

ensino médio

cada vez mais necessário,
cada vez mais insuficiente

DANIEL FILMUS



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
MÉDIA E TECNOLÓGICA

MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO

POR ESCOLA PARA TODOS



ENSINO MÉDIO

CADA VEZ MAIS NECESSÁRIO, CADA VEZ MAIS INSUFICIENTE

DANIEL FILMUS

CARINA KAPLAN

ANA MIRANDA

MARIANA MORAGUES

Título original: Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización

Publicado originalmente pela Santillana S.A

© Ediciones Santillana 1996

© UNESCO 2002 Edição brasileira

A edição brasileira foi publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil

Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos nesta publicação e pelas opiniões aqui expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e não comprometem a Organização. As designações empregadas e a apresentação do material não implicam a expressão de qualquer opinião que seja, por parte da UNESCO, no que diz respeito ao *status* legal de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, ou no que diz respeito à delimitação de suas fronteiras ou de seus limites.

ENSINO MÉDIO

CADA VEZ MAIS NECESSÁRIO, CADA VEZ MAIS INSUFICIENTE

DANIEL FILMUS

CARINA KAPLAN

ANA MIRANDA

MARIANA MORAGUES



**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
MÉDIA E TECNOLÓGICA**

**MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO**
BOA ESCOLA PARA TODOS



Conselho Editorial da UNESCO

Jorge Werthein
Maria Dulce Almeida Borges
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação

Maria Dulce Almeida Borges
Célio da Cunha
Lúcia Maria Golçalves Resende
Marilza Machado Gomes Regattieri

Tradução: José Ferreira

Revisão: Rita Carolina Vereja

Editoração Eletrônica: Fernando Brandão

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Design gráfico: Edson Fogaça

©UNESCO, 2002

Filmus, Daniel

Ensino Médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente/
Daniel Filmus et alii; tradução de José Ferreira – Brasília: UNESCO,
SEMTEC/MEC, 2002.

212p.

Título original: Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente:
escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización.

ISBN: 85-87853-39-2

1. Educação 2. Ensino Médio 3. Educação Técnica
I. UNESCO II. Ferreira, José III. Título

CDD 370



Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6,

Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.

70070-914 – Brasília – DF – Brasil

Tel.: (55 61) 321-3525

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org

SUMÁRIO

Resumo	7
Abstract	9
Apresentação	11
Prefácio	15
Introdução	19
CAPÍTULO 1	
Mercado de Trabalho e Educação Secundária até 1980	27
CAPÍTULO 2	
Mudanças no Mercado de Trabalho e na Distribuição de Renda no Período 1980/1999	27
CAPÍTULO 3	
Transformações no Mercado de Trabalho e na Escola Média na Argentina	75
CAPÍTULO 4	
A Segmentação Educacional no Nível Médio	101
CAPÍTULO 5	
Autopercepção dos Egressos sobre suas Possibilidades e Oportunidades de Inserção Social	137
Considerações Finais	189
Referências Bibliográficas	197

RESUMO

Este trabalho trata da relação historicamente conflituosa entre educação e emprego. Mais especificamente, o autor analisa a falta de articulação do ensino médio com as demandas do mercado de trabalho. Esta análise parte do estudo dos padrões de desenvolvimento seguidos pelos países da América Latina, continua com o grau de correspondência ou contradição da estruturação do sistema econômico com o sistema educativo das sociedades latino-americanas e, então, estabelece uma relação entre mobilidade social, distribuição de renda, ensino médio e mercado de trabalho.

O caso da Argentina, em particular, é enfatizado pelo autor, principalmente no que se refere às características da inserção atual dos egressos do ensino médio no mercado de trabalho. Segundo Filmus, a Argentina foi um dos países que mais sofreu uma deterioração do mercado de trabalho devido às conseqüências do processo de globalização e às transformações econômicas e sociais da última década.

Por fim, este trabalho contém a análise de uma pesquisa realizada em 1999, em 18 colégios secundários de Buenos Aires/Entorno, La Plata e Rosário, cujo objetivo principal foi observar o grau de igualdade ou desigualdade de possibilidades com que os estudantes do ensino médio enfrentam a perspectiva de continuar seus estudos e, principalmente, de conquistar o mercado de trabalho. As reflexões finais do autor estão dirigi-

das ao enfoque dos principais problemas e desafios que devem ser enfrentados no novo século, tanto a partir das estratégias para o ensino médio como a partir do conjunto das políticas públicas para abordar, em uma perspectiva integral, a relação entre educação e trabalho.

ABSTRACT

This project explores the historically conflicting relationship between education and employment. More specifically, the author analyzes the lack of connection between secondary education and the demands of the job market. This analysis begins with the study of the standards of development followed by Latin American countries, and moves on to the degree of correspondence or contradiction of the structuring of the economic system with the education system of Latin American societies. In this way, a relationship is established between social mobility, distribution of wealth, secondary education, and the job market.

The author emphasizes Argentina's case particularly, principally in what is referred to as the characteristics of current insertion of dropouts into the job market. According to Filmus, Argentina was one of the countries that suffered most from a deterioration of the job market due to the consequences of the globalization process and the economic and social transformations of the last decade.

In conclusion, this project contains an analysis of a survey performed in 1999 in 18 secondary schools in Buenos Aires/Entorno, La Plata, and Rosário. The principal objective of this survey was to observe the degree of equality or inequality of the possibilities with which secondary school students face the perspective of continuing their studies and, primarily, of succeeding in the job market. The author's final reflections are aimed at

focusing on the main problems and challenges that must be faced in the new century, having to do as much with strategies for secondary education as with the set of public policies that will approach the relationship between education and work from an integrated perspective.

APRESENTAÇÃO

Um dos fatos mais auspiciosos da política educacional brasileira dos últimos anos é a expressiva expansão do ensino médio. No início da década de 1990, a matrícula nesse nível do ensino era de 3.770.230 alunos; no final dessa década ela atingiu o total de 8.192.948 estudantes. É certo que a taxa líquida de escolarização ainda é insatisfatória, pois apenas 30,8% dos adolescentes matriculados no ensino médio situam-se na faixa etária de 15 a 17 anos. Todavia, se atentarmos para a inexpressiva taxa líquida de escolarização que o país possuía em 1991 – de apenas 17,6% –, somada ao crescimento atual de mais de 11% ao ano, pode-se afirmar que o processo de universalização do ensino médio já foi iniciado.

Essa expansão possui uma dupla importância. Por um lado, a sua dimensão política é enorme na medida em que está permitindo o avanço da educação da juventude com visíveis reflexos na luta em prol da cidadania e dos direitos humanos; por outro, ela atende a uma imperiosa necessidade dos dias atuais que é a elevação dos níveis de escolaridade. O ensino médio tornou-se absolutamente imprescindível, pois as transformações econômicas e sociais que estão em curso demandam no mínimo 10 a 12 anos de estudos de cada pessoa.

Como diz Daniel Filmus, a obtenção do certificado de conclusão da escola média é, cada vez mais, necessária para o acesso ao trabalho e, em particular, para a obtenção de empregos de qualidade ou que pertençam ao setor moderno da economia. Em

apoio a essa tese, ele cita um estudo recente da Cepal que analisa a influência determinante que tem sobre os jovens de 20 a 29 anos de idade o fato de terem passado por 12 ou mais anos de escola para poder trabalhar em empregos de qualidade. Não há dúvida de que o crescente processo de competitividade entre os países exige não somente mais anos de estudos como também uma educação de qualidade. Sob esse aspecto, a escola média tem uma importante missão a cumprir no Brasil, pois de seu desempenho e abrangência dependerá em grande parte o futuro de alguns milhões de jovens que a ela estão tendo acesso com a esperança de uma inserção significativa no processo de mudanças que está ocorrendo.

Porém, se é oportuno destacar a relevância do ensino médio, importa também reconhecer, conforme argumenta Filmus, que ele é cada vez mais insuficiente. Ao mesmo tempo em que aumenta sua importância para o acesso ao trabalho, ele se torna cada vez mais insuficiente para assegurar a todos os seus egressos a possibilidade de empregos qualificados. Filmus afirma que o desemprego de quem termina o ensino médio na América Latina possui características diferentes, pois ele ocorre tanto nos países que apresentam taxas altas de escolarização média, e que passaram por mudanças na estrutura de produção devido à introdução de tecnologias modernas, quanto em países que apresentam uma taxa de matrícula baixa, e onde o impacto de novas tecnologias foi pequeno.

Para explicar esse paradoxo, Daniel Filmus examina o estilo de desenvolvimento na América Latina. Se nem todos os egressos conseguem inserir-se nos setores de produtividade e renda, é válido destacar, diz ele, após uma exaustiva e lúcida análise sobre a situação do ensino médio no continente, que a razão desse processo está mais vinculada ao tipo de estruturação do mercado de trabalho e da abertura das economias do que a um excesso de oferta.

Estamos seguros de que a publicação do livro de Daniel Filmus no Brasil representa uma contribuição importante ao debate e às políticas que estão em curso. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico e com o

apoio da Unesco, empreende hoje um esforço inédito para proporcionar a esse grau do ensino as condições necessárias para uma efetiva valorização do ensino médio com vistas ao cumprimento de sua missão na educação da juventude. O Programa de Expansão do Ensino Médio (PROEM) e o Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP) constituem os dois principais eixos norteadores de uma política de educação em direção a uma Escola Jovem que possa “permitir aos egressos do ensino médio colocarem-se como protagonistas da articulação pela construção de uma sociedade que proporcione igualdade de oportunidades de acesso à educação e ao trabalho digno para todos os seus cidadãos”.

Ruy Leite Berger
Secretário de Educação
Média e Tecnológica
Ministério da Educação

Jorge Werthein
Diretor da UNESCO
no Brasil

PREFÁCIO

É especialmente gratificante para nós reiterar uma referência a um premiado pela Academia Nacional de Educação. O Licenciado Filmus ganhou, pela segunda vez, concursos convocados pela corporação anualmente. Ganhou em 1995, quando se iniciou a série que levou – e leva – o nome da Academia, e insistiu em subir ao pódio no ano 2000, por realizar o melhor trabalho de outra série, criada posteriormente e denominada Prêmio Domingo Faustino Sarmiento. Trata-se de dois concursos bienais e alternados.

Dessa maneira, consagraram-se o talento e as qualidades de pesquisador e intelectual de alto nível do Licenciado Filmus que, ao receber a primeira distinção, era um jovem com menos de quarenta anos, já que esse é justamente o limite de idade fixado pelo regulamento do concurso.

Com o Prêmio Academia Nacional de Educação, pretende-se estimular os esforços e as idoneidades de promoções novas do campo pedagógico e docente. Nessa oportunidade, os que avaliaram os trabalhos apresentados sobre o tema “Educação, Sociedade e Estado na Argentina de Hoje” foram os acadêmicos Doutores Juan Carlos Agulla, José Luis Cantini, Pedro José Frias, Emilio Fermín Mignone e o prof. Antonio Francisco Solonia. A publicação do livro premiado realizou-se em março de 1996 e foi o resultado de um acordo de co-edição com a editora Troquel.

O outro concurso, ao contrário, não impõe limite de idade aos aspirantes. Nessa nova oportunidade, o júri do Prêmio Domingo Faustino Sarmiento foi integrado pelos acadêmicos Profa.

Ana M. Eicheulbaum de Babini, Dr. Pedro J. Frias, Profa. Gilda Lamarque de Romero Brest, Licenciado Juan Carlos Tedesco e Dr. Gregorio Weinberg. O tema do ano 2000 foi “Educação e emprego no marco da globalização”.

Com o Licenciado Filmus colaborou uma equipe integrada por Carina Kaplan, Ana Miranda e Mariana Moragues. Não há dúvida de que aos reconhecidos méritos do líder do grupo devem ser acrescentados a dedicação, o rigor conceitual e estatístico, e a coerência das eficientes colaboradoras. Apoiaram o trabalho o CONICET e a Agência de Pesquisas Científicas. Foram feitos trabalhos de campo com 630 questionários e para este fim abriram-se, generosa e solidariamente, as portas de muitas escolas. O resultado foi ótimo e por isso o júri o colocou em primeiro lugar.

Na proposta do tema – disse o presidente da Academia, Dr. Avelino Porto – cruzaram-se duas variáveis decisivas: a educação e o emprego, mas também a variável globalização. Isto implicou, para cada um dos autores, a necessidade de incorporar a condição internacional na sua valorização. Desse modo, foi necessário refletir sobre o mundo de hoje, sobre o impacto tecnológico, sobre os meios de comunicação e sobre a sociedade do conhecimento.

De maneira justa, o Licenciado Juan Carlos Tedesco, membro do júri, mostrou que, com o tema proposto, a Academia tinha escolhido uma das questões mais significativas no debate social contemporâneo.”É uma equação – educação, trabalho e globalização – na qual se define o futuro das nações e das pessoas.”

As obras apresentadas nesse concurso foram numerosas e de um digno nível de qualidade. Conseqüentemente, a tarefa e a responsabilidade do júri foram árduas e difíceis. Finalmente, outorgaram-se os prêmios: o primeiro a Filmus e colaboradoras, e o segundo a José Luis Iparraguirre D’Elía. A primeira menção correspondeu a Nora Paredes e a Adriana Taffaroni; a segunda, a María José Güizzo; a terceira, a María Angélica Fontán, Norma M. de Pérez, Claudina R. de Braga Menéndez e María Cristina Rodriguez; e a quarta, a Santiago Castaldi, Marcela Rosa Marchetti, Lorena Beatriz Ricotto e Suzana Noemí Ríos.

No ato da entrega de prêmios e distinções do dia 11 de setembro de 2000, realizado na sede da Academia, exaltaram-se os méritos dos pesquisadores destacados e, particularmente, os que correspondiam ao primeiro prêmio. Neste sentido, o Licenciado Tedesco ressaltou:

“O trabalho premiado constitui uma contribuição relevante para a compreensão das relações entre educação e trabalho no marco das atuais transformações produtivas, sociais e culturais, tanto em nível nacional como latino-americano. Além de oferecer uma sólida análise da situação geral, baseado na informação disponível e nas contribuições teóricas proporcionadas por diversas disciplinas sociais, o trabalho apresenta informação original sobre um dos setores mais afetados pelas transformações atuais: os jovens que cursam os estudos secundários.

As atuais tendências à polarização social estão deteriorando sobremaneira as condições dos setores que se localizam na camada média da sociedade, da educação e das hierarquias ocupacionais. Os resultados dos questionários apresentados permitem ter uma visão objetiva de como os atores desses processos estão percebendo sua situação e seu futuro.”

A obra da equipe dirigida pelo Licenciado Filmus é valiosa e resulta em uma contribuição fundamental para a compreensão das problemáticas envolvidas na ponte de ida e volta da educação e das atividades laborais e, o que completa a contribuição, contém estratégias e linhas de ação aptas para enfrentar e resolver os problemas. Ao seu valor teórico e análise acadêmica, agrega o mérito de orientar e dar pautas para as decisões governamentais e sociais.

Pelo exposto, apresenta-se como um acontecimento positivo a publicação deste livro, que a Academia Nacional de Educação inclui dentro do convênio de co-edições formalizado com Ediciones Santillana – empresa com a qual nos congratulamos por trabalharmos juntos – e por esse caminho chegar às universidades

do país e aos Institutos de Formação Docente, aos centros de pesquisas e estudos políticos e sociais, e aos setores interessados na cultura nacional, com uma obra séria, bem documentada e orientadora em relação aos direitos e deveres que nos incumbem a todos os que integramos a cidadania democrática.

Felicitemos o Licenciado Filmus, Carina Kaplan, Ana Miranda e Mariana Moragues pela conquista e pelo triunfo. Da equipe completa, esperamos novos estudos e novas contribuições para o país. Agradecemos-lhes pelo que fizeram e adiantamos a aprovação pelo que farão.

Coordenação de Publicações
Academia Nacional de Educação

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é realizar uma contribuição ao debate sobre uma relação historicamente conflituosa. Referimo-nos à relação entre educação e emprego. Dois processos ocorridos nas últimas décadas, entre outros, intensificaram esse conflito. O primeiro deles é o processo de globalização, que compreende o movimento transnacional de bens, serviços e investimentos; tecnologia; e pessoas, idéias e valores, inclusive. O segundo, estritamente vinculado ao anterior, é a aceleração da evolução do conhecimento; e, em particular, das transformações tecnológicas e produtivas, algumas das quais, como as da informação e da comunicação, causam um intenso impacto na realidade educativa (Brunner, 2000).

Nesse contexto, uma das críticas que mais frequentemente se dirigem à educação é sua falta de articulação com as demandas do mercado de trabalho. Sem dúvida, o nível do sistema educativo onde mais se enfatizam essas críticas é o nível médio. Sua desvinculação das necessidades de conhecimento e competências que o mundo do trabalho moderno requer é, junto com a perda de capacidade para assegurar o acesso ao nível superior, uma das principais causas da crise que se definiu em reiteradas ocasiões como de “identidade” (Ibarrola & Gallart, 1994). No entanto, as críticas que concentram a responsabilidade da desarticulação com o trabalho nas limitações do colégio secundário são, pelo menos parciais. Essas perspectivas partem do pressuposto de que existe um mercado de trabalho que está organizado e evolui em estreita correlação

com os avanços tecnológicos aplicados à produção e ao serviço; e com as novas formas de organização do trabalho. A partir dessas posições, a principal responsabilidade da falta de articulação residiria no sistema educativo, atrasado em relação às novas demandas de formação requeridas pelo emprego.

É evidente que essas críticas do ponto de vista do mercado de trabalho têm um forte sustento na realidade. Ocupando-nos desta temática em outras pesquisas, dedicamo-nos a analisar as dificuldades especificamente educativas que o ensino médio teve para avançar na mesma velocidade com que as transformações produtivas se impuseram nos setores modernos da economia. Também estudamos e argumentamos em direção a sustentar a necessidade de que a escola proporcione competências e conhecimentos, de acordo com os processos tecnológicos e de organização do trabalho de ponta, a todos os setores sociais, mesmo àqueles que, pelos limites do modelo, fiquem à margem desses processos. Isso contribuiria tanto com a democratização das condições de empregabilidade no setor de alta produtividade para toda a população; como com a melhoria do ingresso de quem está incorporado aos setores informais da economia; e com a incorporação nas novas gerações de uma formação cidadã democrática, que permitisse uma participação integral na construção das complexas sociedades do novo século (Filmus, 1993).

Já neste texto, propomo-nos a analisar essa problemática sob uma perspectiva diferente. Em primeiro lugar, localizando-nos a partir do sistema educativo, analisaremos a evolução da demanda por trabalho. Em que medida o padrão de desenvolvimento seguido pelos países da América Latina promoveu a estruturação de um mercado de trabalho que limitou na prática a possibilidade de geração de um ensino médio de alta qualidade para todos? Em outros termos: para que tipo de emprego o mercado de trabalho latino-americano demandou historicamente e demanda na atualidade a formação proporcionada pelo ensino médio? Como os processos de globalização impactaram as recentes transformações científico-tecnológicas aplicadas aos processos produti-

vos? E a aplicação das reformas estruturais implementadas a partir das políticas econômicas surgidas no consenso de Washington? Que impactos teve sobre a relação entre o ensino médio e o trabalho na América Latina e na Argentina? Em segundo lugar, focalizaremos nossa atenção no ensino médio argentino: qual foi a contribuição de um ensino médio, cada vez mais segmentado, à homogeneização ou à heterogeneização das possibilidades de inserção de seus egressos no mercado de trabalho? Em que condições devem enfrentar o mercado de trabalho as pessoas que terminam o ensino médio vindas de diferentes classes sócio-econômicas? Quais foram os ganhadores e quais foram os perdedores diante de um mercado de trabalho cada vez mais polarizado?

O estudo de um conjunto de elementos empíricos sobre a base de dados secundários e primários pretende responder a essas perguntas a partir das particularidades específicas vividas atualmente pelos países em vias de desenvolvimento, em um contexto de crescente globalização. Nesse quadro, o objetivo é considerar o debate da relação entre educação e trabalho a partir de uma perspectiva tripla. Por um lado, a partir da análise do grau de correspondência ou contradição entre a estruturação do sistema econômico e o sistema educativo das sociedades latino-americanas. Por outro, a partir da discussão entre as diferentes teorias que analisaram as demandas de qualificação geradas pelas transformações científico-tecnológicas aplicadas à produção. Por último, a partir da análise do papel da formação de circuitos educativos de qualidade diferenciada na definição dos destinos pós-secundários dos jovens, em particular diante da inserção no mercado de trabalho.

Em relação à primeira perspectiva, trataremos de proporcionar alguns elementos para analisar a função do ensino médio a partir dos diferentes processos e períodos da evolução do mercado de trabalho na região mencionada, prestando especial atenção ao papel de reprodução ou de promoção da mobilidade social, desempenhado pela educação nas diferentes etapas do desenvolvimento sócio-econômico. Longe de propor uma função econô-

mica universal e predeterminada para a educação em relação ao mercado de trabalho, partiremos da concepção de que sua função só pode definir-se através da análise concreta de situações sócio-históricas concretas (Braslavsky & Filmus,1998).

No que diz respeito à segunda perspectiva, deixaremos de lado as visões que propõem uma relação linear entre a evolução tecnológica aplicada à produção e a qualificação ou desqualificação absoluta da força de trabalho. Através do impacto integral produzido pela modernização dos processos produtivos em sociedades que, com um incompleto grau de desenvolvimento, vêm-se incluídas nos atuais processos de globalização das economias, observaremos a vigência das perspectivas teóricas que enfatizam as conseqüências contraditórias do processo. Por um lado, estão as teses de polarização das qualificações a partir da crescente segmentação do mercado de trabalho e, por outro, as teses de qualificação absoluta mas de desqualificação relativa da maior parte da força de trabalho (Paiva,1992). Neste último caso, fazemos referência às teorias que estabelecem o seguinte: o aumento absoluto de anos de escolaridade e mesmo de aprendizagem da maioria da população não garante uma aproximação aos conhecimentos “de ponta” que a sociedade possui em um determinado momento histórico. Pelo contrário, a rapidez da evolução desses conhecimentos poderia distanciá-los cada vez mais do senso comum da população, mesmo quando possua mais anos de escolarização (Reimers,1999).

Em relação à última perspectiva, a partir da análise de dados empíricos primários, contribuiremos com o debate sobre as potencialidades e limitações do papel democratizador da expansão da matrícula secundária, em um contexto onde confluem uma crescente segmentação educativa e um aumento constante da matrícula secundária, aliados ao o estreitamento da demanda de trabalho.

O nível de deterioração do emprego latino-americano nas últimas décadas, sua tendência à informalização, precarização e polarização, e sua responsabilidade na distribuição de renda cada vez mais desigual, exigem redefinir o papel do ensino médio e adotar uma nova postura diante das demandas reais do mercado de trabalho.

A perda de identidade e a crise do ensino médio atual são produtos de sua falta de articulação com o mercado de trabalho ou, pelo contrário, decorrem do fato de ter correspondido às características de evolução desse mercado? A partir das difíceis condições impostas aos países latino-americanos pela nova ordem econômica mundial globalizada, pode o ensino médio desempenhar um importante papel em direção à democratização de oportunidades de trabalho de alta qualidade para todos os cidadãos?

Em um texto recente, invertendo o enfoque tradicional sobre a importância da educação para combater a desigualdade, Juan Carlos Tedesco (1998) formulou a seguinte pergunta: quanta igualdade social é necessária para que a educação seja exitosa em sua tarefa equitativa? Seguindo essa mesma linha de pensamento, este documento pretende inverter a pergunta sobre como articular o ensino médio ao mercado de trabalho: quais devem ser as condições mínimas que devem ter as demandas provenientes do mercado de trabalho para tornar realidade o objetivo de construir um ensino médio de qualidade para todos os jovens da região?

Com a finalidade de nos aproximarmos de alguns elementos que permitam responder a estas perguntas, visamos, na primeira parte do texto (Capítulos 1, 2 e 3), analisar a evolução do mercado de trabalho latino-americano e o papel que coube ao ensino médio nos diferentes períodos de desenvolvimento sócio-econômico da região. Depois, a partir de informação atualizada, centrar-nos-emos nas características da inserção atual dos egressos do ensino médio, aprofundando em particular o caso da Argentina, que foi um dos países onde as conseqüências do processo de globalização e as transformações econômicas e sociais da última década têm impactado mais intensamente na deterioração do mercado de trabalho.

Na segunda parte do documento (Capítulos 4 e 5), analisaremos a heterogeneidade das condições em que os alunos de diferentes circuitos educativos deixam o ensino médio argentino. Levando em conta que apenas um pouco mais da metade dos jovens tem o privilégio de finalizar os estudos secundários, o obje-

tivo principal é observar o grau de igualdade ou desigualdade de possibilidades com que enfrentam a perspectiva de continuar seus estudos e, principalmente, de conquistar sua inserção no mercado de trabalho. Para isso estudaremos os resultados de um questionário administrado a 650 estudantes que cursavam o último ano, em 1999, em dezoito colégios secundários localizados em Buenos Aires e seu entorno, La Plata e Rosario¹. Nesse ponto analisaremos particularmente tanto a incidência dos aspectos vinculados à origem sócio-econômica e cultural dos egressos, como aqueles fatores relacionados com as diferentes trajetórias e rendimentos educativos. Mas não só os limites objetivos incidem nas possibilidades de inserção dos egressos: as autolimitações também desempenham um papel decisivo (Bourdieu, 1998). Por sua importância na legitimação da desigualdade de oportunidades, estudaremos com atenção o papel do colégio na formação de autopercepções e expectativas diferentes dos jovens diante de suas possibilidades de trabalho.

De acordo com o que já mostramos, o objetivo dessa segunda parte é a abordagem do estudo da contribuição do ensino médio à geração de condições de igualdade de oportunidades objetiva e subjetiva de seus egressos, para inserirem-se no mercado de trabalho. Partiremos da hipótese de que a crise do mercado de trabalho produziu uma deterioração generalizada da “empregabilidade média” que o ensino secundário é capaz de gerar. Dessa maneira, potencializar-se-ia a contribuição da “[...] empregabilidade diferencial, que é uma construção social muito mais complexa, vinculada diretamente aos conhecimentos, pautas de socialização e virtudes, não só técnicas, do trabalhador [...]” (Paiva, 2000, p. 7), que as escolas de ensino médio podem prover, de

¹ Trata-se de um trabalho exploratório descritivo sobre a base de uma amostra de colégios que não é representativa e que foi estratificada de acordo com o nível sócio-econômico de sua população, o tipo de gestão, a modalidade e a localização geográfica, com o objetivo de tentar incorporar uma parte importante da heterogeneidade de situações enfrentadas pelos egressos do ensino médio.

acordo com o tipo de população que incorporam, o circuito educativo a que pertencem, os conhecimentos, competências e pautas de socialização que proporcionam e seu papel na conformação de expectativas e autolimitações diferenciais.

As Considerações Finais do trabalho (Capítulo 6) estarão dirigidas ao enfoque dos principais problemas e desafios que devem ser enfrentados no novo século, tanto a partir das estratégias para o ensino médio como a partir do conjunto das políticas públicas, para abordar, em uma perspectiva integral, a relação entre educação e trabalho: um novo tipo de relação que permita democratizar os benefícios e potencialidades da globalização e do avanço científico-tecnológico, colocando-os não só em função dos interesses de um setor da sociedade, mas também a serviço da população como um todo.

capítulo I

MERCADO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA ATÉ 1980

Existe um consenso em relação ao fato de que, em suas origens e até as primeiras décadas do século XX, a principal função da educação secundária esteve dirigida à seleção e à preparação da população que haveria de ter acesso ao ensino superior. Essa função correspondeu ao padrão de crescimento baseado no modelo de desenvolvimento “para fora” que, sustentado pela exportação de produtos de origem agrícola e de mineração, foi adotado pela maioria das nações latino-americanas. O rápido desenvolvimento do setor primário-exportador não teve seu correlato no crescimento do setor industrial (Infante & Tokman,1998) e por isso foram muito escassas as tarefas produtivas que exigiram certo nível de capacitação. Apenas nos países nos quais a estrutura da administração pública alcançou um relativo grau de desenvolvimento e complexidade, ou naqueles casos nos quais fez falta criar uma rede de serviços apoiando o mercado exportador, o nível médio também contribuiu para prover quadros preparados para a burocracia oficial ou para o setor terciário emergente. Deixando de lado incipientes experiências de educação técnica, é possível afirmar que o ensino normalista é o primeiro ramo educativo de nível pós-primário dirigido a um exercício profissional (Rama,1987a).

A dinâmica que o desenvolvimento sócio-econômico latino-americano adquire a partir do processo de substituição de importações, que se inicia com a crise dos anos 30 e se intensifica no período pós-guerra, modificará profundamente essa característica inicial com a qual surge o ensino médio. O modelo de crescimento anterior dá lugar a uma nova estratégia, agora centrada no modelo de desenvolvimento “para dentro”. Essa estratégia sustentou-se principalmente na ampliação do mercado interno e na substituição de bens importados. Esse processo de industrialização que aconteceu na região, mesmo que de forma heterogênea², esteve em vigência até o começo da década de 70 e produziu importantes mudanças populacionais e na estrutura social de quase todos os países latino-americanos. Em 1980, o PIB na América Latina era cinco vezes maior que o de 1950. O produto industrial cresceu 6,4% no período, superando a média mundial (PREALC,1991). Esse crescimento produziu um forte incremento na força de trabalho urbana, que aumentou à razão de 4% ao ano. Isso significou que, entre 1950 e 1980, a força de trabalho rural diminuiu sua participação de 55% a 32% (Altimir,1999).

O setor moderno da economia, composto principalmente pelo Estado e pelas grandes empresas industriais e de serviços, foi o principal demandante de emprego (Klein, 1999). De fato, nesse período, seis de cada 10 novos postos ocupacionais foram criados por esse setor (Gráfico 1).

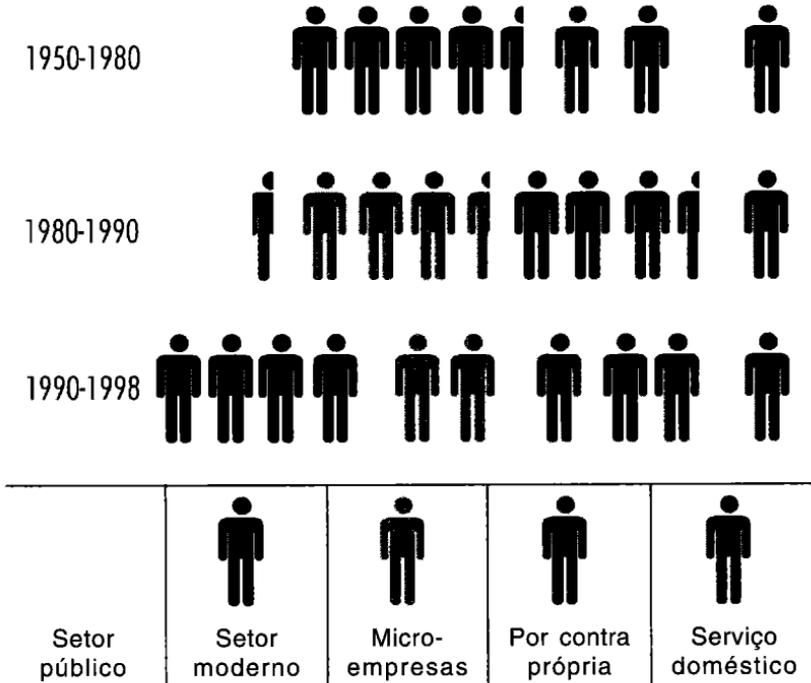
As ocupações com menor produtividade, em especial as agrárias, diminuíram sua participação em relação aos postos de trabalho industriais e de prestação de serviços. Os primeiros aumentaram sua participação em 7%, enquanto os últimos aumentaram em 16%. Como mostra a CEPAL (1989), o crescimento dos estratos de trabalhadores manuais foi mais lento e os trabalhos não manuais, com maior qualificação e renda, apresentaram um crescimento mais rápido.

² A desigualdade com que esse processo influencia os diferentes países fica em evidência quando se observa que, em 1980, três deles (Argentina, México e Brasil) concentram 78% da produção industrial latino-americana.

GRÁFICO 1

América Latina:

Participação dos setores na geração de emprego
(números de ocupados nos setores por cada 10 novos empregos)



Fonte: Elaboração própria com base em trabalho da OIT

No entanto, apesar desse crescimento, apenas uma parte dos novos trabalhadores conseguiu incorporar-se ao setor moderno da economia. **Devido a esse fenômeno, desenvolveram-se processos simultâneos de “incorporação e exclusão social”** (PRE-ALC,1991). Isso se deveu ao fato de que os novos postos de trabalho não conseguiram incorporar o importante aumento da oferta de trabalho, produto do forte crescimento populacional, da urbanização da força de trabalho e do aumento das taxas de participação, em

particular, as femininas. Dessa maneira, a industrialização conseguiu incorporar ao setor mais dinâmico da economia a população economicamente ativa (PEA) proveniente do crescimento demográfico do setor urbano. Ao mesmo tempo, uma porcentagem importante de pessoas que foram expulsas do setor agropecuário só encontrou possibilidades de trabalho em atividades de baixa produtividade e renda (Wells, 1987). Em 1980, cerca de 30% da força de trabalho urbana se encontrava subutilizada³ (CEPAL/UNESCO, 1992). **Tomando em sua totalidade a mão-de-obra urbana e rural, a subutilização caiu apenas de 46% a 40% entre 1950 e 1980 (Quadro 1).** No entanto, se considerarmos que neste período a PEA aumentou em um pouco mais do dobro, é possível afirmar que **o número de trabalhadores subutilizados cresceu de 27 para 49 milhões de pessoas de 1950 a 1980 (PREALC, 1991).**

Uma análise minuciosa do Quadro 1 permite observar que, apesar do importante fluxo da mão-de-obra rural para o setor urbano, dentro de cada um desses setores seus componentes mantêm o mesmo nível de participação ao longo dos trinta anos analisados.

Em 1980, 25% da PEA urbana trabalhavam no setor informal e 58% da PEA agrícola trabalhava no setor tradicional. Como mostra o documento do PREALC (1991, p. 13):

“Esta heterogeneidade estrutural que caracteriza o desenvolvimento econômico da América Latina e que se refere a formas de produção com níveis de produtividade diferentes gera, como um dos seus efeitos, a segmentação do mercado de trabalho: um estrato moderno com alta produtividade e outro tradicional com baixa produtividade.”

Em um recente trabalho da OIT (Infante e Tokman, 1998), propõe-se que a persistência dessa dualização no mercado de trabalho é uma das principais características que diferenciam o estilo

³ Entende-se por subutilização o desemprego e o subemprego.

de crescimento das economias latino-americanas das do sudeste asiático. É interessante observar que o documento adverte sobre a grande incidência desse fator nas economias do sudeste asiático, tanto na construção de sociedades com maior homogeneidade na distribuição da renda, como na maior democratização das oportunidades educativas, em particular as referentes ao ensino médio.

QUADRO 1
América Latina: evolução estimada da estrutura do emprego
1950-89 (porcentagens)

	Composição					Taxa anual de	Taxa anual de
	1950		1980		1989	crescimento	crescimento
América Latina						1950-1980	1980-1989
População total						2,7	2,2
PET						2,8	2,2
PEA total	100		100		100	2,5	2,8
PEA setor agrícola	45		68		74	3,8	3,7
Ocupação não agrícola	42	100	63	100	70	3,9	3,9
					0		
Setor formal	32	76	47	75	48	3,3	3
Público	6	[14]	10	[16]	-	4,5	-
Privado	26	[62]	37	[59]	-	3,7	-
Setor informal	10	24	16	25	22	3,9	3,7
Desemprego não agrícola	3		5		4		
PEA agrícola	55		32		26	0,7	0,7
Ocupação agrícola	54	100	31	100	25	0,7	0,6
					0		
Setor moderno	22	41	13	41	10	0,8	0,5
Setor camponês	32	59	18	58	15	0,7	0,6
Desemprego agrícola	1		1		1		
Indicadores de subutilização							
Taxa de desemprego total	4		6		5		
Urbano	7		7		5		
Rural	2		2		3		
Taxa de subemprego total	42		34		37		

(Setores tradicionais/PEA)

Fonte: Elaboração própria com base em: *Empleo y equidad: el desafío de los 90*. PREALC, 1991. Estimativas do PREALC com base nos *Censos Nacionales y Encuestas de Hogares CEPAL* (1978). Para 1980, a base de dados corresponde aos seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, México e Venezuela, que representam 80% da PEA total da região.

Nota: Com fins de comparação se pode mencionar que durante 1950-1980 a taxa de crescimento anual de alguns indicadores econômicos foi a seguinte (CEPAL, 1990): total:5,5; PIB agrícola:3,5; PIB não agrícola:5,8; PIB industrial:6,2; PIB per capita:2,7.

Neste ponto, é necessário destacar que o processo de absorção de mão-de-obra pelos setores modernos nos países de industrialização tardia foi radicalmente diferente daquele ocorrido nos países que se industrializaram primeiro. Nestes últimos, o padrão de crescimento permitiu que o rápido desenvolvimento do setor secundário incorporasse a maior parte do incremento da mão-de-obra urbana proveniente da migração rural. O desempenho do setor moderno da economia, que apresentava altos níveis de produtividade, permitiu o acesso a empregos bem remunerados e à disputa por uma distribuição melhor do excedente econômico da sociedade (Wells, 1987). No caso dos países latino-americanos, esse processo foi estruturalmente diferente.

Já na década de 70, Prebisch (1970) havia mostrado que a escassa capacidade do setor secundário de gerar emprego produziu uma deformação na estrutura ocupacional, ao obrigar uma grande proporção da mão-de-obra urbana a “terceirizar-se antecipadamente”. Esse fenômeno é explicado porque as tecnologias e as formas de organização do trabalho utilizadas na produção industrial dos países da América Latina geraram um incremento na produtividade superior ao obtido na primeira onda de industrialização dos países da Europa Ocidental. Por isso, as taxas de incremento do emprego em relação ao aumento da produção industrial foram inferiores. Então, não é de se estranhar que o crescimento do setor de prestação de serviços tenha sido muito superior ao industrial nos países latino-americanos (Quadro 2).

Dessa maneira, o incipiente setor terciário, que possui alta produtividade, não pode receber o excedente de mão-de-obra, que passa a fazer parte do setor informal. Ainda que o setor informal possa ser gerado em qualquer um dos três setores da economia, na nossa região, a maior parte se desenvolve no setor terciário, onde os trabalhadores não só têm baixas remunerações e são pouco capitalizados, como também são socialmente improdutivos (Wells, 1987). Trata-se principalmente de ocupados em trabalhos por conta própria e de baixa qualificação, em serviços domésticos e em pequenas empresas de baixa produtividade. Essa situa-

ção se agrava porque, nos países latino-americanos, o setor moderno da economia absorve uma parte proporcionalmente muito importante dos recursos investidos na região em relação à mão-de-obra que ocupa. Conseqüentemente, a parte do capital social excedente para manter os postos do resto da força de trabalho resulta relativamente pequena.

QUADRO 2

América Latina: mudanças na estrutura do emprego, 1950-1980
(países classificados de acordo com a renda per capita de 1980)

Mudança da porcentagem de participação do emprego total				
Países	Agricultura	Índice total	Índice de manufatura	Serviços
México	-25,6	+11,1	(s/d)	+14,5
Argentina	-12,2	+2,3	(-4,0)	+9,9
Venezuela	-28,6	+7,0	(+4,9)	+20,5
Panamá	-24,8	+4,5	(+1,7)	+20,5
Chile	-19,9	-4,9	(-2,7)	+21,4
Costa Rica	-28,1	+8,4	(+5,0)	+19,7
Brasil	-29,3	+9,3	(+5,0)	+20,1
Equador	-29,6	+6,1	(+2,4)	+23,5
Peru	-18,6	-1,7	(-3,2)	+20,4
Paraguai	+11,0	-0,3	(-3,2)	+11,4
Guatemala	-12,5	+3,3	(0,5)	+9,2
Média não ponderada	-21,8	+4,1		+17,4

Fonte: CEPAL, Anuário Estatístico da América Latina, 1984 (exceto para México e Venezuela no caso dos dados de 1980).

Informe do Banco Mundial em *Empleo em América latina. Uma búsqueda de opciones*, John Wells, PREALC.

A EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

As novas características que o mercado de trabalho apresentou, a partir do desenvolvimento do modelo de crescimento “para dentro”, exerceram um forte impacto no desenvolvimento dos sistemas educativos. A centralidade política, até aquele momento adquirida pela educação, foi substituída de forma paulatina

por sua função econômica. A vertiginosidade com que se desenvolveu o modelo de industrialização por substituição de importações, em muitos países da região, encontrou em um primeiro momento uma falta de recursos humanos qualificados, o que significou um sério obstáculo para o aumento da produtividade. A escassez de mão-de-obra qualificada do sistema educativo foi suprida pela formação através da experiência de trabalho e da capacitação em serviços. A subqualificação foi uma das principais características desse período, ou seja, um conjunto de postos de trabalho que requeriam um certo nível de formação foram ocupados por trabalhadores com menos anos de escolaridade do que o demandado.

As exigências de qualificação ocupacional articularam-se com as perspectivas teóricas que, vindas das concepções do capital humano, resultaram hegemônicas durante essa etapa. Trabalhos como o de Becker (1967), Carnoy (1967), Blaug (1970) e Schultz (1986) justificaram o investimento em educação, por sua contribuição ao aumento da produtividade, e a expansão educativa, pelas taxas de retorno social e individual que ela gerava. Dessa maneira, as teorias mencionadas orientaram a elaboração das políticas públicas do pós-guerra em função das taxas de retorno diferenciais esperadas ao se investir em cada um dos níveis do sistema educativo.

Acompanhando o processo de crescimento econômico, a expansão da matrícula em todos os níveis alcançou amplos setores da população. A proporção das crianças e dos jovens matriculados na América Latina em 1980 tinha subido até 82% no nível primário, 63% no nível médio e 24% no nível superior, para cada uma dessas faixas etárias. Numerosas pesquisas demonstraram que essa expansão da cobertura educativa teve uma relação direta com os processos de mobilidade social ascendente verificados nos diferentes países da região (Germani, 1963; Filgueira, 1977; Rama, 1987^a etc.). No entanto, esse processo não foi homogêneo para o conjunto da população. É possível afirmar que o modelo dualista “inclusão/exclusão”, ao qual já nos referimos, também teve sua expressão no âmbito educativo. De fato,

enquanto importantes setores da educação conseguiram permanecer cada vez mais tempo no sistema educativo, grandes grupos ficaram à margem da escolaridade. Dessa maneira, os trabalhos não qualificados no âmbito rural e os empregos de baixa produtividade no meio urbano foram ocupados aproximadamente pela metade da população latino-americana que não conseguia terminar o ensino primário. Nos países mais industrializados da região, a população que teve acesso ao ensino médio e superior ocupou de modo hegemônico os setores modernos da economia, de mais alta produtividade e com melhores salários. O nível de instrução converteu-se, então, em um dos fatores que com maior força associavam-se à desigualdade da distribuição de renda. Continuando com a conhecida análise de Altimir & Piñeira (1982), o nível educativo, em associação estatística com outras variáveis, explicava entre 22% e 36% da desigualdade total.

No entanto, as tendências à democratização do ensino médio foram limitadas e desiguais nos diferentes países da região. No começo dos anos 70, apenas um de cada 10 jovens cursava o ensino médio em países como a República Dominicana, El Salvador, Honduras e Guatemala. No outro extremo, como mostra o Quadro 3, estavam Cuba, Panamá, Uruguai e Argentina (Rama, 1987^a). Mesmo que não seja possível estabelecer uma correlação linear, é evidente que existe um vínculo positivo entre maior urbanização da população, maior integração ao setor formal da economia, um nível mais alto de desenvolvimento econômico e as taxas mais elevadas de escolarização média (Caillods & Hutchinson, 1999). Como nos mostra María de Ibarrola (1985, p. 123):

“São os grupos urbanos incorporados organicamente ao modo capitalista de produção, incluindo os trabalhadores, os que têm acesso ao nível médio e os que terminaram a escola primária e têm capacidade legal para pedir maior escolaridade. Da importância alcançada por estes grupos e da sua capacidade de pressão sobre o Estado dependeu, em grande parte, a magnitude da expansão da educação secundária em cada país.”

QUADRO 3
Taxa de matrícula nas quatro últimas décadas

Taxa de escolaridade secundária				
	1950(1)	1960(2)	1970(2)*	1980(3)
Haiti	3	4	-	12
Guatemala	5	7	11	18
El Salvador	5	11	22	23
Bolívia	9	11	23 ^a	36
Paraguai	9	11	17	27
Brasil	10	11	27	34
Honduras	3	8	12	30
Costa Rica	7	21	28	47
Nicarágua	7	7	18	43
México	4	11	22	47
Venezuela	6	21	37	41
Equador	9	12	32 ^a	51
Colômbia	7	12	23	44
Panamá	24	29	40	61
Jamaica	6	10	30	59
Peru	9	18	36	59
Chile	18	24	39	53
Argentina	21	32	37	-
República Dominicana	7	13	19	43
Uruguai	17	37	57	60
Trinidad y Tobago	16	24	36	68
Cuba	10	14	22	80
		(4)	(4)	(4)
América Latina e Caribe		15	26	45
Países em desenvolvimento		16	24	35
Países desenvolvidos		61	77	84
Mundo		28	36	45

Fonte: (1) UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1963, C.3. (2) UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1975, C.3.2. (3) UNESCO, Anuário Estatístico, 1988 e 1990(#). (4) UNESCO, Anuário Estatístico, 1990. Em: María Antonia Gallart, CINTERFOR. *Educación y Trabajo: Desafíos y perspectivas de investigación y prácticas para la década de los noventa*.

* A matrícula corresponde ao ano de 1970, salvo em: a=1971

Por outro lado, o desenvolvimento de distintas modalidades do ensino médio também esteve correlacionado com as mudanças na demanda de mão-de-obra. Seguindo Gallart (1984) em sua análise do caso argentino, é possível distinguir três etapas desse processo. A primeira delas, já mencionada, não vincula diretamente o ensino médio ao mercado de trabalho, e sim à possibilidade de acesso aos estudos superiores. Por isso, a modalidade predominante é o bacharelado com orientação marcadamente acadêmica. Na segunda etapa, o processo de industrialização que se desenvolve a partir da década de 30 promove a modalidade industrial como a de maior crescimento no nível médio. A partir dos anos 60, começa uma nova etapa. Ainda que o processo de industrialização não se detenha, a conseqüência das mudanças tecnológicas é que a expansão da produção não tem seu correlato em um aumento proporcional da demanda de trabalhadores. Paralelamente, e como resultante do crescimento do aparato do Estado, dos serviços sociais como educação e saúde, do comércio e dos serviços de apoio à produção, o setor terciário transforma-se no principal criador de emprego. Em contrapartida, cessa o crescimento da modalidade industrial e as escolas comerciais adquirem um maior dinamismo, enquanto os ramos acadêmicos recuperam demanda.

Distintos autores (Eichelbaum de Babini, 1991; Tedesco, 1990; Weimberg, 1984) analisaram as características polarizadas apresentadas pela demanda da educação na América Latina no início dos anos 80. Existia uma forte pressão sobre a escolaridade básica em direção à universalização. Surgia também uma grande demanda por educação superior. Em ambos os níveis, muitos países da região apresentavam taxas de matrícula superiores às de países de similar grau de desenvolvimento. No caso do nível médio, no entanto, a pirâmide “estreitava-se relativamente”. Como veremos adiante, a insuficiente expansão do ensino médio foi um dos fatores mais importantes na consolidação de uma notável desigualdade educativa (BID, 1998 – 1999). Em um primeiro momento, a expansão da escola secundária esteve vinculada à de-

manda cultural e política dos setores médios que pressionaram para acessar os benefícios educacionais, sem que isso correspondesse às exigências do crescimento econômico em todos os países (Rama, 1971; Cariola, 1992). No entanto, é possível ver que os limites da expansão da matrícula estiveram relacionados às características do modelo econômico.

A partir do nosso ponto de vista, os principais elementos através dos quais o padrão de crescimento condicionou o modelo restrito de expansão do ensino médio e a crescente segmentação de qualidade da educação proporcionada são os seguintes:

- O primeiro deles é a limitação da **demandade escolaridade média por parte do mercado de trabalho**, principalmente em relação à persistência da subutilização da força de trabalho no setor informal urbano e arcaico-rural. Como vimos, o setor informal urbano concentra-se em tarefas de escassa produtividade, principalmente orientada em direção a serviços individuais para satisfazer necessidades dos grupos de maior renda, e que não requerem altas qualificações do sistema educativo formal. O setor rural, que ficou à margem dos processos de modernização produtiva e que pertence a circuitos da economia de subsistência, tampouco precisa de capacitação formal para o desempenho de suas tarefas.
- No final dos anos 70, em alguns países, a oferta de egressos do ensino secundário começa a superar a demanda do mercado de trabalho. Nesses casos, inicia-se um processo que se intensificará nas décadas seguintes: **um setor dos que terminam o ensino médio começa a estar subutilizado para as tarefas que desempenha, dando início a um processo de queda nas taxas de rendimento da educação** (Filgueira & Geneletti, 1981) também no setor formal da economia. A desaceleração do crescimento econômico, mesmo que acompanhada por uma taxa maior da matrícula educativa em todos os níveis, atenuou o efeito igualitário da educação. Sobre isso, destaca Altimir (1999, p. 27):

“Por que, diante de uma expansão educativa mais intensa, um crescimento mais moderado esteve quase sempre acompanhado por um aumento da desigualdade? Uma hipótese admissível é a de que, com taxas de crescimento baixas e instáveis, os fatores institucionais e de segmentação do mercado de trabalho têm precedência em relação à dinâmica do capital humano para manter ou incrementar os rendimentos da educação no setor formal, e para manter mal remunerados os trabalhadores de bom nível de instrução nas atividades informais”.

Cria-se dessa maneira um fenômeno que “justificará”, do ponto de vista do mercado de trabalho, a deterioração da qualidade educativa em um conjunto de circuitos de escolaridade média, começando por aqueles que atendem os grupos sociais que podem acessá-la pela primeira vez.

- Outro fator de suma importância vincula-se à desigualdade social. Diversos trabalhos fazem referência ao fato de que a América Latina, mesmo não sendo a região mais pobre, é a que apresenta maior desigualdade (BID, 1998-1999; CEPAL, 1987; BM, 1990). O modelo de desenvolvimento já mencionado e o tipo de mercado de trabalho ao qual dá lugar geram uma estrutura social que permite uma extrema desigualdade na distribuição da renda. Uma das principais conseqüências dessa desigualdade é que ela impede grandes grupos populacionais de escolarizarem-se durante um número importante de anos. Essa desvantagem manifesta-se inclusive naqueles casos nos quais a oferta educativa gratuita está à disposição. A contribuição familiar ainda requerida pela educação pública, o custo/opportunidade que significa a retirada da criança do trabalho e a segmentação de expectativas culturais parecem desempenhar um papel decisivo (Attanasio & Székely. 1999).
- Por outra parte, a estruturação do mercado de trabalho e a concentração da renda, junto às condições políticas, **geram escassas condições para que o Estado possua os recursos e a disposição política para a expansão do ensino**

médio em direção aos setores populares, particularmente no caso da população rural. A oferta educativa desenvolvida pelo Estado em diferentes períodos históricos parece estar muito mais vinculada à capacidade de demanda do que às necessidades dos diferentes grupos sociais. Para uma educação melhor: maior capacidade de demanda. Esse processo acentua a tendência à reprodução das condições de privilégio dos que possuem mais tempo de escolaridade na interlocução e obtenção de benefícios diante do Estado. Por último, em casos como o da América Latina, as perspectivas do capital humano desestimulam a possibilidade de investir nos níveis onde a demanda do mercado de trabalho e, portanto, o rendimento futuro da educação, não parecem rentáveis. A racionalidade economicista é implacável:

“Quando a taxa de rendimento descendê a um só dígito e nele se mantém durante muito tempo, a causa pode ser a sobreeducação. Neste caso, seria mais eficiente dedicar recursos ao investimento em capital físico do que em capital humano. Os partidários da expansão (ou manutenção) do ensino público em tais circunstâncias devem apelar para benefícios da educação diferentes dos econômicos, tais como o desenvolvimento pessoal, valor que raras vezes é incluído nos cálculos econômicos.” (Jhones, 1995 p. 59; grifo próprio).

Como analisaremos adiante, a redução da taxa de retorno do investimento em ensino médio na América Latina constituir-se-á em um dos principais condicionantes de sua expansão.

AS LIMITAÇÕES DO MODELO DESENVOLVIMENTISTA

Existe uma tendência a idealizar o processo de expansão do mercado de trabalho latino-americano do período 1950/1980 e a propor a hipótese de que sua deterioração começa junto com a

“década perdida” e com as políticas de ajuste. Essa “lenda dou-
rada” sobre o modelo de desenvolvimento sócio-econômico do
pós-guerra, vigente na região, também tem capítulos escritos a
respeito do Estado benfeitor, da distribuição de renda, da expan-
são educativa e de outro conjunto de processos que aconteceram
nesse período. É possível afirmar que essas perspectivas ideal-
izadas relacionam-se mais com a gravidade da crise pós-ajuste do
que com as condições econômicas, sociais e educativas de am-
plos setores da população da maioria dos países latino-america-
nos antes da década de 80. E mais, **uma boa parte da intensifi-
cação posterior da crise só pode ser entendida a partir das falên-
cias, desigualdades e limites do modelo desenvolvimentista de “crescimento para dentro”**.

A análise do comportamento laboral da América Latina entre 1950 e 1980 mostra que, apenas naqueles países que apresentaram taxas de crescimento muito altas, observaram-se quedas significativas na proporção de trabalhadores informais. Nos países onde a taxa de crescimento foi moderada, a proporção de trabalhadores informais se manteve ou cresceu levemente. Se decresceu no setor rural, isto foi compensado por um incremento na massa informal urbana. Por último, naqueles países onde o comportamento da economia foi irregular, a taxa de crescimento do setor informal foi incrementada de forma sensível. Paradoxalmente, trata-se dos países com uma renda per capita maior e com uma força de trabalho mais madura⁴ (PREALC, 1987).

No fim dos anos 70, existia um consenso segundo o qual, de acordo com o padrão de desenvolvimento predominante na América Latina, apenas os processos de desenvolvimento econômico muito rápidos e pujantes permitiriam expandir o mercado de trabalho no mesmo ritmo em que se incrementava a força

⁴ Entre os países de crescimento rápido encontram-se: México, Panamá, Costa Rica, Venezuela, Brasil e Colômbia. Os de crescimento moderado são: Argentina, Chile e Uruguai. Formam o grupo de países com baixo crescimento econômico: Guatemala, Equador, Peru, Bolívia e El Salvador.

de trabalho. Se observarmos as predições referentes principalmente a ocupações com certa qualificação e melhores remunerações no setor moderno da economia, as perspectivas parecem ser ainda mais pessimistas:

“A conclusão provisória é a de que, a não ser que haja uma mudança na estrutura da distribuição de renda, por mais rápido que aumente o setor moderno da economia, e mesmo que isso acontecesse sem a introdução massificada de inovações que tendem a economizar mão-de-obra, o tamanho absoluto desse setor é pequeno demais para absorver mais que uma fração da força de trabalho urbana” (Rama, 1987b, pp. 26 e 27).

Por isso, alguns dos estudos que pretendem interpretar a relação entre educação e trabalho começam a questionar a idéia de ajustar a educação com o mercado de trabalho:

“[...] Chegou-se a um ponto no qual o desenvolvimento educativo demanda um maior nível de independência em relação aos requerimentos diretos do mercado de trabalho, já que com a continuação da aplicação de uma lógica puramente econômica, não haveria outra saída a não ser restringir a expansão educacional [...]” (Tedesco, 1983, p. 37, destaque próprio).

Mas, longe de estar às vésperas de um período de crescimento acelerado que permitisse melhorar as condições do mercado de trabalho e manter vigente a promessa Keynesiana do pleno emprego, a América Latina começou a enfrentar uma das etapas de maior crise econômica, que produziu uma reversão das principais tendências analisadas até o momento.

capítulo 2

MUDANÇAS NO MERCADO DE TRABALHO E NA DISTRIBUIÇÃO DE RENDA NO PERÍODO 1980/1999

A DÉCADA DE 80

Além das limitações do modelo de “crescimento para dentro”, já mencionadas, a década de 80 iniciou-se com um conjunto de restrições provenientes das condições internacionais. O aumento do preço da energia, a reestruturação do comércio mundial, a deterioração dos termos de intercâmbio, a contração do financiamento exterior e um grande endividamento externo foram, entre outros, os fatores que constituíram o cenário onde se desenvolveram os processos de ajuste estrutural, aos quais foram submetidos quase todos os países da América Latina. A crise fiscal dos Estados e as novas condições econômicas internacionais produziram mudança nos paradigmas do desenvolvimento para consolidar um novo modelo econômico (NME), de características radicalmente opostas ao vigente na região no período de industrialização (Bulmer Thomas, 1997). Alguns dos elementos constituintes do novo modelo foram aplicados de forma incipiente em diferentes países no fim dos anos 70, mas sua consolidação como paradigma hegemônico do desenvolvimento acontece a partir

de meados dos anos 80 (Lozano,1998). Os traços principais do NME foram: diminuição do Estado, estabilidade macroeconômica, deslocamento do papel diretivo do Estado em direção à condução da economia por parte das forças do mercado, um modelo de crescimento baseado nas exportações e na abertura da economia para o comércio e finanças internacionais, e desregulação e flexibilização do mercado de trabalho (Nun,1999; Filmus,1999).

O impacto de condicionantes externos e da consolidação do NME sobre as economias latino-americanas foi muito profundo. Depois de uma queda no PIB de 1,3% ao ano no período de 1980/83, a região obteve taxas de crescimento sumamente moderadas até o final da década. A taxa de crescimento do PIB durante a década de 80 foi de 1,2% ao ano, bem distante dos 5,5% ao ano obtidos entre 1950 e 1980. O escasso crescimento não foi suficiente para manter o PIB per capita alcançado pela América Latina em 1980, caindo 1% ao ano. Apenas dois países apresentaram um aumento no PIB per capita: Chile e Colômbia (CEPAL, 1990).

Por outro lado, produziram-se mudanças significativas na estrutura do emprego latino-americano. O aumento anual da participação econômica da população (2,7% ao ano) foi inferior ao dos anos 70 (3,1%). Os fatores vinculados a este fenômeno relacionam-se com dois processos de ordens diferentes. Em primeiro lugar, com a desaceleração do crescimento demográfico. Em segundo, com o aumento da inatividade nos grupos mais jovens da população potencialmente ativa, devido a sua maior permanência no setor educativo.

Apesar desse menor crescimento da PEA, os sinais da deterioração do mercado de trabalho foram evidentes. Segundo os dados proporcionados pelo PREALC (1991), é possível afirmar que:

- a) Manteve-se o ritmo de crescimento da PEA urbana (3,7% ao ano). Isso significou que no fim dos anos 80, três de cada quatro trabalhadores atuaram no âmbito urbano. No entanto, o setor moderno teve uma expansão muito fraca, já que as empresas grandes e médias diminuíram drasticamente seu ritmo de geração de empregos (0,5% ao ano). Na década de 80, a

incidência das grandes e médias empresas na PEA não agrícola diminuiu de 40% para 30%. Em segundo lugar, como produto das políticas de ajuste e racionalização, o Estado começou a apresentar uma leve tendência a incorporar uma proporção menor de trabalhadores. Dessa maneira, a proporção total de trabalhadores urbanos ocupados no setor moderno da economia caiu de 55% para 44% durante aqueles 10 anos.

- b) Diante da queda do setor moderno, foram os setores de mais baixa produtividade que cresceram em maior proporção. As pequenas empresas urbanas geraram 40% do total de empregos urbanos criados no período mencionado, o que as levou a aumentar sua participação de 15% em 1980 a 21% em 1989. No entanto foi o setor informal urbano tradicional o que mais postos de trabalho gerou na década: 45% (Gráfico 1). A maior parte desses postos foi criada no setor terciário de baixa produtividade (80%), enquanto 10% foram produtos do emprego industrial e os outros 10% da área da construção.
- c) O crescimento do desemprego produzido nos primeiros anos da década em questão (40% em três anos) foi se reduzindo lentamente nos anos posteriores, principalmente através do emprego informal, que funcionou como “ocupação refúgio” para os grupos desalojados do emprego formal. Isto implicou no crescimento de 31% a 35% da subutilização da força de trabalho urbana (informalidade e desocupação) durante a década de 80.

Como resultado da conjunção da aplicação das políticas de ajuste e da deterioração do mercado de trabalho, a renda e os salários médios reais dos trabalhadores caíram em todos os ramos e segmentos do mercado de trabalho. Os grupos de trabalhadores que menos sofreram a queda foram aqueles pertencentes às empresas privadas grandes e médias, que foram as mais favorecidas pelas políticas orientadas à exportação. Pelo contrário, os mais prejudicados foram os funcionários públicos, os empregados de empresas pequenas e, em particular, os que pertencem ao setor informal. Neste último grupo, a renda caiu em 58%.

A queda da renda dos trabalhadores exerceu um impacto regressivo na distribuição de renda na maioria dos países da região, “já que o custo do ajuste interno foi absorvido praticamente na sua totalidade pelo conjunto dos trabalhadores, cuja renda advinda do trabalho, em seu conjunto, diminuiu 0,6% ao ano no período 1980/89 (PREALC, 1991, p. 36). Como conseqüência, a já notável desigualdade social existente foi incrementada: a participação da renda proveniente do trabalho no PIB diminuiu na década de 80 de 44% a 38%, revertendo a tendência a uma leve diminuição da pobreza ocorrida no período anterior.

Mas a característica principal dessa regressividade distributiva é que ela não afetou apenas os setores mais pobres da população, mas também os setores médios. Dos seis pontos que a participação do trabalho descendeu no PIB, dois pontos corresponderam à queda na renda das camadas mais pobres. **Os outros quatro foram perdidos por trabalhadores pertencentes aos setores médios.** Apenas os grupos de trabalhadores profissionais ou altamente qualificados vinculados a empresas modernas dedicadas à produção de bens de mercado e, principalmente, os setores cuja renda provém das utilidades e de outro tipo de renda, tiveram um aumento em seu rendimento (PREALC, 1991).

A principal conseqüência desse processo foi a intensificação da segmentação social. Mesmo assim, tal processo significou um retrocesso de uma das principais características do desenvolvimento latino-americano das décadas anteriores: a evolução e o fortalecimento dos setores médios. Sem dúvida, esse golpe aos setores médios afetará particularmente as possibilidades de acesso ao trabalho e o nível da renda dos egressos da escola secundária.

De acordo com o analisado até aqui, é possível concluir que a hipótese sustentada no final dos anos 70, segundo a qual um crescimento econômico mais acelerado podia constituir uma alternativa suficiente para o melhoramento do mercado de trabalho, não pode ser corroborada na década de 80. Isso porque esse crescimento acelerado não existiu, já que a economia latino-ame-

ricana em seu conjunto estancou e até retrocedeu em alguns países. Mas também não poderá ser corroborada durante os anos 90, apesar da América Latina haver retomado o caminho do crescimento. A seguir, analisaremos as causas desse processo, a partir das mudanças produzidas no mercado de trabalho durante a década de 90.

A DÉCADA DE 90

As transformações ocorridas no cenário mundial, principalmente as vinculadas ao fim da bipolaridade política a partir da queda do Muro de Berlim; a maior globalização das transformações econômicas; e o impacto dos avanços científico-tecnológicos nos processos produtivos geraram condições propícias para a implementação do novo modelo econômico, cujas características principais já definimos. A adoção dos principais pontos do assim chamado Consenso de Washington produziu conseqüências contraditórias no conjunto de países da região (Klein, 1999; Lozano, 1998). Por um lado, permitiu um crescimento econômico que, mesmo com características moderadas (3,3% ao ano), reverteu a tendência dos anos 80. Ao mesmo tempo, alcançou-se uma estabilidade macroeconômica, aumentou-se a capacidade de economia e investimento e modernizou-se parte dos processos produtivos (Ottone, 1998). Mas, como contrapartida, aumentaram-se a pobreza e a desigualdade na distribuição de renda e verificou-se uma forte deterioração do mercado de trabalho (Minujin, 1999). Em relação ao mercado de trabalho, alguns dos principais indicadores dessa deterioração na situação trabalhista são os seguintes:

- a) **Aumento do desemprego.** A criação de emprego na América Latina (2,6% ao ano) foi sensivelmente inferior ao crescimento da PEA (3,2% ao ano) e inclusive maior que o aumento do PIB (de 3,3 %) (CEPAL, 1998). Isso significou uma ruptura em relação à tendência à recuperação do emprego observada nos últimos anos da década de 80. O desemprego estimado

para o final de 1999 foi de 8,8 %. Esta taxa foi quase o dobro da que existia na região 10 anos antes e retrocedeu-se à situação de desemprego existente em 1983. A principal diferença é que, naquele caso, o desemprego coincidiu com o processo de deterioração que aconteceu após a crise da dívida externa. Ao contrário, na situação atual, a taxa de desemprego se apresenta, depois de uma década, caracterizada pela estabilidade em nível macro e pelo crescimento econômico (OIT, 1999). No final dos anos 90, dez países da região apresentam uma taxa de desemprego de dois dígitos,⁵ em alguns casos sustentada durante vários anos. Por outra parte, cabe destacar que os grupos mais afetados pelo aumento do desemprego foram os setores de menor renda e os jovens. Entre os primeiros, a taxa de desemprego alcançou 15,2%, enquanto nos segundos duplica-se o índice geral, chegando a 20,6% (OIT, 1999). Ao mesmo tempo, a falta de trabalho também começa a manifestar-se como uma problemática que deve ser enfrentada pelos trabalhadores com um nível maior de escolaridade, inclusive um importante setor dos que terminaram o ensino médio. Adiante aprofundaremos este último ponto.

- b) **O setor informal continuou sendo o principal demandante de emprego.** A ocupação cresceu a uma taxa anual superior à do emprego (3,9%). Por isso, seis de cada dez novos empregos gerados na década de 90 foram criados por esse setor, o que implicou um aumento da sua participação no total dos empregados de 44,4% em 1990 a 47,9% em 1998⁶

⁵ Esses países são: Argentina, Barbados, Chile, Colômbia, Equador, Jamaica, Panamá, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela.

⁶ Até 1997, a OIT tinha publicado uma série estatística na qual mostrava-se que a totalidade do emprego na região tinha sido criada pelo setor informal. Isso significa uma participação do emprego informal de 57,7% do total. Com base nesses dados foi escrita a maior parte dos documentos que analisam o mercado de trabalho da região. No último informe, a OIT apresenta novas cifras que atenuam o crescimento do setor informal. Para maiores detalhes referentes ao novo cálculo, veja *Panorama Trabalhista OIT 1999*.

(Quadro 4). Dentro do crescimento do emprego informal, também foram produzidas modificações. O serviço doméstico cresceu a uma taxa mais alta (5,2%) que o trabalho autônomo (3,6%) e que as ocupações em microempresas (3,8%). Como se pode observar no Quadro 4, se houve uma certa modernização num pequeno setor das microempresas, a incorporação de uma grande parte de trabalhadores, da mesma forma que na década de 80, ocorreu em setores de baixo rendimento e produtividade.

- c) Paralelamente ao crescimento do setor informal, **o setor moderno da economia diminuiu sua participação no emprego de 55,6% em 1990 a 52,1% em 1999**. Isto é explicado principalmente porque o setor público, como produto da política de redução dos gastos e das privatizações, desapareceu como gerador de emprego. Por sua parte, as empresas privadas do setor moderno recuperaram parcialmente a capacidade de incorporar mão-de-obra perdida no transcorrer dos anos 80 e geraram quatro de cada dez empregos criados na década (Gráfico 1). Dessa maneira, sua participação no total do emprego moderno cresceu, em detrimento do emprego público, de 72% a 75% no mesmo período. Dentro do setor moderno, mesmo que as empresas maiores (mais de 100 empregados) continuassem sendo as que geraram proporcionalmente mais emprego (43 de cada 100) e, na atualidade, as que empregam uma quantidade maior de trabalhadores, são as empresas menores (de 6 a 20 trabalhadores) as que cresceram em maior proporção (Quadro 4).
- d) **A terceirização do emprego é um dos fatores que mais incidem na informalização e na deterioração do mercado de trabalho**. Os dados da OIT (1999) permitem observar que nove de cada dez novos empregos foram gerados pelo setor de prestação de serviços. Ao mesmo tempo, a composição deste setor foi heterogeneizada de forma notória. Uma parte desses postos foi gerada como produto da modernização e substituíram postos de boa qualidade na indústria que, com uma qualidade similar, concentraram-se em setores de serviços de

alta tecnologia. Um exemplo disso foi o caso dos trabalhadores incorporados aos setores da informática, da comunicação e das entidades financeiras. No entanto, a grande expansão do setor terciário produziu-se em serviços pessoais, sociais e comunitários que, em sua maioria, não correspondem a empregos de alta qualidade. De fato, sete de cada dez empregos gerados na área de prestação de serviços foram informais.

- e) Os dados proporcionados até aqui permitem compreender por que **apenas uma pequena proporção dos novos empregos criados pode ser catalogada como de “boa qualidade”**. De acordo com as definições da OIT, esta categoria da “boa qualidade” corresponde a um nível aceitável de remunerações e condições contratuais com níveis de proteção adequados. Apenas três de cada dez empregos criados na década podem ser incluídos nesta categoria; sua participação no total de empregos se reduz de 46,4% em 1990 a 42,4% em 1998. A maioria dos empregos de qualidade foi criada pelas grandes empresas (dois de cada três). O restante foi gerado pelas empresas médias (OIT, 1999). Na deterioração das condições de emprego, desempenharam um papel preponderante as políticas de flexibilização dos contratos de trabalho que tenderam a terminar com os esquemas de relações trabalhistas, os quais protegeram os trabalhadores assalariados nas décadas anteriores. Se estas políticas impuseram-se de fato, a partir das novas condições do trabalho, também o foram produtos de legislações que incluíram, entre outros aspectos, os esquemas de contratação temporários, os contratos individuais substituindo os coletivos, a flexibilização dos horários de trabalho, e o reconhecimento da demissão por causas econômicas (Lozano, 1998).

As características mencionadas até aqui a respeito da evolução do mercado de trabalho são a principal causa do pobre desempenho que, apesar do crescimento econômico, ocorreu na região em relação à distribuição de renda (CEPAL, 1998). Isso se deve ao fato de que a evolução do emprego e das rendas do trabalho na América Latina contribuiu com a acentuação das

tendências regressivas, devido à deterioração comparativamente maior da renda nas ocupações de baixa produtividade, nas quais se encontra a maior parte do crescimento do emprego. A diferença salarial entre os distintos tipos de inserção trabalhista aumentou de modo considerável. As diferenças de renda entre os profissionais e técnicos e os setores que trabalham em empregos de baixa produtividade aumentaram entre 40% e 60% entre 1990 e 1994. Também aumentaram os diferenciais de renda entre o setor de bens e serviços e entre os setores modernos e informais (OIT, 1997). Quem trabalha no setor informal ganha, em média, 50% do salário obtido pelos que trabalham em empresas modernas (CEPAL, 1997). Nesse sentido, um recente estudo de Lora & Márquez (1998) mostra que as diferenças salariais na região aumentaram com tal intensidade que representam o dobro das que se verificam nos países desenvolvidos (Klisberg, 1999).

QUADRO 4

América Latina: Estrutura do emprego segundo o mercado de trabalho e o tamanho das empresas, 1990-1998 (porcentagens)

Setor	1990		1998		Contribuição ao crescimento do emprego		Taxa de crescimento anual
	Total	Setores Formal e Informal	Total	Setores Formal e Informal	Total	Setores Formal e Informal	
TOTAL	100		100		100		2,9
SETOR INFORMAL	44,4	100	47,9	100	61	100	3,9
Trabalhador Independente	23,4	52,7	24,7	51,6	29	48	3,6
Serviço Doméstico	5,8	13,1	6,9	14,4	11	18	5,2
Microempresas	15,2	34,2	16,3	34	21	34	3,8
SETOR FORMAL	55,6	100	52,1	100	39	100	2,1
Setor Público	15,5	27,9	13	25			0,7
Empresas privadas	40,1	72,1 100	39,1	75 100	39	100	2,6
Pequenas (6-20 trabalhadores)	9,2	16,5 22,9	9,7	18,6 24,8	9,5	25	3,6
Médias (21-100 trabalhadores)	13,3	23,9 33,2	12,6	24,2 31,2	12,7	32	2,2
Grandes (101 e mais trabalhadores)	17,6	31,7 43,9	16,8	32,2	16,8	43	2,4

Fonte: Elaboração OIT (1999) com base em tabulações especiais dos levantamentos de lares da Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, Honduras, México, Panamá, Peru, Uruguai e Venezuela. A ocupação agregada destes países representa 91% do emprego total na América Latina e Caribe.

Dessa maneira, a participação na distribuição da renda dos 40% mais pobres da população caiu em dez de 14 países latino-americanos. Além disso, continuando com o processo de deterioração dos setores médios que já mostramos para a década anterior, nos anos 90 a proporção da renda de 30% da população de renda média também caiu em dez de 14 países latino-americanos (CEPAL, 1998). O único setor que aumentou sua participação na renda na maioria dos países da América Latina foi o dos 10% mais ricos. Esse processo converteu a América Latina na região que tem “o grau de desigualdade mais alto do mundo” (Londoño e Székely, 1998) e no caso “antiexemplar” na definição das estratégias que produzem uma maior igualdade maior (Klisberg, 1999).

O IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NA EVOLUÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO LATINO-AMERICANO

É interessante destacar que os comportamentos da renda nos países em desenvolvimento, e particularmente na América Latina, foram contraditórios com as previsões realizadas no começo da década de 90 para o impacto da globalização sobre as economias. A internacionalização dos mercados devia produzir, em cada país e região, uma especialização naqueles produtos que permitem utilizar de forma intensiva suas vantagens comparativas, e um aumento na importação de bens cuja produção exige fatores dos quais não se dispõe em abundância. Como observam Rosanvallón & Fitoussi (1996, p. 134):

“[...] Melhor dotadas de trabalho qualificado, as nações do norte tenderão a exportar bens de alto valor agregado devido à qualidade do trabalho que incorporam [...] enquanto no sul, especializar-se-ão em bens que incorporarão intensivamente trabalho não qualificado. No sul, portanto, a globalização torna-se contra os trabalhadores menos qualificados, e no norte, a favor”.

Se existiu a divisão internacional do trabalho à qual fazem referência os autores citados acima, em ambos os casos os prejudicados foram os trabalhadores com menor qualificação, globalizando-se também as tendências à desigualdade previstas no mesmo texto:

“[...] a globalização inicia uma dinâmica profundamente desigualitária, na qual as diferenças das condições iniciais dos indivíduos parecem estar cristalizadas: quem se beneficia são aqueles cujo passado permitiu uma acumulação de capital ou de conhecimento; os outros correm o risco de ficar à margem do caminho [...]” (Fitoussi & Rosanvallón, 1996, p. 142).

Como analisa Brunner (2000), uma demanda maior de pessoas altamente qualificadas e, portanto, um aumento das diferenças salariais desse setor em relação aos grupos com menos qualificação, estaria ocorrendo tanto nos países mais desenvolvidos como nas nações em vias de desenvolvimento. No caso dos Estados Unidos, por exemplo, “em 1979 um jovem com um título universitário e cinco anos de experiência ganhava apenas 30% a mais que outro com experiência similar e um título de bacharel; em 1989 essa porcentagem alcançava 74%” (Krugman, P., 1999). As pesquisas realizadas na América Latina mostram resultados semelhantes. Os trabalhos desenvolvidos pela CEPAL (1999) para toda a região e por Frenkel & González Rozada (1999 e 2000) para os casos do México e da Argentina permitem observar que as taxas privadas de retorno da educação superior na América Latina cresceram sensivelmente, enquanto nos outros níveis educativos apresentam uma tendência decrescente.

Não é simples analisar de forma particularizada os efeitos da globalização sobre a deterioração das condições do mercado de trabalho na América Latina. Essa dificuldade ocorre, entre outras razões, pelo fato de seus efeitos coincidirem com o impacto de um conjunto de medidas macroeconômicas que, como as privatizações, as políticas de ajuste, a flexibilização trabalhista etc., também tiveram uma repercussão negativa diante do em-

prego. No entanto, parece evidente que a abertura comercial e a eliminação de parte das barreiras alfandegárias preexistentes provocaram a crise e, em muitos casos, o fechamento definitivo de um conjunto de setores produtivos, com um conseqüente impacto sobre sua capacidade de gerar trabalho. Por exemplo, no caso da indústria manufatureira, a competitividade crescente com regiões que possuem níveis salariais ainda mais baixos aumentou as importações e causou sérios problemas de emprego em ramos de atividades que, como o têxtil e o da moda, foram tradicionalmente intensivos em mão-de-obra. Ao mesmo tempo, tanto a redução dos impostos de importação como a sustentação de determinados tipos de mudança permitiram a introdução massificada de bens de capital de alta tecnologia que possibilitaram a redução das dotações de pessoal, junto a uma notória elevação da demanda de qualificações dos novos trabalhadores contratados (Lindenboim, 2000). Por outra parte, a maior globalização e interdependência das economias nacionais e os mercados financeiros produziram na região uma série de crises conjunturais (México, 1994; Sudeste Asiático, 1997; Rússia, 1998; Brasil, 1999), que significaram em muitos casos – e de acordo com a debilidade e dependência externa de cada uma das economias da região – duros golpes para a capacidade de manutenção e geração do emprego.

Segundo análises recentes realizadas pela CEPAL (Weller, 1999), é possível afirmar que as previsões positivas das teorias econômicas neoclássicas para os efeitos da globalização sobre o mercado de trabalho latino-americano – já que esses efeitos tenderiam a terminar com as distorções existentes nos diferentes mercados de fatores e bens – não se verificaram na realidade. A eliminação dessas distorções, causadas pelo modelo anterior de crescimento, deveria provocar uma realocação de recursos para atividades produtoras de bens de mercado e tecnologias mais intensivas em mão-de-obra não qualificada. Dessa maneira, as perspectivas neoclássicas prognosticavam o aumento da demanda trabalhista e a melhoria da distribuição funcional, a favor do fator trabalho (Edwards, 1988). Ao mesmo tempo, o crescimento econômico deveria produzir uma demanda

relativa maior de trabalho e a abertura econômica deveria gerar uma produtividade crescente que mostraria seu impacto na melhoria salarial, em particular entre a mão-de-obra pouco qualificada. Mas, como vimos, essas previsões não se realizaram. O balanço dos anos 90 obriga a reformulação das estratégias da América Latina diante da globalização no que diz respeito ao futuro do seu mercado de trabalho: “A debilidade na geração de emprego produtivo, as altas taxas de desemprego aberto, a forte e crescente heterogeneidade estrutural e a débil recuperação dos salários reais são a expressão desse problema”(Weller, 1999, p. 12).

No seu recente documento “As vozes dos pobres”, o próprio Banco Mundial viu-se obrigado a considerar a responsabilidade da abertura econômica na crescente polarização dos mercados de trabalho nos países em desenvolvimento:

“A suposição formulada, há pouco mais de uma década, de que a eliminação dos obstáculos ao comércio daria como resultado um crescimento com uso intensivo de mão-de-obra não qualificada baseia-se em previsões padronizadas da teoria do comércio. Posto que os países em desenvolvimento têm uma vantagem comparativa na produção de bens que requerem mão-de-obra não qualificada, a reforma do comércio deveria fazer com que a produção de tais bens fosse mais rentável, o que aumentaria a demanda (e portanto os salários) da mão-de-obra não qualificada. Não obstante, os dados disponíveis dos últimos 15 anos revelam o oposto: aumentou mais a renda relativa da mão-de-obra qualificada. Ainda que a mudança tecnológica explique em grande parte essa brecha cada vez maior, existem estudos que mostram que a liberalização do comércio também foi um fator explicativo importante” (Banco Mundial, 2000, p.22).

Lamentavelmente, essa “autocrítica” em relação à previsão do comportamento da economia e do mercado de trabalho realizou-se depois que a maior parte dos países da região tivessem aplicado as enunciadas recomendações de abertura quase indiscriminada do comércio.

TRANSFORMAÇÕES DO MERCADO DE TRABALHO E AUMENTO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA

Como analisamos, a década de 90 significou o fim da ilusão que afirmava que o crescimento deveria gerar melhoria na estrutura ocupacional e na distribuição de renda. O mercado de trabalho continuou com a deterioração iniciada uma década antes. Por um lado, estreitou-se com o crescimento menor do emprego que o da atividade e, por outro, polarizou-se ao aumentar a desigualdade da renda entre os diferentes tipos de ocupações. Mesmo assim, aquelas concepções que afirmavam que a nova inserção na economia globalizada geraria condições de competitividade sistêmica (CEPAL-UNESCO, 1992), forçando à melhoria forte e generalizada da qualificação do conjunto da força de trabalho, tampouco tornaram-se realidade. Os setores nos quais o crescimento da produtividade significou melhorias substantivas nas condições de trabalho, principalmente aqueles vinculados ao comércio internacional e aos serviços básicos, mostraram-se incapazes de incorporar contingentes de mão-de-obra importantes.

Os sinais que, partindo do mercado de trabalho, chegaram à educação foram muito contraditórios. Por um lado, desenvolveu-se uma forte pressão em direção a um aumento do tempo de escolarização da população, em particular dos jovens. Isso se deu, em primeiro lugar, por fatores que poderíamos denominar “**genuínos**”. Com esta denominação fazemos referência às demandas educativas provenientes do setor da economia que conseguiu incorporar-se ao setor mundial. Ou seja, esse setor transformou seus paradigmas tecnológicos e organizacionais em direção à substituição de um uso extensivo de mão-de-obra semiqualficada por outro baseado no uso intensivo de trabalhadores altamente qualificados (Gitahy, 1994). Essa demanda por maiores qualificações educacionais também é encontrada em certos setores do Estado, empresas dedicadas ao mercado interno e inclusive em alguns estabelecimentos do setor informal, principalmente aquele relaci-

onado às microempresas. Requerem-se trabalhadores que possuam competências como a polifuncionalidade; a criatividade; o uso correto dos códigos da língua materna e pelo menos uma língua estrangeira; a informática e a comunicação; o trabalho em equipe; a disposição à mudança e ao aprendizado permanente; que só podem ser adquiridos com um tempo maior de escolaridade.

Em segundo lugar, a pressão em direção a um aumento do tempo de escolarização deu-se por razões que poderíamos denominar “espúrias”, associadas às formas de seleção dos trabalhadores por parte dos empregadores, a partir das novas condições do mercado de trabalho. É evidente que a diminuição das oportunidades de trabalho gerou uma competitividade maior para a obtenção de melhores postos de trabalho. A vantagem comparativa de possuir mais tempo de escolaridade acentuou-se. Por exemplo, o acesso ao título superior converteu-se no principal passaporte para o ingresso nos setores modernos da economia, e em especial nos postos de trabalho de boa qualidade (Filmus, 1999). Ao mesmo tempo, o aumento da oferta de trabalhadores com mais tempo de escolaridade diante da inelasticidade da demanda por trabalho potencializou o processo denominado “efeito fila” (Carnoy, 1982). Esse processo faz referência ao fato de que a sobreoferta permitiu aos empregadores exigir maiores credenciais do que as demandadas pelo desempenho do posto de trabalho. A desocupação, a informalidade e os empregos mais precarizados converteram-se no futuro mais previsível para quem ficou fora do sistema educativo desde cedo. Também desempenhou um papel importante no aumento do tempo de escolaridade da PEA o denominado efeito “desalento”. A falta de alternativas trabalhistas para os adolescentes e jovens converteu-se em uma das razões para a maior permanência no sistema educativo.

Por outro lado, ao sistema educacional também chegaram sinais que não estimularam um crescimento vertiginoso da escolaridade pós-primária. Esses sinais estiveram intimamente vinculados à deterioração do mercado de trabalho e da distribuição de renda já analisadas. O modelo de desenvolvimento implementado gerou uma economia sumamente dualizada, onde os setores que

deveriam enfrentar o desafio de aumentar a produtividade converteram-se em “ilhas” incorporadoras de alta tecnologia no marco de um contexto que modificou muito pouco sua estrutura produtiva. **As demandas desse setor da economia puderam ser resolvidos proporcionando educação de alta qualidade a uma pequena proporção da população.** As demandas por mais escolaridade por parte da cidadania, mesmo que tenham sido importantes, também foram contidas pelo aumento da pobreza e pela vulnerabilidade de importantes setores da sociedade. A deterioração das condições sócio-econômicas das famílias impediu que muitas delas pudessem liberar os jovens de sua tarefa de procurar uma renda para o lar e, portanto, afastou-os da possibilidade de continuar seus estudos. Ao contrário, para aqueles novos setores que, apesar das dificuldades, conseguiram chegar ao nível médio, abriram-se ofertas educativas, ainda que, na sua maioria, proporcionassem um serviço de menor qualidade. A conformação de circuitos educacionais de qualidade diferenciada, de acordo com o setor da população ao qual esses circuitos estão dirigidos, consolidou-se. Dessa maneira, foram gerados verdadeiros subsistemas, e cada um desenvolveu critérios de aprendizagem, avaliação e até credibilidade autônomos.

Como resultado dessas pressões contraditórias do mercado de trabalho, a região apresentou dois processos complementares nas duas últimas décadas:

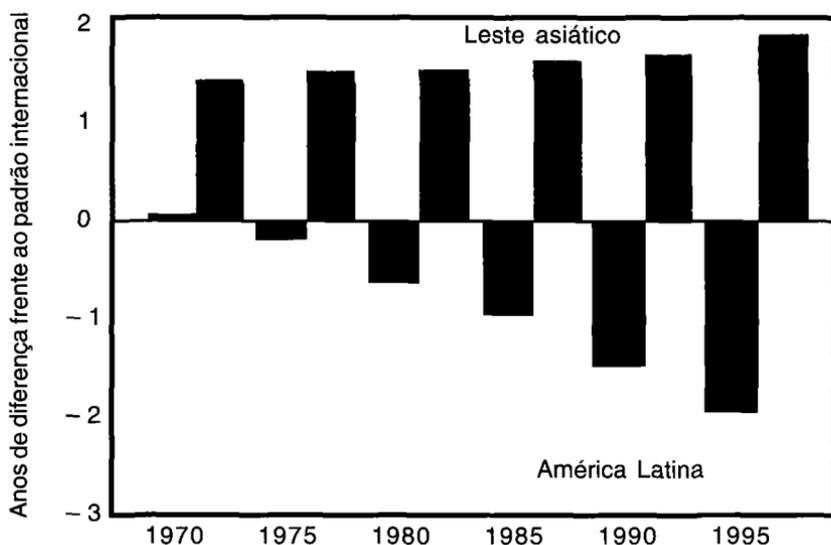
- a) uma expansão do sistema educacional relativamente lenta em relação ao resto do mundo.
- b) a maior escolarização foi acompanhada de um crescimento da desigualdade nas possibilidades de acesso à educação entre os diferentes setores sociais.

No começo dos anos 70, a América Latina apresentava um nível educacional de acordo com seu grau de desenvolvimento. Em meados dos anos 90, conforme explicam Londõno & Székely (1998, p. 215), ao contrário:

“A América Latina tem apenas 5,2 anos de educação, dois a menos do que o esperado para seu nível de desenvolvimento e quatro a menos do que os países do sudeste

asiático de similar grau de desenvolvimento (Gráfico 2). A insuficiência educacional para a média da região foi acompanhada por um grau de desigualdade crescente das oportunidades educacionais, todas as vezes que o desvio padrão cresceu sistematicamente neste período” (Gráfico 3).

GRÁFICO 2
A brecha educacional

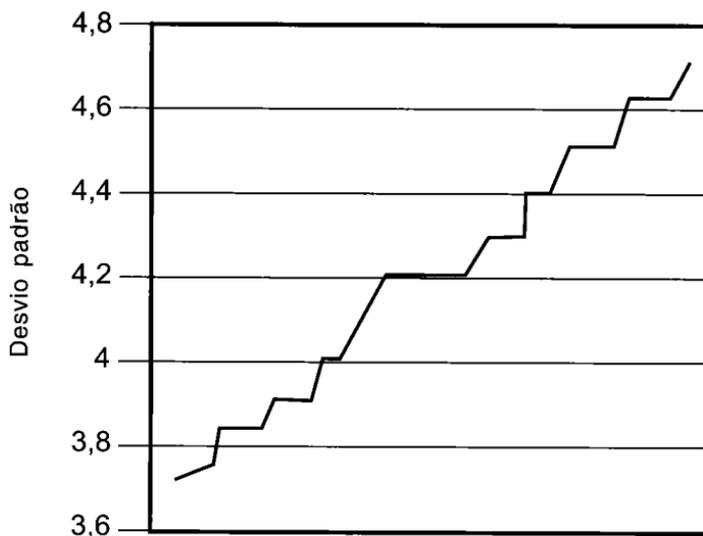


Fonte: Londoño, J. L., y Székely, M. "Sorpresas distributivas después de una década de reformas: América latina en los noventa." En: *Pensamiento Iberoamericano, Revista de Economía Política*, volumen extraordinario, BID, 1998.

Esses dois processos, um crescimento relativamente lento das matrículas e uma desigualdade maior na distribuição da educação foram constatados por um recente estudo do BID. Nele mostra-se que, nas últimas décadas, na América Latina, a educação cresceu a um ritmo médio de 0,9% ao ano. No mesmo período, os países do leste asiático cresceram 3% ao ano. Em relação à desigualdade, o informe destaca que à medida em que a média da educação aumentou, alcançou-se e logo se ultrapassou o nível

de dispersão normal da educação; e que, a partir dos anos 80, “[...] a educação esteve pior distribuída na América Latina do que poderia ser justificado pelo avanço normal do processo [...]” (BID, 1999, p. 51).

GRÁFICO 3
A desigualdade do capital humano



Fonte: Londoño, J. L., y Székely, M. "Sorpresas distributivas después de una década de reformas: América latina en los noventa." En: *Pensamiento Iberoamericano, Revista de Economía Política*, volumen extraordinario, BID, 1998.

A EVOLUÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Como vimos, um mercado de trabalho que se deteriora, estreita-se e polariza-se, e uma distribuição de renda cada vez mais regressiva correlacionam-se a um crescimento da educação mais lento que o esperado e que também se distribui de forma cada vez mais desigual. É evidente que a polarização: (1) prejudicou principalmente quem não consegue ficar muito tempo no sistema educacional; (2) concentrou a renda e; (3) significou melhorias

nos grupos que chegam aos níveis superiores do sistema. Mas de que lado dessa polarização ficaram aqueles que terminam o ensino médio? Que conseqüências tem esse processo na inserção ocupacional de quem termina o nível secundário? Vejamos alguns dados empíricos que nos permitam aproximarmo-nos da análise do papel do ensino médio nessa nova realidade.

O ENSINO MÉDIO É CADA VEZ MAIS NECESSÁRIO

Um conjunto de estudos mostra que a obtenção do certificado de conclusão do ensino médio é cada vez mais necessária para o acesso ao trabalho e, em particular, para a obtenção de empregos de qualidade ou que pertençam ao setor moderno da economia. Alguns desses estudos enfatizam os aspectos que denominamos “genuínos”, os que requerem plataformas mais altas de escolarização para participar dos processos tecnológicos e sociais que ocorrem dentro das empresas (Bailey & Eicher, 1994, Braslavsky, 1999). Outros trabalhos, ao contrário, sem deixar de levar em conta esses elementos, incorporam à análise as conseqüências dos processos “espúrios” mais vinculados à relação “oferta-demanda” no mercado de trabalho. Nesses casos, presta-se especial atenção à crescente importância do ensino médio no marco dos mencionados fenômenos de desvalorização de credenciais: “fuga para frente” e “efeito fila” (Filmus, 1999).

Sem dúvida, ambos os fatores desempenham um papel preponderante no fato de que o certificado de conclusão do ensino médio esteja convertendo-se no umbral mínimo requerido para acessar postos de trabalho no setor formal da economia. Um recente estudo da CEPAL (1997) permite analisar detalhadamente a influência determinante que tem sobre os jovens de 20 a 29 anos de idade o fato de terem passado por 12 ou mais anos de educação para poderem trabalhar em empregos de qualidade.

Entre esse grupo de jovens, é claramente majoritária a proporção dos profissionais, técnicos e diretores, assim como empregados administrativos e contábeis. Apenas uma pequena minoria está empregada em trabalhos pouco qualificados, como vendedores, obreiros, empregados domésticos etc., conforme se vê no Quadro 5. Este mesmo quadro permite observar diferenças muito marcantes em relação ao trabalho ao qual pode ter acesso quem cursou entre nove e 11 anos de escolaridade. Este grupo concentra-se principalmente em categorias que requerem qualificação média e baixa. Essas diferenças também verificam-se no nível de renda nos casos em que os jovens com distintos níveis educacionais compartilham a mesma categoria ocupacional. Quando cursaram 12 ou mais anos de estudo, as médias de renda para cada categoria nunca são inferiores a quatro linhas de pobreza per capita e alcançam nove linhas no caso dos cargos de direção. Quem possui de nove a 11 anos obtém uma média próxima a três linhas de pobreza (Quadro 6).

Classificando as ocupações de acordo com o nível de bem-estar ao qual se pode ter acesso, no documento da CEPAL vê-se que, tanto em âmbito urbano como rural, apenas quem teve a oportunidade de estudar 12 ou mais anos possui ocupações que permitem um bem-estar suficiente ou médio⁷ (Gráfico 4). Apesar da correlação observada entre o tempo de escolaridade e as oportunidades trabalhistas, chama a atenção a presença de um núcleo de trabalhadores com um alto nível de educação que é incluído entre aqueles que acessam ocupações que proporcionam insuficiente bem-estar. Isso será motivo de análise no próximo ponto.

⁷ A CEPAL considera ocupações que proporcionam suficiente bem-estar as que permitam uma renda mensal em média de cinco a sete linhas de pobreza; ocupações que proporcionam um bem-estar médio: entre três e quatro linhas de pobreza; insuficiente bem-estar: entre duas e três linhas de pobreza (CEPAL, 1997).

Um estudo realizado pelo BID (1998/1999) sobre a pobreza e a desigualdade na distribuição de renda em seis países latino-americanos chegou a conclusões similares. Este estudo conclui que “a desigualdade é o reflexo de uma distribuição deformada dos ativos geradores de renda, sendo o mais importante o capital humano”. Analisando comparativamente quem consegue terminar o ensino médio e o superior em relação a quem não consegue, sugere-se que a principal vantagem está no fato de que “[...] os rendimentos dos ativos educativos não são lineares e aumentam com o tamanho do acervo [...] o que obriga os pobres com menos educação a utilizar seus ativos a uma taxa menor [...]” (Attanasio & Székely, 1999).

QUADRO 5

América Latina (média simples de seis países): distribuição percentual dos jovens de 20 a 29 anos de idade que trabalham 20 ou mais horas por semana, segundo inserção no mercado de trabalho e nível educacional, 1994

Nível Educacional	Total	Inserção no mercado de trabalho (zona urbana)							
		Profissionais e técnicos	Cargos de direção	Empregados administrativos e contábeis	Vendedores e balconistas	Trabalhadores industriais, transporte e armazenagem	Trabalhadores da construção	Empregados domésticos, Mensageiros e segurança	Trabalhadores agrícolas
Total	100	12,8	2,6	18,6	13,5	24,3	9,4	15,4	2,4
0-8	100	1,3	0,7	4,7	10,8	33,5	16,8	25	7,1
9-11	100	8,2	3,2	28,1	18,6	23,9	6,2	12,2	1,6
12 e acima	100	42,9	5,9	31,6	9,3	6,4	1	2,2	0,6

Inserção no mercado de trabalho (zona rural)									
Nível Educacional	Total	Profissionais e técnicos	Cargos de direção	Empregados administrativos e contábeis	Vendedores e balconistas	Trabalhadores industriais, transporte e armazenagem	Trabalhadores da construção	Empregados domésticos, Mensageiros e segurança	Trabalhadores agrícolas
Total	100	5,7	1,3	4,3	5,5	18	6,6	10,5	48
0-8	100	0,9	0,9	0,8	4,1	18,3	7,3	11,4	56,2
9-11	100	14,3	5,9	31,6	9,3	6,4	1	2,2	0,6
12 e acima	100	47,6	6	23,1	5,8	6,2	3	1,7	6,7

Fonte: CEPAL (1998), com base em tabulações especiais dos levantamentos de lares dos países: Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica e Honduras.

QUADRO 6

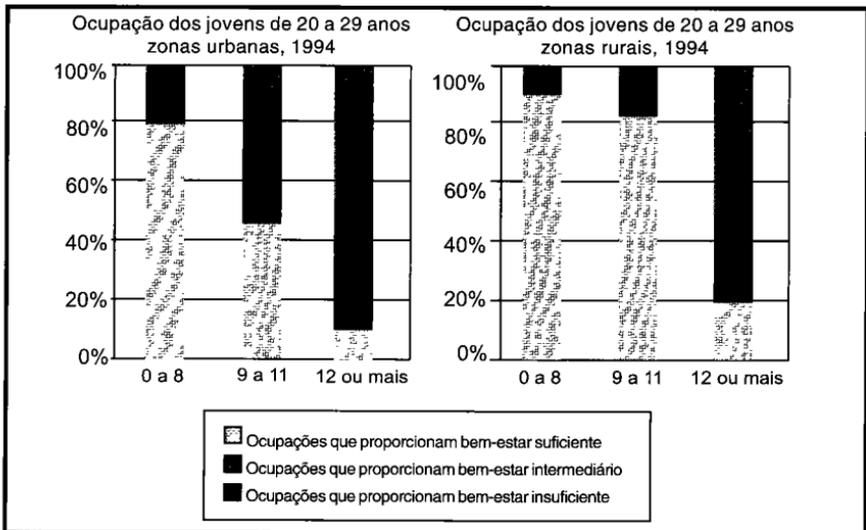
América Latina(média simples de seis países): renda média dos jovens de 20 a 29 anos de idade que trabalham 20 ou menos horas por semana, segundo inserção no mercado de trabalho e nível educacional, 1994 (expresso em múltiplos de linhas de pobreza)

Nível Educacional	Total	Inserção no mercado de trabalho (zona urbana)								
		Profissionais e técnicos	Cargos de direção	Empregados administrativos e contábeis	Vendedores e dependentes	Trabalhadores industriais, transporte e armazenagem	Trabalhadores da construção	Empregados domésticos, Mensageiros e segurança	Trabalhadores agrícolas	
Total	3,4	5,3	7	3,6	2,9	2,9	2,7	2,1	2,5	
0-8	2,5	-	-	2,9	2,5	2,6	2,6	1,9	2,4	
9-11	3,4	-	-	3,3	3,1	3,3	2,8	2,4	2,2	
12 e acima	5,2	6,1	8,9	4,2	4,4	4,2	-	-	-	

Inserção no mercado de trabalho (zona rural)									
Total	3,2	6	7,1	4,2	3,2	3,4	3,2	2,3	2,5
0-8	2,8	-	-	4,2	2,9	3,2	3,2	2,2	2,4
9-11	3,9	-	-	6,1	3,5	3,9	3,5	2,6	3,7
12 e acima	7,5	7,8	11,8	8,6	3,3	3,8	-	-	-

Fonte: CEPAL (1998) (1998), com base em tabulações especiais dos levantamentos de lares dos países: Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica e Honduras.

GRÁFICO 4



Fonte: CEPAL, com base em tabulações especiais dos levantamentos de lares dos respectivos países.

O ENSINO MÉDIO É CADA VEZ MAIS INSUFICIENTE

Ao coincidir-se o estreitamento das oportunidades trabalhistas, em particular as de boa qualidade, com o crescimento da proporção da população latino-americana que termina o ensino médio, surge um evidente paradoxo: ao mesmo tempo em que o ensino médio aumenta de importância para o acesso ao trabalho, torna-se cada vez mais insuficiente para assegurar a todos os seus egressos a possibilidade de emprego nos segmentos de qualidade. **Os dados disponíveis mostram que os índices de desempregados com 12 ou mais anos de escolarização, como proporção do total de desempregados, aumentou entre 1990 e 1997 em dez de 15 países da região.** Esse aumento verifica-se também quando analisamos, em particular, os jovens com 12 ou mais anos de escolarização (Quadro 7). **Esse fenômeno determina que aproximadamente metade dos desempregados jovens em países como o Chile, Panamá ou Equador finalizou o ensino secundário (CEPAL,1998).** Ao mesmo tempo, em 1997, a taxa de desocupação entre quem possuía de dez a 12 anos de estudo era superior à taxa nacional em 15 de 16 países da região (Quadro 8). Mesmo assim, em 13 desses países, a desocupação do mesmo grupo era superior à de quem possuía menos de seis anos de educação.

A crescente “desocupação dos educados” e a existência de um setor de “supernumerários” com ensino médio e superior nos países desenvolvidos foram abordadas por diferentes autores (Castel,1997, Fitoussi, 1994). Nestes estudos, a desocupação e os supernumerários são associados diretamente à nova configuração do mercado de trabalho, a partir das reestruturações produtivas do final do século, que acompanham as mudanças na tecnologia e na organização da produção. É necessário levar em conta que se trata, em sua maioria, de países prestes a conquistar a universalização do ensino médio e que contam com alternativas de cobertura social e requalificação para os períodos de desemprego. Na América Latina, o desemprego de quem

termina o ensino médio possui características bem diferenciadas. Por um lado, não só ocorre em países onde, mesmo que de forma parcial, aconteceram mudanças importantes nas estruturas produtivas a partir da incorporação de tecnologia moderna e uma taxa relativamente alta de escolarização média (como Chile e Argentina), mas também em países onde o impacto das novas tecnologias é muito pequeno e apresentam uma taxa de matrícula secundária baixa, que não supera os 50%. É o caso da República Dominicana, Paraguai, Nicarágua e El Salvador, entre outros (Quadro 3). Por outro lado, quase não existem políticas oficiais de proteção social ou de reconversão trabalhista para esses setores. Um dado significativo é que se começou a incluir um número importante de egressos do ensino médio “pau-perizados” dentro da categoria de “vulneráveis”, já que, por sua precariedade trabalhista e pela falta de proteção social, correm o risco de passar a aumentar a “zona de exclusão” (Minujin & Kessler, 1995, e Minujin, 1999).

No que diz respeito ao conteúdo e à qualidade das ocupações a que egressos do ensino médio têm acesso, mostram-se interessantes os dados proporcionados por pesquisas realizadas nos últimos anos na Argentina e no Uruguai, nas quais pode-se corroborar a deterioração da situação trabalhista. Na Argentina, entre 1990 e 1999, como analisaremos detalhadamente adiante, a informalização cresceu entre 29,6% e 36,7% entre os egressos do ensino médio (Filmus & Miranda, 2000). Para o Uruguai, um estudo sobre os jovens entre 20 e 29 anos com o ensino médio completo mostrou que mais de 60% dos ocupados não possuíam renda suficiente para manter um núcleo familiar (Katzman, 1999).

Mesmo assim, no Gráfico 4 é possível observar alguns indicadores que nos permitem inferir, para o conjunto da região, uma tendência à informalidade e ao subemprego para os egressos do ensino médio. No gráfico 4 vê-se que 15% da população urbana e 23% da população rural, com 12 e com mais anos de escolarização, estavam ocupando postos de trabalho que lhes proporcionavam um bem-estar insuficiente.

QUADRO 7

América Latina (16 países): nível de escolaridade da força de trabalho urbana em condição de desempenho (em percentuais)

País	Ano	Desempregados com 12 ou mais anos de estudo como proporção do total de desempregados	Desempregados jovens com 12 ou mais anos de estudo como proporção do total de desempregados jovens
Argentina(a)	1997(b)	0,353	0,335
Bolívia	1989	0,377	0,392
	1994	0,486	0,465
	1997	0,484	0,428
Brasil	1990	0,048	0,028
	1993	0,051	0,036
	1996	0,052	0,031
Chile	1990	0,385	0,430
	1994	0,459	0,518
	1996	0,473	0,530
Colômbia	1990	0,134	0,091
	1994	0,128	0,114
	1997	0,135	0,109
Costa Rica	1990	0,158	0,112
	1994	0,179	0,170
	1997	0,153	0,108
Equador	1990	0,498	0,532
	1994	0,515	0,537
	1997	0,525	0,534
El Salvador	1990	0,287	0,335
	1995	0,306	0,358
	1997	0,368	0,398
Honduras	1990	0,258	0,219
	1994	0,211	0,177
	1997	0,238	0,177
México	1989	0,176	0,130
	1994	0,235	0,175
	1996	0,151	0,099
Nicarágua	1997	0,121	0,058
Panamá	1989	0,388	0,44
	1994	0,456	0,448
	1997	0,464	0,455
Paraguai©	1990	0,340	0,396
	1994	0,213	0,263
	1996	0,274	0,270
República Dominicana	1992	0,363	0,344
	1995	0,333	0,342
	1997	0,268	0,241
Uruguai	1990	0,171	0,187
	1994	0,151	0,178
	1997	0,219	0,240
Venezuela (d)	1990	0,084	0,044
	1994	0,113	0,082
	1997	0,130	0,115

Fonte: CEPAL(1998), com base nas tabulações especiais dos levantamentos de lares.

a) Grande Buenos Aires

b) Os levantamentos de 1990 e 1994 não incluem o número de anos de estudos das pessoas.

c) Assunção

d) Total nacional

QUADRO 8
América Latina (16 países)

País	Anos de instrução				
	Total	0 a 5 anos	6 a 9 anos	10 a 12 anos	13 anos e acima
Argentina Grande Buenos Aires Out. 1997	14,3	16,8	16,6	14,4	9,4
Bolívia Nov. 1997	3,7	2,7	2,1	5,4	4,1
Brasil Set. 1996	8	7,5	11,3	7,5	3,4
Chile Nov. 1996	6	6,7	6,7	6,6	4
Colômbia Set. 1997	11,8	9,3	14,5	14,7	7,6
Costa Rica Jul. 1997	5,8	5,5	7,3	6,1	3,4
Equador Nov. 1997	9,2	5,9	7,8	12,9	8,1
El Salvador 1997	7,3	5,3	8	9,6	6,4
Honduras Set. 1997	5,2	4,8	5,4	6,3	3,6
México Terceiro Trimestre 1996	5,1	3,5	5,8	5,2	4,6
Nicarágua Out. 1997	13,1	10,9	14,3	14,9	11,6
Panamá Ago. 1997	15,4	12,1	16,6	18,2	11,3
Paraguai (Assunção) Ago.-Dic. 1996	8,4	7,8	9,4	10,6	3,4
República Dominicana Abr. 1997	17	15,3	18,9	18,1	15,1
Uruguai 1997	11,4	8,1	13,2	11,8	6,8
Venezuela (a) (nacional)	10,6	9,4	11	12,7	8,4

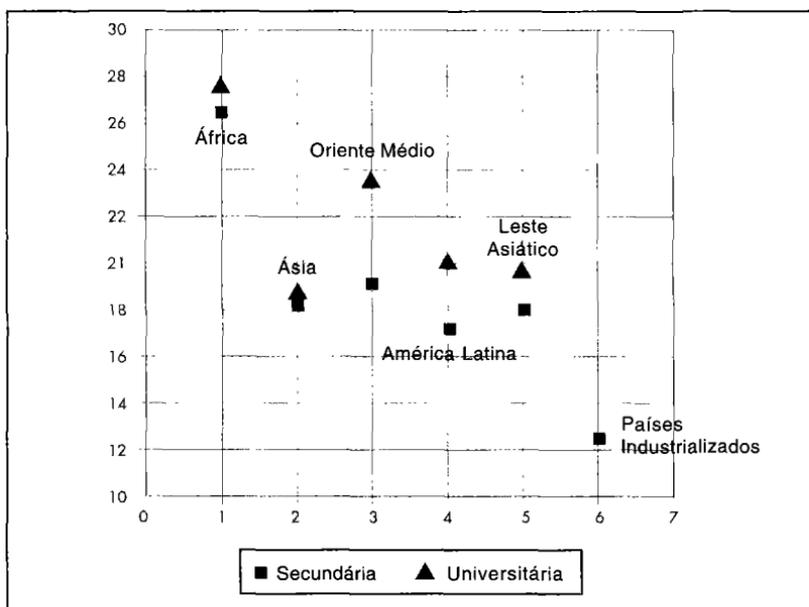
Fonte: CEPAL (1998), com base em tabulações especiais dos levantamentos de lares dos países.

a) a partir de 1997 o tipo de amostra do levantamento não permite o desmembramento urbano/rural. Portanto, as cifras correspondem ao total nacional.

Um indicador que nos permite abordar a deterioração do emprego dos trabalhadores que possuem escolarização secundária completa é a análise das taxas de retorno. Mesmo que se trate de um tipo de estudo cuja validade induz à polêmica, neste caso o estudo parece coincidir com as tendências analisadas até aqui, em relação à perda relativa do valor dos certificados

de conclusão do ensino médio no mercado. Um recente trabalho do BID (1998/1999) mostra que as taxas de rendimento do ensino médio (11%) baixaram, aproximando-se ao nível das taxas do primário (10%) e que ampliou-se a brecha em relação ao ensino superior (18%). Além disso, uma análise comparativa dessas taxas quanto ao que ocorre em outras regiões do mundo permite observar que a América Latina apresenta taxas de rendimento mais próximas às dos países desenvolvidos do que qualquer outra região do mundo, inclusive do que os países do leste asiático, onde a proporção de egressos do ensino médio no mercado de trabalho é maior (Gráfico 5).

GRÁFICO 5
Rendimento da educação em relação a escolaridade



Fonte: Psacharopoulos(1994) em *América frente a la desigualdad*. BID, 1998.

A queda na taxa de rendimento do ensino médio é característica dos países onde esse nível encontra-se próximo da universalização. De fato, os trabalhos que exigem pouca qualificação, e portanto têm menor produtividade e salários, também são desempenhados por egressos do nível secundário. No nosso caso, como vimos, longe da universalização do nível médio, este processo está vinculado à deterioração do mercado de trabalho. Esse fenômeno pode trazer consigo, entre outras, duas conseqüências negativas. A primeira delas relaciona-se à importância dos cálculos das taxas de rendimento na hora de definir os investimentos educacionais. Muitas vezes, as perspectivas dos organismos de financiamento internacional e as dos próprios governos estão influenciadas por visões estritamente economicistas que, diante da escassez de recursos, poderiam sugerir que não se aumente o investimento em setores ou níveis educativos onde a expectativa de retorno econômico não o justifique. Isso poderia significar a falta de recursos para financiar a expansão do ensino médio (Filmus,1999). A segunda conseqüência está vinculada às expectativas da população dos setores mais pobres da região. De fato, se o principal incentivo econômico em relação à educação é obtido com o término do nível superior, a desigualdade educacional poderia aumentar mais ainda. Ou seja, diminuindo-se os incentivos para a obtenção do certificado do nível médio, procurariam estudar na escola secundária apenas aqueles grupos que posteriormente tivessem possibilidades de chegar aos estudos superiores e terminá-los. De acordo com o informe do BID (1998/1999, p. 55) anteriormente citado, esse processo já estaria ocorrendo:

“[...] a estrutura de rendimento na América Latina é condizente com a estratificação da educação, porque implica incentivos muito baixos para avançar na educação básica, a menos que se tenha a possibilidade de se alcançar a educação universitária. A baixa proporção da população que chega ao ensino secundário é condizente com esta interpretação”.

CRESCIMENTO INSATISFATÓRIO E DESIGUAL DO ENSINO MÉDIO

Até aqui explicamos porque na América Latina a deterioração do mercado de trabalho e da distribuição de renda influenciaram os limites da expansão de um ensino médio de qualidade para toda a população. Esses limites da expansão e da melhoria manifestaram-se através de dois processos. O primeiro deles é quantitativo. Apesar do crescimento sustentável da matrícula, a proporção de egressos do ensino médio continua sendo baixa, tanto em relação aos outros níveis educativos como em relação a outras regiões do mundo (Caillods & Hutchinson, 1999). O segundo relaciona-se à desigualdade de oportunidades que as diferentes camadas sociais possuem para ter acesso ao ensino médio e terminar seus estudos.

A expansão do ensino médio ocorrida nas últimas décadas não pode transformar profundamente a estrutura educacional da população da região:

“A desproporção entre os grupos de educação primária e secundária é uma característica que distingue a América Latina de qualquer outra região do mundo [...]. É a região onde é mais elevada a proporção de trabalhadores com alguma educação primária e, depois da África Subsaariana, é a região onde é mais reduzida a proporção de trabalhadores com estudos secundários” (BID, 1998/1999, p. 49).

Em relação aos países do sudeste asiático, essa desproporção torna-se mais evidente. A América Latina possui uma porcentagem maior da população de mais de 25 anos com educação primária e com educação superior. No entanto, no que diz respeito à população com educação incompleta ou completa, a proporção nos países do leste da Ásia é de 28% diante de 16,9% da América Latina. No caso da matrícula atual do ensino médio, essa diferença se mantém. Enquanto a maioria dos países latino-americanos apresenta taxas de escolarização entre 45% e 55%, nos

NIC esta proporção oscila entre 70 e 88% (Infante e Tokman, 1998). **Nesta débil presença de graduados do ensino médio encontramos uma das principais causas da extrema desigualdade na distribuição do tempo de escolarização na região.**

Por outra parte, a possibilidade de terminar o nível secundário continua sendo um privilégio ao qual só podem aspirar em proporções significativas os setores da população com maiores rendas. As diferenças nas taxas de egressos entre os grupos que pertencem aos distintos níveis de renda são eloqüentes. Se tomamos a população de 20 a 25 anos, podemos observar que, em aproximadamente metade dos países latino-americanos, apenas um de cada 10 jovens dos 20% mais pobres da população consegue terminar o nível médio. Se ampliarmos aos 50% mais pobres, essa proporção ascende a um de cada cinco (Quadro 9).

QUADRO 9

Taxa de segundo grau completo para a população entre 20 e 25 anos por nível de renda

País	Níveis										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Argentina(1)	13	17	27	31	42	51	54	65	67	92	50
Bolívia (2)	51	48	55	52	59	60	60	64	65	83	61
Brasil	2	3	6	9	12	16	22	32	46	73	23
Chile	23	31	35	44	50	56	65	74	80	83	56
Costa Rica	10	10	11	14	13	18	29	42	44	70	30
Equador	14	15	18	29	28	33	40	46	49	73	36
El Salvador	8	6	10	9	14	15	27	35	47	69	27
Honduras	2	3	4	4	9	11	15	23	35	50	18
México	4	9	12	16	18	26	32	39	53	70	32
Nicarágua	3	2	8	8	16	14	15	21	25	43	17
Panamá	11	16	30	33	41	47	57	66	72	84	49
Paraguai	0	2	3	5	4	11	20	34	41	62	23
Peru	33	32	36	48	51	60	65	75	82	87	61
Uruguai (2)	16	21	24	35	35	43	46	51	63	72	42
Venezuela	15	17	26	24	31	32	44	48	53	74	40

Fonte: América Latina frente à desigualdade. BID, Informe 1998-99.

1) O levantamento da Argentina inclui apenas a Grande Buenos Aires.

2) Os levantamentos da Bolívia e do Uruguai incluem apenas dados urbanos.

Dessa maneira, no cenário descrito, apresentam-se as condições desestimuladoras dos processos de mobilidade social ascendente, que foram uma possibilidade certa para importantes setores sociais antes da crise dos anos 80. A concentração dos melhores empregos nos mais altos níveis de renda e a maior quantidade de anos de escolarização em determinados grupos sociais parece fazer a situação retroceder a modelos de estratificação mais vinculados ao tipo estamental (no sentido weberiano), onde as possibilidades de superação social estão seriamente condicionadas pela origem. Os estudos sobre a mobilidade educativa intergeracional mostram que o aumento da escolaridade só permite superar o nível educacional dos pais a uma limitada proporção de jovens. Apenas 31% dos jovens de 20 a 24 anos nas áreas urbanas e 11% nas rurais conseguem superar o nível educacional de seus pais e ao mesmo tempo adquirir um capital educacional básico de 12 anos de escolaridade. Quarenta e sete por cento dos jovens urbanos e 75% dos rurais não superam o nível educativo dos pais nem conseguem alcançar um umbral educacional básico (Gráfico 6). Por outra parte, unicamente 20% dos jovens cujos pais não terminaram o ensino primário conseguem terminar o nível médio, enquanto esta porcentagem supera 60% quando se trata de pais que cursaram pelo menos dez anos de estudo (CEPAL, 1997).

Já mostramos que a cristalização da segmentação educativa impede supor que o acesso a uma quantidade similar de anos de estudo implica ter recebido a mesma qualidade educacional. De fato, estudou-se suficientemente para saber que são as crianças e os jovens cujos pais possuem menos tempo de escolarização os que têm uma educação pior. Mas a origem social e o circuito educativo dos quais fizeram parte também incidem na renda que terão no futuro trabalho, já que esses fatores, junto com os melhores contatos familiares “traduzem-se em média em uns 30% a mais na renda dos jovens, mesmo que trabalhem nos mesmos grupos ocupacionais e tenham níveis de educação similares” (CEPAL, 1997, p. 84).

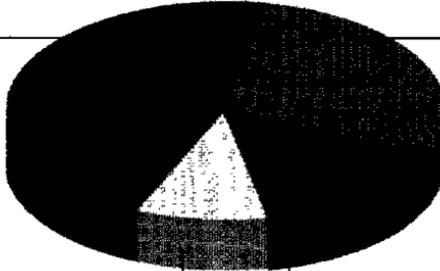
GRÁFICO 6

Ganho educacional dos jovens de 20 a 24 anos em relação ao ganho de seus pais

Zonas urbanas

Jovens que não superam a educação de seus pais nem adquirem um nível mínimo de educação

Jovens que superam a educação de seus pais e adquirem um nível mínimo de educação



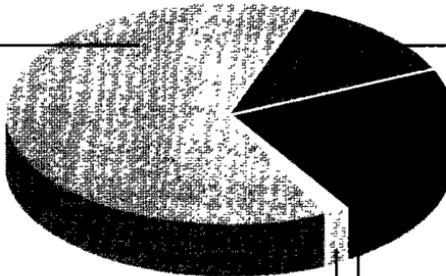
Jovens que não superam a educação de seus pais e adquirem um nível mínimo de educação

Jovens que superam a educação de seus pais e não adquirem um nível mínimo de educação

Zonas rurais

Jovens que não superam a educação de seus pais nem adquirem um nível mínimo de educação

Jovens que superam a educação de seus pais e adquirem um nível mínimo de educação



Jovens que não superam a educação de seus pais e adquirem um nível mínimo de educação

Jovens que superam a educação de seus pais e não adquirem um nível mínimo de educação

Fonte: CEPAL (1998), sobre a base de dados especiais coletada nos lares dos respectivos países.

Capítulo 3

TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO E NA ESCOLA MÉDIA NA ARGENTINA

A evolução da estrutura ocupacional em cada país está determinada pelas características que assume o desenvolvimento sócio-econômico em distintos momentos históricos. Existem claras diferenças entre as modalidades de implementação das políticas de industrialização substitutiva de importações em cada país da América Latina. Essas diferenças estão associadas à configuração das economias e das sociedades nacionais, à presença de massas e à estruturação diferencial dos setores populares (Cardoso & Faletto, 1969). No caso da Argentina, a convergência de um conjunto de processos determinou a existência de baixas taxas de desemprego e subemprego, e uma estruturação distintiva do setor informal. Esses processos estiveram relacionados ao acelerado processo de substituição de importações, a uma conjuntura internacional muito favorável, ao papel ativo do Estado no que se refere a políticas sócio-econômicas, à pronta urbanização da população, aos altos níveis salariais da população economicamente ativa e ao desenvolvimento de um mercado informal que não mostrava os níveis de precariedade típicos de outros países latino-americanos (Filmus 7 Miranda, 1999).

Conforme já analisamos no caso da América Latina, os primeiros sinais das limitações do modelo desenvolvimentista de “crescimento para dentro” com respeito ao mercado de trabalho começa a surgir no final da década de 60. Naquele momento, começa a se manifestar a tendência à diminuição do número de empregadores e de trabalhadores industriais, e ao aumento de trabalhadores autônomos (Villareal, 1984). Mas é a partir do ano de 1975 que se produz um ponto de inflexão e de mudança nesse modelo, o qual, no caso do mercado de trabalho, implica o começo de um processo de heterogeneização. Este resulta, nas palavras de Villareal (1995), no início do fenômeno de “latino-americanização” da estrutura ocupacional argentina.

Essa tendência se aprofunda a partir da década de 80. A crise que se desenvolveu ao longo desses anos significou uma situação muito mais grave que o estancamento econômico. Nesse período, a Argentina sofreu um crescimento negativo do PIB per capita que caiu a uma média anual de 1,4%. Em um quadro marcado por fortes restrições provenientes das condições internacionais, pela abertura do comércio e pelas políticas de concentração de renda (Torrado, 1992), uma das características próprias da década foi que o estancamento do crescimento do PIB não teve um impacto negativo sobre a taxa de emprego (Quadro 10), ainda que em ciclos fortemente recessivos como o do ano de 1985. Desse modo, se bem que se observe um crescimento na atividade econômica da população, este não se reflete em uma expansão da taxa de desocupação (Lindenboim, 1998). As principais conseqüências da crise econômica, por outro lado, refletiram-se no aumento do emprego de baixa produtividade e na deterioração e aprofundamento da heterogeneização do mercado de trabalho local (Filmus & Miranda, 1999). Contrariamente ao que se poderia prever, o desemprego massificado na Argentina começará na década seguinte e coincidirá com um dos períodos de maior crescimento.

Ainda que os primeiros elementos da aplicação do Novo Modelo Econômico (NME) na Argentina tenham sido postos em prática nas décadas anteriores, o início dos anos 90 significou a aplicação do conjunto de medidas de ajuste, estabilização monetária, abertura do mercado, privatização das empresas públicas e flexibilização dos

contratos de trabalho. As conseqüências dessas políticas foram notoriamente contraditórias. A Argentina apresenta taxas de incremento do PIB (5,3% ao ano) e da produtividade (4,8% ao ano) superiores à média da região. Entretanto, a deterioração do mercado de trabalho e o incremento da regressividade na distribuição da renda também se situaram acima da média. Um dos fatores decisivos na deterioração do emprego foi o abandono, por parte do Estado, de sua ação de sustentação da demanda trabalhista a partir de diversas políticas econômicas e sociais. Com efeito, desde a década de 40, o Estado manteve, direta ou indiretamente, a promessa keynesiana do pleno emprego, através de medidas como o subsídio às empresas públicas, os créditos subsidiados, as barreiras tarifárias etc. Por outro lado, no NME, o crescimento do emprego é uma conseqüência do crescimento da economia e do livre jogo de mercado, deixando de ser parte constitutiva da política do Estado (Sautu, 1999).

QUADRO 10

Evolução das taxas de atividade, emprego e desocupação Grande Buenos Aires

	1980	1985	1991	1995	1999	Taxa de variação média anual
Atividade	39,7	38,8	40,8	44,2	45,9	0,77
Emprego	38,8	37,0	38,7	36,5	39,1	0,04
Desocupação	2,2	4,5	5,2	17,3	14,7	10,51

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da *Encuesta Permanente de Hogares (INDEC)*. Onda Octubre.

O comportamento dos agentes econômicos mostrou que a constante tendência ao aumento da participação econômica da população, frente a um crescimento do PIB que não apresentou seu impacto na geração de emprego (Montoya, 1998), produziu um incremento sustentado da taxa de desocupação. Com efeito, esse incremento alcançou cifras históricas (17,5%) especialmente nos momentos em que, como em 1995, desenvolveram-se ciclos profundamente recessivos. Como assinalou Lindeboim (2000), pela primeira vez o mecanismo de ajuste do mercado frente aos períodos recessivos não foi a redução de salários, e sim a redução da dotação de pessoal.

A partir da crise provocada pelo “efeito tequila”, a emergência do fenômeno de “desemprego das massas” (Delich, 1998) ocupou um lugar central na agenda social do país. Não obstante, uma análise integral dos movimentos da estrutura ocupacional mostra que a deterioração do mercado de trabalho nesse período significou um processo muito mais complexo. O acompanhamento da composição relativa do emprego segundo a intensidade horária nos permite observar claramente a expansão constante da subocupação ao longo de todo o período em análise, e a deterioração sustentada da ocupação plena, com traços característicos da última década (Quadro 11). Nesse sentido, alguns estudos demonstraram que, nos primeiros cinco anos da década de 90, o incremento dos subocupados foi quatro vezes maior que o dos ocupados em empregos plenos (Lindeboim, 1998) e que esse crescimento se manteve na expansão da subocupação involuntária. (Frenkel & Gonzalez Rozada, 1999).

A queda das ocupações plenas tem também seu correlato na extensão da sobreocupação (ocupados que trabalham mais de 45 horas semanais). Esse fenômeno que, na atualidade, afeta mais de 40% dos trabalhadores ocupados, associou-se com determinações de distintas naturezas: algumas se vinculam à queda das rendas dos trabalhadores, e outras à estratégia empresarial denominada “defensiva”, pela qual se procede à “poupança de trabalhadores” a partir da ampliação da jornada de trabalho (Llach, Kritz *et al.*, 1997). Dessa maneira, nos períodos expansivos do ciclo, produz-se um aumento das horas trabalhadas e não dos empregos (Montoya, 1998).

QUADRO 11
População ocupada segundo intensidade na tarefa.
Grande Buenos Aires

	1980	1985	1991	1995	1999	Taxa de variação média anual
Subocupados	4,6	7,0	7,4	15,2	17,9	7,41
Ocupados plenos	45,8	45,7	49,3	40,8	38,1	-0,96
Sobreocupados	33,9	32,8	39,5	39,7	41,3	1,04

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da *Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). Onda Octubre.*

Relativamente às reformas das condições de contratação, a fragilidade da inserção trabalhista apresenta um conjunto de conseqüências graves, tanto em função da integração social como da possibilidade de perceber os benefícios que acompanham a ocupação plena. Um exemplo disso é que, entre 1990 e 1998, o percentual de assalariados sem qualquer tipo de benefício social aumentou de 25% para 35% (Lindeboim, 2000). Ao mesmo tempo, o novo tipo de contratos de trabalho parece gerar uma rotação maior dos empregos. Reduz-se o peso percentual dos empregados com mais tempo de casa e aumenta-se o peso relativo dos trabalhadores com menos tempo. No caso da Grande Buenos Aires, durante a década de 90, os trabalhadores com menos de três meses de casa cresceram de 9% para 13%; e os que tinham uma estabilidade maior que cinco anos caíram de 43% para 37% (Lindeboim, 2000). Estes últimos dados mostram que as políticas de flexibilização trabalhista não puderam cumprir com um de seus principais objetivos: terminar com o trabalho informal ou diminuí-lo sensivelmente. O que conseguiram, isso sim, foi contribuir para a maior instabilidade dos assalariados.

Nesse contexto, apresenta-se um fenômeno distintivo da evolução do mercado de trabalho na Argentina, com respeito aos processos descritos anteriormente sobre a América Latina. No conjunto da região, a deterioração do mercado de trabalho se traduziu em um deslocamento dos trabalhadores do setor formal ao informal. Já na Argentina, verificou-se uma queda similar (4,1%) na proporção da PEA que trabalha em ambos os setores. Nos outros países, inclusive na Argentina em décadas anteriores, o setor informal adquire características de refúgio e desta maneira contém o aumento da taxa de desocupação aberta (Monza, 1998).

A diminuição das taxas de trabalhadores não formais na Argentina se associou à deterioração das condições de um setor característico do autônomo que surgiu das particularidades do desenvolvimento de um modelo de substituição de importações no país. Trata-se de um grupo de trabalhadores por conta própria

que “dispõem de uma renda média mais elevada que a dos assalariados, ou a de outros grupos equivalentes, e que conseguem uma continuidade relativamente prolongada em suas atividades, e têm uma alta integração em seu meio social.” (Palomino, 1996, p.13). Esse grupo, que durante a década perdeu 3% da participação no setor, entrou em crise a partir da abertura do mercado e das condições de competição próprias da aplicação do NME (Salvia & Zelarrayán, 1998). Isso porque não pode se adequar às novas condições de competitividade e à concentração do mercado interno (Quadro 12). O desenvolvimento desse processo determinou em grande medida a vulnerabilização de importantes setores da tradicional classe média e, como veremos adiante, mostrará seu impacto na diminuição das possibilidades trabalhistas dos egressos do ensino médio.

QUADRO 12

População ocupada segundo o tipo de inserção sócio-ocupacional.
Grande Buenos Aires

	1980	1985	1991	1995	1999
TOTAL	100	100	100	100	100
Setor formal	58,8	57,5	55,7	56,9	58,1
Patrão formal	2,6	2,0	2,2	2,5	2,2
Assalariado formal	54,3	53,3	51,1	51,2	53,2
TCP profissional	1,9	2,2	2,4	3,2	2,7
Setor informal	41,2	42,5	44,3	43,1	41,9
Patrão informal	2,7	2,4	2,7	2,7	2,4
Assalariado informal	11,9	12,3	15,3	14,5	15,1
TCP não profissional	18,8	18,9	18,6	17,2	15,6
Serviço Doméstico	6,8	7,9	7,1	7,4	7,6
Trabalhador familiar	1,0	1,0	0,7	1,3	1,2

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da *Encuesta Permanente de Hogares (INDEC)*. Onda Outubro.

A última característica que nos interessa destacar se relaciona com a composição do emprego por ramo de atividade econômica. Nesse caso, é significativa a transformação da estrutura ocupacional que se desenvolveu nas últimas duas décadas. Sobre isso, é conhecido o fato de que os processos de abertura dos mercados geram uma ampla reestruturação das atividades de produção, sobretudo no setor dos bens de mercado. No caso local, essa transformação se expressa na contração do emprego do setor industrial e no declínio das atividades vinculadas ao comércio. (Frenkel & González Rozada, 1999). No setor manufatureiro, é possível analisar a influência da incorporação de bens de capital de alta tecnologia e o aumento da qualificação de seus trabalhadores. Assim, a diminuição do emprego nesse setor foi acompanhada por um considerável aumento do Produto Industrial (4,9% anual entre 1990/97), que colocou o setor mencionado na cabeça do aumento da produtividade do trabalho do país (8,2%).

As mudanças na composição do emprego podem ser corroboradas pela análise da estrutura percentual de ocupados. Com efeito, enquanto, a princípios dos 80, mais de um terço da população ocupada realizava tarefas de produção industrial, na atualidade essa proporção se reduz a menos de um quinto. Ao mesmo tempo, o crescimento do emprego nesse setor de serviços foi superior aos dez pontos percentuais no período 1980/99, absorvendo na atualidade mais de um terço da população ocupada (Quadro 13).

Em síntese, a evolução do mercado de trabalho local nos últimos vinte anos pode dividir-se claramente em duas etapas. A primeira se relaciona com a heterogeneização e segmentação da estrutura ocupacional ao longo da década de 80, e se manifesta na extensão da informalidade e no crescimento da subocupação horária. A segunda está vinculada à emergência de uma das principais problemáticas sociais da Argentina: o fenômeno do desemprego das massas. Ele se desenvolve na década de 90, em um contexto onde a atividade econômica da população se incrementa, e continua o crescimento da subocupação e sobreocupação. Nesse último período, o processo de reestruturação no mercado

de trabalho se manifesta em uma modificação substancial da estrutura ocupacional da população. A queda do emprego no setor industrial afeta sobretudo os chefes de família – principalmente os homens, enquanto que o crescimento da atividade econômica da população se mantém na incorporação de trabalhadores secundários do núcleo familiar. Nesse quadro, nossa preocupação principal no próximo item será a de analisar quais as consequências desse processo na inserção dos egressos do ensino médio no mercado de trabalho.

QUADRO 13
Distribuição percentual dos ocupados por ramo de atividade econômica. Grande Buenos Aires

	1980	1985	1990	1995	1999
Atividades primárias	0,2	0,3	0,4	0,5	0,4
Indústria	33,6	27,6	27,4	23,1	19,4
Construção	10,1	7,1	7,8	7,1	8,2
Comércio	20,5	20,0	21,2	21,5	21,2
Serviços	26,2	34,8	31,6	35,8	37,2
Administração pública	4,2	4,4	5,1	5,4	5,7
Ensino	5,3	5,8	6,5	6,7	7,8

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da *Encuesta Permanente de Hogares (INDEC)*, Onda Octubre.

O ENSINO MÉDIO FRENTE À CRISE DO MERCADO DE TRABALHO

Anteriormente, detivemo-nos em uma análise pormenorizada da evolução da relação entre a educação secundária e o trabalho na América Latina. Identificamos três etapas claramente diferenciadas na história do ensino médio no período que vai do começo do século até a década de 80. A primeira, associada ao

modelo “crescimento para fora”; a segunda, caracterizada pela industrialização para substituição de importações; e a terceira, paralela à aparição dos primeiros sintomas da crise do modelo de “crescimento para dentro”. É nesta terceira etapa que se produz uma importante expansão do ensino médio, vinculada à mudança da estrutura ocupacional da região, que se distingue pela tendência à terceirização.

No caso argentino, em linhas gerais, a evolução do ensino secundário adquiriu características análogas às do conjunto da região, mas também particularidades próprias, compartilhadas apenas pelos países nos quais se produziu relativamente cedo uma democratização do sistema educativo. Seguindo com o modelo de análise apresentado para a América Latina, é possível distinguir três etapas diferenciadas na evolução do nível médio na Argentina:

- Ao longo da primeira etapa, que se desenvolveu até as primeiras décadas do século XX, esse nível educativo foi concebido como um canal de ascensão e prestígio, especialmente pelos novos setores médios que procuravam gerar as condições para disputar o poder político frente aos grupos tradicionais (Weimberg, 1984). Dessa maneira, o crescimento do nível médio centrou-se sobretudo nas áreas acadêmicas e seu principal objetivo foi a passagem a um nível educacional superior. Foram esses mesmos beneficiários da expansão da matrícula secundária que organizaram em 1918 o movimento pela Reforma Universitária.
- A década de 30 significou o começo do segundo período do nível educacional em análise. Com efeito, ao tempo em que o novo modelo de desenvolvimento exigiu a expansão do setor secundário da economia, os processos de migração interna, a rápida urbanização e a crescente redistribuição da renda também exigiram que a educação fosse concebida como um dos fatores principais da modernização social. Isso ocasionou, nesse período, um crescimento da matrícula na escola média superior ao verificado na etapa anterior, e um particular desenvolvimento da modalidade técnica.

- Na terceira etapa, o crescimento do comércio, dos serviços e da administração pública se converte no fator mais dinâmico de demanda pela expansão do nível médio. Então, são as escolas de orientação comercial as que encabeçam as taxas de crescimento da matrícula (Gallart, 1984).

Além dos traços peculiares a cada etapa, um elemento comum a esses três períodos é a ampla capacidade da escola média de favorecer um processo de mobilidade social ascendente entre aqueles que têm a possibilidade de terminá-la (Germani, 1963). Ao mesmo tempo, verifica-se uma estreita vinculação do crescimento econômico com a ampliação da cobertura educativa no ensino secundário nas três etapas. Entretanto, contrariamente ao que ocorreu com o nível primário, cujas curvas de evolução mostram que o crescimento precede o incremento do PIB, “[...] a evolução das taxas de matrícula nos níveis médio e superior, vistas em relação ao produto por habitante, parece suceder o incremento do PIB” (Eichelbaum de Babini, 1991, p.80).

A partir dos meados da década de 70, esse processo deixa de ter vigência. Por um lado, a desaceleração do crescimento econômico e o início do período de maior estancamento do PIB e, por outro, a continuidade da tendência expansiva do ensino médio constituem os principais fatores que debilitam a capacidade desta última de gerar ascensão social aos que a concluem. Desde esse momento, podemos observar um ponto de inflexão no processo de desvalorização das credenciais educativas, associado com o estreitamento das oportunidades no mercado de trabalho. Diversos estudos começam a mostrar que, apesar da crise, a educação, e o ensino médio em particular, mantêm sua importância na capacidade de incidir na estratificação social. Porém, o signo dessa influência se modificou. Assim como, em momentos de crescimento econômico e expansão do mercado de trabalho, a educação desempenhou um papel de “trampolim” que permitiu a muitos cidadãos ascender a níveis sociais mais altos, em momentos de crise do mercado de trabalho e de uma tendência geral à mobilidade social descendente, a escola se converte em um “pára-quedas” que possibilita a descida mais lenta de quem

freqüente mais tempo o sistema educativo (Gellart, 1994 & Filmus, 1996). Nesse contexto, é importante analisar o impacto que a nova configuração do mercado de trabalho teve sobre as possibilidades ocupacionais dos que concluem a escola secundária.

Os dados disponíveis permitem afirmar que as transformações ocorridas nos últimos vinte anos no mercado de trabalho afetaram principalmente os setores de recursos menores e menor capital educativo (Altimir & Beccaria, 1998): um grupo que passou a fazer parte do chamado “núcleo duro da desocupação”. Todavia, a ladeira também foi descida por setores de renda e capital educativo médio, muitos dos quais percorreram trajetos de vulnerabilização (Minujin, 1999). A análise dos resultados da EPH permite observar que esse setor foi muito sensível aos processos de heterogeneização, precarização e polarização do mercado de trabalho.

A taxa de atividade da população ativa com secundário completo se expandiu em um ritmo muito superior ao incremento do emprego nessa categoria. Em outros trabalhos, demonstrou-se que esse fenômeno está mais correlacionado com o crescimento geral do perfil educativo da PEA que com as mudanças na atividade econômica do grupo que possui esse nível educacional (Frenkel & González Rozada, 1999). A convergência dos processos mencionados determinou que a taxa de desocupação da PEA com secundário completo, ao finalizar a década de 90 (14,1%), encontrava-se muito mais perto daquela com primário completo: 16,4% (Quadro 14). Este dado é corroborado pela variação de crescimento anual, cujas características são muito similares àquelas desenvolvidas pelo grupo que só concluiu o nível básico da educação formal. Dessa maneira, podemos observar que, embora o início do processo de deterioração tenha ocorrido no período de crise do crescimento, a recuperação econômica e a evolução positiva do PIB não significaram uma reversão dessa tendência. A crise de oportunidades de emprego entre os egressos da escola secundária não se verifica apenas no nível da importante taxa de desocupação, mas também se manifesta com relação às características que assume a ocupação do grupo nesse período.

QUADRO 14

Evolução das taxas de atividade, emprego e desocupação segundo nível educacional máximo alcançado.

Grande Buenos Aires

	1980	1985	1990	1995	1999	Taxa de variação média anual
Taxa de atividade						
Primário completo	31,0	29,7	32,3	34,8	44,0	1,86
Secundário completo	60,1	59,4	67,1	67,1	71,4	0,91
Terciário/Univers.completo	83,2	83,0	83,5	86,1	88,0	0,30
Taxa de emprego						
Primário completo	30,3	28,0	30,5	27,8	28,3	-0,36
Secundário completo	58,9	57,5	63,7	56,3	61,4	0,22
Terciário/Univers.completo	81,2	82,6	80,4	79,8	81,1	-0,01
Taxa de desocupação						
Primário completo	2,2	5,7	5,6	20,1	16,9	11,33
Secundário completo	2,0	3,2	5,1	16,0	14,1	10,83
Terciário/Univers.completo	2,4	0,4	3,7	7,3	7,8	6,40

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da *Encuesta Permanente de Hogares (INDEC)*. Onda Octubre

Um dos principais indicadores da deterioração da qualidade do emprego entre os trabalhadores com nível médio é a **perda de empregos plenos**. Essa queda supera amplamente a que ocorreu com o perfil geral da população ocupada. Ao mesmo tempo, dois processos impactam fortemente as condições trabalhistas e o nível de vida. O primeiro é a expansão da **subocupação**. Cresce notavelmente a taxa dos que concluem o segundo grau e não podem trabalhar a quantidade de horas que desejam, com o que surgem condições para o aumento da **“desocupação encoberta”**. O segundo processo se refere à **sobreocupação** que constitui a principal forma de inserção trabalhista desse grupo (Quadro 15). Esse movimento, que faz com que quase a metade dos que possuem o título do segundo grau devam trabalhar mais horas que as regulamentares, está associado à **queda geral** da renda dos trabalhadores desse nível educacional, temática sobre a qual deter-nos-emos mais adiante.

Os fenômenos mencionados até aqui permitem apresentar uma primeira aproximação à magnitude a que chegou o processo de precarização do emprego e o aumento da vulnerabilidade entre os que terminaram o segundo grau.

QUADRO 15

População ocupada segundo a intensidade na tarefa e máximo nível educacional alcançado. Grande Buenos Aires

	1980	1985	1990	1995	1999	Taxa de variação média anual
Primário completo						
Subocupados	5,3	8,0	7,8	18,1	20,8	7,46
Ocupados plenos	48,5	48,0	45,6	35,4	32,4	-2,10
Sobreocupados	43,5	41,1	43,3	42,2	44,6	0,13
Secundário completo						
Subocupados	4,3	5,4	6,2	8,9	13,5	6,21
Ocupados plenos	64,0	59,3	55,7	47,5	38,2	-2,68
Sobreocupados	29,3	31,2	34,3	40,4	45,0	2,28
Terciário/universitário completo						
Subocupados	6,5	10,2	7,5	13,0	15,6	4,72
Ocupados plenos	64,7	58,7	54,7	40,8	48,2	-1,54
Sobreocupado	27,3	26,7	31,4	33,8	33,0	1,00

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da *Encuesta Permanente de Hogares (INDEC)*. Onda Octubre.

Outro dos indicadores que se deve levar em conta na análise é o aumento do **trabalho informal** entre os egressos dos estudos de nível médio. Esse processo ocorreu sobretudo no segundo quinquênio da década de 80 e se manteve em taxas relativamente estáveis porque, na década de 90, a já mencionada crise do setor informal expulsou uma importante proporção de trabalhadores com o segundo grau terminado, que caíram na desocupação (Quadro 16). Os dados permitem observar que, neste aspecto, também o grupo com nível médio acompanhou muito mais a tendência daqueles de menor nível de escolaridade do

que a daqueles que cumpriram os estudos superiores. Estes últimos passaram a ocupar um conjunto de empregos que anteriormente eram desempenhados por formados no segundo grau, principalmente as mais altas categorias do setor formal. O Gráfico 7 sintetiza a deterioração trabalhista do grupo de que tratamos. **Em 1980, dois de cada três formados no nível médio trabalhavam no setor formal; em 1999, um em cada dois o faz. A outra metade sobrevive como pode no setor informal ou está sem trabalho.**

QUADRO 16

População ocupada segundo o tipo de inserção sócio-ocupacional por nível educacional máximo alcançado. Grande Buenos Aires.

	1980	1985	1991	1995	1999
Setor Formal					
1º Grau completo	52,5	49,2	46,7	45,5	44,6
2º Grau completo	68,5	67,4	61,8	62,4	62,9
3º Grau/Universitário completo	94,5	95,1	93,0	92,8	93,1
Setor Informal					
1º Grau completo	47,5	50,8	53,3	54,5	55,4
2º Grau completo	31,5	4,9	7,0	7,2	6,9
3º Grau/Universitário completo	5,5	4,9	7,0	7,2	6,9

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da *Encuesta Permanente de Hogares (INDEC)*. Onda Outubro.

A estrutura desagregada do emprego entre os trabalhadores egressos do nível médio nos permite compreender com maior profundidade as características do processo de informalização às quais acabamos de fazer referência. A composição da ocupação entre os diferentes setores da economia mostra que as categorias que mais perderam a participação desses trabalhadores foram as dos patrões formais e os assalariados do mesmo setor (Quadro 17).

GRÁFICO 7

Distribuição percentual dos egressos do segundo grau. Grande Buenos Aires, 1980

Distribuição percentual dos egressos do segundo grau. Grande Buenos Aires, 1999



■ Setor informal ■ Setor formal ■ Desocupados ■ Setor informal ■ Setor formal ■ Desocupados

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). Onda Octubre

QUADRO 17

População ocupada com secundário completo segundo o tipo de inserção sócio-ocupacional. Grande Buenos Aires.

	1980	1985	1991	1995	1999
TOTAL	100	100	100	100	100
Patrão formal	3,7	2,4	3,5	2,9	1,9
Assalariado formal	64,8	65,1	59,3	59,6	60,9
Patrão informal	3,7	3,9	3,4	4,6	3,4
Assalariado informal	9,4	9,1	13,3	14,4	13,7
TCP não profissional	16,8	17,5	19,3	16,0	15,4
Serviço doméstico	0,6	1,2	1,3	1,3	2,9
Trabalhador familiar	1,0	0,8	1,0	1,2	1,7

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). Onda Octubre.

Como já analisamos, no âmbito da América Latina, os padrões formais foram afetados por problemas vinculados a sua escassa competitividade frente às novas condições advindas da aber-

tura dos mercados e dos processos de concentração econômica. A redução dos assalariados formais, por sua vez, relaciona-se com a queda da ocupação e com a substituição por trabalhadores com maior nível de estudos nas médias e grandes empresas que puderam realizar uma importante reconversão tecnológica (Lindeboim, 2000). Uma importante porção de trabalhadores de nível médio **foi deslocada para pequenas empresas com menos de cinco empregados**. Com efeito, entre 1980 e 1993, a proporção de formados no segundo grau que trabalhavam em empresas de mais de cinco empregados caiu de 68,3% para 55,5%. Esse deslocamento gerará grandes perdas tanto no que diz respeito à estabilidade trabalhista quanto ao nível dos salários e à possibilidade de acessar os benefícios sociais. O crescimento das ocupações “refúgio”, como o autônomo informal encontrará seu teto no início dos anos 90, para logo contribuir com o desemprego nos momentos em que a crise econômica produz uma forte expulsão do mercado de trabalho. Um último aspecto a destacar com respeito à evolução da inserção ocupacional dos formados no segundo grau é o importante crescimento dos que trabalham em **serviços domésticos**. Mesmo que sua proporção no conjunto da atividade ainda se mantenha relativamente baixa (2,9%), foi a categoria que mais cresceu, multiplicando-se por cinco nas duas últimas décadas.

Com relação à inserção dos egressos do segundo grau por ramo de atividade econômica, observamos que algumas tendências correspondem ao comportamento geral da população ocupada. Outras, todavia, apresentam características diferenciais. Por exemplo, verifica-se um forte crescimento do emprego no setor de serviços, que é análogo ao da população ocupada em geral, enquanto a queda do emprego na indústria é menor que a observada em seu conjunto. Como produto das transformações produtivas, muitas empresas industriais colocaram o nível secundário como o piso mínimo exigido para o acesso ao trabalho, desalojando sobretudo os que possuíam menos anos de escolarização formal. Outra das características distintivas desse grupo se apresenta em relação ao ramo dos serviços educativos. A participação desse ramo no con-

junto dos ocupados é uma das que mais cresceram nas duas últimas décadas, aumentando de 5,3% a 7,8%. Porém, no caso dos que terminaram o segundo grau, o emprego nesse setor diminuiu sensivelmente: caiu de 12,3% a 8%. A substituição nesse caso foi por trabalhadores com educação superior⁸.

Em síntese, o horizonte trabalhista de quem sai do ensino médio parece bem definido: mais de três de cada quatro trabalham em ramos distintos de atividades vinculadas com os serviços (Quadro 18).

QUADRO 18

Distribuição percentual dos ocupados com secundário completo por ramo de atividade econômica. Grande Buenos Aires.

	1980	1985	1991	1995	1999
Atividades primárias	0,1	0,4	0,3	0,6	0,1
Indústria	30,7	22,4	23,3	22,0	20,1
Construção	4,3	2,2	2,0	3,2	3,6
Comércio	18,9	20,6	26,5	24,3	23,8
Serviços	26,9	36,8	30,6	34,2	36,9
Administração Pública	5,8	6,2	7,4	7,7	7,5
Ensino	12,3	11,5	9,9	7,9	8,0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da *Encuesta Permanente de Hogares (INDEC)*. Onda Octubre.

Os dados expostos até aqui permitem propor a conclusão de que, nas duas últimas décadas, distintos processos contribuíram para o aprofundamento do fenômeno de desvalorização de credenciais e o estenderam para os certificados de conclusão do segundo grau. Entre esses processos, é necessário enfatizar a

⁸ É necessário destacar que esse fenômeno parece relacionado com a modificação do marco normativo, pelo qual se trasladou ao terceiro grau a formação docente no ano de 1969.

crise do mercado de trabalho, a contínua massificação do ensino médio com a conseqüente elevação do perfil educativo da PEA e, por último, a deterioração da qualidade da educação ministrada em muitos dos colégios secundários.

Um dos indicadores mais fortes desse processo de desvalorização é o percentual de possuidores de títulos de escolaridade média desempenhando funções de menor qualificação que a obtida no sistema de educação formal. O crescimento do percentual de trabalhadores que sustentam situações de sobreeducação (ou subqualificação) permite que nos aproximemos da envergadura do problema.

Com efeito, um estudo recente do INDEC (1998) sobre as séries históricas da EPH nos permite analisar a extensão dessa categoria, onde se incluem aqueles trabalhadores que desempenham tarefas de qualificação inferior às que seriam apropriadas pelo nível de educação alcançado. Para o caso de que nos ocupamos, consideram-se como sobreeducados aqueles que, com estudos secundários completos, devem desempenhar tarefas sem qualificação ou com uma qualificação operativa. **Como se observa, a sobreocupação cresceu de forma significativa** (entre 53% em 1991 e 59% em 1997) e em maior proporção que as outras categorias educacionais (Quadro 19).

Um trabalho realizado para a Grande Buenos Aires com o objetivo de analisar a demanda por trabalho, a partir do acompanhamento de mais de 60.000 avisos classificados, permite chegar a conclusões similares com respeito ao alto nível de sobreeducação que apresentam os egressos do segundo grau. Oitenta e sete por cento dos anúncios procurando trabalhadores que cumpram o requisito de possuir o certificado de nível médio estão direcionados à ocupação de postos de trabalho de caráter operacional (80,5%) ou não qualificado: 6,7% (Gomez, 2000).

A situação é particularmente grave entre os egressos mais recentes, apesar da sobreeducação ter crescido para todas as faixas etárias. Nesse caso, **três de cada quatro jovens que conseguiram trabalho encontram-se sobreeducados para a tarefa que**

devem desempenhar (Quadro 20). Trabalhar em um emprego que não exige as competências para as que, pelo menos idealmente, os jovens foram formados parece ser o primeiro destino trabalhista da grande maioria dos egressos do nível médio. Esse dado é significativo, pois diversos estudos têm demonstrado que essa realidade pode contribuir para desestimular os jovens, quanto a concluir o segundo grau, e o Estado que, no quadro de escassez de recursos, pode priorizar investimentos que considere mais rentáveis.

QUADRO 19

Relação entre qualificação ocupacional e nível educacional formal segundo o nível de educação formal. População ocupada. Grande Buenos Aires

Subqualificação ou sobreeducação			
Nível de educação	1991	1995	1997
TOTAL	36,0	38,0	41,2
Sem instrução	-	-	-
1 ^o grau completo	-	-	-
1 ^o grau completo 2 ^o grau incompleto	34,3	34,8	37,0
2 ^o grau completo 3 ^o grau incompleto 3 ^o grau completo universitário incompleto	53,2	54,4	59,0
Universitário completo	34,8	33,3	33,5

Fonte: Elaboração própria com base em "La calificación ocupacional y la educación formal: ¿una relación difícil? Document 4, Serie Estructura ocupacional. INDEC, 1998. Os dados correspondem à Onda Mayo da Encuesta Permanente de Hogares.

Por último, é importante destacar que todos esses processos de deterioração na qualificação das ocupações dos egressos do ensino médio tiveram seu correlato nas condições de trabalho. A precarização e informalização do emprego significaram um forte aumento do percentual de assalariados que não contam com benefícios sociais. De 1980 a 1999, entre os que terminaram o secundário, o percentual

dos que se encontravam nessa situação subiu de 7,2% para 29,2%. Se a esta taxa somamos os trabalhadores por conta própria e aqueles que se encontram desocupados, é possível sugerir que atualmente na Argentina mais da metade dos egressos do ensino médio não poderão desfrutar do benefício da aposentadoria.

QUADRO 20

População ativa de nível educacional secundário em condição de subqualificação por grupos etários. Grande Buenos Aires

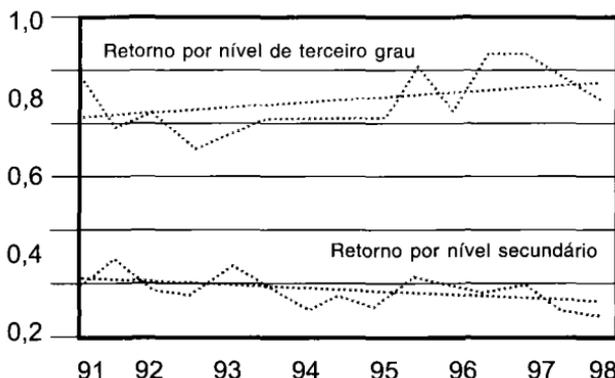
Grupos por idade	1991	1997
14-24	71,7	74,7
25-34	51,4	59,2
35-49	47,1	52,0
50 e acima	44,9	49,9

Fonte: Elaboração própria com base em *La calificación ocupacional y la educación formal: ¿una relación difícil?* Document 4, Serie Estructura ocupacional. INDEC, 1998. Os dados correspondem à Onda Mayo da Encuesta Permanente de Hogares.

A polarização da renda também afetou de maneira notável o grupo estudado. Isto se pode observar na análise das taxas de retorno que cada nível educacional produz. Neste aspecto, os egressos do ensino médio também viram deteriorar-se sua participação relativa às outras categorias educacionais. Algumas pesquisas sobre a liberalização da balança de pagamentos e seus efeitos no emprego nos permitem aproximarmo-nos dessa dimensão (Frenkel & Gonzalez Rozada, 1999 e 2000). A ampliação da brecha nas remunerações coloca os egressos do ensino médio entre os perdedores da década. Enquanto os que possuem educação de terceiro grau viram subir seus retornos em 2% ao ano, no caso dos que possuem educação secundária, a tendência foi negativa: 0,7% anual (Gráfico 8). Por outro lado, isso também se verifica quando analisamos a evolução dos salários de acordo com a qualificação ocupacional. A polarização salarial, entre os que desempenham tarefas profissionais em relação aos que trabalham em ocupações de qualificação técnica ou abaixo, aumentou de maneira

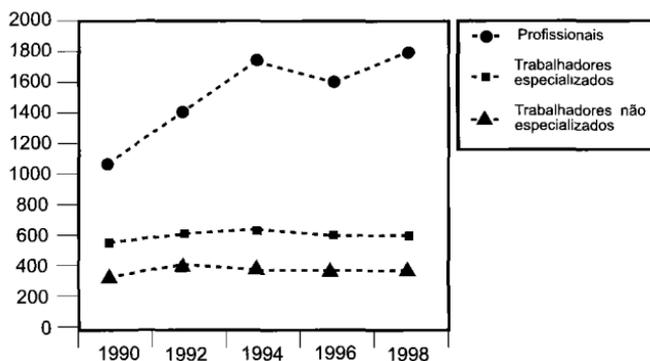
notória (Gráfico 9), fortalecendo a já assinalada tendência à segmentação do mercado de trabalho (Banco Mundial, 2000).

GRÁFICO 8
Retorno por nível de educação



Fonte: Frenkel, R., y González Rozada, M. [1999]. "Liberalización del balance de pagos. Efectos sobre el crecimiento, el empleo y los ingresos en la Argentina." *Serie de documentos de Economía*, Nº 11, Buenos Aires, CEDES/Universidad de Palermo, abril 1999-2000.

GRÁFICO 9
Argentina: salários reais desmembrados pôr tipo de trabalho, 1990-1998



Fonte: Banco Mundial. *Informe sobre el desarrollo mundial 2000/1. Lucha contra la pobreza. Borrador para consulta*, 2000.

OS JOVENS

O fenômeno de reestruturação do mercado de trabalho observado no período em análise tem também um conteúdo significativo em relação às diferentes gerações. Ao mesmo tempo em que se produzem os processos de reestruturação econômica, o estreitamento das oportunidades de emprego agudece as disputas pelos postos de trabalho entre as distintas gerações em atividade econômica.

Em numerosos estudos, mostrou-se que os jovens foram um dos setores mais prejudicados pela crise do emprego (CEPAL, 1999; Jacinto, 1996; Salvia & Miranda, 1999), já que a taxa de desocupação específica da faixa etária de 15 a 24 anos é quase o dobro da taxa do total da PEA. Em outubro de 1999, essa desocupação atingiu 24% dos jovens ativos. Todavia, ao analisar o comportamento tendencial, observamos que o aumento da desocupação entre os adultos foi superior ao dos jovens. Isso se evidencia pelo fato de que o incremento percentual da taxa mencionada representou 720% dos adultos e 440% dos jovens nos últimos 20 anos.

Diversas razões determinaram que o aumento da desocupação entre os jovens tenha sido proporcionalmente inferior ao dos adultos. A mais importante de todas se relaciona a sua mais longa permanência no sistema educativo formal. Esse fator, decisivo em seu papel de atenuante do crescimento da PEA, adquiriu uma vigência especial a partir da segunda metade da década de 90. Sobretudo no caso da Grande Buenos Aires (GBA), a aplicação da Reforma Educativa nessa área aumentou sensivelmente a retenção dos jovens no sistema educativo. Isso determinou uma baixa significativa nos índices de atividade econômica dessa faixa etária, já que uma proporção importante se reintegrou à escola e abandonou a procura por trabalho. **Mais de 10 dos 17 pontos que a desocupação da GBA diminuiu podem ser explicados pelo aumento da escolaridade e pelo afastamento da atividade (Quadro 21).**

QUADRO 21
Evolução das taxas de atividade e não atividade
Jovens entre 15 e 19 anos, Grande Buenos Aires

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	Dif. % 91-99
Ativos	34,9	35,5	34,8	36,4	36,2	36,1	30,8	29,7	25,8	-9,1
Não Ativos	34,9	35,5	34,8	36,4	36,2	36,1	30,8	35,1	30,7	13,6
Escolarizados	17,1	61,1	60,4	61,3	59,5	59,2	66,0	69,2	72,3	11,1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da *Encuesta Permanente de Hogares (INDEC)*.
Onda Octubre.

Contudo, existe um consenso sobre o fato de que o aumento da matrícula contribuiu para deteriorar ainda mais a qualidade da educação que recebem os estudantes secundários. A força com que se expressa esse processo obriga a refletir sobre outro aspecto da circulação entre a educação média e o mercado de trabalho: a função de “creche”, ou simplesmente de adiamento do momento de acesso ao emprego para os jovens dos setores populares.

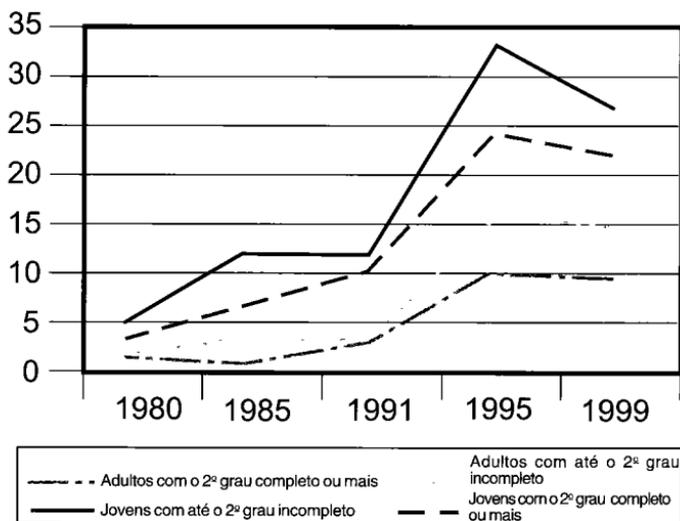
Outro dos fatores relacionados com essa problemática se refere às características dos empregos gerados no último quinquênio da década de 90. Sobre isso, diversas pesquisas mostraram que os jovens são os que melhor se adaptam às novas condições de flexibilização e precarização trabalhista (Monza, 1998). Ao mesmo tempo, o aumento dos anos de escolaridade nas novas gerações desempenha um papel de singular importância no tipo de competências exigidas pelas novas tecnologias e formas de gestão do trabalho. Nessa linha, sobretudo nas áreas de novas tecnologias e serviços, a demanda das novas empresas é por pessoas com menos idade, maior formação e um perfil mais abrangente e polivalente. Nesses casos, a experiência profissional prévia deixa de ser uma vantagem comparativa.

Dessa maneira, é possível sugerir que, a partir da deterioração do mercado ocupacional, diversificaram-se as possibilidades de inserção dos trabalhadores. Na Argentina de princípios dos anos 80, a possibilidade de conseguir emprego não era tão condicionada pela educação ou pela idade do trabalhador. Ainda que, como vimos, existissem fortes diferenças a respeito da qua-

lidade do trabalho que faziam os diferentes grupos, todos apresentavam percentuais de desocupação relativamente similares (Gráfico 10). Atualmente, tanto a idade como os anos de educação têm um papel determinante na hora de predizer as possibilidades de conseguir um trabalho (Riquelme & Razquín, 1998). O mesmo gráfico permite observar que as diferenças entre as distintas faixas etárias e dentro de cada uma delas, de acordo com o nível de instrução, ampliam-se. É evidente que nos últimos anos começou a se desenvolver um novo processo de deslocamento no mercado de trabalho: saem os adultos pouco qualificados e são parcialmente substituídos por jovens com nível de educação mais alto. O processo de desvalorização de credenciais, que acaba muito mais generalizado entre as novas gerações, contribui para que as diferenças educativas entre os jovens que terminaram o nível médio e aqueles que não o fizeram sejam menos marcadas que no caso dos adultos (Gráfico 11).

GRÁFICO 10

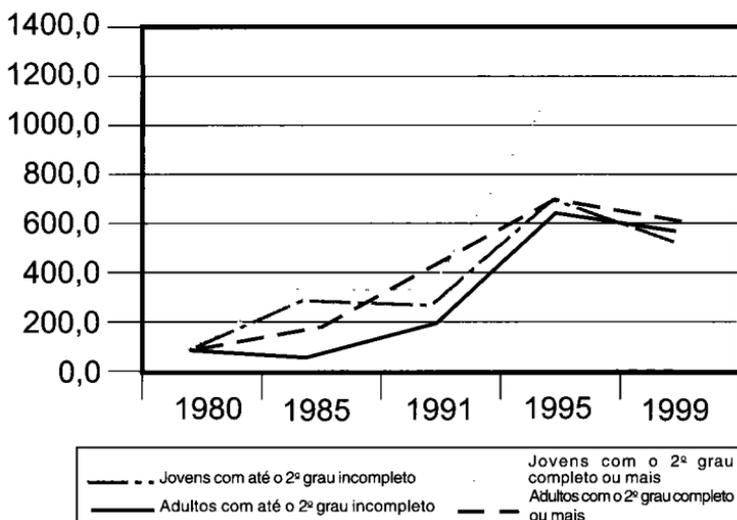
Evolução da taxa de desempenho segundo o nível educacional alcançado por grupos de idade. Grande Buenos Aires. Período 1980-1999



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da *Encuesta Permanente de Hogares (INDEC)*, Onda Octubre.

GRÁFICO 11

Evolução da taxa de desempenho segundo o nível educacional alcançado por grupos de idade. Grande Buenos Aires. Período 1980-1999



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da *Encuesta Permanente de Hogares (INDEC)*, Onda Octubre.

A informação apresentada até aqui permite analisar como a deterioração do mercado de trabalho argentino das duas últimas décadas impactou as possibilidades de acesso ao emprego e as condições de desempenho dos egressos da escola média. Maior desocupação, sobreocupação e subocupação; passagem do setor formal ao informal; baixa nas qualificações que desempenham e diminuição relativa dos salários, das taxas de retorno e da possibilidade de contar com benefícios sociais, foram algumas das conseqüências desse processo. Como apontamos no começo deste capítulo, os egressos do ensino médio não foram tão prejudicados em sua situação trabalhista como os setores de menor educação formal, mas acompanharam a deterioração geral do mercado de

trabalho e, pela primeira vez na Argentina, o ensino médio perdeu parte de sua capacidade de contribuir para a mobilidade social ascendente. Como no caso latino-americano, a educação secundária argentina mostrou-se necessária, quase imprescindível para o acesso a trabalhos dignos mas, ao mesmo tempo, insuficiente. Um trabalho de R.Sautu (1999) permite captar um paradoxo. Os setores com educação superior se vêm favorecidos pelo processo de polarização do trabalho, quase monopolizando os melhores empregos que surgem das novas condições econômicas, do processo de globalização e da introdução de novas tecnologias e novos modelos produtivos. O Estado, de sua parte, abandonou as políticas universais de manutenção da ocupação plena, mas começou a desenvolver diferentes estratégias focalizadas (como o Plano Trabalhar, o Projeto Jovem etc.) que tentam gerar paliativos para as situações de maior pobreza e falta de trabalho. Desse modo, os egressos da escola secundária ficaram no meio e não se vislumbram estratégias do Estado ou tendências do mercado que permitam atender a sua situação particular. Essa situação coloca uma interrogação: É possível desenvolver estratégias sócio-econômicas e educacionais para atender particularmente esse grupo? Nas conclusões retomaremos esta pergunta.

Como já vimos, a diversificação de alternativas trabalhistas entre os trabalhadores que possuem o certificado de segundo grau mostra uma crescente heterogeneidade nas possibilidades de acesso ao emprego. Claro que a primeira desigualdade estará determinada pela possibilidade de ingressar nos estudos superiores e terminá-los. Porém essa desigualdade se coloca também na capacidade de conseguir trabalho, em particular os trabalhos de melhor qualidade. Sem dúvida, a escola secundária deve desempenhar um papel importante no que diz respeito a diminuir ou ampliar a desigualdade social original de seus egressos, com respeito a seus destinos trabalhistas. A partir do próximo capítulo, analisaremos esse papel, estudando as condições diferenciais com as quais saem os estudantes de colégios secundários pertencentes a circuitos que atendem distintos setores da população.

Capítulo 4

A SEGMENTAÇÃO EDUCACIONAL NO NÍVEL MÉDIO

AS TENDÊNCIAS À UNIDADE E À DIFERENCIAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL

A teoria social, tanto historicamente quanto na atualidade, deu respostas diversas quanto ao papel da escola no vínculo entre a sociedade e a educação. A tensão entre homogeneização e heterogeneização constitui um dos eixos principais pelos quais transitam essas produções sociológicas. As interpretações desses fenômenos, arena de disputas no campo científico das ciências sociais desde sua própria origem, analisam esses dois momentos, segundo o ponto de vista da relação entre o sistema educativo e a estrutura social.

Um dos temas centrais que atravessam esse eixo, o de unificação e seleção, é o que se refere à relação entre a educação e o mercado de trabalho. Por um lado, trata-se da distribuição de saberes para a apropriação de habilidades e construção de subjetividades mais ou menos ajustadas às exigências – muitos delas tácitas – do mercado de trabalho. Por outro lado, trata-se das funções de seleção do sistema escolar – particularmente na esfera das subjetividades, dado que os efeitos desse sistema sobre a estrutura simbólica se traduzem em algumas trajetórias individuais e de grupos sociais em condutas de auto-exclusão.

A pergunta sobre a reprodução que exerce o sistema escolar em um horizonte democratizador é anterior à delimitação das funções de seleção historicamente pensadas para a escola moderna. Esta última afirmação não é outra coisa que uma provocação, para que se leve a cabo uma análise crítica das instâncias de seleção que o sistema escolar efetivamente realiza. Até onde a seleção escolar constitui-se como um promotor da igualdade de possibilidades e até onde é um mecanismo ideológico da segmentação social? Na Argentina, o estudo a respeito do papel da escola de segundo grau frente ao mercado de trabalho está imerso em uma importante tradição e tenta buscar novas evidências empíricas.

Segundo as análises realizadas por Tenti Fanfani (2000), a escola é a instituição encarregada pelo Estado moderno para socializar em duplo sentido: a) em um sentido geral, segundo a formulação de Durkheim (1987), para formar no indivíduo determinados estados mentais ou orientações de valor, constitutivas de seu caráter de membro da sociedade; b) em um sentido especial, ou seja, disposições, atitudes, aptidões, necessárias para desenvolver no indivíduo as funções particulares que lhe correspondem na divisão social do trabalho. Esta formulação implica uma confrontação com a tradição que se fundamenta na seleção a partir das capacidades individuais, e na função da divisão do trabalho social.

É precisamente essa tradição a que examina os problemas relacionados à impossibilidade de uma definição universal de educação, na medida em que esta apresenta diferentes formas em distintas sociedades. Tomando, então, como ponto de partida a análise de Durkheim sobre o papel dos sistemas educacionais na divisão técnica do trabalho social, estamos em condições de afirmar que coexistiram e continuarão a coexistir essas duas tendências, que põem em tensão duas forças em aparência irreconciliáveis, a saber: as tendências à homogeneização ou forças de unificação, e as da diversificação ou forças de diferenciação (Durkheim, 1987).

Com efeito, a educação é homogeneizadora e diversificadora ao mesmo tempo. Segundo os argumentos de Durkheim, a coesão social só é possível quando existe entre seus membros suficiente homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa

homogeneidade, fixando previamente na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva reclama. Porém, por outro lado, sem uma certa diversidade, toda colaboração tornar-se-ia impossível; a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e especializando-se.

Do ponto de vista estrutural-funcionalista, Parsons (1957) estuda o papel da educação sob o aspecto geral da socialização. Define-a como um processo pelo qual a criança aprende os caminhos de um grupo social determinado e é moldada como um participante efetivo, adquirindo assim, ao longo de seu desenvolvimento, atitudes, condutas, valores e outros atributos pessoais, que são unicamente seus e, ao mesmo tempo, característicos do grupo que atua como seu agente socializador. A integração, e a diferenciação seletiva são a base desse processo. O papel da escola é o de preparar indivíduos, de acordo com as exigências técnicas das instituições modernas e, em segundo lugar, o de dar forma à personalidade desses indivíduos para fazer com que aceitem as demandas da ordem social estabelecida.

Com relação a esta segunda função da escola, o clássico estudo de Dreeben: *On what is learned in schools* (“Sobre o que se aprende nas escolas”, 1968) analisa como o sistema educativo desenvolve atributos cognitivos nos estudantes e, ao mesmo tempo, é transmissor de normas sociais que os indivíduos aceitam posteriormente como pautas legítimas para governar sua conduta. As principais normas, relevantes para a sociedade industrial, que a escola transmite são diferenciais, dado que tratam de socializar para a competência. A socialização torna os indivíduos competentes, inculcando certas condutas – inovadoras a quem ocupará posições de direção e respeito, e de outro tipo a quem ocupará posições subordinadas.

Considerando os grandes temas do enfoque estrutural-funcionalista referentes à educação, é evidente a ausência de qualquer análise de forças ou conflitos inerentes às lutas sociais. Nesse ponto, é interessante o esforço realizado por Karabel & Halsey (1976), em sua reconstrução do campo da pesquisa sócio-educativa sobre o pro-

blema da desigualdade escolar na Europa e nos Estados Unidos, apresentando a importante contribuição das denominadas “teorias do conflito”, em suas vertentes neweberianas e neomarxistas.

Um referente da vertente weberiana é a linha de pesquisa inaugurada por R. Collins. Em uma crítica explícita à teoria funcionalista da estratificação educativa, afirma que a expansão do sistema educativo norte-americano reflete menos as crescentes necessidades técnicas da economia que os efeitos de “grupos de *status*” que competem pela riqueza, pelo poder e pelo prestígio. Desse modo, as escolas têm como atividade principal o ensino de determinadas culturas de *status*, tanto dentro como fora de classe. Essa perspectiva da estratificação educativa o conduz inevitavelmente a examinar a “caixa preta” da educação, ou seja, a oferecer alguma evidência empírica sobre o processo cotidiano mediante o qual se produz essa transmissão de culturas de *status* nas instituições escolares.

Contudo, a teoria de Collins fica devendo essas evidências empíricas, ainda que disponha de dados referentes à relação entre as características organizacionais e os requisitos educacionais. Para explicar a rápida escalada das exigências educativas, e assumindo a idéia weberiana de que a educação serve para reforçar as “culturas de *status*” ou “estilos de vida”, Collins reconhece que o centro dos conflitos situa-se no mercado de trabalho, onde as organizações usam os requisitos educativos para colocar as pessoas em empregos com remunerações diferenciais. Vistas assim, as lutas em torno dos requisitos educativos são, definitivamente, conflitos entre grupos de classe superior, que tentam monopolizar sua posição de prestígio, e grupos de *status* mais baixo, que demandam acesso a ela. O debate, que não está resolvido ainda e que subjaz à perspectiva de Collins, situa-se no vínculo entre classe e *status*.

A visão marxista dos fenômenos educativos acentua a natureza conflituosa da sociedade, algo que também reforça Weber, ainda que neste caso se trate da luta de classes sociais. Enquanto o conceito central do enfoque funcionalista da educação é o de socialização, o conceito principal para compreender o enfoque marxista é o de reprodução.

Bowles e Gintis, com um enfoque marxista, retomam este ponto de partida examinando o caráter das forças e das relações sociais de produção na divisão hierárquica do trabalho, para encontrar aí a chave da análise dos sistemas educativos. O posto de trabalho se converte no membro finalmente decisivo do triunvirato institucional configurado pela família, o trabalho e a escola. Assim, diferentemente das explicações genéticas da desigualdade social (postuladas pelos trabalhos de Jensen, entre outros), afirma-se que as habilidades cognitivas não representam determinantes cruciais de sucesso econômico.

Até aqui realizamos um breve ensaio sobre as distintas perspectivas teóricas que abordam a análise da tensão entre homogeneização/diferenciação no âmbito educativo, particularmente em sua relação com o mercado de trabalho. Desta análise surge a necessidade de explicar os novos processos de diferenciação que o sistema escolar produz a partir das transformações subjacentes ao NME na Argentina, desenvolvido nos capítulos anteriores.

A DIFERENCIAÇÃO EDUCACIONAL NA ARGENTINA DOS ÚLTIMOS 20 ANOS

Nas duas últimas décadas, e em nível nacional, uma importante e diversa gama de estudos empíricos tem mostrado as conseqüências da segmentação do ensino, pondo em relevo a existência de circuitos diferenciados na entrada do sistema educacional, que agudecem ao se transitar por eles, e em cujos momentos de passagem de um nível a outro estão as instâncias onde se concentram as maiores desigualdades nas trajetórias educativas.

Na década de 80, dois estudos, um de Braslavsky (1985) e outro de Braslavsky & Filmus (1987), entre outros, constituem um antecedente relevante para a compreensão dos processos de segmentação do sistema de educação pública. Neles se analisa particularmente como os momentos de passagem de um nível educacional a outro, e de um circuito escolar a outro, são instâncias mascaradas de orientação, que internalizam nos estudantes a crença de que essa

orientação foi produto, ou de seus rendimentos diferenciais, ou de uma escolha livre ajustada a supostas vocações. Posteriormente, na década de 90, encontramos uma ampla produção de pesquisas que dão conta dos processos de fragmentação e discriminação educacional que ainda persistem (Eichelbaum de Babini, 1994; Tiramonti, 1994; Fernández, Lemos & Wiñar 1997; Fernández, 1996; Márquez, 1995).

Os estudos mencionados assinalam como as trajetórias dos estudantes e suas carreiras escolares se diversificam no próprio funcionamento escolar, e apontam a origem social como fator de maior peso no tipo de trajetória que realizam. De modo complementar, a instituição escolar mediatiza as condições materiais de vida junto com o capital cultural de entrada e permite a produção de circuitos e trajetórias diversificadas. Esses fenômenos atuam com certa invisibilidade para as famílias e, inclusive, para o conjunto dos atores da escola.

É particularmente relevante o estudo de Braslavsky & Filmus (1987) sobre os estudantes do último ano da escola secundária, dado que oferece informação sobre quem, ou seja, quais grupos sociais se beneficiam com a segmentação do sistema escolar. A melhor e maior apropriação de habilidades instrumentais, conhecimentos e pautas de socialização por parte desses grupos contribui para legitimar uma apropriação diferencial. Esse processo está presente desde o momento da passagem da escola primária para a secundária.

E mais, os trabalhos mostraram que na distribuição dos alunos nos diferentes colégios secundários, um fator fortemente explicativo é o trânsito pelo nível primário. Nesse sentido, diversos fatores “endógenos” que influem na escolha e no acesso a um determinado colégio secundário são: o rendimento educacional na escola primária; o ter estudado em uma instituição com um determinado modelo pedagógico; a quantidade e a qualidade dos aprendizados que se obtiveram nos níveis anteriores; a percepção criada nos pais a respeito das potencialidades dos alunos. Contudo, é necessário esclarecer que, em grande medida, estes aspectos atuam encobrendo fatores exógenos, diretamente vinculados às condições sociais de origem dos estudantes. Sobre isso, as pesquisas

mencionadas sugeriram que as características da origem social dos estudantes também têm forte incidência na decisão sobre em que escola de segundo grau continuar os estudos.

Desde a realização dessas pesquisas se produziram importantes mudanças, tanto em nível educacional como no sistema produtivo. Nos capítulos 3 e 4 mostramos as mais importantes: o contínuo crescimento das matrículas no nível médio e a elevação do perfil educativo da PEA, por um lado; e a polarização, o estreitamento e a deterioração do mercado de trabalho, por outro. As transformações ocorridas exigem um estudo com uma base empírica das novas características que assume a segmentação no nível médio argentino e seu papel na distribuição do trabalho. Para tanto, apresentamos a seguir uma análise dos primeiros resultados de um levantamento próprio, realizado como parte da pesquisa “A inserção ocupacional dos egressos da escola média”, que atualmente se desenvolve na *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Sede Argentina.⁹

DIMENSÕES DA SEGMENTAÇÃO EDUCACIONAL NO NÍVEL MEDIO

A análise das características da população dos colégios secundários da amostra escolhida¹⁰ permite confirmar que existem,

⁹ Essa pesquisa se realiza com o financiamento do CONICET e da *Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (SECyT)*.

¹⁰ Trabalhou-se com amostra não representativa e estratificada de estudantes, selecionando cursos do último ano do secundário, garantindo a heterogeneidade dos grupos em torno do setor e modalidade da escola, e a origem sócio-econômica majoritária dos alunos. Vinte e seis por cento dos colégios selecionados são da modalidade “*bachiller*”; 23%, comercial; 38%, técnica; e 2%, agrária. Quanto ao nível ocupacional dos pais, 28% é alto; 31%, médio; e 41%, baixo. Sobre o nível de instrução máxima do chefe de família, 30% têm o primário completo; 48% o secundário incompleto; 62% o secundário completo e 38% o curso universitário completo ou mais.

no nível médio argentino, diferentes circuitos educativos, cada um deles convocando estudantes de famílias de diferentes origens sócio-econômicas, que traçam trajetórias educacionais também diferenciadas. É possível observar este agrupamento dos estudantes de acordo com sua origem sócio-econômica, mesmo entre os que freqüentam o último ano e estão a poucos meses de formar-se, lembrando-se que até aí só chega uma parte dos que entraram no secundário. Sabe-se que a escola secundária apresenta taxas de evasão e desagregação significativas, sobretudo nos primeiros anos. De fato, esta foi uma das principais características enfatizadas pelos diretores dos colégios freqüentados pelos setores sócio-econômicos mais baixos.¹¹ Conforme analisamos anteriormente, quando estudamos a situação do conjunto de países latino-americanos (Quadro 3), no caso argentino, apenas 50% da população jovem consegue terminar o ensino médio (e a seleção ocorrida nos primeiros níveis do sistema educacional apresenta um forte conteúdo social). Assim é que, enquanto mais de 92% dos jovens do nível social superior concluem o secundário, apenas entre 13% e 17% dos jovens dos níveis um e dois conseguem fazê-lo (BID, 1999). Apesar dessa seleção, a permanência de um grupo importante de estudantes de nível sócio-econômico baixo no último ano do colégio permitiu que as características de origem dos formandos que compuseram a amostra fossem heterogêneas e que, ao mesmo tempo, fossem claramente diferenciadas de acordo com a escola que freqüentam. O egresso do colégio secundário de crescentes setores que estiveram historicamente à margem dele dá lugar ao processo que Reimers (1999, p.608) denominou como “reprodução imperfeita”:

¹¹ Nas entrevistas realizadas, a maioria dos diretores comentou sobre esse problema: entre o 1º e o 3º ano, a matrícula dos colégios se reduz significativamente. Apesar de, em muitos casos, ser dada bastante atenção à retenção dos alunos, há colégios onde se perde quase a metade da matrícula nesses primeiros anos.

“ [...] é reprodução porque é altamente provável que a brecha entre as crianças de famílias pobres e ricas persista, ainda que índices médios de escolaridade aumentem entre a população. É imperfeita porque há alunos que não respondem a este padrão de reprodução e são a demonstração viva [...] de que o sistema educacional tem uma certa autonomia [...]”.

Como o objetivo central desta pesquisa foi estudar o comportamento da escola de segundo grau a respeito do processamento das desigualdades de origem e sua vinculação com as possibilidades diferenciais de inserção futura no mercado de trabalho, categorizamos as escolas da amostra de acordo com os níveis sócio-econômicos e educacional das famílias. A partir da construção de um índice¹² que resume o nível educacional e as características ocupacionais dos pais, identificamos três grupos de escolas. Dois deles são claramente homogêneos e excludentes de alunos que vêm de outros grupos sociais. O grupo de escolas que categorizamos como “alto” concentra majoritariamente famílias cujo chefe cursou a universidade e desempenha ocupações hierárquicas ou profissionais. Este grupo exclui quase completamente estudantes cujos pais só conseguiram terminar o nível primário e desenvolvem trabalhos de baixa qualificação. Ao contrário, o grupo de escolas que categorizamos como “baixo” incorpora um escasso percentual de estudantes que provêm de famílias com experiência universitária e com trabalho de alta categoria. No terceiro grupo, a intensidade da segmentação é menor. O grupo que categorizamos como “médio” apresenta uma população mais heterogênea e, ainda que predominem os setores médios, é capaz de incluir em seu seio estudantes de estratificação diferenciada. Portanto, ainda que em distintas proporções segundo o colégio, convivem dentro do grupo “médio” de escolas alunos de origens sociais muito diferentes (Quadros 22 e 23).

¹² O índice de nível sócio-econômico foi construído com base nas seguintes variáveis: categoria ocupacional do chefe de família, qualificação do trabalho do chefe de família e o nível máximo de educação do pai e da mãe (média).

É necessário destacar que, devido ao tipo de amostra não representativa com que trabalhamos, não é possível conhecer como se distribuem esses três grupos de escolas no universo do nível médio do sistema educacional argentino. Contudo, é possível, sim, indicar que em cada uma das jurisdições existem escolas que captam populações similares às que estamos analisando.

QUADRO 22
Percentual de alunos segundo o nível ocupacional do chefe da família, por escola

Escola	Nível ocupacional do chefe da família			Nível sócio-econômico da escola
	Alto %	Médio %	Baixo %	
1	88	13		ALTO
2	93	7		
3	75	16	9	
4	65	32	3	
5	40	40	19	MÉDIO
6	23	34	43	
7	25	44	31	
8	19	43	38	
9	43	29	29	
10	12	44	44	BAIXO
11	5	33	62	
12	9	25	66	
13	6	39	56	
14	10	35	55	
15		43	57	
16	10	15	76	
17	4	35	61	
18		19	81	

Com a finalidade de conseguir maior clareza na comparação entre os diferentes segmentos educacionais, trabalhamos com grupos agregados de escolas segundo seu nível sócio-econômico. Ao observar a composição de cada um dos circuitos, descobre-se que existe uma alta correlação entre estes, a ocupação e o nível educacional dos chefes de família. Nas escolas do segmento alto, mais de três em cada quatro alunos provêm de lares nos quais o chefe desempenha um cargo hierárquico e frequentou a universidade. Nas escolas do segmento baixo, ao contrário, dois de cada

três chefes de família trabalham em ocupações pouco qualificadas, e a metade não conseguiu terminar os estudos primários. Como indicamos anteriormente, o segmento médio se caracteriza por incorporar população de diferentes procedências, embora predominem os que cursaram estudos universitários e possuem empregos de qualificação média. (Quadros 24 e 25).

QUADRO 23

Porcentagem de alunos segundo o nível educacional máximo do chefe de família, por escola

Escola	Até o primário completo %	Secundário incompleto e completo %	Universitário incompleto e completo e mais %	Nível sócio-econômico da escola
1		13	87	ALTO
2	6		94	
3	3	9	88	
4	3	17	80	
5	4	24	70	
6	16	32	49	MÉDIO
7	15	49	36	
8	27	49	24	
9	40	33	27	
10	42	28	30	
11	36	48	16	BAIXO
12	43	38	18	
13	42	37	16	
14	56	28	16	
15	52	43	4	
16	60	33	7	
17	58	27	12	
18	53	44	3	

QUADRO 24

Percentual de alunos segundo o nível ocupacional do chefe da família, por grupo de escolas

Grupo de escolas	Nível ocupacional do chefe da família		
	Alto %	Médio %	Baixo %
Alto	78	25	6
Médio	25	41	28
Baixo	6	34	66

QUADRO 25

Percentual de alunos segundo o nível educacional máximo do chefe da família por grupo de escolas

Grupo de escolas	Até o primário completo %	Secundário incompleto e completo %	Universitário incompleto/completo e mais %
Alto	2	12	86
Médio	22	37	41
Baixo	50	38	12

Uma das características mais importantes que se deve destacar é a alta mobilidade educacional entre as gerações, mobilidade esta que existe nos colégios de circuitos “baixos” e “médios”. Nos primeiros, quatro de cada cinco jovens que terminam o secundário estão acima do nível educacional de seus pais. Mais da metade do total desses egressos se converte na primeira geração que transita pelo nível médio. Nos colégios “médios”, a porcentagem de estudantes que ao se formarem superarão o nível educacional dos pais é de 50%. Estes dados demonstram que a mobilidade educacional ascendente se concentra nos tipos médios e baixos de colégios, principalmente no tipo “baixo”, onde, como veremos, a qualidade do serviço oferecido é inferior (Quadros 26 e 27).

É indubitável a importância que tem a experiência educacional da família na determinação das trajetórias escolares dos estudantes. Esse fenômeno é tratado por pesquisas anteriores: “[...] Quando ordenamos variáveis pela importância da associação com o êxito, descobrimos que quase todos os primeiros postos estão ocupados por variáveis que, de um modo ou de outro, estão relacionadas com a educação dos adultos da família [...]” (Eichelbaum de Babini, 1991, p. 211). Se esta correlação é fundamental para os rendimentos individuais, é possível dizer que a concentração de estudantes cujos pais não têm qualquer tipo de socialização escolar de nível médio (em certas escolas) também terá um efeito negativo tanto sobre a capacidade de demanda das famílias como sobre a qualidade da educação oferecida pelas escolas.

QUADRO 26

Percentual de alunos da amostra que superarão o nível educacional de seu pai ao finalizar o segundo grau

Grupo de escolas	Porcentagem total	Porcentagem de mulheres sobre o total de mulheres	Porcentagem de homens sobre o total de homens
Alto	10	7	13
Médio	44	46	44
Baixo	81	84	78

QUADRO 27

Percentual de alunos da amostra que superarão o nível educacional de sua mãe ao terminar o segundo grau

Grupo de escolas	Porcentagem total	Porcentagem de mulheres sobre o total de mulheres	Porcentagem de homens sobre o total de homens
Alto	3	-	7
Médio	42	43	41
Baixo	75	82	69

Diferenças nos motivos de escolha das escolas

Por que as famílias de mesmo nível sócio-econômico e educacional tendem a escolher escolas similares? Tanto do que se depreende dos estudos mencionados, a respeito da passagem de um nível a outro, quanto dos dados que surgem desta pesquisa, as barreiras que enfrentam os estudantes nesse trânsito são invisíveis, ainda que legitimadas; ou seja, os obstáculos que encontram são percebidos como limitações de suas biografias. As motivações da escolha só parecem ser evidentes no caso de escolas particulares onde se pagam altas mensalidades, já que o fator econômico se apresenta como o principal elemento de diferenciação. Todavia, o fenômeno da concentração de grupos do mesmo nível sócio-econômico em estabelecimentos similares também ocorre nas escolas públicas. Além das alegadas perspectivas da “livre escolha” e da “eficiência do mercado”, diversas pesquisas mostraram que certos grupos sociais selecionam os estabelecimentos de ensino a partir do prestígio que possuem e com referência à

qualidade do ensino que oferecem. Outros grupos, por outro lado, segundo sua trajetória escolar primária e outros fatores socioculturais, têm a percepção de que será muito difícil ter sucesso nas escolas com alta exigência, e limitam seu campo de possibilidade de escolha àquelas que são consideradas menos exigentes (Braslavsky & Filmus, 1987). É nesta delimitação das “opções possíveis” onde se cristalizam as condições sociais de origem.

Pesquisas sobre a relação entre as escolas, o Estado e as famílias indicam que as famílias, os professores, os diretores e as autoridades educacionais classificam as escolas em função de valorações atribuídas socialmente. A partir de experiências pessoais e de trabalho, vão se construindo categorizações sobre os colégios nas quais se combinam distintos aspectos: a localização geográfica; as características sócio-econômicas de sua população escolar; a modalidade que oferecem; a qualidade dos aprendizados; a percepção a respeito do nível de exigência; o estado das instalações e a provisão de materiais didáticos; as características do pessoal docente e os níveis de conflito dos alunos; e mesmo o bairro onde está situada a escola (Carro, Neufeld, Padawer & Thisted, 1996). Cada grupo social privilegia, entre estes, determinados atributos, de acordo com suas próprias concepções educativas, percepções e aspirações.

As primeiras diferenças encontradas em nossa pesquisa entre os distintos segmentos educacionais se relacionam com as motivações na seleção do estabelecimento. Ante a pergunta sobre qual é a razão pela qual escolheram a escola secundária que freqüentam, os estudantes das escolas de segmentos “baixos” responderam majoritariamente que esta escolha estava baseada na proximidade de casa. Entre os alunos de setores “médios” e “altos”, por sua vez, o primeiro argumento para a escolha do colégio foi a modalidade que queriam estudar e, em segundo lugar, porque consideravam o que melhor os preparava para estudos futuros. Estas diferenças mostram certa correlação com as percepções dos alunos prestes a se formarem, a respeito de para que lhes serve a escola secundária. Para os que freqüentam

instituições de ensino que agrupam setores mais altos, a escola secundária serve, em primeira instância, para adquirir capital cultural e social, quer dizer, saber mais, ter mais cultura geral e incorporar características de personalidade valorizadas pela sociedade; em segunda instância, porque a escola é necessária para continuar os estudos universitários. Para os que freqüentam as escolas de setores “baixos”, ainda que também esteja presente a valorização da aquisição de capital cultural, é muito importante a percepção de que serve para objetivos muito concretos, como o trabalho e a possibilidade de forjar um futuro (Quadro 28).

QUADRO 28

Percentual de respostas de para que serve a escola, segundo grupo de nível sócio-econômico

	Alto %	Médio %	Baixo %
Estudos superiores	23	17	9
Trabalho	4	14	21
Construir um futuro	6	10	16
Conseguir um título	-	2	3
Adquirir cultura geral e características de personalidade	51	44	33
Estudar e trabalhar	11	7	11
Não serve para nada	2	0,4	2

Nessa mesma direção, pesquisas de caráter qualitativo mostraram que a escola tem sentidos diversos para os diferentes setores sociais e que, em seu imaginário, adquire diferentes valorações.

O sentido que a escola possui para as classes médias é complexo. “O valor do secundário está em uma espécie de ‘duplo vínculo’; por um lado não serve para nada, porém por outro, serve para tudo”(Urresti, 2000, p. 65). Com efeito, para os jovens de setores médios, transitar pelo sistema educacional já não representa a garantia de mobilidade social ascendente, nem é sinônimo

de melhor colocação no mercado de trabalho, mas é o meio necessário para chegar a “algo que consideram superior”. Para as classes altas, a escola não é só um âmbito de instrução, mas um espaço de formação de estratégias familiares, de vinculação, de relação, de conservação e acumulação de capital social. Essa é a razão pela qual as famílias que pertencem a setores de altas rendas realizam uma minuciosa seleção dos estabelecimentos de ensino; estão dispostas a pagar altas anuidades; e valorizam as instituições com uma grande exigência sobre os alunos, jornadas extensas, educação bilíngüe etc.

Por último, os setores populares tradicionalmente têm valorizado a educação, sobretudo em relação ao mercado de trabalho. Entretanto, diante do estreitamento das possibilidades de emprego, da deterioração do mercado de trabalho e da necessidade de escalar cada vez mais alto os níveis educacionais para conseguir empregos, pelo menos aqueles de qualidade, essa valorização se transforma no imaginário desses grupos sociais. A mudança de percepção da rentabilidade da educação implica que, em muitas famílias, os adolescentes optem por tentar logo uma entrada no mundo do trabalho e renunciem à vontade de insistir/permanecer no sistema educacional.

Entretanto, apesar da transformação na percepção da rentabilidade que a educação oferece, a participação dos jovens no mercado de trabalho é decrescente, por três razões, entre outras. A primeira delas é o efeito de “desalento”, pelas escassas possibilidades de colocação dos jovens no mercado de trabalho, analisado no capítulo anterior, que provoca uma constante queda do “custo de oportunidade”. Com efeito, a porção da renda familiar proporcionada pelos adolescentes, se não freqüentaram o colégio, é pouco significativa (Piffano, 1998). A segunda razão está vinculada ao fortalecimento das políticas oficiais dirigidas ao aumento da obrigatoriedade escolar e à retenção dos jovens no sistema mediante bolsas e outros estímulos. Como já apontamos em capítulos anteriores, com respeito ao aglomerado da Grande Buenos Aires, o impacto da reforma educacional foi amplamente significativo

quanto à maior retenção dos jovens no sistema. Em terceiro lugar, para muitos dos adolescentes dos setores populares que conseguem manter-se no sistema educativo, o colégio secundário se converte em um espaço de integração social, funciona como um “umbral mínimo de reconhecimento social”, um suporte afetivo em um contexto amplamente fraturado (Duschatzky, 1999). O colégio secundário é percebido também como o melhor lugar para “estar”, frente à deterioração geral de outros mecanismos de integração, como o que podia representar a entrada no mundo do trabalho. Porém a maior permanência dos jovens no sistema educacional não é necessariamente sinônimo da democratização da educação. Um possível resultado dos processos assinalados pode estar na direção do fortalecimento das tendências à heterogeneização da função do sistema educacional, em particular do segundo grau. Desse modo, a educação para os setores sociais mais baixos pode ficar reduzida à “política social de contenção”, afastando-se da função especificamente educativa.

Diferenciação segundo as características dos colégios

Analisando com mais detalhe as características que possuem os colégios segundo os diferentes circuitos educacionais mencionados, descobrimos que dentro das condições estruturais dos estabelecimentos educacionais, as instalações pareceriam ser um dos elementos mais permeáveis à diferenciação. No caso das escolas particulares, a qualidade das instalações depende das características dos grupos que apóiam e dão assistência a essas escolas, do montante da anuidade etc. Nesse sentido, encontramos uma forte segmentação dentro do primeiro e mais visível dos circuitos, o de colégios públicos e particulares. Já nas escolas públicas, poder-se-ia esperar maior homogeneidade. Entretanto, nestas também existem importantes diferenças em relação às organizações de apoio, aos setores sociais que dão assistência e ao funcionamento da cooperativa escolar (Braslavsky, 1985).

As principais diferenças que se podem observar entre as instalações escolares se manifestam na disponibilidade de espaços, em sua conservação e manutenção, mas também nas possibilidades que têm as autoridades e os docentes de resolver os problemas que apareçam nele, variando a função e o uso de certos lugares ou ampliando-os. Por outro lado, a segmentação dos colégios também se apresenta na função de seus recursos humanos, no que diz respeito à capacitação e ao tempo e estabilidade dos docentes no cargo. Fundamentalmente, essas diferenças se relacionam com recrutamento dos docentes dos distintos circuitos de formação.

Por último, é significativo que não só a posse, a quantidade e o estado de preservação de materiais didáticos e equipamentos se convertam em um fator que diferencia os distintos estabelecimentos, mas também as fontes e recursos utilizados para sua aquisição e conservação são traço distintivo entre eles. Nesse sentido, às desigualdades já existentes entre as escolas se somam aquelas relacionadas a uma crescente dependência das organizações escolares de sua própria capacidade de produzir, obter, e gerir recursos, assim como sua posição diferencial em negociações assimétricas. Nesse quadro, entre as instituições educacionais acentuam-se as diferenças relativas às estratégias e vontades dos atores para articular-se com o meio, gerar recursos, conseguir subsídios e incluir-se em programas especiais, tentando dessa maneira dar resposta às problemáticas sociais derivadas da deterioração das condições de vida da população, em termos de contenção e assistência social.

Apresentamos a seguir sinteticamente algumas das características dos colégios agrupados que permitem distinguir e diferenciar os três grupos de escolas, segundo o nível sócio-econômico da população que as frequenta.

As escolas que pertencem ao bloco de nível sócio-econômico alto estão localizadas em bairros com populações pertencentes a setores altos e médio-altos. Os colégios possuem amplas e espaçosas instalações em excelente estado, algumas com

construções modernas, outras com antigas e sólidas edificações. Contam com bibliotecas bem montadas, variadas e atualizadas, que os alunos utilizam com muita frequência. E, dependendo do colégio e de sua especialidade, têm oficinas, laboratórios e salas de informática, equipados com os materiais necessários, com tecnologia de última geração suficiente para a quantidade de alunos que lá estudam.

Nos quatro colégios do bloco mais alto, os índices de abandono, mudança de colégio, e repetição são muito baixos ou inexistentes. Na maioria dessas escolas há mecanismos de seleção de alunos, destinados a limitar o ingresso ou a persistência de repetidores na instituição. Um alto percentual de docentes possui títulos universitários, e o resto são professores de ensino médio que contam, no total e no mínimo, com título de terceiro grau.

Os colégios do nível sócio-econômico médio incluem diferentes modalidades e se localizam em espaços geográficos muito variados. Os índices de desagregação são mais elevados que no grupo anterior de escolas. As instalações, em sua maioria, são espaçosas, mas em alguns casos apresentam problemas para sua manutenção, resolvidos geralmente pela cooperativa escolar ou com recursos obtidos de outras fontes, como associações civis ou convênios com organismos públicos e privados. Esses colégios financiam seu equipamento do mesmo modo. No caso dos colégios de modalidade técnica, especialmente, a manutenção é realizada pelos próprios alunos e professores. Todos os colégios contam com bibliotecas bastante bem equipadas, oficinas, laboratórios e salas de computação. Em sua maioria, os docentes são professores de nível médio. Os colégios técnicos têm profissionais ou técnicos com capacitação docente para o que requerem as oficinas.

Os colégios agrupados no bloco de nível sócio-econômico baixo são muito variados entre si, segundo sua modalidade e zona à qual pertencem. A totalidade das instituições escolares deste bloco tem altos índices de desagregação, sobretudo nos primeiros anos. Uma característica que apresentam algumas das escolas

deste bloco se relaciona com o recrudescimento da violência dentro delas, e com o aumento das problemáticas decorrentes da deterioração das condições de vida desses setores sócio-econômicos nos últimos anos. As instalações são, em alguns casos, edificações amplas, o que implica graves dificuldades para sua manutenção; em outros, há escassez de espaço, tanto para salas de aula como para laboratórios e bibliotecas. Praticamente todos possuem computadores para as oficinas de informática, adquiridos mediante subsídios de programas públicos, créditos fiscais e, em menor porcentagem, da cooperativa. Esta possui escassos recursos devido à dificuldade dos alunos de pagar as contribuições. O equipamento é insuficiente para a quantidade do alunado e, particularmente no caso das escolas técnicas, torna-se obsoleto. As bibliotecas, em sua maioria, foram equipadas mediante doações ou programas sociais e contam com pouco espaço para seu funcionamento. Os docentes são professores de educação média e, em menor medida, profissionais para as oficinas ou técnicos sem título docente. Em alguns casos, até sem título secundário.

As diferentes trajetórias educacionais

Por detrás da aparente homogeneidade que implica a conclusão de um mesmo nível educacional e a posse de um certificado de validade similar, escondem-se trajetórias educativas sumamente diferenciadas. A análise dessas trajetórias educacionais é muito relevante para a temática que estamos pesquisando, já que podem funcionar como condicionantes e como dados de predição das futuras trajetórias sociais e trabalhistas dos jovens. Consideramos necessário fazer dois esclarecimentos que permitem contextualizar os dados que serão analisados. O primeiro deles se refere ao fato de que, ao estudar os alunos do último ano da escola de segundo grau, só pudemos observar as trajetórias educacionais daqueles que foram “bem sucedidos”. Sobretudo nos grupos de escolas em que indicamos haver maiores taxas de evasão,

muitos dos que mostraram os piores rendimentos educacionais não conseguiram sobreviver e superar os mecanismos de seleção que o nível apresenta. O segundo esclarecimento se relaciona com o fato de que os indicadores de que dispomos para avaliar rendimentos não permitem uma comparação objetiva dos aprendizados efetivamente obtidos pelos alunos nas diferentes escolas. Está suficientemente estudado o fato de que a constituição de âmbitos escolares com culturas diferentes gera a elaboração de parâmetros de exigência muito desiguais entre os colégios. Em outras palavras, uma mesma qualificação não significa ter obtido similares conhecimentos em diferentes escolas. Por outro lado, os níveis de exigência para aprovação e passagem de um nível para outro também são distintos. Um conjunto de pesquisas mostra que o nível de exigência está positivamente correlacionado com a origem sócio-econômica e educacional das famílias (Braslavsky & Filmus, 1987; *Ministério de Educación*, 1990). Alguns dos principais indicadores da desigualdade nas trajetórias educacionais (Quadro 29) são os seguintes:

- a) Os níveis mais altos de sobreidade se encontram nas escolas de nível mais “baixo”. Enquanto a totalidade dos estudantes que freqüentam as escolas de nível “alto” terminarão seus estudos na idade prevista, um em cada três jovens das escolas “baixas” perdeu pelo menos um ano de estudo devido ao ingresso tardio, repetição, abandono ou algum outro tipo de dificuldade.
- b) Algumas razões para essa sobreidade podem ser encontradas nas próprias trajetórias educacionais. Por exemplo, os percentuais de repetição também são muito desiguais nos diferentes segmentos de escolas. Um de cada três alunos repetiram nas escolas de setores “baixos”; um de cada quatro o fizeram nas de nível “médio”; e praticamente não existem repetentes nos colégios de nível “alto”. É interessante observar, por outro lado, que é muita baixa a repetição na escola primária em todos os grupos de escolas. Longe de supor que as crianças não repetem nesse nível, parece evidente que a trajetória educativa da

escola primária ou as condições sociais de origem do aluno determinaram as possibilidades de resposta às exigências do nível médio, assim como a possibilidade de concluí-lo.

- c) Outra das causas da sobreidade pode estar vinculada ao abandono. Mesmo com uma presença menor do que a da repetição, esse fenômeno só se registra de maneira significativa nas escolas de nível “baixo”. Cabe ressaltar que cerca da metade dos estudantes que tiveram que deixar provisoriamente a escola do segundo grau o fizeram mais de uma vez.

QUADRO 29

Trajetória educacional dos alunos segundo grupos de escolas

	Grupos de escola segundo o nível sócio-econômico		
	Alto %	Médio %	Baixo %
Alunos com sobreidade de cada grupo	0	16	33
Alunos que repetiram a escola primária em cada grupo	2,5	4,9	5,5
Alunos que fizeram recuperação, por cada grupo	50	81	78
Alunos que fizeram matérias previamente, por cada grupo	26	70	76
Alunos que abandonaram o colégio secundário, em cada grupo	0	4,0	13,4
Alunos que repetiram ano no colégio secundário por cada grupo	2,5	25,9	35

- d) Um importante indicador de rendimento é o percentual de matérias prévias e de matérias com exames complementares. Neste caso, existe um comportamento relativamente homogêneo entre as escolas de nível “baixo” e “médio”. As diferenças entre esses dois grupos e o das escolas de nível “alto” são muito grandes. Se relacionarmos esse indicador com o de repetição, é possível dizer que os estudantes das escolas “médias”, ainda

que deixem para a prova final um número de matérias similar àquele das escolas “baixas”, têm maiores possibilidades de se prepararem e de serem aprovados.

Sem dúvida, as diferenças no rendimento terão uma influência decisiva na autovalorização e nas expectativas por trabalho ou estudos que os alunos vão ter ao terminar o secundário.

Diferenças nas atividades educacionais e culturais extra-escolares

A trajetória escolar e, como veremos posteriormente, as possibilidades de inserção ocupacional também estão fortemente mediatizadas pela possibilidade de desenvolver aprendizados e atividades extra-escolares. Por essa razão, acreditamos ser necessário complementar nossa análise com a noção formulada por Bourdieu sobre o capital cultural investido pela família – prévia ou juntamente com a ação escolar. O rendimento da ação escolar depende em parte da acumulação de capital cultural incorporado, o que supõe um trabalho de inculcação e assimilação, um investimento pessoal em tempo de aquisição. A noção de capital cultural estará, então, dando conta dos resultados diferenciais no rendimento escolar. O tempo de acumulação de capital cultural compreende a totalidade do tempo de socialização:

“O capital cultural pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente encoberta e inconsciente, e fica marcado por suas condições primitivas de aquisição; não pode ser acumulado além das capacidades de apropriação de um agente em particular; enfraquece e morre com seu portador” (Bourdieu, 1987, p. 13).

Portanto, as diferenças de capital cultural das famílias de distintos setores sócio-econômicos dependerão, em primeira instância, da precocidade do início da transmissão. Contudo, é possível, em médio prazo, acrescentar ou transformar o próprio capital

cultural, adquirir novas competências ou melhorar as que já se possuem, mediante um trabalho pessoal. Porém, esse processo leva tempo – tempo livre que a família possa assegurar, liberado da necessidade econômica, “exige disponibilidade mental, energia e, às vezes, dinheiro ou a disponibilidade prática e formal de seguir uma formação” (Perrenoud, 1996, p.53).

As diferenças quanto aos conteúdos que os jovens de diferentes setores sociais adquirem não dependem unicamente das condições desiguais de aprendizagem nos circuitos educacionais formais que frequentam, mas essa diferenciação também se potencializa pela complementação dos aprendizados fora do âmbito escolar. Nesse sentido, os que, na escola média, encontram-se em melhores condições de adquirir uma educação de qualidade são os mesmos que podem adquirir mais educação e formação cultural fora dela.

Com o objetivo de analisar o “valor agregado” proporcionado pelas atividades extra-escolares, indagamos quais delas os alunos pesquisados realizaram. Os estudantes desenvolvem fundamentalmente três tipos de aprendizados extra-escolares: a) aprofundam o nível ou ampliam o perfil de conhecimentos em algumas áreas, como idiomas e computação; b) diversificam sua formação através da aquisição de certas habilidades expressivas (danças, teatro, esportes etc.) que cumpram a função de contribuir com o desenvolvimento pessoal e outorgar prestígio; c) aprendem ofícios ou habilidades práticas (Braslavsky, 1985). A primeira conclusão a que permitem chegar os dados (Quadros 30 e 31) é a profunda segmentação que, como nos circuitos de educação formal, também existe nas possibilidades de acesso a atividades extra-escolares. Dois de cada três estudantes que frequentam as escolas de nível “alto” realizam algum tipo de curso fora do âmbito escolar, enquanto menos da metade o faz entre aqueles das escolas de nível “baixo”. O estudo de idiomas é a atividade mais requerida entre os primeiros; a computação o é entre os estudantes das escolas “médias” e “baixas”. É importante destacar que a necessidade de “comprar” a formação em computação (que, junto com um idioma estrangeiro, é a formação considerada mais requerida pelo mercado de trabalho) está vinculada à carência desse tipo de

educação no âmbito escolar e à impossibilidade para muitos desses jovens de alcançá-la em seus lares por carecerem de equipamento. Por exemplo, quase a totalidade (92%) dos que freqüentam as escolas “altas” possuem computadores em suas casas; já nas “médias”, a proporção se reduz para 62%; e nas “baixas” desce a apenas 29%.

QUADRO 30

Percentual de alunos segundo estudos extra-escolares que realizaram e blocos de escolas de acordo com o nível sócio-econômico a que pertencem

	Alto %	Médio %	Baixo %
Idiomas	60	35	13
Computação	8	27	27
Contabilidade/Administração	0	1	0,4
Vendas	1	1	0
Gastronomia/Hotelaria	3	2	2
Saúde (primeiros-socorros/ Enfermagem)	6	10	2
Aprendiz de uma profissão	31	38	56
Não realizou nenhum outro estudo			

QUADRO 31

Percentual de alunos segundo a realização de outras atividades extra-escolares, por blocos de escolas segundo nível sócio-econômico

	Alto %	Médio %	Baixo %
Música	29	19	14
Desenho/Pintura/Cerâmica	16	8	5
Dança	16	2	3
Teatro	11	8	1
Esportes	72	66	51
Não realizou nenhuma atividade extra-escolar	7	16	31

Com respeito às atividades do tipo expressivo ou esportivo, as possibilidades também parecem estar muito segmentadas. Em todas as áreas, a participação mantém uma correlação positiva com o nível sócio-econômico da escola.

Outro aspecto que deve ser destacado é o da participação social dos jovens em atividades comunitárias em diferentes tipos de organizações da sociedade civil (Quadro 32). Essas tarefas podem ser consideradas também como um tipo de educação cidadã não formal, ainda que as características dessas experiências, em geral, não sejam vistas como promotoras de uma inserção melhor no mercado de trabalho. Duas observações surgem dos dados coletados. A primeira delas é sobre o baixo índice de participação nesse tipo de organização. Em nenhum caso, mais de um em cada quatro estudantes tem algum tipo de atividade em associações voluntárias. Parece que tanto a socialização familiar como a formação escolar não promovem a ação comunitária. Ao contrário, a instituição religiosa sim, parece fazê-lo – que é o âmbito que conta com maior participação dos estudantes. A segunda observação é que, talvez porque a participação nessas atividades não esteja necessariamente correlacionada com o nível sócio-econômico, são os estudantes pertencentes às escolas de nível “baixo” os que apresentam uma leve tendência a desenvolver mais essas ocupações.

Diferenciação frente ao trabalho e às atividades no lar

De modo similar ao já analisado até aqui, o comportamento dos alunos que trabalham se diferencia segundo o grupo de escolas que freqüentam. Nesse caso, encontramos uma proporção maior de estudantes ocupados nos grupos de escolas “médio” e “baixo” (Quadro 33). O sensível aumento do percentual de estudantes que trabalham, comparado a outras pesquisas anteriores (Braslavsky & Filmus, 1988) pode dar lugar, entre outras, a duas hipóteses. A primeira coloca que os efeitos da crise econômica determinaram que novos membros do núcleo familiar devam sair à procura de

renda complementar (Llach, 1996) e que, portanto, um conjunto de estudantes se veja obrigado a incorporar entre suas atividades a carga de trabalho. A segunda, por outro lado, levanta o fato de que, em boa medida, trata-se de estudantes provenientes de novos grupos sociais que anteriormente não conseguiam alcançar os últimos anos do colégio secundário, mas que trabalhavam. Nesse caso, a atividade que se está agregando é a do estudo. A primeira hipótese se refere mais a uma queda; e a segunda, a uma ascensão.

QUADRO 32

Percentual de alunos que participam ativamente em associações ou instituições, por grupo de escolas segundo o nível sócio-econômico

	Alto %	Médio %	Baixo %
Associação de vizinhança, clube de bairro	1	2	2
Religiosa	11	6	13
Centro de estudante Associação estudantil	1	4	2
Escoteiros	1	2	2
Partido ou grupo político	1	1	3
Centro artístico cultural	1	2	1
Nenhuma participação em qualquer instituição ou associação	84	84	77

QUADRO 33

Grupos de escolas segundo o nível sócio-econômico

	Grupos de escolas segundo o nível sócio-econômico		
	Alto %	Médio %	Baixo %
Percentual de alunos que trabalham por cada grupo	15	35	29

As razões pelas quais os estudantes trabalham (Quadro 34) podem ajudar-nos a compreender se as hipóteses levantadas se confirmam ou não. Ao mesmo tempo, permitem-nos analisar em que medida os trabalhos que os alunos realizam fora da escola poderiam estar influenciando de maneira diferencial – segundo os distintos grupos – no rendimento e nas trajetórias educacionais diferenciais, em especial se considerarmos as pressões que sobrecarregam os adolescentes que trabalham.

QUADRO 34

Razões principais pelas quais trabalham os alunos por grupos de escolas segundo o nível sócio-econômico*

	Alto %	Médio %	Baixo %
Renda necessária para o orçamento familiar	4	37	59
Sustentar os gastos pessoais	6	51	43
Porque eu gosto de trabalhar	20	44	36
Para ajudar no trabalho de minha família	4	52	44
Adquirir alguma experiência	23	48	28

* Os percentuais se apresentam por fila, ou seja, percentual de representação de cada um dos grupos em cada item. Os alunos podiam responder mais de um item, pelo que os totais não são 100.

Como se pode avaliar, é maior a pressão que o trabalho implica para os alunos dos setores baixos. Para os adolescentes dos setores altos ou médios, o fato de trabalhar para adquirir experiência, para sustentar gastos pessoais, ou pelo gosto de fazê-lo, não tem os mesmos efeitos (quanto à dedicação e à responsabilidade que acarreta) que tem para aqueles alunos cuja renda é necessária para completar o orçamento familiar. No grupo de escolas “alto”, 40% não recebem pagamento por seu trabalho e 80% trabalham menos de 15 horas semanais. Isso nos permitiria induzir que o trabalho se realiza com o fim de obter certa inde-

pendência econômica de suas famílias ou para adquirir experiência. Entre as principais ocupações encontramos as atividades vinculadas ao lazer, à recreação ou esportivas. Entre os setores baixos, 90% recebem pagamento pelo trabalho que realizam, 23% trabalham entre 16 e 35 horas semanais e 38% o fazem mais de 36 horas por semana.

O tipo de ocupação que realizam os alunos dependerá também da modalidade do colégio que freqüentam. O maior percentual dos alunos que freqüentam colégios com modalidades técnicas desenvolvem tarefas relacionadas com a construção, a produção e a reparação industrial. Dentro das escolas comerciais, as ocupações estão ligadas, em sua maioria, à comercialização de bens e serviços vários. Entre os alunos que freqüentam colégios da modalidade “bachiler”, os empregos são mais variados. Também há um percentual alto entre aqueles que realizam tarefas de comercialização. Estão representadas na mesma medida as tarefas de gestão administrativa, os serviços de alimentação, o cuidado de crianças, os esportes e a recreação.

Muitos dos estudantes devem, além do mais, cumprir tarefas fixas em suas casas. Entre elas se consideram o cuidado dos irmãos, a limpeza da casa etc. Como se pode observar (Quadro 35), aumenta o percentual de estudantes que sempre, ou de vez em quando, têm essas responsabilidades, tanto mais baixo é o nível sócio-econômico das escolas. Encontram-se diferenças também entre os rapazes e as moças. Estas últimas têm que se ocupar em maior medida das tarefas domésticas em todos os grupos sócio-econômicos, porém as moças dos setores mais baixos manifestam maior responsabilidade nessas atividades (Quadro 35).

Do que foi analisado até aqui, depreende-se que, no momento de estudar a segmentação educativa, é necessário observar também as diferentes condições para o aprendizado, a vida cotidiana e a heterogeneidade no capital cultural e social dos alunos. A conjunção desses fenômenos se funde em distintas trajetórias educacionais e em diversos destinos sociais. Os setores de baixo nível sócio-econômico dividem seu tempo entre a freqüência à escola,

outras tarefas de trabalho e as responsabilidades em casa, em uma medida maior que os grupos que freqüentam colégios de níveis ocupacionais e educativos mais altos. As atividades extra-escolares que realizam os setores altos estão mais voltadas à complementação da educação com atividades intelectuais ou expressivas que, por um lado, requerem maiores recursos econômicos e, por outro, aumentam seu capital social e cultural prévio, incrementando por sua vez as possibilidades de sucesso educacional.

QUADRO 35

Tarefas que os alunos devem cumprir em suas casas, segundo grupo de escolas por nível sócio-econômico e sexo

Tarefas em casa	Alto			Médio			Baixo		
	Total %	Homens %	Mulheres %	Total %	Homens %	Mulheres %	Total %	Homens %	Mulheres %
Responsabilidade fixa nas tarefas domésticas	7	5	8	18	13	29	28	19	38
De vez em quando faz algumas tarefas	42	40	44	38	38	38	31	28	33
Só realiza as tarefas relativas às suas próprias coisas	19	13	25	33	35	28	32	38	26
Não tem nenhuma tarefa em casa	31	40	22	10	13	3	9	15	2

Expectativas dos alunos ao terminarem o colégio secundário

Ao longo dessa seção trabalhamos em torno da hipótese de que os alunos de distintos setores sociais freqüentam diferentes circuitos educacionais, em termos das condições edilícias, de equipamento e de aprendizagem; e de como esses fenômenos incidem na formação de trajetórias educacionais diferenciadas. A heterogeneidade observada nas biografias escolares e extra-escolares dos alunos manifestar-se-á também nas expectativas que eles têm a respeito de suas possibilidades futuras, uma vez que terminem o colégio secundário (Quadro 36).

- a) É importante destacar que praticamente a totalidade dos alunos próximos a terminar o secundário e sair de nossa amostra têm a intenção de continuar com estudos pós-secundários. Nos três grupos de escolas, entre 90% e 100% dos jovens afirmam que o farão. Apesar de tratar-se da expressão de uma expectativa, que depois pode ou não se concretizar em todos os casos, esta tendência à extensão da escolaridade a níveis posteriores é congruente com o analisado nos capítulos anteriores. Cada vez mais os jovens percebem que não basta o certificado do secundário para garantir uma mobilidade social ascendente ou um bom trabalho. A educação superior começa a ser um passo concebido como necessário para evitar a desocupação e sair das condições de vulnerabilidade.
- b) Existem, por outro lado, amplas diferenças entre os distintos níveis sócio-econômicos no que diz respeito à possibilidade de estudar sem necessidade de trabalhar. Novamente, neste aspecto, o grupo das escolas “médias” tende a comportar-se como as baixas. Em ambos os casos, a maior parte dos egressos deverão compatibilizar ambas as atividades.

QUADRO 36

Percentual de alunos segundo o que vão fazer ao terminar o secundário, por grupo de escola

	Alto %	Médio %	Baixo %
Trabalhar somente	1	6	10
Trabalhar e estudar	57	75	76
Estudar somente	41	18	12
Não decidiu	1	1	1

- c) Se bem que, como assinalamos anteriormente, a grande maioria dos egressos pretende continuar os estudos, existem expectativas diferenciadas a respeito de onde e o que vão seguir estudando. Nas escolas de nível “baixo”, é mais alta a proporção dos que não se propõem a entrar para a universidade e

seguirão estudando em cursos de especialização, em academias ou institutos de terceiro grau: 31%. É muito interessante destacar que só neste grupo encontramos uma proporção significativa de formandos no nível médio que desejam ser professores: 14%. Como sabemos, trata-se de uma profissão de alta estabilidade, porém de baixo prestígio e salário. Os setores médios e altos, por sua vez, inclinam-se quase totalmente por continuar estudando na universidade. No caso dos que provêm de escolas do grupo “alto”, as profissões mais selecionadas se encontram dentro do circuito das ciências sociais: 22% (Quadros 37 e 38).

QUADRO 37

Percentual de alunos segundo o lugar onde estudarão, por grupos de escolas

	Alto %	Médio %	Baixo %
Universidade pública	72	77	57
Universidade privada	6	5	14
Instituto de terceiro grau	4	7	19
Instituto não oficial	-	-	3
Outros cursos	1	3	9
Não decidiu	6	4	5
Outros	2	3	1

- d) Também com relação à inserção no mercado de trabalho, os distintos setores sócio-econômicos apresentam diferenças, sobretudo no que se refere aos motivos pelos quais trabalharão no ano seguinte. Como mencionamos no Capítulo 4, a queda de renda generalizada ao longo da década de 90 evidenciou um processo de incorporação à atividade econômica da denominada “força de trabalho secundária”. Como podemos observar no Quadro 39, as razões que estariam determinando a inserção no mercado de trabalho estariam ligadas – no caso dos setores médios e baixos – à necessidade de complementar a

renda familiar. Outro motivo de importância, especialmente nos setores baixos, é a possibilidade de pagar os estudos pós-secundários. Entretanto, para a quase totalidade (91%) dos setores altos, esses motivos se relacionam claramente com fatores de desenvolvimento pessoal e independência, com um desejo de trabalhar para a aquisição de experiência de trabalho e com a possibilidade de arcar com despesas pessoais (Quadro 39).

QUADRO 38

Percentual de alunos segundo curso em que vão estudar, por grupos de escolas

	Alto %	Médio %	Baixo %
Ciências Econômicas e Direito	19	8	18
Sistemas	17	11	9
Ciências da Saúde	14	13	13
Ciências Biológicas e Exatas	5	6	3
Artísticas	3	1	1
Ciências Sociais	22	12	7
Tradução/Idiomas	-	-	6
Pedagogia	3	4	14
Hotelaria/Turismo	3	6	1
Engenharias	10	28	8
Arquitetura e Desenho	12	12	12

- e) As transformações ocorridas nos últimos anos no mercado de trabalho apresentam-se incertas para os jovens dos setores médios e baixos quanto às possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Ter estudado em colégios técnicos e comerciais (60% dos colégios de nível sócio-econômico médio e baixo) e ter adquirido conhecimentos especializados parece ter uma fraca incidência nas probabilidades de que a trajetória profissional posterior

apresente maiores certezas. Por outro lado, esse fenômeno diminui de modo considerável entre os setores altos, onde as expectativas de inserção no mercado de trabalho se dirigem principalmente às atividades do setor de serviços – informática, administração, saúde etc. (Quadro 40). Existe, portanto, uma diferenciação entre os setores sociais que freqüentam os distintos circuitos educacionais, no tocante à percepção que têm a respeito das possibilidades de selecionar o emprego que seus componentes desejariam ter.

QUADRO 39

Percentual de alunos segundo as principais razões pelas quais vão trabalhar, por grupos de escolas

	Alto %	Médio %	Baixo %
Manter a família	3	3	4
Ajudar em casa	1	15	15
Sustentar gastos pessoais	49	38	32
Pagar os estudos	3	18	28
Adquirir experiência	21	4	2
Obter independência	21	12	10

Resumindo, a experiência escolar dos estudantes ganha um sentido singular no momento em que o mercado de trabalho está cada vez mais estreito e competitivo, com demandas mais imprecisas e ambíguas, com a incerteza influenciando a visão do futuro, e com o predomínio do sentimento de insegurança. Visando conferir evidência empírica sobre a experiência escolar, nesta seção tentamos descrever as trajetórias educacionais dos jovens que se encontram próximos do término do colégio secundário. Essa análise nos permite comparar biografias escolares diferentes que poderiam permanecer invisíveis pelo fato de todos os alunos terem chegado ao mesmo nível do sistema educacional formal e obtido um título, em aparência, análogo. Nesse sentido, já se mostrou que freqüentar diferentes circuitos

educacionais, segundo a origem sócio-econômica dos alunos, no contexto de um sistema educacional altamente segmentado, tende a reproduzir as desigualdades existentes no início do curso secundário. Analisamos também a incidência da história escolar sobre a formação de expectativas futuras, que se transformarão em diferentes trajetórias sociais posteriores à conclusão do ensino médio.

É nesse ponto que se manifestam as correspondências entre as condições objetivas de origem e a configuração da subjetividade. Como veremos no capítulo seguinte, a experiência escolar e social atua como uma antecipação dos destinos sociais, configurando a percepção que os alunos têm deles mesmos; e revelando “os possíveis que se tornam prováveis, mais ou menos difíceis de realizar”.

QUADRO 40

Porcentagem de alunos segundo suas projeções acerca do trabalho que vão realizar, por grupos de escolas

	Alto %	Médio %	Baixo %
Ciências Administrativas e Contábeis	14	5	7
Comercialização de Bens e Serviços	3	4	2
Informática e Telecomunicações	9	1	1
Saúde, Educação, Esportes e Recreação	10	2	2
Serviços Diversos	3	3	2
Construção	-	3	2
Produção e Reparação Industrial	4	10	2
Um trabalho que me permita estudar	13	8	7
Do trabalho que tenho	1	9	7
Não sabe onde poderá trabalhar; ou fará o que consiga	26	41	52

Capítulo 5

AUTOPERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE SUAS POSSIBILIDADES E OPORTUNIDADES DE INSERÇÃO SOCIAL

Os estudos referentes ao vínculo sociedade/sistema educacional correlacionaram variáveis macroestruturais para interpretar os processos de reprodução e produção da sociedade. Certos estudos, também com uma perspectiva macrosociológica, possibilitaram inferir um conjunto de mediações nas quais esse vínculo acontece, permitindo interpretar de que maneira o setor social de procedência do alunado influencia a configuração das experiências sociais e educacionais.

Em particular, a partir do paradigma crítico, que reconhece a matriz de conflito social das estruturas e as práticas e relações sociais na educação, autores apresentam respostas teóricas e empíricas acerca da dinâmica de produção e reprodução, analisando os fenômenos de adaptação/integração ou resistência/trans formação que assumem os sistemas educativos nacionais em contextos sócio-históricos determinados. A força teórica desse paradigma para repensar as funções da educação na estratificação social (e também vice-versa) é inegável.

Dada a legitimidade que têm atualmente os estudos sócio-educativos clássicos internacionais e nacionais, já é hora de ir além dessas inferências e transitar por um terreno relativamente novo e fértil, referente ao modo como acontecem as mediações entre a estrutura social e a escola. De maneira mais específica, trata-se de trazer para a análise a questão da configuração das mentalidades e expectativas que os agentes sociais põem em jogo, de maneira a enriquecer a visão das mediações que se produzem entre a estrutura social e a estrutura educacional.

Dentro das correntes do pensamento social crítico, esse vínculo se coloca no contexto das relações entre as estruturas do mundo objetivo e as subjetividades particulares, no sentido de poder discernir margens de autonomia nas estratégias humanas capazes de sobredeterminar os processos históricos e sociais.

Por isso é possível reformular questões como aquela que se pergunta sobre a pertinência do pensamento determinista mecanicista, ou seja, concretamente, como e em que grau as estruturas objetivas a nós preexistentes determinam nossa história social, nossos horizontes e mesmo nossas biografias pessoais. Partindo de diferentes paradigmas, alguns autores priorizam a força dos sistemas estruturais, minimizando a potencialidade dos sujeitos para constituir-se em produtores conscientes do mundo que habitam (posições objetivistas). Outros, pelo contrário, afirmam-se no pressuposto de que os atores fazem (ou que podem fazer) voluntariamente a história, de acordo com fins propostos conscientemente (posições subjetivistas).¹³ Determinismo, ou liberdade/necessidade, ou criatividade têm sido os pólos sobre os quais as diversas formulações se posicionam.

Situadas em posições intermediárias, as sociologias contemporâneas se recusam a reduzir sua abrangência ou a isolar as esferas objetivas e subjetivas, abrindo passagem para concepções dialéticas, quer dizer, relacionais, entre as condições

¹³ Para uma boa síntese recente dessa discussão, veja-se Bravin, 2000.

externas, até certo ponto transcendentas aos sujeitos particulares, e as disposições interiorizadas que predisõem os sujeitos a pensarem e a atuarem sobre o mundo, no cotidiano de sua experiência social.

Em outras palavras, a teoria social contemporânea, sobre a qual o construtivismo estruturalista¹⁴ de Pierre Bourdieu na França tem um peso inegável, esforça-se por lançar pontes entre as condições sociais às quais estão objetivamente expostos os diversos indivíduos e grupos, e a materialização da memória coletiva, que lhes permite atuar de maneira ajustada à sua posição, e ao mesmo tempo elaborar estratégias singulares, guiados por esquemas inconscientes ou *habitus*¹⁵, que são o resultado do trabalho de educação e socialização ao qual o indivíduo está submetido, além de suas experiências primitivas.

A obra de Bourdieu resolve muitas antinomias que dividiram águas em décadas anteriores. Um antecedente inegável da tentativa explícita de superar visões reducionistas com respeito ao vínculo indivíduo/sociedade é a perspectiva que Norbert Elias emprega em sua análise sócio-histórica do processo de “civilização” nas sociedades cortesãs. Precisamente Elias, em uma crítica explícita à sociologia dominante de sua época, representada principalmente por Parsons, adverte que “não será compreensível a relação entre os conceitos de ‘indivíduo’ e de ‘sociedade’ enquanto continuemos manejando-os como se se tratasse de dois corpos com existências separadas; e, além disso, como dois corpos cujo estado normal fosse o repouso e que, por assim dizer, só entrassem em relação *a posteriori* (Elias, 1993, p.16). A partir da visão rupturista de Elias, não se pode pensar a relação entre a

¹⁴ Precisamente quando Bourdieu se autodefine, ao referir-se à sua perspectiva como estruturalista construtivista ou construtivista estruturalista, está colocando que tanto as condições objetivas como as subjetivas são dimensões constitutivas do social (Bourdieu, 1998).

¹⁵ Na realidade, o criador do conceito de *habitus* foi Hérán; todavia, o impulso decisivo quem deu foi Bourdieu ao longo de sua obra.

individualidade e a posição social em uma configuração determinada, como se os sujeitos pudessem desenvolver-se independentemente das posições sociais que ocupam, nem tampouco como se o desenvolvimento destas posições sociais fosse completamente autônomo com relação a quem as detenha. São justamente as transformações nas estruturas da personalidade e da sociedade aquelas sobre as quais se funda o programa sociológico de Elias (Elias, 1993).

Com essa suposição, as tentativas contemporâneas, como a do sociólogo francês Dubet, consistem em romper com a visão “encantada” da socialização. Esta seria um lugar onde se realizariam de forma prática e equilibrada dois objetivos não contraditórios: a integração do indivíduo na sociedade e a autonomia individual. Coerência social, não contradição, integração à sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, liberdade, autonomia e criatividade do indivíduo *vis à vis* com a sociedade. Contudo, e retomando a perspectiva de Emilio Tenti Fanfani:

“Sempre existe uma tensão entre a integração social e a autonomia. A questão não se resolve pela primazia de uma dimensão constitutiva do social sobre outra. A separação entre indivíduo e sociedade é uma típica distinção acadêmica. Não existe indivíduo sem sociedade nem sociedade sem indivíduos” (Tenti Fanfani, 2000. pp.113-114).

Em todo caso, o que está em discussão hoje é a correspondência entre a objetividade das coisas sociais e a subjetividade. Na realidade, e aqui coincidimos com Fanfani, nunca existiu uma correspondência perfeita; caso contrário, como explicar a rebelião, as heresias, as revoluções simbólicas, sociais e políticas, a criatividade humana, o desenvolvimento e a transformação social? Porém, as condições atuais de desenvolvimento social tornam cada vez mais provável o advento do distanciamento *vis à vis* do mundo social: “A subjetividade tende a não coincidir com a objetividade. Esta realidade vai de mãos dadas com o aumento da incerteza em nível individual subjetivo e social”.

Assim, mais recentemente, e simplificando um tanto as posições (que, por definição, estão em luta), afirmamos que frente ao subjetivismo dos existencialistas (que depositavam tudo na liberdade ilimitada do homem) e ao objetivismo dos estruturalistas (onde tudo passava por códigos e sistemas de signos, ideologias, mitos) Bourdieu, como Elias, está atravessando um caminho superador. Para ele, o “campo” – conceito tomado da física de Einstein – é um sistema de posições em luta e o *habitus*, o capital cultural em estado incorporado ou interiorizado, é um sistema aberto de disposições internalizadas com um sentido prático para a ação. Entre ambos os pólos há um jogo dinâmico e até certo ponto incerto, e não uma determinação mecânica, nem puro azar.

Em *A distinção*, Bourdieu retoma esses conceitos para aplicá-los ao estudo da nobreza cultural (onde distingue os sistemas de enquadramento dos gostos “legítimos” médios e populares). Deste modo, tenta mostrar como se acumula e se exerce poder social a partir da posse de “capital simbólico”, que está distribuído de forma desigual na sociedade, assim como também o estão os bens econômicos. Bourdieu trasladou assim categorias econômicas (capital, produção, consumo, acumulação) ao plano da cultura e da estética, ambas as esferas atravessadas por relações de poder. (Bourdieu, 1991).

As noções de *habitus* e de trajetória social são precisamente pontes teóricas que Bourdieu utiliza para dar conta da relação entre as estruturas sociais e as práticas cotidianas. Porém esse ajuste entre condições de vida e apresentações sociais, preferências e estilos de vida, dá-se em um campo de luta simbólica. Portanto, a noção de “trajetória social” é a que permite a Bourdieu escapar de uma concepção fixa dos sistemas de percepção e apreciação que predis põem os indivíduos para a ação.

A trajetória social do grupo e do indivíduo, ou seja, a experiência de mobilidade social (promoção ou demissão e, inclusive, estancamento), acumulada em várias gerações e interiorizada,

deve ser considerada na análise das variações do *habitus*¹⁶. Essas variações são os modos interiorizados que antecipam as experiências dos indivíduos e dos grupos, ao mesmo tempo em que dão conta delas.

A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO ENSINO MÉDIO

Do que se disse anteriormente, surge a idéia de que a dimensão referente à construção das subjetividades dos adolescentes e jovens de diversos setores sociais, e seus efeitos sobre as trajetórias sociais e escolares, constitui uma perspectiva promissora e um dos desafios sobre os quais se baseia nossa pesquisa.

A socialização escolar tem sido historicamente uma instância que proporcionava aos jovens pautas que permitiam estruturar intenções para o futuro. Na passagem pela escola se construía uma consciência do trabalho e se enfatizava a relevância do esforço do presente para o futuro que oferecia promessas. Desse modo, a instituição escolar incidia na configuração das identidades individuais e coletivas das jovens gerações, desenvolvendo um sentido do passado, construindo um presente de frente para o futuro e delimitando horizontes.

Na Argentina das últimas décadas, um alto incremento da desocupação, a heterogeneização, a fragmentação e a deterioração das condições de emprego; a terceirização da força de trabalho e a maior seletividade na demanda de mão de obra são algumas das mudanças mais visíveis do mercado de trabalho, aguçadas nos últimos anos, como já se apontou em capítulos anteriores (Beccaria & López, 1995; Filmus, 1996; Lozano & Feletti, 1995). Frente a essas mudanças profundas na estrutura produtiva, na

¹⁶ Retomamos aqui a interpretação dada por Cuche sobre os principais conceitos de Bourdieu em relação ao campo cultural (Cuche, 1999).

organização do trabalho e nas políticas de emprego, o sentido de “ir à escola” deixou de estar associado à expectativa de trabalhar para conseguir autonomia e independência econômica e, assim, alcançar a condição adulta.

As transformações da sociedade chegam hoje à escola com a sensação de perda e precariedade de trabalho. Com intensidades distintas, segundo o nível da população sócio-econômica a que atende, a escola enfrenta os problemas da relação do adolescente com o trabalho, seja por uma inserção prematura ou pela incerteza frente ao futuro.

A inserção prematura no mundo do trabalho pode dificultar a formação e as possibilidades de superar as condições de adiamento social dos adolescentes pobres. Mas também os adolescentes não pobres percebem sua vulnerabilidade em relação ao trabalho, devido aos indubitáveis obstáculos para conseguir um primeiro emprego ou para obter uma integração social mínima no contexto de uma cidadania democrática.

Precisamente, o que estamos fazendo é indagar, a partir da percepção dos alunos, sobre certos aspectos de sua experiência social e escolar que atuam como antecipações de seus destinos, em especial aquelas referentes a seu futuro social. Identificaremos assim certas “cumplicidades objetivas”, quer dizer, certos elementos estruturais que reforçam as características da estrutura educativa e social, que permanecem inadvertidas ou ocultas, ou pelo menos com zonas de certa opacidade, na consciência cotidiana dos estudantes. Também interpretaremos aquelas visões de certos estudantes que são menos adaptativas, ou seja, com maior capacidade de biografização, diante das mesmas condições de segmentação educativa e desigualdade social.

A dimensão subjetiva relativa à avaliação que realizam de si próprios, que se traduz em auto-estima, é relevante para interpretar suas “condições simbólicas”, na medida em que os estudantes terminam seus estudos de nível médio com imagens de seu porvir, avaliando mais ou menos conscientemente suas condições presentes e prevendo suas probabilidades futuras.

A imagem de um porvir aberto, com possibilidades infinitas, coaduna-se com a experiência social dos estudantes. Estas possibilidades vão se tornando menos prováveis, ou seja, são mais difíceis de se realizar, quanto mais vulneráveis são as condições de vida dos estudantes. Esses limites simbólicos, que operam como autolimitações, podem fazer com que os alunos rejeitem o que já lhes está negado de antemão, com argumentos autocomplacentes do tipo “isso não é para mim” ou “o fracasso é por minha própria culpa” (Morgade & Laplan, 1999, pp.67-77).

Como hipótese, poderíamos afirmar que o universo das possibilidades ou das expectativas dos estudantes vai se restringindo, conforme se acrescenta o peso das oportunidades materiais e simbólicas nas quais se produzem suas carreiras sociais e educacionais.

O CÁLCULO SIMBÓLICO ENTRE AS PROBABILIDADES OBJETIVAS E AS ESPERANÇAS SUBJETIVAS OU A PASSAGEM DO LIMITE REAL À AUTOLIMITAÇÃO

Os estudantes antecipam então suas biografias e destinos, em função das determinações objetivas e subjetivas que, entre outras questões, são o produto da maneira como se vêem na imagem especular que lhes é passada pelas instituições nas quais transitam. Com respeito a isso, podemos reconstruir pelo menos três estudos dos anos 70 que, a partir de um paradigma crítico, são os que inauguram uma linha de indagação sobre uma dimensão particular de problemas, enquadrados no campo da sociologia das desigualdades escolares. O clássico estudo produzido nos Estados Unidos por Bowles e Gintis enfatiza as funções de reprodução econômica que a escola desempenha atrás do disfarce da ideologia tecno-meritocrática. A síntese da crítica às bandeiras que afirmam a equiparação das oportunidades educacionais para crianças e jovens de todos os setores sociais constitui a pergunta que formulam os pesquisadores: “Se és tão inteligente, por que não és mais rico ?” (Bowles & Gintis, 1981).

Na França, e também a partir de uma perspectiva crítica, Baudelot e Establet propõem uma explicação sobre as maneiras pelas quais o sistema educacional produz subjetividades ajustadas às condições da origem social dos estudantes, de um modo mascarado (Baudelot & Establet, 1990a; Baudelot & Establet, 1990b). Também no contexto francês, Bourdieu e Passeron, entre outros, produzem estudos empíricos que mostram uma faceta particular desse momento da reprodução econômica da escola, ao colocar em evidência o processo de interiorização, por parte dos agentes, de suas probabilidades objetivas de sucesso, conduzindo certos alunos de setores populares à auto-eliminação. As exigências institucionais tácitas se traduzem, através de uma série de mediações não mecânicas, em autopercepções dos agentes. Assim, certos alunos terminam por aceitar “ser o que devem ser”, enquanto outros geram estratégias de superação, até certo ponto, de seus fatores limitadores objetivos. Neste último caso estão as estratégias de subjetivação, de biografização, de individualização, que inegavelmente sempre estão atravessadas pelos determinantes estruturais das trajetórias sociais.

A esse respeito, as perguntas de nossa indagação são bem específicas: a que atribuem os estudantes os fracassos e sucessos na inserção social? Os estudantes percebem os processos de segmentação da estrutura social e também da estrutura educacional quando se auto-avaliam? Como se expressam as diferenças nas auto-atribuições e expectativas segundo o setor social de que provêm?

Em nossa indagação, cada estudante gerou, através de uma bateria de itens, uma espécie de fotografia de seu futuro mediato, sopesando o valor/desvalor da escola, do diploma, de suas próprias características pessoais, dos saberes incorporados, estabelecendo distância entre sua realidade pessoal e as exigências do mundo social ou do trabalho.

Realizaram, assim, uma espécie de avaliação subjetiva, em certo sentido inconsciente – ainda que percebam conscientemente certas correlações frequentes – das probabilidades objetivas e esperanças subjetivas. Em um sentido relacional, foi identificada,

no questionário aplicado aos estudantes, uma série de mediações entre as condições ou determinantes objetivos e as atitudes e predisposições subjetivas, a partir da significação dos próprios atores, em nosso caso, os alunos.

Por meio de certas perguntas, tentamos reconstruir aproximações à imagem que os estudantes fazem de si mesmos, com o propósito de chegar a interpretações sobre como eles constroem essa imagem: quais são suas limitações para conseguir trabalho, quais são os condicionantes que a escola lhes impõe e quais são os determinantes impostos pelo mundo do trabalho.

Essas imagens são um dos efeitos da carreira escolar, que mediatiza a experiência educacional e social posterior, definindo parte das ambições e aspirações dos estudantes. Esses julgamentos probabilísticos e, por conseqüência, com margens de incerteza, contribuem para configurar certa dinâmica em suas estratégias futuras.

Assim, as idéias com as quais os estudantes concluem seus estudos de nível médio causam impacto sobre aquilo que Bourdieu (1991) denomina o “sentido dos limites”, quer dizer, como os adolescentes e jovens que se formam no secundário percebem e estruturam suas trajetórias sociais em geral e, mais particularmente, como configuram suas expectativas de trabalho. O “sentido dos limites” é a antecipação prática, em grande medida inconsciente, dos limites objetivos adquiridos durante a experiência social e educacional, e se expressa em premissas negativas do tipo “este trabalho não é para mim” ou “não nasci para a universidade” ou “nasci para ser operário”, ou mais positivas, tais como: “sou líder por natureza”, ou “nasci para ser cientista” (Bourdieu, 1991).

A experiência social e escolar de dominação tem como efeito fazer funcionar as categorias de percepção próprias, fazendo-as aparecer como naturais. Assim, cada vez que um dominado emprega para julgar-se uma das categorias constitutivas da taxonomia dominante (por exemplo, brilhante/opaco, distinto/vulgar, único/comum) adota, sem sabê-lo, o ponto de vista dominante, ao usar para avaliar-se a lógica do preconceito desfavorável. De

todos os modos, a linguagem das categorias corre o risco de mascarar, por suas conotações intelectualistas, o fato de que o efeito do domínio simbólico não se exerce na lógica pura das consciências conhecedoras e sim na obscuridade dos esquemas práticos do *habitus* em que se acha inscrita a relação de domínio, com frequência inacessível à tomada de consciência reflexiva e aos controles da vontade.

É justamente a ocultação dos contextos em que se produzem esses julgamentos sociais – que se tornam autojulgamentos – a condição da eficácia real dessa ação, em aparência mágica. É preciso evocar o trabalho de formação que se leva a cabo, seja através da familiaridade com um mundo simbolicamente estruturado, seja através de um trabalho de inculcamento coletivo, mais implícito, para compreender a gênese e a lógica de funcionamento desses julgamentos.

A meritocracia e a ideologia dos dons naturais, ou aquilo que Frigerio caracterizou como “a biografia intelectual antecipada” (Frigerio, 1987), explicam parte do mecanismo mediante o qual os condicionantes em que se produzem as carreiras sociais se transmudam em autolimites. Sobre isso, Bourdieu mostra que a força da ideologia neoliberal se apóia em uma espécie de neodarwinismo social: são “os melhores e os mais brilhantes”, como se diz em Harvard, os que triunfam. Bourdieu identifica o fato de que “detrás da visão mundialista e internacional dos dominadores¹⁷, há uma filosofia da competência segundo a qual os mais competentes são os governantes e os que têm trabalho, os outros não são competentes” (Bourdieu, 1999, pp. 60-61). Existem os ganhadores e os perdedores, existe a nobreza de Estado, quer dizer, existem:

“(…) as pessoas que têm todos os atributos de uma nobreza no sentido medieval do termo e devem sua autoridade à educação, ou seja, à inteligência, concebida como um dom divino,

¹⁷ Entendemos por “dominadores” os agentes econômicos.

quando sabemos que, na realidade, está distribuída por toda a sociedade e as desigualdades de inteligência são desigualdades sociais” (Bourdieu, 1999, pp.60-61).

Por uma curiosa alquimia social, transforma-se o “não sei” em um “não sirvo” ou em um “não nasci para isso”. E em um sentido positivo, transforma-se o “sirvo para isto” em um “valho muito” ou “nasci para triunfar”.

Com base em nossa experiência de pesquisa, levantamos a hipótese de que os estudantes de setores atingidos por condições de pobreza tendem a atribuir com mais freqüência os fracassos sociais e educativos a si mesmos, e é presumível que se auto-adjetivem de um modo diferente que os estudantes dos setores mais favorecidos. A razão disso é bem explicada por Pierre Bourdieu:

“Utilizando, para apreciar o valor de sua posição e de suas propriedades, um sistema de esquemas de percepção e apreciação que não é outra coisa senão a incorporação das leis objetivas (segundo as quais se constitui objetivamente seu valor), os dominados tendem a atribuir-se, de início, o que a distribuição lhes atribui, rejeitando o que lhes é negado (‘isso não é para nós’), contentando-se com o que se lhes outorga, medindo suas esperanças por suas possibilidades, definindo-se como os define a ordem estabelecida, reproduzindo no veredicto que fazem sobre si mesmos o veredicto que sobre eles faz a economia, destinando-se, em uma palavra, ao que em todo caso lhes pertence [...], aceitando ser o que têm que ser[...]” (Bourdieu, 1991, p.482).

Essa operação ideológica distingue os indivíduos pretendendo aplicar-lhes uma vara neutra (nisto consiste a meritocracia) por fora das relações sociais que os definem. Esse curioso efeito sociológico de distinção faz com que alguns adquiram consciência de sua superioridade, enquanto outros admitem, inconscientemente, sua inferioridade. Situam-se, assim, nas características individuais as diferenças que estão predeterminadas na estrutura social.

Há um sentimento de inevitabilidade do qual não se pode escapar por detrás da crença de que a limitação das escolhas próprias está na individualidade “pura”. Quer dizer, é um sentimento que se coloca fora das condições sócio-históricas, que são as que definem em grande medida as personalidades e mentalidades singulares.

No estudo que nos ocupa, deveríamos estar em condições de interpretar os “méritos pessoais” dos estudantes, ou seja, as características ou “virtudes” que os definem e sob as quais se autodefinem, conforme as condições objetivas e subjetivas que caracterizam sua experiência social, e que atuam como prognóstico de inserção no mercado de trabalho.

Deste ponto de vista, e tal como nos é dado apreciar os quadros seguintes, os estudantes pesquisados se autodefiniram com base em certas características de personalidade e, ao mesmo tempo, traçaram um juízo previsível de um pretendo empregador, estabelecendo distâncias e proximidades entre sua “personalidade” (em geral vivida como “individualidade pura”) e os requisitos do posto de trabalho. A auto-adjetivação, que traduz uma auto-avaliação, assim como as maneiras como “falam de si mesmos” frente a uma eventual procura por trabalho traduzem parte de suas expectativas futuras. A ausência de correspondência – entre as qualidades que os estudantes percebem que têm frente àquelas que antecipam como valor para um eventual empregador – configura parte dessas expectativas na medida em que leva implícita uma equação subjetiva ou cálculo de probabilidades entre um “que sou” frente a um “que esperam de mim”. Nesse sentido, pensemos que as características valorizadas da personalidade social, ainda que possam ser percebidas subjetivamente como intrínsecas, não são essenciais à “pessoa”. São, sim, relativas às condições sociais de produção dessa personalidade, e às valorações que se criam no espaço social no qual se qualifica e se autoqualifica o indivíduo.

A tarefa que demos aos alunos pesquisados foi a de indicar, em uma lista preestabelecida de atributos, quais destes estão presentes em sua personalidade e quais seriam exigidos nas avalia-

ções de um hipotético empregador. Essa lista surgiu de uma minuciosa revisão dos atributos medidos nos testes de seleção de pessoal, assim como dos resultados obtidos por indagações sobre taxonomias sociais e escolares em um contexto cultural local.

Os Quadros 41 e 42 evidenciam os ajustes e distâncias para cada setor social entre as características através das quais se autodefinem os estudantes e aquelas que um empregador priorizaria.

QUADRO 41
Características mais valorizadas segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico

	Grupos de escolas			
	Nível sócio-econômico mais baixo		Nível sócio-econômico mais alto	
	Característica de personalidade mais valorizada pelos jovens %	Característica de personalidade mais valorizada por um empregador %	Característica de personalidade mais valorizada pelos jovens %	Característica de personalidade mais valorizada por um empregador %
Trabalhador	46,2	67,3	18,6	74,4
Inteligente	8,7	4,8	25,6	4,7
Dinâmico	5,8	8,7	8,1	3,5
Obediente	5,8	3,8	3,5	4,7
Batalhador	5,8		3,5	2,3
Líder	4,8	6,7	3,5	
Valente	2,9		3,5	
Adaptável	2,9	2,9	5,8	2,3
Livre	2,9		4,7	
Criativo		1,0	4,7	2,3
Outras	7,7	1,0	14,0	3,5
SD	6,7	3,8	4,7	2,3

Nota: A categoria "Outras" remete às seguintes características: calculador, soberbo, estratégico, cauteloso, servil, e empreendedor. É dispensável esclarecer que essas características foram reagrupadas diante da escassa ou quase nula quantidade de casos que se observam em cada uma delas.

A análise do Quadro 41 leva às seguintes afirmações:

- Em primeiro lugar, a qualidade de "trabalhador" aparece como relevante tanto nas personalidades dos estudantes como nas características valorizadas no mundo do trabalho. Contudo, os mais pobres se autopercebem como mais predominantemente trabalhadores, enquanto os setores mais ricos se inclinam a perceber esta qualidade como mais ligada ao emprego.

- Ainda que ambos os setores considerem igualmente a valorização da inteligência, os ricos se vêm a si mesmos como mais caracteristicamente inteligentes.
- Os estudantes ricos se autodescrevem como mais dinâmicos.
- Os pobres se referem à obediência como um traço mais próprio de sua personalidade, enquanto os mais ricos lhe dão mais importância no plano do trabalho.
- A capacidade de luta, a valentia e a liberdade são atributos presentes na personalidade, porém ausentes nas valorações de um empregador, e nisto coincidem os estudantes de ambos os setores.
- Os mais ricos percebem a si próprios como personalidades mais adaptáveis. Também valorizam sua criatividade, enquanto entre os pobres esta é uma característica ausente.
- Os estudantes de setores altos não consideram que no emprego se valorize de maneira prioritária a capacidade de liderança, ainda que se considerem a si mesmos como líderes. Esta última consideração é levemente menor para o caso dos setores mais baixos.

Se analisarmos agora as valorizações do Quadro 42 seguinte, ou seja, o universo dos estudantes que são ao mesmo tempo trabalhadores, notamos que:

- A inteligência aparece como uma qualidade importante da personalidade dos mais ricos, porém não relevante no emprego, ao contrário do que percebem os do setor mais baixo.
- Os estudantes ricos que trabalham percebem a valorização que o empregador faz da obediência.
- Os pobres consideram que se valoriza o dinamismo para o emprego, ainda que esta qualidade os defina menos do que define os setores mais altos. Estes últimos consideram que o ser dinâmico é um atributo negado no terreno do trabalho.

A alta valorização da qualidade da **inteligência** merece uma certa atenção. Abramos aqui, então, um breve comentário acerca do fato de que a questão da inteligência ocupa um lugar central nos debates sociais atuais, tanto dentro quanto fora do campo científico. No âmbito dos países centrais, um conjunto de trabalhos remetem ao problema da apropriação desigual do co-

nhecimento em nossas (sic*) sociedades, em função de argumentos deterministas-biologicistas centrados nas características genéticas dos indivíduos e na natureza da inteligência. Um exemplo paradigmático dos últimos anos foi o trabalho escrito no ano de 1994 por Richard Herrnstein e Charles Murray, nos Estados Unidos, com mais de 500.000 exemplares vendidos: *The Bell Curve*. O trabalho se inscreve em uma extensa tradição que considera a inteligência como algo obtido de uma medida objetiva, através da distribuição, em uma curva normal, de uma pontuação gerada em um teste, permitindo prever o desempenho dos estudantes.

QUADRO 42

Características mais valorizadas segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico. População jovem que trabalha

	Grupos de escolas			
	Nível sócio-econômico mais baixo		Nível sócio-econômico mais alto	
	Característica da personalidade mais valorizada pelos jovens %	Característica da personalidade mais valorizada por um empregador %	Característica da personalidade mais valorizada pelos jovens %	Característica da personalidade mais valorizada por um empregador %
Trabalhador	54,8	64,5	33,3	66,7
Inteligente		9,7	33,3	
Dinâmico	3,2	6,5	11,1	
Obediente	9,7	3,2		22,2
Líder		3,2	11,1	
Valente	3,2			
Adaptável	3,2			
Livre	3,2			
Outras	6,5	3,2	11,1	11,1
SD	16,1	9,7		

Nota: A categoria "Outras" remete às seguintes características: calculador, soberbo, estratégico, cauteloso, servil e empreendedor. É dispensável esclarecer que essas características foram reagrupadas diante da escassa ou quase nula quantidade de casos que se observam em cada uma delas.

Atributos naturais como o da inteligência vêm sendo utilizados historicamente nessas perspectivas, para dar conta do baixo rendimento de alguns grupos sociais vulneráveis, como os negros,

* Observação do tradutor.

as mulheres, os indígenas e os pobres. Por isso se argumenta que, mesmo quando se destinam muitos recursos para produzir taxas de rendimento mais altas, as políticas sociais e as reformas educacionais aplicadas a esses grupos estão condenadas ao fracasso: (1) porque dirigem-se a sujeitos deficitários ou com uma inteligência de um nível que não lhes permite apropriar-se de conhecimentos acadêmicos; ou (2) porque põem em jogo estratégias intelectuais.

Sinteticamente, e ainda que sob o risco de uma simplificação, podemos identificar duas linhas de investigação que implicam uma forte ruptura com os enfoques naturalistas e deterministas biologicistas sobre a inteligência, enfoques estes que têm sido hegemônicos durante séculos:

a) Um enfoque novo proveniente da biologia crítica e das recentes contribuições da psicologia que postula a existência de inteligências múltiplas. Os trabalhos de Gould (que propõe uma dialética entre biologia e sociedade), a partir de um paradigma crítico emergente, assim como os do campo psicológico de Sternberg e de Gardner, têm conseqüências importantes para a compreensão dos resultados desiguais dos estudantes, na medida em que revisam a homologação da (única) inteligência na esfera acadêmica e propõem o desenvolvimento de uma inteligência bem sucedida que trabalhe desde a infância com a capacidade analítica, a criatividade e as habilidades práticas, nas diversas instâncias da vida social. Discutem, assim, a correlação positiva, historicamente legitimada, entre alta inteligência natural e homogênea e o êxito social e educacional.

Tenhamos como relevante para nossa análise das percepções dos estudantes que entre as regras estabelecidas por Sternberg para a obtenção de uma inteligência bem sucedida está aquela que desafia as expectativas negativas, que não permite que a avaliação negativa feita por outras pessoas impeça o alcance de objetivos (Sternberg, 1999).

b) Um enfoque também relativamente recente provém do campo sociológico e interroga precisamente sobre as condições sociais que tornam possível o retorno, na atualidade, de discursos

sociais que transmudam as diferenças sociais em diferenças de inteligência. Parafrazeando Bourdieu: *tratando questões sociais como questões psicológicas*. Esse enfoque adota uma visão que pluraliza a inteligência na medida em que outorga significação às representações sociais da inteligência dos sujeitos nos contextos sociais culturais particulares. A partir dessas perspectivas, o fracasso social e educacional deixa de estar inscrito em uma suposta natureza humana identificada como a inteligência com “i” minúsculo e no singular (e, claro, concebida como a-histórica e, portanto, como uma falsa medida universal do homem).

Dada a legitimidade histórica do atributo da inteligência, não é de estranhar que o “ser inteligente” configure parte das percepções e apreciações dos estudantes. Esse dado se complementa, como veremos, com os resultados de outras investigações recentes, realizadas em contextos local e internacional, que indagam sobre os juízos escolares, particularmente na estrutura perceptiva dos professores, segundo os quais a dimensão cognitivo-acadêmica e, singularmente, a inteligência ocupam um lugar central na avaliação sobre os alunos.¹⁸

A DISTÂNCIA OU O AJUSTE ENTRE OS ATRIBUTOS DA PERSONALIDADE E OS DA EMPREGABILIDADE

Complementarmente à análise descrita até aqui, acrescentemos à perspectiva da “teoria da atribuição” ou “teoria do etiquetado”, também uma explicação acerca da auto-atribuição e da configuração de expectativas que se consolidou, no que diz

¹⁸ Referimo-nos aos trabalhos de Carina Kaplan: *Buenos e malos alumnos: Descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique, 1992; e *La inteligencia escolarizada: Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires, Miño & Dávila, 1997.

respeito às trajetórias escolares, como uma linha de pesquisa com peso próprio: o efeito Pigmalião.

Essa linha tem seu ponto de referência obrigatório no campo dos estudos educacionais na pesquisa *Pigmaleón em la escuela*, de Rosenthal e Jacobson (1968), cujo cunho experimental objetivava proporcionar evidência empírica sobre a hipótese principal: “Em uma determinada classe, as crianças das quais o professor espera um desenvolvimento maior mostrarão realmente tal desenvolvimento”(p.85).

Uma série de pesquisas que sucedeu o estudo de Rosenthal e Jacobson tentou responder a questão original citada acima, ainda que questionando sua desvinculação com a estrutura social, assim como o tipo de metodologia utilizada. O foco das críticas foi o questionamento da hipótese de realização quase automática de uma expectativa. Basicamente, mencionou-se a ausência de uma teoria social por trás das formulações daqueles autores, ou seja, a carência de uma conceituação da interação social vinculada à estrutura social.

Essas pesquisas que sucederam ao Pigmalião partem do pressuposto de que as expectativas não se cumprem em vazio social. É claro que, no caso do Pigmalião, há uma premissa ingênua segundo a qual se estabelece uma associação, sem mediação social, entre as expectativas, o desenvolvimento intelectual e o rendimento dos alunos. O corolário seria o seguinte: a altas expectativas correspondem altos rendimentos.

Os autores foram vítimas da crença ilusória de que os alunos são afetados em sua aprendizagem por uma relação simples de expectativa-rendimento. É preciso incluir a idéia de que na interação professor/aluno intervém um sistema de mediações sociais, cujo efeito é, de alguma maneira, prévio à interação: o da diferença social. A criança e as expectativas que são postas sobre ela estão situadas em uma trama social caracterizada por relações sociais desiguais. Então, enquanto no caso do Pigmalião a profecia reduz o potencial de surpresa e controla a incerteza, nossa pergunta é outra: Por que esses efeitos são eficazes em certos grupos de alunos, e quais são as condições de sua eficácia?

Os adjetivos ou os modos de se denominar e antecipar a própria trajetória se vinculam, entre outros fatores, à maneira como os estudantes foram qualificados nas instituições sociais. As diferenças oficiais que produzem as classificações escolares tendem a engendrar ou reforçar diferenças reais, ao produzirem nos indivíduos classificados/denominados a crença, coletivamente reconhecida e sustentada, nas diferenças; e ao produzirem também, dessa maneira, as condutas destinadas a “aproximar o ser real do ser oficial” (Bourdieu, 1991, p.13).

O sistema de adjetivos é um dos modos indiretos de aproximação às idéias oficiais sobre os estudantes e permite realizar inferências a respeito de seus potenciais efeitos sobre a configuração da auto-imagem.

Precisamente, a pesquisa sócio-educacional avançou nas últimas décadas na compreensão de uma dimensão das trajetórias educacionais que é a das *categorizações* a respeito dos estudantes e seus efeitos na produção da desigualdade educacional. A tentativa consiste em dar conta das classificações que os docentes produzem diariamente em suas apreciações sobre os alunos, de maneira a desvendar as funções sociais desse sistema de classificação que opera como um conhecimento prático. Uma das hipóteses centrais que assume essa promissora linha de pesquisas indica que os julgamentos dos docentes estão mediatizados pela origem social dos educandos. Há uma matriz social em estado implícito por detrás das apreciações aparentemente neutras dos docentes.

A referência inegável nesta questão é o clássico trabalho de Bourdieu e Saint Martin no qual os pesquisadores constróem um estudo rigoroso e exaustivo de um sistema de adjetivos para os estudantes de um professor de filosofia agrupados em 27 classes (desde os mais pejorativos até os mais laudatórios, juntando na mesma classe os adjetivos cujo sentido é similar e que aparecem em associação), analisando mais de 154 fichas individuais das alunas de uma classe do sexto ano de uma escola normal muito prestigiada em Paris.

Nos documentos analisados se registram, por um lado, os dados de nascimento, profissão e endereço dos pais, assim como o estabelecimento em que cursou os estudos secundários; e do outro lado, as médias atribuídas aos trabalhos escritos e às intervenções orais, acompanhadas de *apreciações justificativas*. Essas formas de pensamento, de expressão e de apreciação devem sua lógica específica ao fato de que, ao serem produzidas e reproduzidas pelo sistema escolar, representam o produto da transformação que a lógica específica do campo universitário impõe às formas que organizam o pensamento e a expressão da classe dominante.

Além disso, as alunas foram classificadas segundo a *importância de seu capital cultural*¹⁹, herdado de suas famílias; ou segundo sua distância do sistema de ensino; guiando-se pela profissão e pela residência dos pais, seja parisiense ou do interior. Cabe destacar que esse sistema de classificação é objetivado nas instituições.

“Produzidos pela prática de gerações sucessivas, em um tipo determinado de condições de existência, esses esquemas de percepção, de apreciação e de ação que se adquirem pela prática e se põem em execução em estado prático [...] funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objetivas que os produzem tendem a reproduzir-se nas práticas” (Bourdieu & Saint Martin, p.15).

¹⁹ A hipótese da distribuição desigual do “capital cultural”, atualmente de referência obrigatória na análise do fracasso educacional, não deve perder sua força crítica, que consiste em deslocar os argumentos situados no indivíduo (QI, déficit familiar, déficit herdado, entre outros que se utilizam habitualmente) para a estrutura social e também educacional. As diferenças de rendimento – nesta hipótese que implica uma ruptura com visões das teorias do capital humano e da ideologia dos dons naturais – devem-se às oportunidades desiguais reais dos estudantes provenientes das diferentes classes e frações de classe, pelo que fica estabelecido que não há nada de natureza na desigualdade escolar.

O estudo desses autores não constitui um simples jogo de escritura sem conseqüências, e sim uma operação de alquimia social que confere às palavras sua eficácia simbólica, seu poder de atuar de forma duradoura sobre as práticas e a construção das subjetividades. O poder estruturador da linguagem é inegável nos campos sociais mais diversos. As palavras e os nomes contêm essa capacidade de prescrever sob a aparência de descrever, assim como a de denunciar sob a aparência de enunciar.

Assim, os atos de denominação/classificação que atuam distinguindo as pessoas, que aparecem disfarçados de completa naturalidade, surtem o efeito de que cada um conheça seus limites e, por conseguinte, autodelimite o campo de suas trajetórias possíveis. Aproxima, assim, o provável do possível.

Segundo os pesquisadores, os critérios implícitos do julgamento do professor se expressam em “apreciações” e na sanção em notas. Porém, o objeto dessas duas formas de avaliação é constituído também, segundo uma ampla gama de estudos de Bourdieu, pela origem social dos alunos. Trata-se do conceito de *máquina ideológica*, pois se considera que, ao se receberem produtos socialmente classificados, proporcionam-se produtos “escolarmente” classificados. Esta máquina assegura uma correspondência muito estreita entre a classificação de entrada e a classificação de saída, sem jamais se conhecer oficialmente os princípios e os critérios da classificação social.

Ou seja, o sistema de classificação oficial, propriamente escolar, que se objetiva na forma de um sistema de adjetivos, cumpre uma função dupla e contraditória: permite realizar uma operação de classificação social ao mesmo tempo em que a oculta; serve ao mesmo tempo de relevo e tela entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída, que pretende ser exclusivamente escolar. Em suma, funciona segundo a lógica da *denegação*: *faz o que faz nas formas tendentes a demonstrar que não o faz*.

A passagem para a universidade é uma das evidências desse mecanismo implícito. Também o são as escolhas de carreiras

segundo uma suposta “vocação” que se apresenta como “natural” ou “inata”. Uma das hipóteses principais que adotamos a partir dos estudos culturais de Bourdieu sobre o sistema educacional, e em particular para a educação superior, implica uma ruptura frente aos argumentos meritocráticos “puros”, na medida em que afirmamos que as expectativas vocacionais e as escolhas dos cursos universitários associam-se com os determinantes sócio-econômicos e socioculturais que permeiam a experiência social e educacional dos estudantes. Essas determinações conduzem a uma inferioridade cultural na qual os privilégios aparecem de forma mascarada, tanto para a universidade como para os próprios privilegiados e prejudicados. Em resumo, tudo fica reduzido a um suposto mérito pessoal. Portanto, os selecionados culturalmente na universidade são aqueles que já o estavam por seus antecedentes sócio-econômicos, familiares e culturais. Essa “escolha dos escolhidos”, tão bem descrita por Bourdieu e Passeron em “Los Herederos”, que marca as trajetórias escolares, desafia o processo de democratização nas universidades, já que, diante da situação de ingresso nelas, os estudantes põem em jogo, a partir de suas escolhas, aquilo que os condicionantes sócio-econômicos fizeram por eles: escolher.

Ao mesmo tempo se estabelece aqui outra hipótese com respeito a um dos condicionantes de sucesso daqueles que cursam estudos universitários. Essa hipótese se refere ao fato de que as trajetórias universitárias dos estudantes provenientes de diversos setores sociais estão influenciadas por atitudes discriminatórias dos professores e da pedagogia que professam. O estudo “Los Herederos” verificou que os professores universitários consideram a inteligência dos alunos como um dom, como uma graça e uma superioridade inatas, gerando no meio dos estudantes circuitos bem diferenciados: o circuito dos estudantes que são brilhantes e aqueles que são os trabalhadores e aplicados (Castorina & Kaplan, 1997). A ideologia carismática do dom constitui, para as classes privilegiadas, uma legitimação de seus privilégios culturais, que sofrem assim uma transmutação de herança social

em graça individual ou mérito pessoal. Desse modo disfarçado, eufemizado, o “racismo de classe” pode ser exercido sem se fazer patente. Esta alquimia dá resultados tão bons que, longe de opor a ela outra idéia do sucesso escolar, as classes populares assimilam, por sua vez, o essencialismo das classes altas e vivem suas desvantagens como signo pessoal, chegando a excluir-se da universidade. Essas considerações podem fazer-se extensivas ao nível médio de ensino, na medida em que existe certa crença, ainda que afortunadamente sem demasiados adeptos, de que alguns estudantes “não nasceram para o secundário” ou, de forma ainda mais eufemizada, pensamentos do tipo: “Para que o esforço por terminar o secundário, se esse aluno vai ser operário como seu pai?” Em contrapartida, os estudantes mais vulneráveis chegam a assumir estes pontos de vista com naturalidade. A naturalização oculta a intenção implícita desse tipo de julgamento social.

Esse efeito subjetivo tem sua contrapartida nas exigências tácitas do mercado de trabalho, que hoje priorizam precisamente o que se denomina com acerto “a educação social”. Isso quer dizer que se sobreestimam as qualidades psicossociais, acima das qualificações objetivas. Em sua recente interpretação das qualificações requeridas no capitalismo do conhecimento, Sara Morgenstern assume o ponto de vista de que as credenciais acadêmicas já não são tão decisivas como eram no velho esquema burocrático que organizava a produção fordista, e que agora são as qualidades do que se denomina a “personalidade carismática” as que atuam como fator de diferenciação (Morgenstern, 2000).

Isso não significa de modo algum que as qualificações objetivas sejam irrelevantes nem que o recrutamento de pessoal dentro do paradigma burocrático desconheça as qualidades psicossociais. A principal diferença, seguindo a análise de Morgenstern, consiste no fato de que, antes, primavam as exigências de talento intelectual (daí a aparição de expressões do “racismo da inteligência”) e o conhecimento especializado; enquanto agora, sem a “educação social”, ou seja, sem as formas de um capital cultural apropriadas e internalizadas, principalmente através da

socialização familiar, um postulante achará muito difícil decodificar quais são as regras do processo seletivo que regem o mercado de trabalho. Vanilda Paiva, com uma orientação semelhante, destaca como cada vez mais se enfatiza a formação de virtudes pessoais ou disposições sócio-motivacionais desde a socialização primária, de modo a garantir essas qualidades que se combinam logo com as qualificações formalmente adquiridas (Paiva, 1992).

Agora sim, nossas perguntas são: quais adjetivos ou construtos utilizam com mais frequência os estudantes para qualificar-se? A que dimensões se referem estes construtos? Que diferenças há entre os modos como adjetivam a si próprios estudantes de diversos setores sociais? Que tipos de correlação poderiam ser estabelecidos entre os autojulgamentos, as exigências tácitas, e os requisitos explicitados do mercado social em que se inserem os estudantes?

Continuando com a indagação exploratória das qualificações ou adjetivações dos estudantes, outra das tarefas que lhes propusemos consistiu em solicitar deles que redigissem uma carta frente a uma hipotética busca de emprego ao fim dos estudos secundários, e em resposta a uma oferta de trabalho em um anúncio de classificados de um jornal que nós pesquisadores confeccionamos. As 594 redações permitiram uma nova aproximação ao modo pelo qual os estudantes se autopercebem, ou seja, seus condicionamentos simbólico-subjetivos que ajudam a configurar suas condições de empregabilidade. Construímos uma matriz de análise em relação às seguintes dimensões: a) os tipos de construtos com os quais se auto-adjetivam; b) a habilidade real que demonstraram para redigir o texto e, mais particularmente, o nível de acertos e erros no plano da ortografia; c) o tom com o qual encararam a comunicação com o eventual empregador; d) o grau de explicitação da necessidade material que os conduz à busca desse emprego; e) por último, interpretamos os conhecimentos e/ou habilidades específicas que apresentaram como suas; a valoração da instituição onde cursaram o secundário e o valor do título como fator de autodistinção.

Os adjetivos

Se comparamos por setor social os construtos ou categorias perceptivas naturais, aquelas que os estudantes produziram em suas cartas a um empregador, observamos que existe uma matriz comum de qualidades a partir da qual todos os estudantes se apresentam nas cartas, seja qual for o setor a que pertençam. Essas são qualidades percebidas pelos estudantes como algo que lhes permitiria obter vantagens na candidatura a um posto de trabalho. As diferenças se dão na ênfase outorgada por cada setor social. As qualidades que configuram esse núcleo comum são (segundo o Quadro 43): ter responsabilidade, mostrar boa presença, ter capacidade para adaptar-se, ter vontade de trabalhar, entabular boa relação interpessoal, ter capacidade (em sentido genérico), possuir um espírito empreendedor, ter capacidade de trabalho em equipe, mostrar capacidade de trabalho, ter capacidade para aprender, ser jovem, ser dinâmico, ser obediente, ser eficiente, ser criativo e ter vocação.

Ambos os setores, baixo e mais alto, equiparam-se em criatividade e em sua capacidade de trabalho.

A boa presença, a responsabilidade e o manejo dos vínculos interpessoais têm um peso importante na auto-apresentação. Os setores altos se auto-atribuem estas características em maior medida que os pobres; em especial, destacam em maior grau sua capacidade de relação social. Também se vêem a si mesmos como mais eficientes e com mais vocação definida. A juventude também aparece como um traço competitivo para sua empregabilidade. Os pobres se apresentam como mais adaptáveis, com mais vontade de trabalhar e com maior capacidade para aprender, em relação aos setores mais altos. Ao mesmo tempo, percebem-se como um pouco mais empreendedores e também mais obedientes.

Além de um núcleo duro compartilhado, ou matriz comum de apreciação que estrutura a percepção dos estudantes de ambos os setores, inventariamos aqueles construtos ou adjetivos auto-atribuídos que se singularizam para cada um dos setores sociais de procedência dos estudantes.

QUADRO 43
Escolha de adjetivos importantes para o trabalho segundo
o setor econômico

Adjetivo	Escolas mais pobres %	Escolas mais ricas %
Responsável	18,9	20,7
Boa presença	26,6	28
Adaptável	15,2	4,9
Vontade de trabalhar	11,4	4,9
Boa relação interpessoal	13,9	20,7
Capaz	8,9	3,6
Empreendedor	8,9	7,3
Capacidade de trabalho em equipe	6,3	4,9
Trabalhador	6,3	6,1
Capacidade de aprendizagem	3,8	1,2
Jovem	3,8	7,3
Dinâmico	2,5	2,4
Obediente	3,8	1,2
Eficiente	1,3	6,1
Criativo	1,3	1,2
Com vocação	1,3	2,4

Os de setores baixos se vêem a si mesmos como portadores destes atributos: bom aluno, bom companheiro, boa pessoa, com caráter, disciplinado, educado, entusiasta, com iniciativa, com vontade de progredir, hábil, inovador, inteligente, perseverante, pontual, seguro, simpático, veloz.

Por seu lado, os estudantes de setores altos se reservam adjetivos do tipo: ambicioso, astuto, auto-exigente, ávido, capaz para o mercado, confiável, convincente, acreditável, curioso, desenvolto, perfeccionista, idôneo.

Chama a atenção como, diante de um empregador, os estudantes pobres aludem à sua trajetória escolar como um dado que pode ser

de importância: ser bom aluno e ser bom companheiro são qualidades que puseram em relevo em sua auto-apresentação. Há uma espécie de “moral de classe” que sustenta esses traços de personalidade psicossocial. Os hábitos de trabalho, a pontualidade e a disciplina também são características próprias que ressaltam como vantajosas. Não é difícil perceber que esta última dimensão alude a avaliações ou avaliações mais ou menos explícitas do campo escolar, assim como as qualidades requeridas em postos não hierárquicos no campo do trabalho.

A gramática e a ortografia

Os estudantes mais ricos redigiram relativamente melhor que os pobres e se expressaram por escrito com menos erros em sua ortografia.

QUADRO 44

Qualidade em redação e ortografia segundo setor sócio-econômico

	Redação			Ortografia		
	Boa %	Regular %	Má %	Muitas Faltas %	Poucas faltas %	Sem faltas %
Escolas mais pobres	65,8	27,8	6,3	6,3	22,8	68,3
Escolas mais ricas	81,7	20,7	0	1,2	13,4	86,6

O tom da comunicação

O tom geral de comunicação que denota audácia ou ousadia é mais característico nos setores altos. O tom servil em relação a um hipotético empregador está mais presente nas cartas dos estudantes das escolas mais pobres.

QUADRO 45

Tom da comunicação segundo o setor sócio-econômico

	Servil, submisso %	Ousado, audaz %	Neutro %
Escolas mais pobres	21,5	27,8	50,7
Escolas mais ricas	13,4	41,5	45,1

A urgência por conseguir emprego

Em linhas gerais, podemos afirmar que os estudantes não expressam em suas cartas a necessidade de conseguir o emprego que postulam, e que os que o fazem pertencem unicamente aos setores baixos. A premência por colocar-se no mundo do trabalho ao final do segundo grau, em função de suas condições materiais de vida, faz com que alguns dos pobres provavelmente estejam apelando para a sensibilidade do empregador, razão pela qual tornem explícita sua necessidade de serem empregados. A lógica do imediatismo destes estudantes está ligada a seus condicionamentos materiais de vida.

QUADRO 46
Explicitação da necessidade de trabalhar segundo o setor sócio-econômico

	Explicita a necessidade de trabalhar?	
	Sim %	Não %
Escolas mais pobres	7,6	92,4
Escolas mais ricas	0	100

O valor do título escolar e dos saberes

Pouco mais da metade dos estudantes não apela para conhecimentos ou habilidades específicas ao se candidatarem para um posto de trabalho. Os que especificam suas habilidades se referem a idiomas ou computação, e são os setores altos os que levam vantagem em sua autopercepção. Também reconhecem melhores habilidades na área da linguagem.

Por outra parte, os estudantes, em sua maioria, não mencionam o tipo de instituição onde estão se formando como um dado competitivo. São os dos setores mais altos os que incluem em maior medida esta informação, como um valor agregado diante de sua postulação para o emprego.

QUADRO 47

Posse de conhecimentos e habilidades específicos segundo o setor sócio-econômico

Setor	Indica possuir conhecimentos e/ou habilidades específicos?					Não
	Sim					
	Idiomas %	Computação %	Técnicas %	Em línguas %	Em cálculo %	
Escolas mais pobres	16,4	24	1,3	5	0	58,2
Escolas mais ricas	47,6	36,6	1,2	3,6	1,2	52,4

QUADRO 48

Percentual de alunos que aludem à escola do segundo grau na que se formam como valor para a postulação ao trabalho, segundo nível sócio-econômico

Setor	Menciona o tipo de instituição de segundo grau em que se formam como valor frente à candidatura a este trabalho?	
	Sim %	Não %
Escolas mais pobres	1,3	89,7
Escolas mais ricas	18,3	81,7

De maneira congruente, também são os dos setores altos os que percebem que o título do nível médio lhes dará uma vantagem comparativa na busca de emprego (Quadros 49 e 50). O título escolar, como fator de distinção, tem valor médio para todos os estudantes, ainda que opere com mais clareza no caso dos estudantes de setores mais altos.

QUADRO 49

Porcentagem de alunos que aludem ao título do segundo grau como valor para a candidatura ao trabalho, segundo o nível sócio-econômico

Setor	Menciona o título do segundo grau como valioso?	
	Sim %	Não %
Escolas mais pobres	35,5	65,4
Escolas mais ricas	61	39

O TÍTULO ESCOLAR CONSTITUI UM VALOR AGREGADO RELEVANTE NA AUTOPERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES?

Os adolescentes e jovens pesquisados pertencem a um universo particular: são os que permanecem na escola do ensino médio e estão transitando pelos últimos graus anteriores ao término da escolarização. Estamos em condições de afirmar que a instituição escolar teve um relativo êxito com eles, pelo menos no que diz respeito a sua permanência.

Pelo contrário, para muitos outros jovens a evasão escolar é uma situação consolidada na Argentina. Dois dos fatores que atuam como ante-sala da evasão, a sobreidade e a repetição, são preocupantes nesse nível escolar.

A condição de pobreza é uma dimensão que agrava essa tendência a abandonar a escola de ensino médio (Salvia & Miranda, 1998). Com respeito a isso, se tomamos o estudo recente da Defensoria do Povo da Cidade de Buenos Aires sobre os jovens desta cidade, observa-se que, no universo geral, 56% dos jovens têm, como nível educacional máximo, o secundário incompleto, enquanto que no universo de jovens não pobres este percentual cai para 47%. Por outro lado, no conglomerado de jovens plenamente pobres, o curso secundário incompleto sobe para 76,9% do total. O estudo interpreta que “esta carência de educação distribuída com tanta assimetria, segundo os jovens sejam ou não pobres, reproduz e amplia para o futuro as condições de produção da desigualdade, tirando chances de melhor colocação no trabalho aos jovens pobres com menos instrução”.

Em meados dos anos 80, Tedesco antecipava a perda da função social que o ensino de nível médio historicamente cumpriu – a função de seleção social daqueles que podiam ingressar na universidade ou em postos de trabalho relativamente hierarquizados (Tedesco, 1986). Essa crise vem agudecendo, apesar de que, é importante observar, ainda é verdade que os que terminam o segundo grau continuam obtendo certas vantagens comparativas

para aumentar as condições de empregabilidade. Mas a relação entre títulos escolares e postos de trabalho tornou-se cada vez mais complexa, sem uma correspondência *a priori*. Ao mesmo tempo, não é menos certo que, quanto mais pobre é o contexto em termos econômicos, mais potente é o “efeito escola” no que diz respeito aos benefícios relativos que obtêm os estudantes (Sautu, Vujosevich & Griselli, 1995).

Assim, os jovens de nosso estudo tentarão ingressar no mercado de trabalho com um título escolar que os põe em vantagem relativa sobre os que não completaram sua escolarização. De uma maneira geral, os títulos escolares, enquanto capital cultural em estado institucionalizado, funcionam como credenciais ou patentes de competência cultural no mercado simbólico. A rentabilidade dos títulos depende de sua escassez (Bourdieu, 1979). O título possui um valor como bem de distinção no mercado simbólico, porém seu peso específico pode variar segundo quem o possua.

“Se se entende por ‘capital’ toda energia social suscetível de produzir efeitos, há que se considerar como capital qualquer energia suscetível de ser utilizada (consciente ou inconscientemente) à guisa de instrumento nas competências sociais.” (Ansart, 1992, pp.100-101).

Os Quadros 50 e 51 mostram que os estudantes têm consciência do fato de que a posse do título escolar constitui o principal requisito que lhes exigirá o mercado de trabalho, além do tipo de trabalho específico de que se trate. Ainda que em ambos os setores o título mantenha a primeira posição nos requisitos para o trabalho, sua importância aumenta nos setores altos que trabalham, enquanto a experiência de trabalho adquire maior peso para os setores de trabalhadores mais vulneráveis. A boa presença é um requisito que percebem os estudantes de setores mais baixos colocados no mercado de trabalho. Os setores altos que trabalham notam a relevância do manejo da computação como habilidade demandada no emprego.

QUADRO 50

Primeiro requisito para o trabalho segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico

Primeiro requisito que um empregador valoriza	Grupos de escolas	
	Nível sócio-econômico mais baixo	Nível sócio-econômico mais alto
Título educacional	61,5	60,5
Experiência de trabalho	9,6	7,0
Computação	7,7	4,7
Idioma	2,9	10,5
Boa presença	2,9	1,2
Ofício	1,0	3,5
Expressão oral	1,0	3,5
Recomendações	1,0	2,3
Outros	1,9	5,8
SD	10,6	5,8

QUADRO 51

Primeiro requisito para o trabalho segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico. População jovem que trabalha.

Primeiro requisito que um empregador valoriza	Grupos de escolas	
	Nível sócio-econômico mais baixo	Nível sócio-econômico mais alto
Título educacional	38,7	55,6
Experiência de trabalho	19,4	11,1
Computação	6,5	33,3
Idioma	3,2	
Boa presença	3,2	
Ofício	3,2	
Outros	3,2	
SD	25,8	

A questão é estabelecer de que maneira o título atua como capital simbólico competitivo, segundo a percepção de futuro que os estudantes de diversos setores sociais têm. Mais precisamente, é importante estabelecer as diferenças existentes na valorização

do título, e dos saberes que tal título legitima oficialmente, no que se refere à futura inserção social dos adolescentes e jovens de acordo com o setor social a que pertencem.

Com respeito a essas interrogações, é preciso notar o seguinte: as análises atuais no contexto mundial indicam, à medida em que se massificam os títulos e se estreita o mercado de trabalho, uma redução notável da capacidade desses títulos de outorgar condições de empregabilidade para todos os jovens, e a configuração de novos modos de exclusão social, somados aos preexistentes e que agora também afetam as classes médias (Morgenstern, 2000). Como já levantamos em capítulos anteriores, a empregabilidade média de um título, com a crescente estreiteza do mercado de trabalho, aumenta a empregabilidade diferencial. Assim, as novas formas de credencialismo têm o efeito perverso de desvalorizar os diplomas, o que exacerba a competição entre seus portadores e permite às empresas realizarem uma seleção mais rigorosa, tomando como base não tanto o título oficial e sim sua procedência e seu conseqüente reconhecimento simbólico.

De acordo com o que acabamos de dizer, e acrescentando o fato de que os estudantes não percebem o título de 2^o grau como um dado a ser usado para um posicionamento melhor, o que falta é identificar como auto-avaliam a escolha do tipo de colégio e os saberes adquiridos, e seus benefícios relativos com referência às possibilidades futuras. Que peso têm a escola e outros espaços sociais frente a esses conhecimentos?

O caso dos **saberes informáticos** e do **idioma**, em particular do Inglês, é interessante como primeira abordagem dessas perguntas, na medida em que os estudantes pesquisados admitiram que os saberes atuam como principais requisitos para o ingresso no mercado de trabalho (Quadros 52, 53 e 54). Contudo, as maiores diferenças se evidenciam no grau de apropriação dessas habilidades. A origem social do alunado atua como condição da apropriação desigual. Assim, naquelas escolas que atendem a população com nível sócio-econômico mais alto, os estudantes informam que estão muito bem capacitados nesses conhecimentos,

enquanto a percepção sobre o nível de apropriação dessas habilidades é baixa nas escolas de pobres. A escola de segundo grau ocupa um lugar importante na formação desses saberes para os estudantes de setores altos e baixos, ainda que, no caso dos primeiros, outras instituições adquirem um peso relevante frente à instituição escolar. Quer dizer, a educação não formal, como já se estudou em outros lugares, tem peso na aquisição desses conhecimentos (Romero Brest, 1983).

QUADRO 52

Nível de conhecimento no manejo de habilidades básicas de informática e de idioma por grupos de escolas segundo o nível sócio-econômico (NSE)

	Escolas de NSE mais baixo %	Escolas de NSE mais alto %
<i>Manejar processador em um PC</i>		
Sei fazê-lo muito bem	17,3	57
Não sei fazê-lo	15,4	8,1
<i>Traduzir um parágrafo de Inglês ou outro idioma para o Castelhana</i>		
Sei fazê-lo muito bem	16,3	43
Não sei fazê-lo	16,3	7

QUADRO 53

Nível de conhecimento no manejo de habilidades básicas de informática e de idioma por grupos de escolas segundo o nível sócio-econômico (NSE)

	Escolas de NSE mais baixo %	Escolas de NSE mais alto %
<i>Manejar processador em um PC</i>		
Aprendi na escola	57,7	57
Aprendi em meu trabalho	-	-
Aprendi em outros lugares	19,2	27,9
<i>Traduzir um parágrafo de Inglês ou outro idioma para o Castelhana</i>		
Aprendi na escola	65,4	50
Aprendi em meu trabalho	-	-
Aprendi em outros lugares	5,8	36

Para o caso dos conhecimentos de informática mais complexos, como o manejo de correio eletrônico ou de navegação na Internet, que significam uma oportunidade de ascender ao mundo simbólico da interconectividade, a escola de segundo grau vai perdendo peso para todos os setores, enquanto outros lugares de aprendizagem alcançam mais significação nos setores mais altos.

As desvantagens dos pobres são mais que evidentes na medida em que grande parte deles expressaram não conhecer nada em absoluto sobre o manejo da Internet.

QUADRO 54

Nível de conhecimento e lugar de aprendizagem de correio eletrônico e Internet por grupos de escolas segundo nível sócio-econômico (NSE)

	Escolas de NSE mais baixo %	Escolas de NSE mais alto %
Sei fazê-lo muito bem	6,7	38,4
Não sei fazê-lo	61,5	22,1
Aprendi na escola	2,9	14
Aprendi em outros lugares	18,3	59,3

A elaboração de um *curriculum vitae* e a redação de textos

A elaboração de um *curriculum vitae* e a redação de textos constituem aprendizados que os estudantes reconhecem haver obtido na escola, ainda que, uma vez mais, outros lugares tenham significação maior para os estudantes de nível sócio-econômico mais alto. Não obstante, o nível de apropriação desse tipo de conhecimento é relativamente baixo e, de modo geral, a auto-percepção desses conhecimentos coincide com a escassa habilidade que demonstraram para redigir uma carta, por nós solicitada na pesquisa, dirigida a um hipotético empregador. Os setores mais altos percebem um nível de conhecimento relativamente menor na elaboração de um *curriculum*.

QUADRO 55

Lugar de aprendizagem e nível de conhecimentos de elaboração de um *currículum* e redação de um texto por grupos de escolas segundo o nível sócio-econômico

	Escolas de NSE mais baixo %	Escolas de NSE mais alto %
<i>Elaborar um currículum</i>	57,7	22,1
Aprendi na escola	1	2,3
Aprendi em meu trabalho	10,6	41,9
Aprendi em outros lugares	22,1	17,4
Sei fazê-lo muito bem	13,5	25,6
Não sei fazê-lo		
<i>Redigir um escrito</i>	64,4	58,1
Aprendi na escola	1	1,2
Aprendi em meu trabalho	3,8	20,9
Sei fazê-lo muito bem	17,3	27,9
Não sei fazê-lo	14,4	7

O trabalho em equipe

O trabalho em equipe implica habilidades de diferentes tipos que poderiam ser sintetizadas em cooperação/competição e liderança/submissão. Hoje, diante dos novos modos de organização do trabalho, que coexistem com modalidades antigas, a questão da formação de equipes adquire formas diversas e contraditórias.

Os estudantes ponderam positivamente a escola na aprendizagem do trabalho em equipe, ainda que as diferenças mais notórias se manifestem nas habilidades referentes à liderança ou à condução, correlacionadas com sua origem social. Os pobres afirmam que a escola lhes ensinou tarefas de coordenação, enquanto os ricos se valeram de outros espaços para realizar esses aprendizados.

QUADRO 56

Lugar de aprendizagem e nível de conhecimentos de trabalho em equipe por grupos de escolas segundo o nível sócio-econômico (NSE)

	Escolas de NSE mais baixo %	Escolas de NSE mais alto %
<i>Trabalhar em equipe</i>		
Aprendi na escola	62,5	65,1
Aprendi em meu trabalho	6,7	1,2
Aprendi em outros lugares	8,7	10,5
Sei fazê-lo muito bem	50	54,7
Não sei fazê-lo	3,8	-
<i>Expor um tema diante de um grupo de pessoas</i>		
Aprendi na escola	72,1	79,1
Aprendi em meu trabalho	2,9	-
Aprendi em outros lugares	6,7	5,8
Sei fazê-lo muito bem	32,7	45,3
Não sei fazê-lo	4	-
<i>Coordenar um grupo de pessoas</i>		
Aprendi na escola	50	24,4
Aprendi em meu trabalho	6,7	2,3
Aprendi em outros lugares	10,6	36
Sei fazê-lo muito bem	19,2	29,1
Não sei fazê-lo	12,5	20,9

A variável sexo introduz diferenciações significativas. Os rapazes pobres ficam em desvantagem, em todos os aspectos, frente aos estudantes dos setores mais altos e também frente às mulheres de sua mesma origem social. Os rapazes ricos, postos em relação às mulheres de seu mesmo setor, também se valorizam menos neste tipo de habilidade (Quadro 57).

Projetar e gerir empreendimentos

Os estudantes não percebem ter as habilidades de projetar e gerir empreendimentos, ainda que, no caso de escolas de setores mais baixos, tenha se tentado ensinar-lhes (Quadro 58).

QUADRO 57

Excelência no manejo de habilidades de trabalho por sexo segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico (NSE)

	Escolas de NSE mais baixo		Escolas de NSE mais alto	
	Homem %	Mulher %	Homem %	Mulher %
Sei fazê-lo muito bem				
Trabalhar em equipe	45,5	53,3	50,0	58,3
Expor um tema diante de um grupo de pessoas	18,2	43,3	39,5	50,0
Coordenar um grupo de pessoas	15,9	21,7	28,9	29,2

QUADRO 58

Lugar da escola na aprendizagem e nível de conhecimentos em administração de microempresas por grupos de escolas segundo o nível sócio-econômico

	Escolas de NSE mais baixo %	Escolas de NSE mais alto %
Aprendi na escola	36,5	2,3
Não aprendi	41,3	69,8
Sei fazê-lo muito bem	2,9	3,5
Não sei fazê-lo	38,5	81,4

Definição de estratégias de venda de produtos

Também aqui os estudantes de setores mais baixos, ainda que expressem não ter manejo de excelência na questão, encontram maiores forças, e a escola e o trabalho ocupam um lugar importante, contrariamente aos setores mais altos, que aqui são percebidos em maior desvantagem (Quadro 59).

TENDÊNCIAS DOS ESTUDANTES DIANTE DA BUSCA DE EMPREGO

As respostas anteriores sobre o que sabem fazer e onde aprenderam os conhecimentos necessários para o mercado de

trabalho constituem, além de uma chamada por suas habilidades instrumentais, uma indagação à consciência das possibilidades reais que se projetam em imagens a respeito de sua provável inserção no mercado de trabalho.

QUADRO 59

Lugar de aprendizagem e níveis de conhecimentos de projeto e comercialização e venda de produtos por grupos de escolas segundo nível sócio-econômico (NSE)

	Escolas de NSE mais baixo %	Escolas de NSE mais alto %
<i>Estratégia de venda de um produto</i>		
Aprendi na escola	36,5	1,2
Aprendi no trabalho	7,7	1,2
Aprendi em outros lugares	14,4	23,3
Não aprendi	27,9	59,3
Sei fazê-lo muito bem	12,5	7
Não sei fazê-lo	27,9	64
<i>Projetar estratégias de marketing e comercialização</i>		
Aprendi na escola	31,7	1,2
Aprendi no trabalho	1,9	-
Aprendi em outros lugares	1	19,8
Não aprendi	47,1	65,1
Sei fazê-lo muito bem	1,9	4,7
Não sei fazê-lo	50	73,3

Essas perguntas (junto às analisadas nos itens anteriores relativas às qualidades pessoais que os estudantes consideram ter e seu grau de adequação às qualidades exigidas pelo empregador, além da redação que lhes solicitamos como carta de apresentação a um posto de trabalho fictício em resposta a um anúncio classificado de um jornal) nos permitem aproximar-nos da auto percepção dos egressos com respeito a suas possibilidades e oportunidades, materiais e simbólicas, no mercado de trabalho. A tarefa que interpretamos neste item possui uma orientação similar: consistiu em pedir aos estudantes

que se apresentassem a diversos empregos anunciados em jornais (anúncios feitos por nós), os quais aludem a dimensões de trabalho divergentes.

Concretamente, diante de uma hipotética busca de emprego, uma vez que terminem o segundo grau, os estudantes optaram entre diversas dimensões envolvidas nos postos de trabalho que se apresentaram como dicotômicas: intelectual/manual; liderança/obediência; estabilidade/instabilidade com progresso. Por último, optaram por candidatar-se a um requisito de “boa presença”.

Essa tarefa lançou resultados que põem em estado de tensão alguns elementos de percepção dos estudantes referentes a suas virtudes pessoais e àquelas virtudes requeridas pelo que Richard Sennet (em sua recente obra *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*) sintetiza sob a expressão “capitalismo flexível”. Esta expressão descreve um sistema que põe ênfase na flexibilidade, pedindo aos trabalhadores que estejam abertos à mudança – sem demasiada antecipação, que assumam um risco atrás de outro e que dependam cada vez menos dos procedimentos formais e rotineiros.

Em termos da análise de Sennet, esse capitalismo flexível muda o próprio significado do trabalho, entre outras razões porque bloqueia o caminho reto da carreira, desviando os empregados, repentinamente, de um tipo de trabalho a outro. Ao longo da vida, fazemos fragmentos de trabalho. A estabilidade em um posto, o valor do que é durável, deixa de ser assim uma alternativa real ou desejável para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a mobilidade trabalhista na sociedade contemporânea é, com frequência, um processo ilegível.

O caráter, a personalidade, centram-se particularmente no aspecto durável, de longo prazo, de nossa experiência emocional. Por isso, o capitalismo flexível vai corroendo o caráter na medida em que supõe instituições sociais em contínua desintegração ou reorganização e uma economia centrada no curto prazo. As características especiais do tempo no neocapitalismo criaram um

conflito entre caráter e experiência – a experiência de um tempo desarticulado que ameaça a capacidade da gente de consolidar seu caráter em narrações duráveis. No presente flexível e fragmentado, só parece possível criar narrativas coerentes sobre o que foi, e não parece ser possível criar narrativas sobre o que será.

Por outro lado, a velha ética do trabalho, que consistia em trabalhar duro e esperar/adiar, e que dava como resultado a experiência psicológica da profundidade (nesta experiência a escola moderna teve uma grande significação), deslocou-se para uma ética moderna do trabalho que se centra no trabalho de equipe. Este celebra a sensibilidade dos demais, requer “capacidades brandas”, como ser um bom ouvinte e estar disposto a cooperar. Sobretudo, o trabalho em equipe se baseia na capacidade de adaptação da equipe às circunstâncias e permanece na superficialidade da experiência. Neste panorama, o líder não adota um sentido tradicional de autoridade, sendo uma espécie de gerente.

Depois de haver identificado esses componentes teóricos, vejamos as percepções e opções dos estudantes diante dos anúncios classificados que lhes apresentamos.

- Os setores altos optaram em proporção maior por procurar emprego onde se requeria capacidade de liderança. De sua parte, as mulheres pobres percebem-se a si mesmas com escassa capacidade para liderar (Quadros 60 e 61).

QUADRO 60

Capacidade de liderança segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico (NSE)

Capacidade de liderança	Grupos de escolas	
	NSE mais baixo %	NSE mais alto %
Sim	42,0	65,1
Não	58,0	34,9

- A estabilidade no trabalho configura ainda um valor para os estudantes, com maior peso entre os pobres. Os setores mais baixos, em especial os rapazes, priorizaram em grande medida a estabilidade no posto, antes da instabilidade com remuneração de acordo com a capacidade demonstrada. Nos setores altos, também uma grande proporção de mulheres optou por candidatar-se a um emprego estável. O percentual das mulheres pobres é levemente superior, o que contrasta com o caso dos rapazes. Os homens ricos escolhem um emprego no qual sua ascensão dependa da própria capacidade, o que indicaria uma confiança maior em si mesmos em termos de sua competitividade (Quadros 62 e 63).

QUADRO 61

Capacidade de liderança segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico (segundo o sexo)

Capacidade de liderança	Grupos de escolas			
	NSE mais baixo		NSE mais alto	
	Sexo		Sexo	
	Feminino %	Masculino %	Feminino %	Masculino %
Sim	32,2	56,1	64,6	65,8
Não	67,8	43,9	35,4	34,2

QUADRO 62

Estabilidade trabalhista segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico

Estabilidade trabalhista	Grupos de escolas	
	NSE mais baixo %	NSE mais alto %
Sim	70,3	52,3
Não	29,7	47,7

Ambos os setores, baixo e alto, optaram por tarefas não manuais. Apesar disso, evidencia-se um percentual maior de escolha do trabalho manual nos rapazes, em especial entre os pertencentes a setores mais baixos (Quadros 64 e 65).

QUADRO 63

Estabilidade trabalhista segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico (segundo o sexo)

Estabilidade trabalhista	Grupos de escolas			
	NSE mais baixo		NSE mais alto	
	Sexo		Sexo	
	Feminino %	Masculino %	Feminino %	Masculino %
Sim	66,1	76,2	66,7	34,2
Não	33,9	23,8	33,3	65,8

QUADRO 64

Trabalho manual segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico

	Grupos de escolas	
	NSE mais baixo	NSE mais alto
	%	%
Manual	33,3	25,6
Não manual	66,7	74,4

Se acrescentarmos aos saberes práticos as qualidades requeridas associadas com a autoapresentação (“boa presença”), ou o que Bourdieu denominou como *hexis corporal* (Bourdieu & Saint Martin, 1998), os resultados dessa equação simbólica são diferentes, de acordo com a origem social dos estudantes. O hábito corporal constitui o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal: as propriedades do corpo, designadas como propriedades da pessoa, estão no princípio da apreciação global das qualidades intelectuais e morais. Segundo Bourdieu & Saint Martin (1998):

“Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se a *toda a pessoa* levam em conta não só a aparência física propriamente dita, que sempre está socialmente marcada (através de indícios tais como a corpulência, a cor, a forma da cara), mas também *o corpo tratado socialmente*

(com a roupa, o adorno, o cosmético e, sobretudo, os modos e o porte). Este último é percebido através das taxonomias socialmente constituídas, que são percebidas como sinal da qualidade e do valor da pessoa”.

A auto-apresentação, que muito habitualmente se interpreta como “boa presença” e também como “falar bem”, constitui uma exigência tácita para a entrada no mercado de trabalho.

QUADRO 65
Trabalho manual segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico (segundo o sexo)

	Grupos de escolas			
	NSE mais baixo		NSE mais alto	
	Sexo		Sexo	
	Feminino %	Masculino %	Feminino %	Masculino %
Manual	22,8	47,6	16,7	36,8
Não manual	77,2	52,4	83,3	63,2

Os estudantes pobres têm uma visão mais negativa a respeito das características de sua auto-apresentação do que os setores mais altos. Os rapazes ricos são os que têm uma imagem relativamente melhor de si mesmos no que diz respeito a esta dimensão. Esses adolescentes e jovens percebem que os indícios corporais de classe atuam na avaliação que o empregador realiza do futuro trabalhador, o que hipoteticamente diminui as oportunidades dos setores mais baixos no que se relaciona a sua capacidade de empregabilidade; e é presumível que opere como mecanismo sutil de auto-exclusão em alguns casos ou de aumento de demanda em outros.

EM SÍNTESE

Tratando-se de uma dimensão relativamente nova nos estudos referentes ao vínculo subjetividade/mercado de trabalho,

as descobertas obtidas nesta pesquisa vão em dois sentidos complementares:

- a) conseguiu-se uma abordagem empírica quanto às autopercepções dos estudantes em vias de se formar no segundo grau; e
- b) desenvolveram-se instrumentos metodológicos indiretos para subir ao plano da subjetividade dos atores. Essa conjugação permite realizar uma série de inferências hipotéticas com respeito às probabilidades de sucesso que terão os formandos na esfera do mercado social e de trabalho, tomando como ponto de partida a matriz de expectativas que eles constróem ao longo de sua passagem por esse nível de ensino. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que as expectativas futuras são inconsistentes e contraditórias. As inconsistências se manifestam dentro da análise das percepções de um mesmo indivíduo, assim como são contraditórias todas as expressões simbólicas que aludem à dimensão subjetiva dos agentes em cenários sociais particulares.

A combinação entre as probabilidades objetivas e as esperanças subjetivas, ou seja, esse modo singular que nós os sujeitos temos de realizar estimativas e delinear estratégias mais ou menos conscientes, permite interpretar parte do futuro desses estudantes. Estes são ao mesmo tempo produto e produtores desse horizonte. Em particular, o momento da passagem da escola de ensino médio a outras instâncias sociais, como todo rito de passagem, leva os adolescentes e jovens a olharem-se no “espelho daquilo que virá”.

O que é inegável é que quanto mais confiança alguém tem em seu próprio instrumental cognitivo e sociocultural, necessário para os supostos saberes que são requeridos no mercado social e de trabalho e para outras exigências deste, maiores são as probabilidades de sucesso que terá em sua busca e orientação no mercado de emprego. Pelo contrário, quanto menor a confiança nos saberes interiorizados e nas características das que alguém se sente portador, maiores serão os limites que o jovem imporá a si mesmo.

O valor que os jovens e adolescentes pesquisados percebem em si mesmos, que configura parte de suas condições subjetivas para a empregabilidade, refere-se à consciência sobre como estão habilitados. E não apenas em termos dos saberes que serão exigidos deles ao enfrentarem o mercado de emprego; mas também como um modo de confrontarem-se a si mesmos para saber se estarão à altura das exigências tácitas, tais como o ser “apresentável” segundo os valores que são priorizados no campo²⁰ do trabalho. Podemos dizer também que esses valores adquirem cada vez mais um grau de ilegitimidade importante. Aqui nossas descobertas são complementares:

- Os estudantes pobres se adjudicaram características de “boa presença” menos do que os de setores mais altos; pode-se supor que isso lhes diminui a competitividade simbólica, pois se trata de um requisito que, segundo eles mesmos, forma parte das regras do jogo da oferta e da procura do mercado de trabalho. Os que estão trabalhando redimensionaram a importância da “boa presença” em seu próprio ingresso no trabalho (Quadros 66 e 67). Tratando-se de um requisito que em geral é implícito (e que, portanto, se traduz com eufemismos), inferimos que se aprende a percebê-lo com mais força particularmente no contexto em que se joga seu valor.

QUADRO 66

Boa presença segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico

	Grupos de escolas	
	NSE mais baixo %	NSE mais alto %
Positiva	42,0	57,0
Negativa	58,0	43,0

²⁰ Retomando aqui a noção de “campo” como espaço social, caracterizado por uma luta simbólica desigual (Bourdieu, 1990).

QUADRO 67

Boa presença segundo grupos de escolas por nível sócio-econômico (segundo o sexo)

	Grupos de escolas			
	NSE mais baixo		NSE mais alto	
	Sexo		Sexo	
	Feminino %	Masculino %	Feminino %	Masculino %
Positiva	40,7	43,9	56,3	57,9
Negativa	59,3	56,1	43,8	42,1

- A credencial escolar, como uma forma particular de capital cultural em seu estado mais oficializado, aparece como um bem simbólico que se pressupõe como requisito do empregador. Contudo, para esses estudantes que estão a ponto de terminar o nível médio, não é tão visível que esse título se transforme em um bem de distinção a ser posto em jogo, para disputar com vantagem a iniciação no campo do trabalho. De fato, na tarefa em que solicitamos que redigissem uma carta apresentando-se em resposta a um anúncio classificado para obter um emprego, muito poucos nos indicaram a posse do título ou o tipo de instituição onde cursavam o segundo grau como um fator vantajoso, e os que o fizeram pertencem em maior medida a escolas de setores mais altos, e em particular os que trabalham. Isso corresponde também a outra descoberta importante: a escola ensina certos saberes, porém isso não é sinônimo de que os estudantes percebam que se apropriaram suficientemente deles. Assim, reconhecem a distância ou desajuste entre o que a credencial confere oficialmente e os aprendizados efetivamente realizados, estimando de forma mais ou menos consciente suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho, com base em um cálculo de probabilidades subjetivas. O possível efeito simbólico dessa operação ideológica consiste no fato de que a consciência dos próprios limites atua como predição do comportamento posterior na busca de emprego.

- Então, os estudantes realizam uma espécie de cálculo de probabilidades no qual põem em jogo seus saberes e habilidades adquiridas na experiência escolar, e as demandas do mercado de trabalho. Para alguns, o balanço lhes dá um saldo favorável; para outros, a equação tem como resultado um sinal negativo. O mercado exige deles o manejo de computação e idiomas, porém os estudantes mais pobres percebem que não estão capacitados nessas habilidades básicas. No mercado atual, requerem-se esses conhecimentos, sobretudo nas hierarquias mais altas da escala do trabalho.
- O saber redigir uma carta em resposta a um anúncio de seleção de pessoal e elaborar um *curriculum* são dois instrumentos que podem atuar como facilitadores na busca dos jovens. O nível de apropriação das habilidades de escrita percebido pelos estudantes, em especial os de setores mais pobres, é relativamente mais baixo. Tampouco, e em ambos os setores, os estudantes sabem como elaborar um *curriculum* com seus antecedentes. Isto se confirma nos resultados que obtivemos de sua redação: nas escolas de setores mais baixos, a redação é relativamente de menos qualidade, e se observam maiores percentuais de erros de ortografia. Alguns dos estudantes que fizeram a tentativa não conseguiram compor sequer minimamente uma redação.
- Os estudantes se percebem, em geral, com habilidades para o trabalho em equipe e com capacidade de liderar tarefas e conduzir pessoas; todavia, são os dos setores mais altos, e em especial os rapazes deste setor, os que optaram em maior proporção por procurar emprego onde se requeria capacidade de liderança. A liderança esteve vinculada historicamente aos setores e grupos dominantes, e os estudantes parecem confirmar isso de modo subjetivo, ainda mais se levarmos em conta que, na redação de uma carta de candidatura, os estudantes de escolas de setores mais baixos assumiram em maior medida um tom servil e submisso.

Por último, e se nos convocassem para uma reflexão final de tom global, estaríamos em condições de afirmar que as conclusões às quais chega nosso estudo empírico são paradoxais. Em linhas gerais, os estudantes percebem que saem com uma baixa instrumentação nos saberes que lhes serão demandados no mercado de emprego, porém ao mesmo tempo percebem que a escola é o lugar onde aprenderam o pouco que sabem. Esse paradoxo torna-se mais evidente para o caso dos estudantes dos grupos mais vulneráveis.

Porém, o mais significativo é observar que existem variações nas condições de empregabilidade percebidas por estudantes dos diversos setores sociais, e que muitas dessas variações se explicam pelas diferenças originadas da educação social ligada à socialização familiar.²¹ O requisito de “boa apresentação” não é mais que um modo de vislumbrar essa tendência crescente ao redimensionamento das qualidades da personalidade social no mercado simbólico e de trabalho.

Essa educação social, esse *habitus* que o estudante configura ao longo de sua experiência familiar, social e educacional, e que se traduz em qualidades psicossociais, reaparece na atualidade em primeiro plano no mercado de trabalho, com novas formas, acima das qualidades intelectuais ou acima do conhecimento. Os estudantes delineiam seu futuro sendo mais ou menos conscientes dessas exigências, que são muito pouco tangíveis para que saibam decodificá-las e possam sentir-se mais seguros, em condições reais para competir nas regras do jogo de seleção que regem o mercado de trabalho. Porém o que fica claro é que, nesse contexto, interpreta-se a demanda dos pais de todos os setores sociais como tendente a que seus

²¹ Neste ponto, nossa pesquisa é coincidente com as linhas em que se baseiam numerosos trabalhos internacionais; entre outros, mencionemos os de Vanilda Paiva no Brasil e os de Susana Finkel na Espanha.

filhos desenvolvam, particularmente na escola, as formas apropriadas de capital cultural para melhorar as condições de empregabilidade.

Nisso consiste o limite e, ao mesmo tempo, um dos desafios principais para a instituição escolar na construção da subjetividade dos adolescentes e jovens. A escola de segundo grau deve buscar igualar as condições objetivas e as simbólicas da empregabilidade dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada na primeira parte do trabalho permite sugerir que um ensino médio massificado de alta qualidade, capaz de preparar seus egressos para o acesso a empregos qualificados no setor moderno da economia, sempre esteve em contradição com o modelo de mercado de trabalho gerado pelo estilo de desenvolvimento aplicado na América Latina. Ainda na etapa da rápida industrialização por substituição de importações, onde o crescimento do mercado de trabalho moderno foi importante, não houve desenvolvimento com magnitude suficiente para requerer uma escolarização média massificada. Isso se deveu ao fato de que subsistiram importantes setores de trabalho agrário tradicional e distintas formas de emprego informal e de subemprego. Dessa maneira, apenas conseguiu-se incorporar uma porção relativamente pequena da população. O período de massificação do ensino médio coincidiu com os limites do modelo econômico e, depois, com o processo de desindustrialização que acompanhou as políticas de ajuste; e com a crise nos índices de crescimento da região. As perspectivas que estabeleciam que a recuperação do crescimento econômico teria como resultado a recuperação do mercado de trabalho também fracassaram. Na década de 90, a América Latina voltou a crescer; no entanto, manteve-se a deterioração da demanda trabalhista na maior parte da região.

Nesse contexto, o estudo que realizamos sobre a evolução da relação entre o ensino médio e o mercado de trabalho, e das consequências da segmentação do nível médio na geração de

possibilidades desiguais de acesso ao mercado de trabalho de seus egressos, permite-nos retomar algumas das perguntas que apresentamos na Introdução:

- a) Em primeiro lugar, **não parece possível definir uma função social única do ensino médio em torno da mobilidade social de seus egressos, tanto para os diferentes países, como para os diferentes períodos históricos.** A contribuição do ensino médio à ascensão social está intensamente mediatizada por uma dinâmica adquirida pelo mercado de trabalho. O ensino médio constituiu-se como um veículo de mobilidade ascendente para uma porção importante da população, no período de industrialização, mas não garantiu o mesmo movimento a partir do começo da deterioração do mercado de trabalho e, em particular, dos processos de crescimento do desemprego, informalização, precarização e polarização do emprego. Ainda que esses processos tenham afetado, particularmente, quem possui um nível menor de educação formal, também paralisaram a possibilidade de ascensão de uma importante proporção dos egressos do ensino médio. Perguntamos anteriormente de que lado da polarização ficou quem possui estudos secundários completos. Os dados proporcionados parecem mostrar que a resposta é: “no meio”. Em um contexto de crescente heterogeneização do trabalho, os egressos também heterogeneizaram seus destinos. A possibilidade de conseguir ou não empregos de qualidade no mercado de trabalho formal e no informal diversificou as alternativas dos egressos do ensino médio. Em uma proporção diferente para cada país, parte desses egressos ficou em situações de crescente vulnerabilidade. A segunda parte do trabalho nos permitiu precisar, para o caso argentino, qual é o papel dos distintos segmentos educativos na geração de uma importante desigualdade de condições para o acesso dos egressos ao emprego. A origem sócio-econômica e educacional da família dos estudantes e a qualidade do circuito educacional do qual fizeram parte parecem ser os determinantes (no marco do que denominamos

reprodução imperfeita) de suas futuras oportunidades de trabalho. As evidências empíricas mostraram que, no marco de uma específica deterioração do mercado de trabalho, os grupos que concorrem às escolas de setores “médios” tendem a comportar-se de forma mais próxima à dos setores “baixos” que à dos setores “altos”. Isso poderia significar que, ainda para os que são os pioneiros em suas famílias no que diz respeito à entrada no ensino médio, a saída pode representar uma mobilidade ligeiramente ascendente. Para os setores médios da população, contar apenas com o ensino médio significa cada vez mais uma queda relativa.

- b) Em segundo lugar, esta análise nos permite sugerir que o **ensino médio é cada vez mais necessário, pois quem não termina este nível fica quase totalmente à margem da possibilidade de ter acesso a empregos de qualidade, em particular no setor moderno. Mas ao mesmo tempo, o ensino médio tornou-se insuficiente como garantia de acesso ao emprego.** Nem todos os egressos do ensino médio conseguem trabalho, e uma boa parte dos que o fazem não se incorporam aos setores de maior produtividade e renda. É válido destacar que a razão desse processo está muito mais vinculada ao tipo de estruturação do mercado de trabalho (este último um produto do impacto dos processos de globalização e da abertura das economias em países produtores de bens primários e de industrialização restrita) do que a um “excesso de oferta” por um crescimento desmesurado das matrículas do nível médio. Como vimos, as taxas de matrícula e de conclusão do ensino médio na América Latina são inferiores às de países com similar grau de desenvolvimento econômico. Por outra parte, existem altas taxas de desocupação e subqualificação em egressos do ensino médio, ainda em países com uma proporção muito baixa da população com esse nível de escolaridade. No caso argentino, essa relação necessidade/insuficiência do ensino médio está sendo percebida com cada vez mais força, em quase todos os setores sociais. É o que parece indicar a alta proporção de egressos que manifesta sua vontade de continuar os estudos.

c) Em terceiro lugar, as evidências encontradas permitem ver que é possível criticar o ensino médio por não ter conseguido realizar as transformações necessárias que permitissem formar massificadamente seus estudantes nas competências e conhecimentos requeridos pelos setores modernos da economia. Mas de nenhuma maneira parece ser justa a crítica dirigida a sua falta de ajuste à estrutura do mercado de trabalho. Precisamente, proporcionar uma educação de alta qualidade apenas a alguns de seus alunos é uma forma de ajustar-se às demandas reais de um mercado de trabalho cada vez mais elitista. Se levarmos em conta que apenas três de cada 10 postos de trabalho criados nas últimas décadas são de boa qualidade, é possível supor que seus aspirantes podem ser formados em certos circuitos de privilégio. A análise do comportamento dos estudantes das escolas de ensino médio argentinas categorizadas como “altas” parece confirmar esta hipótese. Nelas está se formando uma elite que começa a monopolizar tanto os aspectos cognitivos como os vinculados às competências para o trabalho e à educação social, fatores que determinam uma boa parte da empregabilidade. A maior concentração e elitização da economia e das instâncias de decisão social não é o único perigo que acompanha esse processo. As perspectivas economicistas e neoliberais podem considerar pouco conveniente o investimento em “sobrequalificação” dos egressos do ensino médio que estarão destinados a setores pouco produtivos. Se a necessidade de uma educação massificada provém unicamente de fatores culturais ou daqueles que denominamos de espúrios, para essas perspectivas pode ser funcional investir pouco na formação dos estudantes, mesmo que o que se consiga seja uma qualidade deficiente. Dessa maneira, um dos principais riscos é que as escolas de ensino médio para certos setores se transformem em espaços sociais para jovens cujo objetivo principal seja a contenção, o adiamento do momento de acesso ao mercado de trabalho, e a satisfação apenas formal da demanda educativa.

- d) Desse modo, as duas teses apresentadas na introdução, a respeito do impacto global do tipo de transformação econômica e produtiva em países de capitalismo tardio, parecem complementar-se e ter validade. Por um lado, existe uma crescente polarização das qualificações diante da dualização do mercado de trabalho. Como vimos, apesar do crescimento das matrículas, intensificou-se a brecha educacional entre os distintos grupos sociais. Por outro, pode-se verificar que existe uma escolaridade maior, medida em termos absolutos, em relação à geração anterior. Mas esse processo não consegue evitar uma crescente desqualificação relativa da maior parte da população. Por exemplo, os novos grupos que chegam ao ensino médio apresentam mais tempo de escolarização que seus pais. Ao mesmo tempo, o grupo que concorre aos segmentos de qualidade insuficiente e os que não podem continuar os estudos superiores sofrem um processo de desqualificação relativa, tanto em relação aos conhecimentos de ponta, como em relação às competências requeridas para acessar postos de trabalho que exigem maior qualificação. Nesse contexto, o término do nível superior passa a ser a principal garantia educativa para o acesso a um posto de trabalho de qualidade. A redução da função do ensino médio de ser um “lugar de passagem” para a universidade e o crescimento desmesurado da pressão da matrícula sobre o nível superior são dois dos principais problemas que se intensificam. Ainda que o conjunto dos países da região esteja afetado por essa problemática, aqueles que mantêm um déficit maior de cobertura e qualidade nos níveis básico e médio são os que devem enfrentar uma luta social mais forte em torno das prioridades na distribuição de recursos.
- e) A análise realizada questiona as perspectivas que concebem a falta de educação como o fator principal das problemáticas de emprego na América Latina. Portanto, esta análise também põe em questão as idéias que propõem a solução da crise do emprego unicamente a partir de políticas educativas. É possível estabelecer que o panorama das duas últimas décadas

demonstra o fracasso das concepções cuja crença era a seguinte: a partir da educação (e inclusive a partir das políticas sociais), podem ser encontrados mecanismos para enfrentar de maneira eficaz os resultados expulsivos e criadores de desigualdades que a aplicação do novo modelo econômico acarreta. **“O que o modelo econômico e o mercado de trabalho não dão, o sistema educativo não empresta”**, parece ser a principal conclusão dos dados apresentados. Conceber a educação principalmente como uma política social dirigida a evitar a marginalização é uma visão que termina por degradar a própria educação.

- f) Com esse quadro, a segunda parte do documento permite analisar os aspectos nos quais o nível médio contribui com os destinos profissionais dos jovens: por um lado, provê “empregabilidade diferencial” em termos de conhecimentos competitivos e de capital cultural a quem frequenta os circuitos privilegiados. Por outro, contribui com o desenvolvimento de imagens e julgamentos que vão configurando a auto-estima social e educativa dos estudantes. Dessa maneira, o ensino médio vai marcando os limites e possibilidades com que os alunos constroem sua futura trajetória profissional. Deste estudo, depreende-se que existe um conjunto de ações especificamente educativas que poderiam melhorar o papel da escola, tanto em torno das condições materiais, como em torno das autovalorativas, em direção a melhorar as possibilidades de inserção do egresso do ensino médio no mercado de trabalho.

Longe de ser pessimista em relação ao papel do sistema educacional, e em particular do ensino médio, no melhoramento e na democratização do mercado de trabalho, este documento **enfatiza sua condição de necessário, mas também de insuficiente**. Isso implica, entre outras, três reflexões finais. A primeira delas é que o ensino médio desempenha um papel decisivo na definição dos destinos profissionais de seus egressos. Como vimos, as características segmentadas de seu funcionamento contribuem para que estes destinos sejam extremamente desiguais. A implementação de estratégias que tendem a proporcionar

melhor qualidade educacional a quem provem de origens com piores condições é, sem dúvida, uma das principais contribuições para potencializar a capacidade democratizadora da educação. A segunda reflexão refere-se ao fato de que, para que as políticas de ampliação de oportunidades e melhoramento da qualidade e pertinência do ensino médio sejam efetivas, com relação à democratização do emprego, devem fazer parte de um conjunto de estratégias econômicas, políticas e sociais que promovam um mercado de trabalho inclusivo, que ofereça massificadamente empregos de boa qualidade. A última reflexão está dirigida à revalorização das funções do ensino médio que não abordamos neste trabalho. Seu papel na formação dos jovens com uma consciência ética, tolerante, participativa e solidária é fundamental para sua integração na sociedade democrática. Mas também é fundamental para que possam desenvolver uma visão crítica da realidade atual. Uma boa parte das possibilidades de democratizar o emprego e gerar novos trabalhos depende das demandas sociais que se gerem sobre o Estado para que implemente estratégias de desenvolvimento que contemplem, entre seus objetivos, a distribuição mais igualitária da renda e a justiça social. Essa visão crítica deve permitir aos egressos do ensino médio colocarem-se como protagonistas da articulação dessa demanda pela construção de uma sociedade que proporcione igualdade de possibilidades de acesso à educação e ao trabalho digno a todos os seus cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIMIR, O. Desigualdad, empleo y pobreza en América Latina: efectos del ajuste y del cambio en el estilo de desarrollo. In: TOKMAN, V. E.; O'DONNELL, G. (Comps.). **Pobreza y desigualdad en América Latina: temas y nuevos desafíos**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

_____. Desigualdad, empleo y pobreza en América latina: efectos del ajuste y del cambio en el estilo de desarrollo. **Desarrollo Económico**: revista de ciencias sociales, v. 37, n. 145, 1997.

_____. **The extend of poverty in Latin America**. Washington: World Bank, 1982.

_____; BECCARIA, L. **Efectos de los cambios macroeconómicos y de las reformas sobre la pobreza urbana en la Argentina**. Instituto de Ciencias, Universidad Nacional de General Sarmiento, 1998. (Serie de Informes de Investigación; 4).

ANSART, P. **Las sociologías contemporáneas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1992, p. 100-101.

ATTANASIO, O.; SZÉKELY, M. Introducción: la pobreza en la América latina. Análisis basado en los activos. In: _____; _____. **Pobreza y activos en la América latina: el trimestre económico**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

BAILEY, T.; EICHER, Y. Educación, cambio tecnológico y crecimiento económico. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires: FLACSO/Miño, Dávila Editores, n. 10, 1994.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMIENTO. **América Latina frente a la desigualdad: progreso económico y social en América Latina**. Informe 1998-1999. BID, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial, 2000: lucha contra la pobreza**. Banco Mundial, 2000.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. México: Siglo XXI, 1990.

_____; _____. **El nivel educativo sube: refutación de una antigua idea de la pretendida decadencia de nuestras escuelas**. Madrid: Morata, 1990.

BECCARIA, L.; LÓPEZ, N. Notas sobre el comportamiento del mercado de trabajo urbano. In: _____; _____. (Comps.). **Sin trabajo**. Buenos Aires: UNICEF, Losada, 1997.

_____; _____. Reconversión productiva y empleo en la Argentina. In: BUSTOS, P. (Comp.). **Más allá de la estabilidad**. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert, 1995.

BECKER, G. **Humor capital**. Columbia University Press for NBER, 1967.

BLAUG, M. **An Introduction to the Economics of Education.** Londres: Allen Lane, The Penguin Press, 1970.

BOURDIEU, P. **Contrafuego: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal.** Barcelona: Anagrama, 1999.

_____ ; SAINT MARTIN, M. Las categorías del juicio profesoral. **Propuesta Educativa**, a. 9, n. 19, 1998.

_____. **La distinción. criterio y bases sociales del gusto.** Madrid: Taurus, 1991.

_____. Algunas propiedades de los campos. In: _____. **Sociología y cultura.** México: Grijalbo, 1990.

_____. Espacio social y poder simbólico. In: **Cosas dichas.** Argentina: Gedisa, 1988.

_____. Los tres estados del capital cultural. **Sociológica.** México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1987.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **La instrucción escolar en la América capitalista.** México: Siglo XXI, 1981.

BRASLAVSKY, C. **La educación secundaria en América latina: ¿cambio o inmutabilidad?** Buenos Aires: IIPE, versión preliminar, nov. 1999.

BRASLAVSKY, C.; FILMUS, D. **Respuestas a la crisis educativa.** Buenos Aires: Ed. Cántaro, FLACSO, 1988.

BRASLAVSKY, C., y FILMUS, D. **Último año de colegio secundario y discriminación educativa.** Buenos Aires: FLACSO Argentina, 1987. (Documentos e Informes de Investigación; 50).

- _____. **La discriminación educativa en Argentina.** Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano, 1985.
- BRAVIN, C. Apuntes para la investigación teórico-empírica en el marco de la sociología de la educación. **Anuario 2000.** Universidad Nacional de La Pampa, 2000.
- BRUNNER, J. J. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. **Educación: escenarios de futuro.** Santiago de Chile: PREAL, 2000. (Documentos).
- BULMER-THOMAS, V. Conclusiones. In: _____. (Comp.). **Nuevo modelo económico en América latina, su efecto en la distribución del ingreso y en la pobreza: el trimestre económico,** México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- CAILLODS, F.; HUTCHINSON, F. **Estructuras de la educación secundaria, retención y equidad,** 1999.
- CARDOSO, F.; FALETO, E. **Dependencia y desarrollo en América Latina.** México: Siglo XXI, 1969.
- CARIOLA, M. L. La educación secundaria en proceso: un desafío para la región en educación y trabajo. In: GALLART, M. A. (Comp.). **Educación y trabajo: desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa.** Uruguay: CINTERFOR, OIT, 1992.
- CARNOY, M. Rates of return to schooling in Latin America. **Journal of Human Resources,** 1967.
- _____. **Economía de la educación.** Buenos Aires: Alianza Editorial, 1982.
- CARRO, S. Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana." **Propuesta Educativa.** Buenos Aires: FLASCSO-Novedades Educativas, n. 14, 1996.

CASTEL, R. **La metamorfosis de la cuestión social**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. Representaciones sociales y trayectorias educativas: una relación problemática. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: Escola de Posgraduação en Educação, Universidad Federal do Río Grande do Sul, 1997.

CEPAL. **Panorama social de América Latina**. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1989.

_____. 1997.

_____. **Transformación productiva com equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1990.

_____. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad**. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1992.

CLARK, B. R. **Educating the expert society**. San Francisco, CA: Chandler Clausen, 1962.

COTIS, J.-P.; GERMAIN, J.-M.; QUINET, A. Progreso técnico, comercio internacional y trabajo poco calificado en los países de la OCDE. In: GAUTIÉ, J.; NEFFA, J. (Comps.). **Desempleo y políticas de empleo en Europa y Estados Unidos**. Buenos Aires: Asociación Trabajo y Sociedad, Lumen, 1998.

CUCHE, D. **La noción de cultura en las ciencias sociales**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Los jóvenes porteños:** perfil socioambiental, educativo, ocupacional y sanitario de los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: nov 1999. Mimeografiado.

DELICH, F. **El desempleo de masas en la Argentina.** Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editorial Norma, 1998.

DREEBEN, R. **On what is learned in school, reading.** Massachussetts: Addison-Wesley, 1968.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela:** sociología de la experiencia escolar. España: Losada, 1997.

DURKHEIM, E. **Educación y sociología.** Buenos Aires: LEGA, 1987.

DUSCHATSKY, S. **La escuela como frontera:** reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós, 1999.

EDWARDS, V. et al. **La identidad de una actividad:** ser maestro. México: CINVESTAD, 1988.

EICHELBAUM DE BABINI, A. M. La educación argentina en 1990. In: GIBAJA, R.; BABINI, A. M. (Comps.). **La educación en la Argentina:** trabajos actuales de investigación. Buenos Aires: La Colmena, 1994.

_____. **Sociología de la educación.** Buenos Aires: El Ateneo, 1991.

ELIAS, N. **Mozart:** sociología de un genio. Barcelona: Península, 1998.

_____. **El proceso de civilización:** investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993.

_____. **La sociedad cortesana.** Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993.

FERNÁNDEZ, M. A. **Algunos aspectos en torno a las características y formas de construcción de indicadores cuantitativos para el análisis de la educación formal.** Buenos Aires: 1996. Mimeografiado.

_____. LEMOS, M. L.; WIÑAR, D. **La Argentina fragmentada: el caso de la educación.** Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1997.

FILGUEIRA, C. **Exposición educacional y estratificación social en América Latina, 1960-1970.** UNESCO, CEPAL, PNUD, 1977.

FILGUEIRA, C.; GENELETTI, C. **Estratificación y movilidad ocupacional en América Latina.** Santiago de Chile: CEPAL, 1981. (Cuadernos de la CEPAL; 39).

FILMUS, D. **Para qué sirve la escuela.** Buenos Aires: Editorial Tesis Norma, 1993.

_____. La concertación de políticas educativas: una asignatura pendiente en la agenda latinoamericana de fin de siglo. In: MILET, P. V. (Ed.). **Miradas a la agenda latinoamericana.** Chile: FLACSO Chile, 1999.

_____. **Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos.** Buenos Aires: Ed. Troquel, 1996.

_____; MIRANDA, A. América Latina y Argentina en los '90: más educación, menos trabajo, más desigualdad. In: _____. **Los noventa: política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo.** Buenos Aires: FLACSO, Eudeba, 1999.

_____ ; _____. El impacto de la crisis del mercado de trabajo entre los egresados de la escuela media. **May**: revista de estudios de juventud. Buenos Aires: Dirección Nacional de Juventud, Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente, Eudeba, n. 1, nov. 2000.

FITOUSSI, J. P.; ROSANVALLÓN, P. **La nueva era de las desigualdades**. Buenos Aires: Ed. Manantial, 1996.

FRENKEL, R.; GONZÁLEZ ROZADA, M. **Liberalización del balance de pagos**: efectos sobre el crecimiento, el empleo y los ingresos en la Argentina, segunda parte. Buenos Aires: CEDES, 2000.

_____ ; _____. **Apertura, productividad y empleo**: Argentina en los años 90. Buenos Aires: Universidad de Palermo-CEDES, 1998. (Serie de Documentos de Economía; 9).

_____ ; _____. **Liberalización del balance de pago**: efectos sobre el crecimiento, el empleo y los ingresos en Argentina. Buenos Aires: Universidad de Palermo-CEDES, 1999. (Serie de Documentos de Economía; 11).

FRIGERIO, G. **Fracaso escolar y sectores populares en Argentina**. Buenos Aires: FLACSO, 1987. (Serie Documentos e informes de Investigación).

GALLART, M. A.. **La evolución de la educación secundaria 1916-1970**: el crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo, 1984.

GERMANI, G. La movilidad social en Argentina: apéndice de Lipset y Bendix. In: _____. **Movilidad social en la sociedad industrial**. Buenos Aires: Eudeba, 1963.

GITAHY, L. (Org.). **Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina**. Campinas: CIID-CENEP, CINTERFOR, OIT, IG, UNICAMP, UNESCO, Ed. UNICAMP, 1994. (Lecturas de Educación y Trabajo; 3).

GÓMEZ, M.; CONTARTESE, D. El nuevo papel de los trabajadores jóvenes durante el Plan de Convertibilidad en la Argentina. **Revista de Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, provincia de Buenos Aires, n. 9, 1998.

_____. **El mercado de trabajo para los egresados universitarios recientes**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2000. (Colección Universidad y Sociedad).

GOULD, S. **La falsa medida del hombre**. Barcelona: Drakontos, 1997.

IBARROLA, M. de. Contenidos de la escolaridad en México, 1950-1980. In: _____. **Educación y clases populares en América Latina**. México: 1985.

_____; GALLART, M. A. **Democracia y productividad**: desafíos de una nueva educación media en América Latina. Buenos Aires: UNESCO, OREALC, CIID, CENEP, 1994. (Lecturas de Educación y Trabajo; 2).

INDEC. **La calificación ocupacional y la educación formal: ¿una relación difícil?** Buenos Aires: 1998. (Serie Estructura Ocupacional, segunda parte; 4).

INFANTE, R.; TOKMAN, V. **Crecimiento con empleo**: la experiencia de los países latinoamericanos y del sudeste asiático. Lima, Perú: OIT, 1998.

JACINTO, C. Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos: de la problemática estructural a la construcción de trayectorias. **Revista Dialógica**. Buenos Aires: CEIL, 1996.

_____. Los jóvenes y el trabajo: de la inserción laboral a la transición larga y compleja. **Revista Semestral Instituto de Estudios da Cultura e Educação continuada.**, Río de Janeiro: 1997.

_____; GALLART, M. A. **La evaluación de programas de capacitación de jóvenes desempleados: una ilustración de los países del Cono Sur**. Buenos Aires: IPE, UNESCO, 1998.

JHONES, G. **Economía de la educación: capital humano, rendimiento educativo y mercado de trabajo**. España: Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1995.

KAPLAN, C. **La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

KARABEL, J.; HALSEY, A. H. La investigación educativa: una revisión e interpretación. In: _____. **Poder e ideología en educación**. Nueva York: Oxford University Press, 1976.

KATZMAN, R. Marginalidad e integración social en Uruguay. In: CARPIO, J.; NOVACOVSKY, I. (Comps.). **De igual a igual: el desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales**. Buenos Aires: FCE, SIEMPRO, FLACSO, 1999.

KLEIN, E. **Mercados laborales, estratificación y desigualdades sociales**. Buenos Aires: MOST, UNESCO, SIEMPRO, 1999.

KLISBERG, B. **Desigualdad y desarrollo en América latina:** el debate postergado. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999. (Documento del Centro de Documentación en Políticas Sociales; 17).

LINDENBOIM, J. **Mercados de trabajo urbanos en la Argentina de los 90:** ponencia presentada en el III Congreso de Sociología del Trabajo. Buenos Aires: may 2000.

_____. Los problemas del empleo a fines del siglo xx. In: LINDENBOIM, J. (Comp.). **El desafío del empleo a finales del siglo xx.** Buenos Aires: UBA, 1998.

LLACH, J. J. et al. **Un trabajo para todos.** Buenos Aires: Ministerio de Economía, 1997. Mimeografiado.

LONDOÑO, J. L.; SZÉKELY, M. Sorpresas distributivas después de una década de reformas. **América latina después de las reformas:** pensamiento iberoamericano. Madrid: Fundación Centro de Estudios de América Latina, BID, 1998.

LORA, E. Una década de reformas estructurales en América latina: qué se ha reformado y cómo medirlo. **América Latina después de las reformas:** pensamiento iberoamericano. Madrid: Fundación Centro de Estudios de América Latina, BID, 1998.

_____; BARRERA, F. El crecimiento económico en América Latina después de una década de reformas estructurales. **América Latina después de las reformas:** pensamiento iberoamericano. Madrid: Fundación Centro de Estudios de América Latina, BID, 1998.

LOZANO, C. y F.; FELETTI, R. Convertibilidad y desempleo: crisis ocupacional en la Argentina. **Revista Cuadernos del Sur.** Buenos Aires: n. 20, dic. 1995.

LOZANO, W. Desregulación laboral, Estado y mercado en América Latina: balance y retos sociopolíticos. **Perfiles Latinoamericanos**. México D. F.: Sede Académica de México de FLACSO, a. 7, n. 13, 1998.

MÁRQUEZ, A. D. **La quiebra del sistema educativo**. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor, 1995.

MINUJIN, A. La gran exclusión. In: FILMUS, D. (Comp.). **Los noventa**: política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo. Buenos Aires: FLACSO, Eudeba, 1999.

_____ ; KESSLER, G. **La nueva pobreza en Argentina**. Buenos Aires: Ed. Planeta, 1995.

MONTOYA, S. Mercado de trabajo y política económica. In: LINDENBOIM, J. (Comp.). **El desafío del empleo a finales del siglo XX**. Buenos Aires: UBA, 1998.

MONZA, A. La situación ocupacional argentina: diagnóstico y perspectivas. In: MINUJIN, A. (Comp.). **Desigualdad y exclusión**. Buenos Aires: UNICEF, Losada, 1993.

_____. La crisis del empleo en la Argentina de los '90. In: ISUANI, A.; FILMUS, D. (Comps.). **La Argentina que viene**. Buenos Aires: UNICEF, FLACSO, Norma, 1998.

MORGADE, G.; KAPLAN, C. Mujeres esmeradas y hombres inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género. **Revista Argentina de Educación**. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, a. 17, n. 26, , 1999.

MORGENSTERN, S. **La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo**: ponencia presentada en el III Congreso de Sociología del Trabajo, Buenos Aires, may 2000. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000.

- MURMIS, M.; FELSMAN, S. De seguir así. In: BECCARIA, L.; LÓPEZ, N. (Comps.). **Sin trabajo**. Buenos Aires: UNICEF, Losada, 1997.
- NUN, J. El futuro del empleo y la tesis de la masa marginal. **Desarrollo económico**: revista de Ciencias Sociales. IDES, n. 152, 1999.
- OIT. **Panorama laboral**. Lima, Perú, 1999.
- _____. **Panorama laboral '98**. Lima, Perú, 1998. (Informa, América Latina y el Caribe; 5).
- OTTONE, E. El papel de la educación frente a las nuevas condiciones de productividad y competitividad. In: _____. **Las transformaciones educativas en Iberoamérica**: tres desafíos: democracia, desarrollo e integración. Buenos Aires: Ed. Troquel, OEI, 1998.
- PAIVA, V. **Qualificação, competências e empregabilidade no mundo pos-industrial**: ponencia presentada en el III Congreso de Sociología del Trabajo, Buenos Aires: may 2000.
- PAIVA, V. **Educación, bienestar social y trabajo**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1992.
- PALOMINO, H.; SCHVARZER, J. Del pleno empleo al colapso. **Revista encrucijadas**. Buenos Aires: UBA, n. 4, 1996.
- PARSONS, T. **Essays in Sociological Theory**: pure and applied. Glencoe: The Free Press of Glencoe, 1957.
- PERRENOUD, P. **La construcción del éxito y el fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1996.

PREALC. **Empleo y equidad**: el desafío de los 90. Chile: 1991.

PREBISCH, R. **Transformación y desarrollo: la gran tarea de América Latina**. Informe. México: Banco Interamericano de Desarrollo, 1970.

RAMA, G. Educación y sociedad en América Latina. **Revista de Educación**. OEA, n. 101, 1987a.

_____. **Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, UNESCO, CEPAL, PNUD, 1987b. (Serie Educación y Sociedad).

_____. Educación media y estudio social en América Latina. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**. Santiago de Chile: FLACSO, n. 3, 1971.

REIMERS, F. Oportunidades educativas para familias de escasos recursos. **Perspectivas**. Buenos Aires: OEI-UNESCO, n. 29, 1999.

RIQUELME, G.; RAZQUIN, P. **Mercado de trabajo y educación: el papel de la educación en el acceso al empleo**. Ponencia presentada al IV Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: 1998.

ROMERO BREST, G. L. **La educación y sus dos circuitos: un desafío para el planeamiento del sector**, 1983. Mimeografiado.

SALVIA, A.; MIRANDA, A. **La exclusión de los jóvenes en la década del '90: factores, alcances y perspectivas, los jóvenes son más en todo el país, un problema actual de repercusión en el futuro**. Ponencia presentada en el XXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. San Pablo: 1997.

_____; _____. Norte de nada: los jóvenes y la exclusión en la década del '90. **Revista Realidad Económica**. Buenos Aires: n. 165, 1999.

SALVIA, A.; ZELARRAYÁN, J. **Cambio estructural, inserción sectorial y estrategias familiares**: ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Estudios del Trabajo ASET. Buenos Aires: 1998.

SAUTU, R.; VUJOSEVICH, J.; GRISELLI, L. Familia y rendimiento escolar en el ciclo primario en un barrio de clase trabajadora. **Revista Sociedad**. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA, n. 6, abr. 1995.

SENNET, R. **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama, 2000.

SHULTZ, T. **Invirtiendo en la gente**. Buenos Aires: Ariel, 1986.

STERNBERG, R. **Inteligencia exitosa**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

TEDESCO, J. C. Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina. In: _____; BRASLAVSKY, C.; CARCIOFI, R. **El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982**. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano, 1985.

_____. **Educación y empleo: un vínculo en crisis**. Venezuela: PLANIUC, 1983.

_____. **Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945**. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1986.

- _____. Desafíos de las reformas educativas en América Latina. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires: FLACSO Argentina, Ediciones Novedades Educativas, n. 19, 1998.
- TENTI FANFANI, E. (Comp.). **Una escuela para los adolescentes**: reflexiones y valoraciones. Buenos Aires: UNICEF, Losada, 2000.
- _____. **La escuela vacía**: deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad. Buenos Aires: UNICEF, Losada, 1995.
- TIRAMONTI, G. Descentralización en Argentina: entre la promesa y el desencanto. In: ESPÍNOLA, V. (Ed.). **La construcción de lo local**. Chile: 1994.
- URRESTI, M. Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. In: TENTI FANFANI, E. (Comp.). **Una escuela para los adolescentes**: reflexiones y valoraciones. Buenos Aires: UNICEF, Losada, 2000.
- VILLARREAL, J. El movimiento de la estructura social. In: _____. **Capitalismo dependiente**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1984.
- _____. **La exclusión social**. Buenos Aires: Tesis Norma, 1998.
- WEIMBERG, G. **Modelos educativos en la historia de América Latina**. Buenos Aires: Kapelusz, 1984.
- WELLS, J. **Empleo en América latina**: una búsqueda de opciones. Chile: PREALC, OIT, 1987.