



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

LIMITES DA INSERÇÃO LABORAL IMPOSTOS A JOVENS BRASILEIROS E PORTUGUESES EGRESSOS DO SISTEMA EDUCACIONAL

Fernando Tavares Júnior

Professor do Departamento de Ciências Sociais – ICH/ UFJF

Coordenador do Grupo de Pesquisa Equidade, Políticas e

Financiamento da Educação Pública – CAEd/UFJF

ftavares@caed.ufjf.br

Karine Fernandes de Carvalho

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais ICH/UFJF

Bolsista de doutorado do Grupo de Pesquisa Equidade, Políticas e

Financiamento da Educação Pública – CAEd/UFJF

karine@caed.ufjf.br

I - Apresentação

A esperança moderna de equalização de oportunidades através da educação encontra limites sociais para efetivar-se. O século XX foi marcado, no Ocidente, pela ampliação dos direitos sociais, dentre eles a educação. No Brasil, o ensino médio e superior foram os níveis que sofreram maior expansão nas últimas décadas. Esse conjunto de transformações levou à elevação do nível médio de escolaridade da população. Por outro lado, as décadas de 80 e 90 também foram marcadas pelo baixo crescimento econômico, que levou à retração do emprego formal, consequências também do processo de globalização e de Reestruturação Produtiva.

Não se sabe exatamente qual foi o poder efetivo do sistema de ensino em operar mudanças sociais, a despeito de sua larga expansão nas últimas décadas. Também não se sabe seu poder relativo, quando comparado a outras políticas públicas. Há correntes na sociologia que tendem a enxergar o sistema de ensino como mecanismo reprodutor ou pouco efetivo na mudança da estrutura social. De outro lado, há quem defenda o extremo oposto e outorgue à educação um grande poder de modernização social e equalização de oportunidades. Essas teorias concebem a educação de modo diferente: como indutora de mudanças econômicas e sociais, ou suficiente para promover a diminuição das desigualdades sociais e o desemprego dos jovens.

Diante disso, este trabalho propõe-se a análise do padrão e dos limites de inserção laboral dos jovens egressos do sistema educacional a partir da comparação entre Brasil e Portugal. Esses dois países cultivaram a crença segundo a qual a mobilidade social e a inserção laboral seriam pautadas pelo aumento da escolaridade das gerações mais jovens. As crenças acerca da relação entre o ensino superior e a expectativa de mobilidade apresentam influências tanto do ideário moderno quanto



também históricas vinculadas ao arcabouço cultural partilhado e ao estilo societário derivado desse processo. Portugal e Brasil são sociedades marcadamente desiguais, onde a escola assume o papel de reprodutora das desigualdades sociais. Por esse motivo se ressalta neste trabalho o limite social da educação como promotora da igualdade de oportunidades e de mobilidade social.

É importante notar que a mobilidade vislumbrada é muito marcada por posições de origem. Ou seja, partilha-se uma crença geral (esperança) de mobilidade que se apóia na mobilidade vista na sociedade, mas não se percebe que esta mobilidade afeta de forma particular cada classe. Como se defenderá neste trabalho, a escolaridade por si só não é elemento de mobilidade social nas duas sociedades, a portuguesa e a brasileira. Ser portador de diploma universitário não garante aos jovens a inserção no mercado de trabalho. Isso depende das estratégias que as diferentes classes adotam para realizar as expectativas de mobilidade e também da rede de capital social mobilizada para conseguir um emprego depois de sair do sistema educacional.

Para tanto, o presente trabalho está organizado em duas partes basilares ao argumento segundo o qual o aumento da escolaridade das classes mais baixas não significa, tanto no Brasil quanto em Portugal, a realização da mobilidade social. A primeira parte se dedica a refletir sobre a questão da juventude brasileira e a constatação de que o padrão de inserção laboral adotado neste país não significou mobilidade social das gerações mais jovens e que a escola não assume o protagonismo na formação da força de trabalho. E a segunda parte apresenta a análise comparativa entre Brasil e Portugal no que diz respeito à predominância do capital social nas oportunidades de realização das gerações mais jovens.

II – A juventude como questão social e o modelo de transição da escola para o mercado de trabalho no Brasil

A juventude como questão social tem merecido destaque tanto no meio acadêmico quanto por parte dos órgãos governamentais responsáveis pela formulação de políticas públicas. Segundo documento do IPEA (2009, p.2): “Embora recente, a juventude emerge como questão social relevante na sociedade brasileira, seja pelos problemas que vivencia, seja pelas potencialidades de realizações futuras, seja ainda pelo que há de genuinamente rico nesse momento do ciclo da vida.”



Ao emergir como questão social a temática da juventude favorece uma abordagem orientada pela diversidade, o que possibilita a constante renovação no debate público, repercutindo positivamente nas políticas sociais destinadas aos jovens. “Estas principiam a respeitar o jovem como **sujeito de direitos**, portadores de necessidades legítimas, e atentar para as especificidades desta fase da vida e dos diferentes grupos que a experimentam.” (IPEA, 2009, p.2, grifos nossos)

Os jovens fazem parte da população compreendida na faixa etária que varia de 15 a 29 anos. Sendo que de 15 a 17 anos (jovem adolescente), de 18 a 24 anos (jovem-jovem) e os de 25 a 29 anos (jovem adulto). No que diz respeito à situação educacional dos jovens brasileiros a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008 constatou que a característica marcante consiste em um

misto de avanços, problemas e desafios. O principal avanço é o fato de os jovens atualmente estarem conseguindo passar mais tempo na escola e terem maior escolaridade que os adultos. Considerando a evolução dos dados em um período de dez anos, observa-se que a escolaridade dos jovens elevou-se consideravelmente: em 1998, a média de anos de estudo do jovem entre 15 e 24 anos era de 6,8 anos; no grupo de 18 a 24 anos, em 2008, essa média subiu para 8,7 anos. (IPEA, 2009, p.3)

Os jovens vivenciam de maneira diversificada e desigual as questões que afetam a juventude, uma vez que a intensidade de tais questões varia de acordo com a origem social, os níveis de renda, o sexo, a raça, as disparidades socioeconômicas entre campo e cidade, entre as regiões do país, os padrões de discriminação e preconceito vigentes, que atuam sobre as oportunidades efetivamente disponíveis a cada um. Isso acontece também com o processo de escolarização da maioria dos jovens brasileiros que é marcado por oportunidades limitadas. Ao analisar os indicadores apresentados pela PNAD 2008 podemos verificar a permanência de desigualdades educacionais expressivas entre classes sociais, entre brancos e não-brancos, entre moradores das cidades e das zonas rurais, e habitantes das diferentes regiões do país. Ainda é preciso ressaltar que a ocorrência de trajetórias escolares interrompidas pela desistência e pelo abandono são predominantes. Caracterizam a trajetória escolar desses atores pelas saídas e retornos, o que demonstra ser o percurso educacional bastante irregular.

Assim, a defasagem escolar acaba se transformando na realidade de muitos. A frequência ao ensino médio na idade adequada abrange apenas a metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos (50,4%) e cerca de 44% ainda não concluíram o ensino fundamental. Portanto, a defasagem escolar continuava alta entre os jovens dessa faixa etária, pois já deveriam ter finalizado a educação



fundamental. Assinala-se que nas regiões Nordeste e Norte as taxas de frequência líquida (36,4% e 39,6%, respectivamente) permaneceram bem mais reduzidas que no Sudeste e Sul (61,8% e 56,5%, respectivamente). (IPEA, 2009, p.3)

Ainda sobre a situação educacional é preciso levar em consideração que a proporção de jovens fora da escola é crescente conforme a faixa etária: 15,9% na faixa dos 15 aos 17 anos; **64,4% na de 18 a 24 anos**; e 87,7 % na faixa de 25 a 29 anos. O mais grave nestes dados é que a maioria dos jovens sequer completou o ensino fundamental. Essa situação se agrava ainda mais devido à expressiva proporção de jovens de 18 a 29 anos nessa condição, uma vez que o incentivo para retornar à escola para completar o ensino obrigatório é menor do que entre os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos. Todavia, ao conseguir completar o ensino fundamental uma parcela dos que estão acima dos 18 anos consegue completar o ensino médio (30%). No entanto, não prosseguem os estudos em direção ao ensino superior.

A participação no mercado de trabalho é de acentuada relevância para pensarmos a temática da juventude. Segundo os dados da PNAD 2008, constata-se que a participação de jovens de 15 a 17 anos no mercado de trabalho tem diminuído de maneira consistente. Em 10 anos a participação desses jovens caiu 8 pontos percentuais: de 45% em 1998, para 37%, em 2008. Tal declínio se apresentaria como um fato positivo, se nesta faixa etária os jovens se dedicarem aos estudos básicos e profissionalizantes. Postergar a entrada no mercado de trabalho, viabilizar a permanência do jovem na escola e possibilitar uma conclusão do ensino médio de qualidade

É o que vem sendo chamado de moratória social: um crédito de tempo que permite ao jovem protelar as exigências típicas da vida adulta, especialmente relativas ao casamento e ao trabalho, e lhe possibilita um maior contato com experiências e experimentações que podem favorecer o seu pleno desenvolvimento, não apenas em termos de formação educacional e aquisição de treinamento e capacitação, mas também em termos de outras vivências típicas que fazem parte da sociabilidade juvenil. (IPEA, 2009, p.6)

Analisar a transição escola-trabalho entre os jovens é muito importante para problematizarmos o papel social que eles desempenham, assim como os seus laços institucionais. Tal análise pode ser feita a partir dos dados que retratam a participação dos jovens tanto na instituição escolar quanto no mercado de trabalho. Acima foi dito que os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos têm diminuído consideravelmente a sua participação no mercado de trabalho e vem se dedicando exclusivamente aos estudos. O mesmo não acontece com os jovens na faixa etária de 18 a 24 e 25 a 29 anos como demonstra o estudo do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA):



Ao focarmos nas faixas etárias de 18 a 24 e 25 a 29 anos, o quadro fica bastante modificado. Os jovens saem da idade tipicamente escolar para de fato enfrentarem o desafio do mercado de trabalho. Após os 18 anos, mesmo aqueles com atraso escolar, encontram-se pressionados a entrar no mercado de trabalho, seja pelas crescentes responsabilidades familiares, seja por seu próprio desejo de realização social por meio do trabalho e do consumo. Assim, a condição de só trabalhar ganha proeminência e, com o ciclo recente de crescimento iniciado em 2004, esta condição cresce substantivamente. (IPEA, 2009, p.23)

Embora o acesso ao ensino superior no Brasil tenha aumentado, muitos jovens encerram a vida acadêmica no nível médio e partem para o mercado de trabalho desempenhando funções que requerem pouca escolaridade e conseqüentemente baixa remuneração. Há que se levar em consideração também, que muitos destes jovens ao saírem da escola não conseguem inserção imediata no mercado de trabalho.

Segundo Cardoso (2008), as transições da escola para o trabalho no Brasil são marcadas pela persistência da desigualdade entre as classes e pela frustração das expectativas. A dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho se constitui como uma das manifestações do movimento de transição da escola para o trabalho, uma vez que o processo de transição desnuda a formação da sociedade que é estruturada a partir de posições e de oportunidades (abertas ou fechadas) aos indivíduos que dela fazem parte.

Ao discutir as bases sobre as quais se erigiram os padrões de transição da escola para o trabalho de jovens no Brasil, se faz necessária a análise de como as mudanças na economia e na estrutura dos mercados de trabalho influenciaram tais padrões. Cardoso (2008) apresenta dois padrões a partir dos quais se configurou o movimento de transição da escola para o mercado de trabalho, são eles: o padrão de inserção ocupacional desenvolvimentista e o padrão de inserção ocupacional fordista. O primeiro deles foi o que se configurou no Brasil e se caracteriza pela ausência da escola como elemento de peso na formação e qualificação da força de trabalho. Já o segundo é característico dos países de capitalismo avançado nos quais há, por parte das famílias e do Estado, maior controle dos processos de qualificação para o trabalho e que por conseqüência a escola assume lugar de elemento de mobilidade social e de geração de oportunidades laborais.

Quando se pensa o desemprego juvenil como uma questão social o horizonte que se tem em mente é aquele que foi vigente em países de capitalismo avançado onde se traçava uma trajetória estruturada de vida em que a transição da escola para o trabalho



acontecia de forma regulada e protegida. Diante da atual impossibilidade de planejamento e desenho de trajetória estruturada da escola para o mercado de trabalho, o desemprego juvenil se configura como problema social que precisa ser combatido pelo Estado e alvo de políticas públicas.

No Brasil, o modelo de transição da escola para o trabalho não se fundou no planejamento das trajetórias e controle do Estado. Aqui o padrão fordista de transição da escola para o mercado de trabalho não se configurou plenamente por quatro motivos: primeiro, porque durante o desenvolvimentismo, a qualificação para o trabalho não se deu na instituição escolar e sim no próprio local de trabalho. O segundo motivo está relacionado ao fato da não inserção automática dos jovens no mercado de trabalho, mesmo que abandonassem precocemente a escola. Isso quer dizer que parcela significativa da juventude não participava de nenhum dos dois mundos, nem do mundo laboral e nem do mundo acadêmico. O terceiro motivo está ligado ao modo como os jovens se inseriram no mercado de trabalho, já que no Brasil tal inserção não se deu aos moldes fordistas de trabalho, pois o assalariamento urbano não foi universal. Isso se evidencia quando constatamos que em 1970 a força de trabalho urbana tinha participação de 83% dos jovens de 22 anos de idade, enquanto que a força de trabalho rural, 94% de jovens da mesma idade. Ainda assim, os jovens que trabalhavam nas cidades não desempenhavam funções que exigissem escolaridade e qualificação profissional. As ocupações eram caracterizadas pela precariedade e pela pouca exigência de qualificação técnica. O quarto motivo diz respeito à inércia estrutural desses processos aludidos acima, tanto que no período de 1970 até 2000 a transição da escola para o trabalho deixou de ser automática. O fato de sair da escola não significa inserção direta no mercado de trabalho, uma vez que grande parte dos jovens que deixam a escola passam por um período de desemprego.

Mesmo com todas as mudanças ocorridas à época do desenvolvimentismo, como a urbanização, a industrialização e muitas outras, nota-se que apesar disso houve no Brasil uma transição da escola para o trabalho sempre marcada pela insegurança e precariedade para a maioria dos jovens. Tanto que tal insegurança e precariedade foram aprofundadas nos anos 1990



em razão da reestruturação econômica desatada pelo programa de ajuste econômico, iniciado em 1994, combinada com a expansão escolar, que reduziu o valor das credenciais educacionais, os jovens passaram a ver suas perspectivas de carreira postergadas para fases mais avançadas do curso de vida. A idéia mesma de uma 'carreira para a vida' tornou-se sem sentido no mundo do trabalho flexível no qual habilidades se tornam rapidamente obsoletas e a capacidade de os trabalhadores se reciclarem e se adaptarem a novas tarefas torna-se ativo cada vez mais valorizado. (CARDOSO, 2008, p.589)

O contexto no qual acontece o padrão desenvolvimentista é marcado por grandes mudanças estruturais na economia. Todavia constata-se uma considerável estagnação social no que se refere à distribuição da renda. O processo de urbanização que marcou o desenvolvimentismo não foi acompanhado pela inclusão escolar daqueles que saíram do campo para trabalhar na cidade. Pelo contrário, a inclusão escolar dos trabalhadores e de seus filhos foi muito lenta. De acordo com a análise de Cardoso (2008), a inércia social característica do desenvolvimentismo é decorrente da geração de riqueza de forma concentrada, o que aumentou as desigualdades de maneira geral e manteve os altos níveis de pobreza que até hoje podem ser vistos.

O que fica da análise dos padrões de transição da escola para o trabalho é que historicamente, no Brasil, a escolaridade não foi o pressuposto para a inserção no mercado de trabalho. Quando aparece no discurso dos jovens de 18 a 24 anos que a inserção no mercado de trabalho é mais importante que a permanência na escola, trata-se do reflexo do padrão desenvolvimentista de inserção no mercado de trabalho que não valorizou a escola como elemento formador de mão de obra. A escola não foi capaz, mesmo com o aumento da escolaridade dos jovens em relação aos seus pais, de contribuir com a redução da desigualdade social e não cumpriu com a promessa de realização da mobilidade social esperada pelas classes mais baixas.

III - Análise Comparada: o exemplo português

As crenças acerca da relação entre o ensino superior e a expectativa de mobilidade apresentam influências tanto do ideário moderno quanto também históricas, vinculadas ao arcabouço cultural partilhado e ao estilo societário derivado desse processo. Em "*sociedades bastante hierarquizadas como a portuguesa*", a mobilidade social é notada e adquire grande valor (CABRAL, 1998, p.395). Como as pesquisas de mobilidade em geral apresentam um largo intervalo histórico, elas são também um bom



referencial para este tipo de análise. O histórico português é de uma sociedade muito desigual, tal como a brasileira. O papel da escola como reprodutora de desigualdades é muito importante.

Não sem razão, a possibilidade de quebra dessa barreira motiva, em muito, a busca por níveis mais elevados de ensino. O ponto de partida é que a esperança na mobilidade é plenamente justificável, principalmente para as mulheres:

“Os resultados apontam para uma mobilidade intergeracional absoluta da população portuguesa na ordem dos 60% (...) Em termos internacionais, o valor encontrado para a mobilidade absoluta da população é elevado, mas pode considerar-se normal para uma sociedade que atravessou sucessivas fases de desenvolvimento que a formação social portuguesa conheceu ao longo do período coberto pelo estudo”. (CABRAL, 1998, p. 390)

E mais:

A mobilidade ascendente é, sistematicamente, superior à descendente numa proporção média de dois para um (...) (e a partir de finais da década de 50) a mobilidade ascendente das mulheres ultrapassa a dos homens, fenómeno que não é surpreendente à escala internacional. (CABRAL, 1998, p.392)

Por outro lado, mesmo esta mobilidade vislumbrada é muito marcada por posições de origem. Ou seja, partilha-se uma crença geral (esperança) de mobilidade que se apóia na mobilidade vista na sociedade, mas não se percebe que esta mobilidade afeta de forma particular cada classe. Um operário partilha uma crença na mobilidade, e uma atitude, similar a um técnico ou escriturário, mas operam ações diferentes e não percebem que a mobilidade acabará então por afetar as classes de maneira diferente:

“A posição ocupada na estrutura de classe no momento da observação depende significativamente do lugar de entrada nessa estrutura ($r = 0.58$) (...) esta é fortemente afectada – em todas as classes sociais menos as duas do topo que assim confirmam a relativa indiferenciação entre elas – pela origem de classe dos inquiridos, bem como pelo capital escolar herdado e adquirido. (...) o destino de classe dos indivíduos fica substancialmente traçado desde sua entrada na vida activa e que, sobretudo nas classes mais baixas, essa entrada depende, em medida decrescente, do capital escolar herdado, da classe social de origem e do capital escolar adquirido.” (CABRAL, 1998: 401)

Essas ações sociais se traduzem em estratégias de mobilidade. Logicamente que algumas são mais bem sucedidas do que outras. A elite opera as estratégias mais eficientes de reprodução, denotando também o carácter conservador da sociedade portuguesa, via a quase inexistente mobilidade descendente deste grupo.



(A burguesia assalariada) apresenta entre nós traços de uma 'casta de brâmanes': forte autoreprodução, estreita associação com a burguesia proprietária e dirigente, monopólio virtual sobre o escasso 'capital escolar' disponível na sociedade portuguesa. (CABRAL, 1998, p.400)

Não é fortuito que a nova burguesia assalariada confira ao investimento em educação, entre um conjunto de políticas públicas, uma importância duas vezes superior à média da população inquirida (30% contra 14%) (CABRAL, 2003, p. 406)

A pequena burguesia é quem atrai mais atenção. Primeiro porque é a principal competidora como via de mobilidade em competição com o ensino superior e a carreira (numa mesma empresa). A carreira em Portugal mostrou-se aberta, mas muito dependente do capital social, logo, seletiva.

Como esta via é institucionalmente mais rara hoje, o empreendedorismo e a faculdade são as principais. Em segundo lugar, a pequena burguesia é atraente porque é uma via tradicional nas sociedades de herança lusitana. Diz-se não do empreendedorismo industrial, mas predominantemente terciário. O que pode ter concorrido para uma viragem em favor da escolarização. O primeiro argumento é o baixo custo. O segundo é o retorno mais elevado. Ainda assim, seria esperado que houvesse mais fatores, até porque nem todos desejam estudar ou têm talentos acadêmicos. Uma resposta concreta é que a pequena burguesia é um lugar de classe instável, com reprodução em torno de um em cada quatro.

A classe III, que corresponde à pequena burguesia tradicional ou pequeno patronato, tem também significativa componente de auto reprodução por via do 'capital econômico' (24%), mas distingue-se da burguesia assalariada por não receber ninguém, virtualmente, das camadas superiores. Mais de 75% dos seus actuais efectivos, na ordem de 10% da amostra em análise, vêm das camadas sociais inferiores e, em larga medida (42%), da classe mais baixa do esquema. (CABRAL, 1998, p. 396)

Uma segunda hipótese plausível seria o fato de a pequena burguesia *dialogar* em termos de mobilidade com as classes abaixo, mas não com as acima:

Do mesmo modo como poucos efectivos recebem de cima, a pequena burguesia também poucos filhos envia para as camadas do topo (19% ao todo), e apenas retém 24% (...) revelando-se portanto um lugar de classe instável e com significativa propensão para a mobilidade descendente. (CABRAL, 1998, p. 397)

Outro fator é barreira para progresso posterior, ou seja, chegar à pequena burguesia não é tão difícil, mas ascender posteriormente o é, e muito:



A deslocação dos trabalhadores para a pequena burguesia tem uma orientação estatística positiva. A barreira social significativa no acesso dos trabalhadores à propriedade não se situa no acesso ao emprego por conta própria, mas sim à posição de empregadores. (Mendes, 2003: 125)

Acima foram ilustradas claras diferenças nas estratégias de classe. Entretanto, as estratégias não são apenas de classe, são também individuais. Aqui se observa influência muito maior da crença na escolaridade. Principalmente para a geração que vislumbrou maiores oportunidades educacionais, a ação de buscar o ensino superior se tornou mais forte, sem necessariamente considerar possíveis efeitos perversos futuros.

Os atributos sócio ocupacionais dos pais só explicam, estatisticamente, um terço do lugar ocupado pelos filhos. (CABRAL, 2003, p. 402)

Muitas das diferenças encontradas ficam certamente a dever-se mais à desigualdade dos capitais escolares do que à posição e à origem de classe. (CABRAL, 2003, p. 403)

Entre as estratégias para subir na vida é possível notar as maiores diferenças em relação às crenças e às ações. Nessa análise é possível notar também como se opera a racionalidade nesse tipo de situação. Em geral, há tanto uma auto referência às suas próprias estratégias, como crenças justificadas e validadas, como exemplo de vitória social e o demérito de outras crenças típicas de grupos alheios.

(Acerca do factor mais importante para alguém subir na vida), entre as seis opções oferecidas pelo questionário, duas – a sorte e o esforço e trabalho – retiveram em proporções idênticas as preferências dos inquiridos (33%), seguindo-se outras duas – o estudo e a ajuda de pessoas influentes – com percentagens também muito próximas (entre 12% e 11%). A correlação com o lugar ocupado no esquema de classes é significativa e, como se podia esperar, os dois grupos inferiores da escala destacam-se pela importância que atribuem à sorte, enquanto todos os outros dão prioridade ao esforço e trabalho. Com destaque para os membros das duas classes do topo. A importância atribuída ao estudo tem uma distribuição análoga, destacando-se previsivelmente a casta dos brâmanes, que é a única a colocar o capital escolar imediatamente a seguir ao trabalho. Finalmente, a ajuda de pessoas influentes, ou seja, a inserção em redes de influência, é considerada importante por quem menos relações sociais desse tipo terá, a saber, a pequena burguesia e os assalariados manuais e não manuais. (...) Se é lícito especular, não é impossível ver aqui duas lógicas a operar em confronto, mas ambas conformes à teoria de Elster sobre os processos psicossociais de formação de preferências adaptativas. Com efeito, enquanto as classes melhor sucedidas tendem a atribuir a subida na vida ao trabalho e ao estudo, as classes pior sucedidas tendem a atribuir o êxito das outras à sorte e à influência social. Por outras palavras, enquanto os primeiros valorizam as qualidades que vêm em si próprios, os segundos



desvalorizam essas qualidades e confortam-se, como a raposa da fábula de La Fontaine evocada por Elster, com a ideia de que a sua condição social de deve à falta de sorte e de amigos influentes. (CABRAL, 2003, p. 411)

Além de denotar as diferentes estratégias e racionalidades, esse trecho também aponta para a importância do capital social e para as estratégias não modernas de reprodução das desigualdades, bem como de as reverter. Além da *lógica da raposa de La Fontaine*, não ascender porque não tem capital social é uma justificativa que em Portugal encontra largos fundamentos, como no Brasil. Isso já foi apontado anteriormente, por exemplo, quando mais da metade dos licenciados obtém emprego através de algum acesso à rede social, e, portanto, merece estudo pormenorizado posterior. No Brasil, de acordo com dados das PNADs que apresentam dados a respeito, a maioria das pessoas também recorre a redes de capital social para obter emprego. A reprodução social via redes de relações é profundamente conservadora, dependente, contrária ao desenvolvimento social e ao crescimento econômico. As pessoas ascendem a cargos e funções para as quais não estão preparadas, e não à toa desempenham mal e acabam por gerar baixa produtividade:

(Os filhos de trabalhadores qualificados), mesmo não tendo curso superior, conseguem ter maiores probabilidades de acesso a empregos com recursos de autoridade e até de qualificações, apesar de não as possuírem. (ESTANQUE e MENDES, 1997: 120)

As redes de relações funcionam realmente como um estoque de capital privado, que reverte ganhos diretos e indiretos e, mais importante, sua ausência pode ser suficiente para impedir qualquer empreendimento individual sob lógicas tipicamente modernas. Não seria adequado falar que Portugal tem baixo estoque de capital social, como proxy das relações e laços sociais. Existem fortes laços associativos em Portugal, entretanto esses laços se organizam de forma privada ou de classe, e não de forma pública e acessível a qualquer cidadão:

Todas as dimensões funcionam como exercendo uma influência negativa à constituição de amizades”. (ESTANQUE e MENDES, 1997: 126)

“Estamos perante uma estrutura social relativamente rígida, também na constituição de amizades, sendo as qualificações a dimensão estruturadora das relações sociais de amizades. O efeito de classe é bastante significativo, sendo de rever algumas teses sobre as relações informais no contexto de uma sociedade semiperiférica. (ESTANQUE e MENDES, 1997: 128)



É certo dizer que em Portugal – e a princípio também no Brasil – as relações sociais não se organizam da mesma forma como em outros países, uma vez que é outro estilo societário que opera. Talvez fosse melhor compreender que em alguns países este capital social se organiza de forma mais pública e em outros de forma mais privada, da mesma forma gerando resultados mais públicos e de outro lado, mais privados. Seria no mínimo ingênuo insistir numa reflexão a respeito de como reverter esse comportamento. Mais interessante seria refletir sobre como tornar mais produtivo uma ação social num contexto caracterizado por tal tipo de estilo societário.

O mesmo pode ser dito em relação à mobilidade social e à expansão educacional. A questão não é alterar as atitudes das pessoas, uma vez que elas estão operando de forma correta – embora em uma lógica não científica. São atitudes fundamentadas historicamente e enquadradas nos termos da ação social típica do estilo societário luso – são eficientes dentro de sua lógica. A questão é como planejar políticas que sejam eficazes nestes contextos, e não copiar passivamente modelos externos ou guiar-se por lógicas modernas *strito sensu*. Não agimos como anglo-saxões. Temos uma forma própria de construir a modernidade.

Sendo assim, percebe-se que as atitudes de portugueses, e de brasileiros, em relação à mobilidade social via ensino superior não podem ser interpretadas como uma escolha racional isolada. Em muitos contextos os jovens e suas famílias convivem com colegas e vizinhos que investem no ensino superior e não obtêm o retorno esperado. No caso brasileiro isso significa investimento também financeiro, já que a recente expansão é majoritariamente privada, elevando para quase três para um a proporção entre vagas privadas e públicas. O retorno, entretanto, já não é tão elevado, se comparado com ocupações intermediárias tradicionais, ficando os jovens com salários muitas vezes similares aos antes obtidos em ocupações de nível médio.

Não pode ser também compreendida como uma busca individual de interesses que se reverte para o coletivo (mão invisível) porque tende a ampliar a inflação de credenciais, o consumo defensivo, o desemprego qualificado e a insistência em um sistema que se mostra inadequado para gerar soluções sociais competentes. Dado o contexto institucional, também não se pode falar de constrangimentos tanto à entrada quanto à saída.



IV - Considerações finais

Observa-se que tanto no Brasil quanto em Portugal, subsiste ainda uma larga segmentação vertical, em níveis de ensino, derivada da desigualdade estrutural marcante de nossa sociedade. A escolarização permanece como uma das principais vias de mobilidade, de defesa da esperança capitalista na igualdade das oportunidades. Reitera-se a crítica ao propagado potencial da educação de realizar os sonhos modernos, sem considerar os graves limites impostos pela mesma sociedade. O próprio crescimento econômico acabaria por gerar tanto aumento do consumo material, o que é seu objetivo e motor, quanto novas procuras pela massa da população a bens posicionais, e estas tendem a ser frustradas pela escassez social. Isso intensifica a pressão por uma capacidade aquisitiva adicional, manifesta na compulsão distributiva. Tal processo não realiza seus objetivos e gera pressão inflacionária subjacente, o que representa um desperdício social e tende a contribuir para a desigualdade. A igualdade seria, então, “uma quimera”, que sequer é de fato pretendida no funcionamento moderno. Algumas desigualdades seriam intrínsecas à economia. Logo a teleologia moderna deveria ser guiada por “*um grau ótimo de igualdade/desigualdade*”.

A expansão das matrículas não cumpriu a expectativa de que ela seria capaz de diminuir as desigualdades sociais em direção a um grau ótimo. A ampliação da escolarização tendeu a diminuir a pobreza e as desigualdades educacionais, mas de forma limitada. A realização de mobilidade social mostrou-se decrescente, ao longo do tempo. Verificam-se barreiras à mobilidade entre classes rurais e urbanas, entre classes manuais e não manuais, e entre o conjunto das classes e os estratos superiores. A mobilidade descendente dos estratos superiores é muito baixa, sendo os fatores estruturais os principais responsáveis pela ascensão de diferentes origens à elite. A mobilidade de longo percurso é rara. Neste caso, o ensino superior cumpre papel relevante. No entanto, ao longo do tempo este poder de alcance de longa mobilidade em função da obtenção do diploma tem se mostrado cada vez mais limitado.

De fato, a desigualdade tende a se manter até que o acesso a determinado fator de equidade esteja saturado, ou seja, tenha perdido seu poder de realização social original. Com poucas oportunidades abertas, a educação pareceu ser o melhor caminho



de famílias pobres e pouco escolarizadas. Na definição dessa estratégia social, pareceram pesar mais ao longo do tempo a *crença* moderna na educação, e seu poder de realização, do que efetivamente as experiências sociais contemporâneas. A educação foi o principal investimento social das famílias e indivíduos, principalmente no caso das mulheres. A exceção ficou por conta dos grupos menos escolarizados (analfabetos e somente alfabetizados) que tenderam a apostar em outros caminhos de mobilidade, como a migração. Para as famílias mais escolarizadas, o investimento em acréscimo educacional como consumo defensivo demorou a acontecer, mas se consolidou como estratégia de defesa de sua posição social.

A correlação entre mobilidades educacional e social mostrou-se mais forte do que a anteriormente prevista, reiterando a importância da educação como estratégia de mobilidade em sociedades desiguais, como são a brasileira e a portuguesa. No entanto, o estudo das tendências ao longo do período revelou claras indicações de elevação do percentual daqueles que obtêm mobilidade apenas educacional, sem obtenção da mobilidade social esperada. Espera-se a preservação da correlação entre as mobilidades citadas em função do acirramento da competitividade na estrutura econômica, que dificulta a manutenção das posições de classe mais elevadas sem a credencial educacional equivalente.

V - Bibliografia

CABRAL, Manuel Villaverde. Mobilidade social e atitudes de classe em Portugal. **Análise Social**, vol. xxxiii (146-147), 1998 (2^o-3^o), 381-414

_____. Percepções e avaliações das desigualdades sociais e econômicas em perspectiva comparada: Portugal, Brasil e outros países. In: _____; VALA, Jorge e FREIRE, André (org). **Desigualdades Sociais e Percepções de Justiça**. Coleção Atitudes Sociais dos Portugueses (vol. 3). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003a.

_____. Prefácio. In: _____; VALA, Jorge e FREIRE, André (org). **Desigualdades Sociais e Percepções de Justiça**. Coleção Atitudes Sociais dos Portugueses, volume 3. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003b.

_____; VALA, Jorge e RAMOS, Alice. **Valores Sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa**. Coleção Atitudes Sociais dos Portugueses, volume 5. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais – ICS, 2003c.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

CASTRO, J. A; AQUINO. L. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. IPEA (Textos para discussão 1335) – Brasília: 2008.

CARDOSO, Adalberto. Transições da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. **Dados** [online]. 2008, vol.51, n.3 ISSN 0011-5258.

ESTANQUE, Elísio e MENDES, José Manuel. **Classes e desigualdades sociais em Portugal**: um estudo comparativo; prefácio de Erik Olin Wright. Porto: Afrontamento, 1997.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. PNAD 2008: Primeiras Análises (Juventude e Desigualdade Racial). **Comunicado da Presidência**. N.36, dez./2009.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. Limites sociais das políticas de educação: Equidade, mobilidade e estratificação social. **34º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, outubro de 2010.