um total de 44,9% e 93% de escolas de ensino fundamental urbanas e rurais (respectivamente) e 28,7% e 54,7% de escolas de ensino médio urbanas e rurais (respectivamente) não possuem biblioteca. Igualmente, a taxa referente à

quantidade de escolas que possuem laboratórios de informática está muito aquém do que deveria, reforçando o “analfabetismo digital” a que parte das camadas populares está submetida. Apenas 39,8% e 1,9% de escolas de ensino fundamental de áreas urbanas e rurais (respectivamente) e 65,2% e 28,2% de escolas de ensino médio de áreas urbanas e rurais (respectivamente) possuem laboratório de informática. Sem mencionar que o sistema conta com escolas - ainda que em número bem reduzido - sem infra-estruturas básicas como água encanada, luz elétrica e sanitários. Essas carências indicam que um número grande de escolas públicas em todo o país não possuem insumos escolares importantes que poderiam contribuir para um ambiente mais saudável e acolhedor para os alunos.

Dubet (2003) propõe a seguinte questão: *qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão?* O autor menciona as teorias da reprodução que, a partir da década de 60, destacam a hipótese de que a massificação escolar, ao invés de contribuir para a redução das desigualdades escolares, termina por reproduzir as desigualdades sociais. O autor enfatiza o quanto os processos escolares podem incidir para o firmamento das desigualdades quando afirma: “a escola não é mais neutra; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares”. Dubet faz alusão à seletividade que ocorre entre os muros da escola, e que conduz os alunos mais fracos “para as trajetórias menos qualificadas”. Esses alunos estão mais suscetíveis ao desemprego e à precariedade no mercado de trabalho.

Trata-se de um sistema escolar estruturado a partir de “mecanismos de diferenciação interna”, desenvolvidos a partir de critérios de desempenho. Nesse sentido, a própria estrutura da escola tende a tratar desigualmente o seu alunado, em que os já “favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados”, (Dubet, 2003).

Embora Dubet esteja se referindo à escola francesa, é interessante situar o caso brasileiro nessa discussão, uma vez que os nossos índices de evasão escolar e repetência são elevados. Segundo o autor, uma estratégia acionada pelos estudantes malsucedidos pode ser o retraimento, ou seja, pouco a pouco

compreendem a ineficácia de seus esforços e “se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento escolar”. Leiva (2007) faz menção ao fato de a escola não reconhecer ou aceitar a linguagem de estudantes das camadas populares do meio urbano, o que seria um dos fatores que prejudica o seu rendimento escolar.

Esse entendimento remonta à teoria da reprodução de Bourdieu, para quem o sistema escolar não apenas reproduz como legitima os privilégios sociais. A instituição escolar valoriza certas qualidades próprias da cultura dominante – conjunto de bens simbólicos reconhecidos socialmente como superiores, sendo a cultura dominante a expressão da cultura das classes dominantes. Segundo Nogueira e Nogueira (2006), Bourdieu considera que o maior acesso de jovens das camadas populares à escola não fez desaparecer as desigualdades escolares.

O sistema escolar cobraria dos estudantes, explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e um conjunto de habilidades lingüísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar, (Nogueira, Nogueira, 2006).

Silva (2003) corrobora com a concepção de que, embora tenha ocorrido melhoria nos indicadores educacionais em decorrência da expansão do sistema nacional de educação que, por conseguinte, ocasionou a diminuição das desigualdades educacionais brutas (no que se refere às desigualdades “entre regiões, grupos de cor, gêneros e estratos de renda”), persistem as desigualdades educacionais relativas. Trata-se da influência das desigualdades sociais sobre as chances relativas dos indivíduos de avançarem os níveis escolares. Segundo o autor, “o efeito específico da origem social é basicamente estável no tempo (...) a desigualdade educacional não se reduz quando ocorrem expansões dos sistemas educativos” (Silva, 2003, p.113).

Segundo Silva, “as variáveis de origem social tendem a declinar conforme se progride dentro do sistema educacional; por outro lado, as tendências temporais nestes efeitos apresentam um comportamento fundamentalmente estável”, (2003, p. 131). O autor também observa que concomitante com a expansão do sistema, os grupos sociais em vantagem educacional também se beneficiam com a abertura de novas posições.

É importante ressaltar o vínculo entre as desigualdades educacionais e o background familiar, ou seja, “aqueles com maiores estímulos de seus pais, amigos, professores, maiores aspirações ocupacionais e maior capacidade cognitiva têm maiores chances de experimentar transições entre níveis mais elevados”, (idem, p. 118). O autor sugere “um deslocamento da seletividade escolar para os níveis mais elevados de transição”, (ibidem, p. 132). Trata-se da taxa de retenção (evasão e repetência) conforme se avançam os níveis escolares.

Para além das diferenças de classe quanto à escolaridade, as trajetórias educacionais das diferentes classes sociais são distintas não apenas no que tange à oferta de educação escolar, mas também são marcadas pelo que se convencionou chamar de capital social e cultural (Bourdieu). De modo que, a história de vida de cada estudante, seus hábitos de estudo e leitura, o ambiente saudável ou não em que vive, sua rede de relações a propiciar incentivo constante, seu conhecimento quanto às questões do mundo, suas perspectivas quanto ao futuro, esse conjunto de fatores influencia consideravelmente a trajetória escolar de cada aluno.

O quadro da educação nacional demonstra alta estratificação educacional. Silva argumenta que o conceito de estratificação educacional refere-se “à dependência do funcionamento do sistema escolar, enquanto responsável pela seleção social e socialização dos jovens, em relação à origem social dos alunos que por ele passam”, (2003, p.105). Na linha dos estudos sobre o Efeito Escola, Silva e Hasenbalg (2002) apontam como um dos fatores a influenciar a seletividade escolar tanto as *variáveis de origem sócio-econômica* quanto as *características intervenientes*. As características intervenientes seriam aquelas já mencionadas: estímulos de pessoas próximas do estudante, assim como suas aspirações quanto à escolha da profissão e capacidade cognitiva. Segundo os autores, conforme o aluno avança em nível de escolaridade, a influência das variáveis de origem social diminui.

Silva (2003) aponta três recursos referentes ao background familiar que influenciam o desempenho escolar: o capital econômico, que diz respeito aos recursos financeiros possíveis de serem investidos em educação; o capital cultural, que vem a ser o conjunto de comportamentos recompensados pela escola; e o

capital social, conjunto de recursos “contidos nas relações entre atores sociais, os quais permitem ou facilitam determinados resultados sociais”, (Silva, 2003, p. 119).

Um aspecto importante da pesquisa a ser utilizada se refere aos dados referentes à origem social dos jovens participantes. Conforme o quadro abaixo, podemos verificar o grau de instrução dos pais dos estudantes entrevistados:

Figura 2. Grau de Instrução dos Pais

Níveis de ensino	Rede pública	Rede pública excelência	Rede particular
fundamental	41,3	4,2	0,9
médio	39,8	15,5	5,6
superior	13,8	48,4	48,5
pós-graduação	2,0	31,0	44,8
não estudou	2,6	***	***
não respondeu	0,6	0,9	0,2

A escolaridade dos pais desses jovens é marcadamente distinta. Enquanto 41,3% dos pais dos estudantes da rede pública possuem apenas o nível fundamental e 39,8% o nível médio, a rede particular apresenta taxas de 0,9% e 5,6% para os ensinos fundamental e médio, respectivamente, como a escolaridade dos pais de seus alunos. Um total de 93,3% dos pais de alunos da rede privada possui o nível superior, dentre os quais 44,8% chegou a freqüentar algum curso de pós-graduação.

A rede pública “de excelência”, por sua vez, apresenta uma percentagem de pais que possuem o ensino superior (48,4%) muito próxima da rede privada. Para esta rede, os dados acima também indicam uma taxa elevada de pais com curso de pós-graduação, embora menor do que a taxa das escolas particulares. O número de pais que possuem apenas o ensino fundamental e o nível médio (4,2% e 15,5%) é superior aos do conjunto da rede privada, entretanto, são percentagens muito menores do que as da rede pública regular. Dessa forma, a rede pública “de excelência” apresenta um grau de escolaridade dos pais de seus alunos muito próximo ao da rede privada.

Esses dados revelam que a origem familiar dos estudantes possui estreita relação com a rede escolar a qual esses jovens terão acesso, na chave do que Bourdieu afirma ser a reprodução no sistema de ensino.

Referir-se aos processos de escolarização aos quais grande parte da população escolar brasileira tem acesso, implica analisar tanto os indicadores educacionais atuais, quanto os meandros da construção do sistema escolar nacional. O propósito do segundo capítulo é justamente enriquecer a discussão até então apresentada, com uma breve contextualização histórica, enfocando a trajetória do ensino médio no país.