

Jovens urbanos pobres

Anotações sobre escolaridade e emprego

Jerusa Vieira Gomes

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Muito se tem escrito sobre a relação entre pobreza, escolaridade e oportunidades de emprego nas últimas décadas. Algumas das idéias de maior impacto foram disseminadas e apropriadas como *certezas*, a despeito do cuidado de seus respectivos autores no sentido de evitar totalizações. Em consequência, a tentativa de rediscutir qualquer uma delas constitui, sempre, um empreendimento de alto risco¹.

No Brasil, as principais dessas *certezas* talvez sejam: é crescente a demanda por educação nas camadas populares, o que indica o valor a ela atribuído nesse nível de classe; a grande maioria das crian-

ças que ingressam nas escolas de primeiro grau apresenta dificuldades de aprendizagem e de ajustamento, o que explica, em grande parte, os elevados índices de repetência, de *fracasso* e de *evasão-expulsão* escolar; a luta pela estrita sobrevivência é responsável pelo trabalho precoce de amplo contingente infanto-juvenil que, por esse motivo, *abandona* a escola; as oportunidades de emprego dependem do nível de escolaridade alcançado; as novas tecnologias e a globalização da economia tendem a impor exigências mais elevadas de escolaridade quer para o ingresso quer para a permanência no empre-

¹ Bourdieu usa a expressão *certezas* partilhadas, em relação às quais cabe a dúvida radical. Nas ciências sociais “as rupturas epistemológicas são muitas vezes rupturas sociais, rupturas com as crenças fundamentais de um grupo e, por vezes, com as crenças fundamentais do corpo de profissionais, com o corpo de *certezas* partilhadas que fundamenta a *communis doctorum opinio*. Praticar a dúvida radical em sociologia é por-se um pouco fora da lei.” (1989, p.38-9). É ainda ele quem diz: “Tratando-se de pensar o mundo social, nunca se corre o risco de exagerar a dificuldade ou as ameaças.

A força do pré-construído está em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural. A ruptura é, com efeito, uma conversão do olhar(...). E isso não é possível sem uma verdadeira conversão, uma metanoia, uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social. (ibidem, p.49) Porém, temas como o tratado neste texto implicam riscos ainda maiores. Afinal, a falácia da neutralidade científica já foi suficientemente desmistificada em nosso tempo.

go, em todos os níveis da hierarquia ocupacional; os índices de desemprego e de *exclusão* social tendem, doravante, a afetar, prioritariamente, as populações menos escolarizadas. Em vista disso, prevê-se que as desigualdades escolares repercutam cada vez mais nas oportunidades de emprego disponíveis ao trabalhador e, em especial, ao jovem trabalhador pobre².

Por certo essas idéias são verdadeiras, mas nem são conclusivas nem estão livres de interpretações equivocadas. É o que parece ocorrer em relação àquelas que dizem respeito à *evasão/expulsão* escolar e ao elevado valor atribuído pelos jovens pobres à educação escolar. E, ainda, àquelas que, implícita ou explicitamente, reconhecem na escolaridade o critério mais relevante a ser requerido para o ingresso e a permanência no emprego, em decorrência das novas condições de trabalho. No sentido de contribuir para o esclarecimento delas, este artigo assume o desafio de recolocar duas questões: Em que medida a escola é verdadeiramente valorizada pelo jovem pobre e por seu grupo doméstico? Qual a perspectiva de valorização do critério escolaridade no caso dos empregos acessíveis ao jovem urbano pobre? Respondê-las talvez nos ajude a desvendar uma outra face do processo de *evasão/expulsão*, ainda insuficientemente estudada, e que se relaciona à história familiar de socialização. Ou, mais especificamente, à história familiar de escolarização.

Sem dúvida, a justificativa para retomar duas questões tão antigas assenta-se na suposição de que, além dos diversos fatores já sobejamente analisados

pela literatura, a vida escolar de cada sujeito depende, também, de sua história singular de socialização no seu grupo doméstico de origem³. Ou seja: a história de escolarização de uma família particular ilumina a história singular de seus filhos. No caso de famílias populares a escolarização é uma experiência recente, o que se reflete na escolarização das novas gerações⁴. Não bastasse isso — e por mais paradoxal que esta afirmação possa soar em tempos de modernização da produção —, a escolaridade parece constituir um critério ainda secundário quando estão em jogo os empregos acessíveis ao jovem nesse nível de classe. À medida que o jovem se dá conta disso é-lhe mais difícil reconhecer a importância do saber escolar.

As proposições acima assumidas fundamentam-se em dados da literatura, internacional e nacional, e em resultados de pesquisas de campo desenvolvidas com jovens pobres na região metropolitana de São Paulo, conforme veremos a seguir.

Pobreza e escolaridade: breve (re)leitura de alguns escritos

Paul Willis (1977), um dos autores mais influentes sobre o pensamento construído nesse campo, aponta-nos as dificuldades de escolarização de crianças e de jovens urbanos da classe operária. Ele tece sua explicação em termos culturalistas, de oposição entre as esferas (zonas) formal e informal da vida quotidiana. Para ele, o grupo informal é a unidade básica de uma cultura e, nessa medida, a sua fonte de resistência. Assim, explica a *indisciplina* e a *evasão* escolar entre esses jovens em termos de respos-

² O fato de o sistema escolar brasileiro reproduzir as desigualdades sociais e os altos índices de reprovação e de evasão no 1º Grau foi reconhecido, no início do corrente ano letivo, pelo atual Ministro da Educação que, em entrevista à imprensa, afirmou: “O número de alunos que concluem o primeiro grau é apenas a metade dos que ingressam, e os níveis de evasão escolar e repetência são muito elevados.(...) O sistema reproduz a injustiça social. (...) Na medida em que os os filhos da classe média entrem na escola pública, os pais vão se interessar pelo ensino. (cf. Jornal do Brasil, 16-02-97, p.12).

³ A importância da socialização familiar e, nela, da mediação foi por mim analisada em textos anteriores. Veja-se, especialmente: Gomes (1990, 1993 e 1994).

⁴ No caso brasileiro, embora os estudos realizados e/ou orientados por Maria Helena Souza Patto (ex. Patto, 1990) expliquem a *produção/reprodução* pelas instituições escolares, cabe, ainda, aprofundar o conhecimento sobre os aspectos sociais e familiares envolvidos nesse processo.

ta (oposição) do grupo informal às demandas da zona formal, ou seja, da escola⁵.

A despeito das inúmeras críticas que lhe foram e ainda são dirigidas, seu trabalho constitui um marco, uma referência obrigatória, e contém pistas para outras pesquisas. A mais importante delas, tendo em vista o propósito deste artigo, consiste nesse reconhecimento de uma certa *resistência à escolarização*, quando tantos acadêmicos talvez ainda acreditassem que o *desejo* de saber, implícito nos movimentos pró-escolarização, já seria suficiente para o bom êxito dos empreendimentos individuais. Mesmo considerando discutível a interpretação em termos de cultura (e contra-cultura) de classe, tão em voga naqueles tempos, esse fenômeno de *resistência* tem-se revelado persistente nos mais diversos países.

Porém, Willis vai ainda mais longe quando: refere-se à organização social da escola, discute a influência parental sobre a escolarização dos filhos e, sobretudo, quando chama a nossa atenção para a influência dos valores e das atitudes que os pais manifestam em relação à escola sobre os valores e as atitudes dos filhos, pelo menos até que eles ampliem o círculo de relações sociais e escapem à influência parental direta. Em suma, o que Willis acaba pondo em jogo, penso, é a necessidade de estudos comparativos sobre a educação familiar e a educação escolar.

Alguns anos antes, revendo os principais estudos até então divulgados sobre as desigualdades

sociais, Boudon já aconselhava-nos que, embora fosse extensa a literatura sobre a relação entre herança cultural e desigualdades sociais, duas proposições essenciais (segundo ele estabelecidas pelos trabalhos de Girard e colaboradores na França) deveriam ser retidas: “a primeira é que a herança cultural joga um papel importante na geração das desigualdades sociais diante do ensino; a segunda que esta influência é particularmente sensível na juventude” (Boudon, 1979, 99).

Além disso, Boudon também chamava a atenção para os “*fatores ligados à estrutura familiar*.” E, a partir de dados fornecidos pela literatura internacional, dizia:

Estes diferentes resultados sugerem que o nível de aspiração escolar do filho depende da *imagem social* que a família tem dela mesma. Esta imagem é o produto complexo, não somente do *status* sócio-profissional do pai, mas igualmente da história da família e da história escolar dos membros da família nuclear (Boudon, 1979, 101).

E é em função dessa história familiar que o autor explica a decisão a ser tomada pelo sujeito e sua família no sentido de dar ou não continuidade ao projeto individual de escolarização. Segundo ele, todo sistema de ensino contém momentos críticos nos quais o aluno se depara com a necessidade de decidir sobre continuar ou não sua vida escolar. E permanecer ou não “depende de um processo de decisão cujos parâmetros são funções da posição social ou posição de classe. A partir de sua posição, os indivíduos ou as famílias têm uma estimativa diferente de custos, riscos e benefícios antecipados que estão associados a uma decisão” (cf. Boudon, op.cit., 117).

Mas, na análise de Boudon, além da importância atribuída à história familiar — em termos de relação estreita entre nível escolar e status social de origem —, deve interessar-nos o fato dele reconhecer que o nível escolar é um dos “mecanismos essenciais de determinação do status de destinação” (Boudon, *ibidem* 305).

E é isso que o sujeito individual *pesa* em cada

⁵ “A oposição à escola manifesta-se principalmente na luta para conquistar espaço físico e simbólico da instituição e suas regras e para derrotar aquele que é percebido como o principal propósito dela: fazer você ‘trabalhar.’ (...) O faltar às aulas dá apenas uma medida imprecisa — até mesmo sem sentido —, da rejeição à escola. Isso acontece não apenas por causa da prática de passar na sala para registrar a presença antes de sair (...) mas também porque mede apenas um aspecto daquilo que podemos descrever mais acuradamente como a mobilidade estudantil informal.(...) Eles constroem virtualmente seu próprio dia a partir daquilo que lhes é oferecido pela escola.” (Willis, 1977, 26-27)

momento decisivo: permanecer na escola é garantia de melhores condições de vida e de trabalho no futuro? Ou seja, o quanto um grau escolar mais elevado é capaz de garantir, nesse nível de classe, melhores empregos?

A antecipação desses riscos e benefícios é, ainda hoje, facilitada pela história de vida dos companheiros ou dos vizinhos mais velhos. Esta suposição implica outra: para esses jovens a escola (e o saber por ela promovido) tem pouco ou nenhum *valor em si*; o valor a ela atribuído depende de suas possíveis conseqüências para a vida adulta de cada um deles. E a escola perde valor para os mais novos à medida que eles vão se dando conta do fraco impacto da escolaridade na vida da geração anterior⁶.

Mas, por que a escola parece destituída de um valor *em si*? A resposta a esta pergunta talvez também explique de maneira mais satisfatória a chamada *resistência* encontrada por Willis e por ele interpretada, conforme vimos anteriormente, em termos de contra-cultura escolar. A pergunta que se nos apresenta é: o que têm em comum esses jovens urbanos pobres que os leva a atribuir tão frágil valor à escolaridade? O que há de comum entre eles, além da pobreza, que funciona como aspecto distintivo de seus grupos informais quando comparados a grupos informais de jovens urbanos pertencentes a outros níveis de classe?

Seguindo a pista de Boudon, e reconstruindo a história dessas populações, descobriremos (em diversos países, embora em graus variados) um aspecto distintivo dos mais relevantes, penso: a ori-

gem rural e uma história familiar de analfabetismo ainda recente. Ou seja, o jovem contemporâneo, habitante dos cortiços e das periferias metropolitanas é, em geral, filho e neto de semi-alfabetizados ou de analfabetos. Dito de outro jeito, a vida escolar dos avós e dos pais do jovem metropolitano pobre, na melhor das hipóteses, foi bastante incompleta e precária, a maior parte sequer chegou a concluir o primeiro grau⁷.

Se assumirmos também dois dos conceitos centrais de Bourdieu — de capital cultural e de aprendizagem por familiarização insensível —, o nosso problema pode, então, ser colocado nos seguintes termos: o valor que as pessoas atribuem à educação escolar é proporcional à familiaridade delas com as coisas que dizem respeito à escola. No caso das populações pobres essa familiaridade — a partir da experiência direta e/ou vicária — é, historicamente, recente. Em conseqüência, é possível supor que, nesse nível de classe, é recente e ainda está em curso o processo de incorporação da escola e do valor atribuído à escolaridade ao capital cultural familiar a ser herdado pelas novas gerações. À medida que essa apropriação é recente e, pois, incompleta a manifestação dela só pode ser frágil⁸.

Em contrapartida, para os jovens oriundos de outros níveis de classe, e com uma história familiar de escolarização mais antiga, este já é um valor incorporado ao capital cultural herdado. Na verdade, a grande distinção entre uns e outros reside no

⁶ Ao comentar os dados por ele obtidos em pesquisa sobre a relação família, escola e trabalho, com jovens do Norte de Portugal, diz Esteves: “a escolarização já não tem o mesmo impacto motivacional nos diversos grupos sociais, não sendo por isso de estranhar — bem pelo contrário — que assumam formas muito desiguais o investimento que nela se faz. (...) A medida desse (des)investimento é indiretamente dada pelo facto e pelo grau de exclusão ou admissão de situações de vida que concorrem com a escolarização na utilização de recursos tão escassos e tão importantes como o tempo, o dinheiro, a energia psíquica, etc (Esteves, 1995, p. 53-54).

⁷ Sobre a escolarização de crianças e de jovens em regiões semi-rurais de Portugal, exemplo quase extremo desses conflitos, dadas as peculiaridades do país, dentre os estudos já divulgados veja-se: Araújo e Stöer (1993); Esteves (1995); Teixeira (1993); Vieira (1992).

⁸ Estudos sobre bairros populares reconhecem a existência, neles, de populações pertencentes a diversos *níveis de classe*, ou melhor, de diversos níveis de pobreza. Porém, neste trabalho os níveis de pobreza não são levados em conta. A expressão mesmo nível de classe baseia-se na suposição de que, do ponto de vista da estrutura de classes, a grande maioria é de *pobres* e possui uma história sócio-cultural mais ou menos assemelhada.

grau em que esse valor foi aprendido, ou não, no interior dos grupos domésticos de origem. À guisa de exemplo, consideremos: é notória a irregularidade da frequência às aulas entre as populações pobres. De outra parte, nas demais camadas a experiência escolar é vivida com toda a força de sua inevitabilidade tão logo ela tenha início, desde os primeiros anos de vida.

A idéia de uma apropriação ainda incompleta do valor atribuído à escolaridade ajuda, sem dúvida, a esclarecer aspectos ainda obscuros da relação família-escolaridade, especialmente no que concerne às escolhas dos jovens de ambos os sexos em momentos decisivos da existência de cada um deles. De acordo com a literatura, a jovem vê-se testada em três momentos decisivos quando deve escolher entre a vida doméstica e a escolar, ou a maternidade e a escola, ou o emprego e a escola. No caso do jovem o conflito é, quase sempre, entre escola e trabalho. Em todos esses momentos em que a vida lhes impõe uma escolha, a preterida costuma ser a escola⁹.

Dentre os estudos que, direta ou indiretamente, lidam com a relação pobreza-escolaridade no Brasil retomemos, tendo em vista os propósitos e os limites deste artigo, os de Gouveia (1981), Sposito (1993) e Fonseca (1994).

Gouveia é, na comunidade científica brasileira, uma das pioneiras no estudo da relação entre desigualdades educacionais e origem social. Ao referir-se à persistência do fenômeno em diversos países, ela também sugere que a questão talvez não se resolva “inteiramente com a oferta de vagas ou incentivos governamentais e nem mesmo com a alteração das condições materiais que, na família, restringem ou dificultam a frequência à escola e o prosseguimento da escolaridade” (Gouveia, 1981, 113).

E considera a possibilidade de influência de outros fatores sobre a extensão da escolaridade, dentre os quais as necessidades ou aspirações da

população. Nesse sentido, refere-se aos dados obtidos por Schmidt e Miranda (1977) na região metropolitana de Belo Horizonte, os quais são indicativos do efeito positivo da elevação da renda familiar sobre a escolaridade. Em contrapartida, levanta a possibilidade de que em grupos economicamente mais favorecidos outros fatores podem ser relevantes.

Nesses casos, a análise de trajetórias individuais a partir da condição familiar haveria certamente de revelar a influência, ora de atitudes altamente favoráveis a uma escolaridade mais prolongada, relacionadas inclusive com o valor simbólico que um diploma superior possa ter para a família, ora de capital cultural, consolidado através de duas ou mais gerações (Gouveia, op. cit. 114).

A pergunta inevitável é: por que só nos casos de grupos em “situação econômica mais favorável” as *atitudes* familiares, consolidadas através de gerações sucessivas, influenciariam a extensão da escolaridade dos mais novos? Com base na breve (re)leitura levada a cabo até agora, é lícito supor uma estreita relação entre atitudes familiares e duração da escolaridade. Em outras palavras, as *atitudes* familiares influenciam a extensão da escolaridade individual sejam elas: favoráveis consolidadas, ou favoráveis pouco consolidadas ou até mesmo as desfavoráveis. Ou seja, o grau de influência deriva da localização de um grupo familiar particular em uma escala de variação que abrange desde as atitudes mais favoráveis já consolidadas até às mais desfavoráveis. Eis, pois, uma das preciosas pistas de trabalho legadas por Gouveia: a necessidade de investigar, além da renda, quais características da família de origem podem estar relacionadas ao nível de escolaridade alcançado pelo sujeito individual.

No que concerne a Sposito, em seu criterioso trabalho sobre movimentos populares e a luta por educação em São Paulo nos anos 80, ela faz referência explícita ao que denominou “a recusa da escola”.

As críticas e a recusa da escola contêm também percepções diferenciadas da prática escolar. Os jovens que conseguiram permanecer na escola, concluir o

⁹ A esse respeito, dentre outros, veja-se os trabalhos de: Gouveia, 1981; Teixeira, 1993).

primeiro ou o segundo grau, exprimem suas insatisfações ante a educação a que têm acesso; ocorre um processo de ‘desfetichização’ do saber escolar. Na verdade, quanto mais existe a possibilidade de frequentar a escola, quanto mais longo é o percurso escolar, maior a crítica. Manifesta-se uma forma de desencanto, de descrédito diante do conjunto de expectativas que produziram a vontade de acesso à instrução (Sposito, 1992, 381).

Assim, na linha anteriormente apontada por Gouveia, Sposito também estabelece a estreita relação entre atendimento às expectativas familiares e a extensão da vida escolar. Porém, em decorrência do modelo de pesquisa de campo adotado, ela aprofunda a análise dessa relação e nos oferece uma contribuição significativa sobretudo ao reconhecer que: à conquista da escola, após árduos e intensos movimentos protagonizados pelos habitantes de um bairro, seguem-se, por uma série de motivos, o desencanto, o descrédito e, finalmente, a *recusa* à escola (recusa que pode ser meramente temporária ou definitiva).

Mas, embora desencanto, descrédito e recusa sejam experiências singulares, lembremo-nos: cada sujeito compartilha sua experiência com familiares, amigos, vizinhos, parentes e até mesmo com companheiros de trabalho. Nesse sentido, também os sentimentos e as representações a elas associados são, progressivamente, disseminados no meio social de pertencimento. Portanto, tendem a ser compartilhados por contingentes populacionais cada vez mais amplos e significativos. Não faltará quem nos aponte a generalidade desse fenômeno, verificável, inclusive, em camadas abastadas da sociedade brasileira atual¹⁰. A diferença, contudo, também pode

ser buscada na força da apropriação (ou inculcação, se preferirem) do valor atribuído à escolaridade, nas diversas camadas sociais.

Quanto a Fonseca (1994), a sua é uma pesquisa antropológica realizada com moradores de um bairro popular de Porto Alegre, com o objetivo específico de apreender as prioridades por eles estabelecidas e que, supostamente, determinam a educação dos filhos, tendo em vista a preparação deles para a vida adulta. Pressupondo que a hierarquia de prioridades deriva da escala de valores de quem a estabelece, quer se trate de indivíduos ou de grupos ou de instituições, essa pesquisa lida, inevitavelmente, com os valores predominantes nas populações estudadas. No que tange à vida escolar, os dados obtidos por Fonseca são aparentemente desconcertantes, embora corroborem a suposição assumida neste artigo. Vejamos algumas de suas principais afirmações: a educação formal faz aparentemente pouca diferença na vida das pessoas; a vida escolar não é uma experiência “familiar” para todos eles; a escola não ocupa um lugar central nas preocupações das pessoas, que têm suas rotinas cotidianas ordenadas por outras prioridades; há consenso quanto à necessidade de saber ler e escrever e de que cabe à escola promover essas aprendizagens.

A partir desses e de outros resultados, a autora conclui: “Para entender o lugar da escola no sistema de valores dos grupos populares no Brasil urbano, é necessário refletir sobre o processo amplo de socialização que, neste contexto, prepara a criança para a vida, dotando-a de conhecimentos úteis e integrando-as às redes sociais adequadas” (Fonseca, op. cit., 155).

É exatamente isto que venho fazendo há mais de uma década: estudos sobre a socialização de jovens e a trajetória deles da família à escola e ao trabalho. Algumas de minhas descobertas, penso, ajudam a esclarecer o tema proposto neste artigo. (cf. Gomes, 1987 e 1996) Porém, elas só podem ser melhor compreendidas à luz de alguns dos mais relevantes estudos anteriores, especialmente daqueles em cuja tradição, de certo modo, inscrevem-se os meus próprios trabalhos (p. ex. Willis, Boudon e Bourdieu).

¹⁰ De acordo com notícia veiculada em jornal carioca, a educadora Zaia Brandão, ao comentar sobre a qualidade de ensino no Rio, além de defender as escolas próximas às casas, teria reconhecido que: “No fundo, a escola é muito menos importante do que nós imaginamos.” (Jornal do Brasil, 16/02/97, p. 27) E a população pobre, mais do que qualquer outra, cedo se apercebe disso.

O *retorno* aos autores revela, vimos, a antiguidade de muitas questões e de tentativas de interpretações delas com as quais nos debatemos até hoje. E, sobretudo, repõe a família e a socialização no cerne da análise da relação entre pobreza e escolaridade.

Transição família, escola, trabalho

Minha primeira pesquisa sobre socialização consistiu em um estudo geracional (três gerações consecutivas) acerca da ação socializadora familiar, com base na reconstrução das histórias de vida (Gomes, 1987). Nela, também foram colhidas informações sobre as experiências escolares dos sujeitos e de seus familiares, mas essas informações não constituíam o objetivo primordial. No curso do tempo dei-me conta de um dado assaz intrigante e instigante: portadores de uma tradição rural e de analfabetismo recente, todos os entrevistados — avós, mães, crianças e jovens — manifestavam, em suas falas, interesse, valorização e expectativas razoavelmente elevadas no que diz respeito à escolaridade; em contrapartida, a grande maioria daqueles que freqüentavam a escola apresentava fraco empenho em sua vida escolar particular. A cada dia evidenciava-se uma discrepância maior entre discurso e vida, sobretudo à medida que alguns deles entravam e saíam da escola sem que estivessem, de fato, premidos por qualquer necessidade material mais imediata. Ao contrário, alguns jovens manifestavam acentuada intolerância à rotina escolar, e pareciam buscar no trabalho um substitutivo dela. Ou seja, para esses, o trabalho parecia ser mais atraente e mais convincente do que a escola. Aliás, um avô chegou mesmo a dizer-me, com muita naturalidade: “a escola não tem importância mesmo, só serve para ensinar a viver com os outros.”

As perguntas que se me colocavam, então, eram: por que esses jovens deixavam a escola? A precariedade das escolas e o trabalho docente inadequado eram explicações suficientes para as atitudes escolares de crianças e de jovens? Em que medida a história familiar de escolaridade ajudava a explicá-las também? Se as oportunidades de traba-

lho dependem do nível de escolaridade alcançado — crê-se que as novas tecnologias imponham exigências mais elevadas de escolarização —, de que maneira o jovem conseguia empregar-se sem sequer concluir o primeiro grau?

Para responder a essas e outras perguntas realizei (de 1988 a 1992) uma segunda pesquisa: um estudo longitudinal das trajetórias de adolescentes e de jovens (participantes da pesquisa anterior) da família à escola e ao trabalho. Para complementá-la, foi aplicado um questionário aos alunos matriculados em uma escola pública das redondezas (27 alunos de uma mesma turma), de maneira a obter dados sobre a história escolar e ocupacional deles e de seus respectivos grupos domésticos (Gomes, 1996).

O conjunto dos dados, ao mesmo tempo em que confirma as suposições iniciais assumidas neste texto, aponta-nos outras descobertas ainda mais desconcertantes e instigantes do que as anteriores. Senão, vejamos: com raras exceções, esses jovens são filhos e netos de semi-alfabetizados e de analfabetos; até, aproximadamente, a idade de 11 a 12 anos a escola constitui, junto com a família, o centro da vida infantil, a partir de então começa a perder importância; quanto à expectativa de escolarização enquanto os mais velhos deles fazem referência à oitava série, os mais novos mencionam o segundo grau; quase todos os discursos contêm o reconhecimento do valor da escolaridade prolongada mas, em contrapartida, é comum a história de repetências sucessivas; há quem assuma sem constrangimento visível o fato de não gostar de estudar; a grande maioria limita a importância da escola a ensinar leitura, escrita, aritmética e alguns conhecimentos gerais. Em suma, parece generalizada a discrepância entre a fala que idealiza a escola e a vida escolar da maioria deles. Por certo há exceções, mas raras. É o caso de uma jovem, participante da pesquisa longitudinal: cultivou desde criança o gosto pelo estudo; com obstinação enfrentou os sucessivos obstáculos impostos pela pobreza e, finalmente, acabou ingressando em um dos cursos de Ciências Humanas (USP). Quando

ainda cursava a oitava série já relacionava escola-conhecimento:

Se você encarar a escola como uma coisa de obrigação aquilo fica chato. Você tem que ir à escola pensando que você vai aprender uma coisa legal, tendo em mente que vai aprender uma coisa importante para você. Conhecimento é bom para as pessoas. A escola serve para outras coisas também, por exemplo, seu relacionamento com outras pessoas.

Mas, nem mesmo essa jovem — uma exceção entre seus companheiros e em seu meio — considera necessária a escolarização prolongada para todos. E esclarece: “não precisa ir até a oitava série. No meu caso é porque eu quero saber, quero aprender, quero estudar, quero ir ao máximo que eu puder, só por vontade de saber. Eu sei que quero, não sei justificar porquê.”

Nessa mesma época, rapazes e moças entre 14 e 21 anos, alunos da escola pública, revelam uma apreensão vaga e elementar da importância da escola. Até mesmo nas respostas mais consistentes, claras e objetivas também acabam restringindo essa importância ao ensino e à aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética. Há, todavia, quem a justifique relacionando essas aprendizagens às exigências do mercado de trabalho: “se você não sabe ler, tem dificuldade em qualquer trabalho” (moça, 16 anos). Generalizada mesmo, entre eles, é a consciência de ser suficiente e bastante um domínio apenas elementar dessas habilidades para o sujeito conquistar e garantir o emprego. Nesse sentido, é exemplar a fala de um dos jovens informantes: “a gente vê cara que só tem terceira série de hoje e trabalha na mesma fábrica, no mesmo setor que o outro mais estudado.”

Aliás as biografias dos jovens participantes da pesquisa atestam a veracidade dessa assertiva: a grande maioria realiza a transição para o trabalho entre 12 e 14 anos de idade, antes mesmo de concluir o primeiro grau. Dado no mínimo intrigante em tempos de modernização empresarial e de globalização da economia. É visível a existência de uma massa de empregos acessíveis a jovens pouco esco-

larizados. Ou a jovens com uma qualificação educacional mínima. De fato, os primeiros empregos são conseguidos em empresas, comerciais ou fabris, de pequeno ou de médio porte localizadas na região. E quase todas elas já são informatizadas e adotam modernos padrões de gerenciamento e de produção.

Dessa aparente contradição deriva a terceira pesquisa, com o objetivo de identificar os critérios de seleção e de recrutamento utilizados em uma dessas fábricas — uma metalúrgica de médio porte, fabricante de componentes microeletrônicos. (Gomes, 1996) É uma fábrica moderna, razoavelmente informatizada, sobretudo no setor de produção. Porém, a escolaridade está longe de constituir um critério relevante de recrutamento. De acordo com a encarregada de selecionar os candidatos a emprego, os critérios são: “ser não-fumante; ter boa aparência (ser *digno, limpo, honrado*); ser dinâmico, flexível, rápido; uma pessoa atirada; ter boa coordenação motora e habilidade manual; e, sem ser eliminatório, *talvez o primeiro grau*.”

Esse testemunho é confirmado pela Gerente de Qualidade (engenheira), que esclarece enfaticamente:

Antes da escolaridade, bem antes, é a boa vontade, a vontade de trabalhar naquela empresa. Gostar da empresa, gostar de trabalhar, querer trabalhar. Esta é a qualificação exigida e que deve funcionar como critério de seleção. Ela precisa saber fazer conta, precisa conhecer matemática e precisa saber escrever, o resto ela vai aprender aqui dentro. Bastaria o primeiro grau.

Quanto às perspectivas futuras, essa mesma engenheira (formada em escola de renome) é cética em relação à maior exigência de escolaridade. E justifica:

a informática não preocupa; precisa ter cursinho? Não. Todos os bons que eu conheço aprenderam sozinhos. No futuro vai mudar a escolaridade? Na minha opinião isso é uma pré-seleção de preguiçoso, de firma que não tem diretrizes.

O Gerente de Produção (engenheiro), por seu turno, revela-se reticente e evasivo. Ao final, após

salientar a importância atribuída à educação escolar em sua família de origem, diz: “Claro que a escolarização maior será importante. Se não for para ingressar e/ou se manter no emprego, será importante para viver melhor.”

Por certo podemos estar diante de um caso isolado, não generalizável. Todavia, as histórias dos jovens participantes das pesquisas corroboram todas essas afirmações: nenhuma empresa exigiu deles um certo grau de escolaridade por ocasião da seleção. E não eram fabriquetas *de fundo de quintal*¹¹.

Ora, se é frágil a atribuição de valor ao saber escolar *em si* e se, de outra parte, a escolaridade é percebida como tendo pouco impacto, conseqüências insuficientes na vida adulta de cada um deles, de fato *o esforço* a ser dispendido na condição de aluno é sentido como demasiado, é desproporcional, não lhes parece compensador.

E tudo indica que esse esforço é percebido e sentido pouco compensador porque os custos envolvem, também, aspectos subjetivos. A maior escolaridade traz, em si mesma, a ameaça de afastamento dos grupos de pertencimento: da família, dos amigos, dos vizinhos e dos parentes em geral. Ou seja. Nos custos são avaliadas as possíveis perdas de laços afetivos significativos, que é mais ameaçadora à medida que são apoios da identidade.

Essa percepção talvez ajude a esclarecer o estabelecimento prévio do grau escolar a ser atingido, em cada geração (oitava série ou segundo grau). É possível supor que esse nível reflita o os novos patamares econômicos e sociais alcançados pela família singular. Mas, sobretudo, tal determinação se realiza em coerência com a história familiar e do grupo de pertencimento.

¹¹ Sobre as exigências de escolaridade em empresas, veja-se: a) Capecchi, V. *École et formation professionnelle en Italie*. La Documentation Française, Paris (44):67-80, 1993; b) Kawamura, L. e Noronha, O.M. (coord.). *Qualificação do trabalho face às novas tecnologias: parâmetros culturais*. Campinas, FE-UNICAMP, 1993 (mimeo).

Qual as vantagens desse tipo de análise? A principal delas, penso, é a de obrigar-nos a enfrentar as dificuldades inerentes à história cultural e social familiar. Reconhecer a força da resistência derivada de uma história recente de analfabetismo familiar é condição *sine qua non* para que a escola atue no sentido de vencer tais resistências. Para tanto os esforços dela precisam ser redobrados. A sua tarefa primordial, inicialmente, haverá de ser a de convencer as novas gerações de estudantes de que o saber escolar é importante para a vida pessoal e social, a despeito das atuais exigências associadas ao mundo do trabalho. Este é o desafio posto.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Helena, C.; STÖER, Stephen, (1993). *Genealogias nas escolas: a capacidade de nos surpreender*. Porto: Afrontamento.
- BOUDON, Raymond, (1979). *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- BOURDIEU, Pierre, (1987). A excelência e os valores do sistema de ensino francês. In: MICELI, Sérgio (org). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- _____, (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel
- BROWN, Phillip, (1989). Schooling for inequality? Ordinary kids in school and the labour market. In: COSIN, Ben (org). *School, work & equality*. London: Hodder and Stoughton,
- CAPECCHI, Vittorio, (1993). *École et formation professionnelle en Italie*. La Documentation Française: Paris, (44):67-80.
- ESTEVES, Antonio J., (1995). *Jovens e idosos: família, escola, trabalho*. Porto: Afrontamento,
- FONSECA, Cláudia, (1994). Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares. *Em Aberto*. Brasília: INEP, (61):144-155.
- GOMES, Jerusa V, (1987). *Socialização: um estudo com famílias de migrantes em bairro periférico de São Paulo*. São Paulo: IPUSP, Tese (Doutorado em Psicologia). (mimeo).
- _____, (1990). Socialização: um problema de mediação?. *Psicologia-USP*. São Paulo: IPUSP, (1):57-65, 1990.
- _____, (1993). Relações família e escola: continuidades e descontinuidades no processo educativo. *Idéias*. São Paulo: FDE, (16):84-92, São Paulo.

- _____, (1994). Socialização Primária: tarefa familiar?. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (91):54-61.
- _____, (1996). *Família, escola, trabalho: construindo desigualdades e identidades subalternas*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Tese (Livre-docência). (multigrafado)
- GOUVEIA, Aparecida Joly, (1981). *Democratização do ensino e oportunidades de emprego*. São Paulo: Loyola.
- KAWAMURA, Lili; NORONHA, Olinda M. (coord.), (1993). *Qualificação do trabalho face às novas tecnologias: parâmetros culturais*. Campinas, FE-UNICAMP. (multigrafado)
- PATTO, Maria Helena S., (1990). *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo, Queros.
- SPOSITO, Marília Pontes, (1993). *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec.
- TEIXEIRA, Maria de Fátima A. G., (1993). *Educação, escola e diversidade cultural: a cultura como prática social*. Porto: FPCE/Univ. do Porto. (multigrafado)
- VIEIRA, Ricardo, (1992). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher.
- WILLIS, Paul, (1977). *How working class get working class jobs*. Hampshire: Growe.