

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DESIGUAL: A PROBLEMÁTICA DA VULNERABILIDADE SOCIAL ENTRE OS JOVENS DE SANTA CATARINA

Jamile Delagnelo Fagundes da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau [FURB] e integrante do Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Regional [NPDR]

E-mail: jamiledelagnelo@yahoo.com.br

Diego Boehlke Vargas

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB e integrante do NPDR

E-mail: vargasdb@gmail.com

Cristiane Sbardelati

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB

E-mail: sb.cris@hotmail.com

Gabriel Filipe Theis

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB

E-mail: gabriel.theis@hotmail.com

Natália Carolina de Oliveira Vaz

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB

E-mail: natihvaz@gmail.com

1 Introdução

O presente artigo surgiu em razão da preocupação com a vulnerabilidade social dos jovens catarinenses, bem como, para difundir alguns resultados obtidos no projeto de pesquisa “Educação e Desenvolvimento Desigual: A Problemática da Vulnerabilidade Social entre os Jovens de Santa Catarina” que contou com financiamento da CAPES e está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau. Este projeto de pesquisa tem como objeto de investigação a relação existente entre educação e desenvolvimento, com foco nos indicadores da área da Educação, em especial os dados levantados pelo INEP e outros indicadores que estão diretamente relacionados com a problemática da vulnerabilidade social. Para tanto, se optou em realizar o projeto com os jovens do estado de Santa Catarina, com um recorte territorial nas seis grandes mesorregiões do Estado.

O recorte da população jovem foi realizado de acordo com a orientação da Secretaria Nacional da Juventude que define jovem como sendo a parcela da população que se encontra com idade entre 15 e 29 anos. O objetivo principal é analisar a relação entre educação e desenvolvimento desigual em Santa Catarina à luz de indicadores que evidenciam a correlação entre educação e a vulnerabilidade social que acomete os jovens catarinenses.

Quanto aos métodos de procedimentos utilizamos a pesquisa bibliográfica documental com base no levantamento de bibliografias e de dados já coletados sobre o objeto de investigação proposto. Também foi realizado o acompanhamento e a avaliação do fluxo escolar de alguns jovens catarinenses que vivem em situação de vulnerabilidade social. Esperamos com este projeto ter um mapeamento em termos geográficos das situações nas quais está mais concentrada a vulnerabilidade social dos jovens de Santa Catarina em associação com sua respectiva condição escolar.

Este mapeamento se constitui como um importante subsídio para a formulação de propostas que atendam a necessidade e superem a condição destes jovens catarinenses acometidos pela vulnerabilidade social. Também contribui para a construção de um currículo que se propõe a (re)pensar a escola para além de seus muros, compreendendo os jovens em seus contextos sociais.

2 A educação e o desenvolvimento do território

Quando tratamos de desenvolvimento do território, não podemos deixar de analisar o papel da educação. A educação é um dos elementos fundamentais na contribuição do desenvolvimento de um território. Refletir o papel da educação é analisar o processo de escolarização na nossa sociedade contemporânea. Processo que contribui na reprodução e na legitimação das desigualdades sociais. Diante essa realidade, trazemos alguns apontamentos sobre a discussão da interculturalidade para repensar o desenvolvimento da nossa sociedade, em especial a educação.

O desenvolvimento da modernidade no Brasil e nos países latino-americanos se diferencia da experiência europeia. O desenvolvimento se configura num processo inacabado, produzido pelo desenvolvimento capitalista dependente e marcado pelos entraves da desigualdade social. Assim, é uma modernidade que apresenta realidades em que a industrialização tardia convive com realidades das estruturas tradicionais, como por exemplo, o avanço tecnológico convive com o desemprego, o trabalho escravo, a miséria entre outros (MARTINS, 1994).

Essa modernidade constitui a sociedade sob o prisma de uma desigualdade de possibilidades de escolhas, e a exclusão social não é relacionada meramente ao estado econômico de pobreza ou as condições materiais. Condiz também a “uma multiplicidade de dolorosas experiências cotidianas de privações, de limitações, de anulações e, também, de inclusões enganadoras.” (MARTINS, 2002, p. 21 apud MEINERZ; CAREGNATO, 2011, p. 44). Elucidando essa reflexão, pode-se considerar que “a sociedade que exclui é a mesma que integra, mas de forma precária, patológica. Essa situação está presente nos processos de escolarização que desenvolvemos.” (MEINERZ; CAREGNATO, 2011, p. 45).

A escola é uma instituição social, histórica e civilizatória, pois é uma invenção da sociedade humana. Assim sendo, a escola deve ser compreendida a partir das especificidades de cada época e contexto social na medida em que se desenvolve como prática cultural e educadora. Isso remete a pensar, que a escola também é reinventada socialmente para atender a determinadas demandas da vida em sociedade. Atentar para a historicidade da escola significa perceber que os processos de escolarização atuais tendem a ser resposta às necessidades das sociedades contemporâneas moldadas pelo sistema capitalista. Nesse processo pode haver a necessidade de reinvenção na medida em que esses processos se aceleram e na medida em que os sujeitos sociais agem sobre eles.

A escola como uma instituição pública, gratuita e laica surge historicamente no contexto da modernidade europeia e um dos seus deveres é a transmissão e ensinamento dos fundamentos da ciência. Atualmente, no contexto brasileiro pode-se destacar que esse processo tem suas especificidades e acontece num contexto de desigualdade social e de diversidade cultural. Podemos questionar diante essa realidade, quais os impactos deste cenário de desigualdade social e diversidade cultural no processo de escolarização na escola? Qual seria o papel da escola?

Bourdieu discorre em algumas de suas obras algumas reflexões sobre a escola. Segundo esse autor, a escola e o trabalho pedagógico desenvolvido só podem ser compreendidos quando relacionados ao sistema de relações entre as classes. Nesse sentido, o conceito de escola é definido por uma instituição que está a serviço da reprodução, da legitimação e da dominação exercida pelas classes dominantes. Nesse sentido:

o sistema de disposições em relação à escola enquanto propensão a consentir investimentos de tempo, esforço e dinheiro, necessários para conservar ou aumentar o capital cultural, tende a duplicar os efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual do capital cultural ao mesmo tempo que os dissimula e os legitima (BOURDIEU, 1998, p. 310).

O raciocínio desenvolvido por Bourdieu (1998) para a escola se aproxima da noção de arbitrário cultural. Essa concepção apoiada numa visão antropológica define que nenhuma cultura pode ser definida como superior a outra. Os valores pertencentes nessa cultura orientam seus indivíduos e são arbitrários por não estarem fundamentados em uma razão objetiva e universal. Assim, esses valores vividos pelo grupo são considerados os únicos possíveis, os únicos legítimos. A escola transmite uma cultura, um conhecimento que objetivamente não é superior a nenhuma outra. O valor é arbitrário, pois não está fundamentado em nenhuma verdade objetiva e inquestionável, mas apesar de arbitrária a cultura escolar é reconhecida socialmente como legítima e válida. Bourdieu ressalta que:

em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Essa conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima é compreendida na relação entre os vários arbitrários em disputa numa sociedade e as relações de força entre as classes sociais existentes. Tais valores que são arbitrários impostos como cultura legítima são sustentados pela classe dominante, ou seja a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponde à força da classe social que o sustenta. Portanto, para Bourdieu a cultura escolar socialmente legitimada é imposta como legítima pelas classes dominantes. Para Bourdieu (1998), a escola reconhecida como legítima e portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutra, passa a exercer suas funções de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais.

A comunicação pedagógica realizada nas escolas tradicionais exige um determinado domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais para o aproveitamento e rendimento escolar pelo aluno. No entanto, esse domínio varia de acordo com a distância entre o arbitrário cultural apresentado como cultura legítima pela escola e a cultura familiar de origem do aluno. Assim, a cultura escolar é a própria cultura reelaborada e sistematizada para os alunos de classes dominantes, já para os demais alunos é uma cultura estrangeira.

A escola cumpre a sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais ao paliar que sua cultura é a cultura das classes dominantes e igualmente mascara os efeitos ao sucesso escolar das classes dominantes. A reprodução é garantida no sentido de que

os alunos assimilam a cultura escolar e alcançam o sucesso escolar por já dominarem os códigos necessários, que pertencem às classes dominantes. Os alunos já tem uma herança cultural desde muito cedo. E a legitimação das desigualdades sociais ocorre no sentido de “negar” tal privilegio cultural oferecido aos alunos das classes dominantes. As dificuldades que os alunos apresentam na decodificação da cultura escolar são atribuídas meramente á uma questão de inferioridade intelectual inerente ou falta de vontade para tal fracasso escolar.

Para Bourdieu, a escola além de valorizar e cobrar o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas, também valoriza um modo específico de se relacionar com o saber e a cultura. A desenvoltura do aluno tido como “brilhante” é reconhecida como algo natural pela escola interpretada como uma facilidade inata para as atividades intelectuais. Assim, a escola valoriza o modo dominante de lidar com a cultura, ou seja, a cultura dominante a utiliza tanto como critério de avaliação e hierarquização dos alunos, como ao mesmo tempo nega tal critério.

Nas suas reflexões, Bourdieu constata que existe uma correlação entre as desigualdades sociais e as escolares. Essa correlação não se explica pela casualidade e nem por diferenças objetivas, especificamente as econômicas de oportunidade de acesso e permanência à escola. E tampouco, a solução seria democratizar o acesso ao ensino por meio de mais escolas públicas e gratuitas. Porque ainda o que continuaria a existir é uma forte correlação entre as desigualdades sociais, desigualdades estas culturais e internas ao sistema de ensino.

A escola é uma instituição de ensino que não é neutra. A escola trata a todos de modo igual, submetendo os alunos às mesmas aulas, horário, regras e avaliação e que, aparentemente todos teriam as mesmas chances de sucesso escolar. Bourdieu nos mostra que essas chances são aparentes e que, na verdade são desiguais. A situação é que apenas alguns alunos estariam numa condição mais favorável do que outros para atender às exigências da escola.

Podemos dizer que a escola é um instrumento necessário para reforçar e manter o sistema capitalista. Mézaros (2008) destaca que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu não só para fornecer conhecimento e pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão no sistema capitalista, mas, também para gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Neste contexto, seria possível pensarmos em uma educação para além do capital e que efetivamente tenha uma condição positiva e favorável para o desenvolvimento social e territorial?

Mészáros (2008) coloca que é necessário pensar a sociedade através da superação da lógica desumanizadora do capital. O capitalismo tem seus fundamentos no individualismo, no lucro e na competição. Que educar é – citando Gramsci – colocar fim à separação entre Homo faber e o Homo sapiens; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. “Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades” (MÉSZÁROS, 2008, p. 13).

O autor ainda ressalta que limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. E assim, é que se faz necessário o rompimento com a lógica do capital para podermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente para o desenvolvimento de nossa sociedade.

Deste modo, pensamos que uma das possibilidades para romper com esta lógica seria propiciar uma educação intercultural, em especial, no processo de escolarização. A Educação Intercultural propõe o desenvolvimento de estratégias que propiciem a construção das identidades dos sujeitos e o reconhecimento das diferenças ao mesmo tempo em que sustentem a relação crítica e solidária entre diferentes grupos. De acordo com Fleuri (2008), a educação intercultural, no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização econômica, propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos.

A educação é movimento. Não existe uma única forma ou modelo de educação e a escola também não é o único lugar em que a educação acontece. A educação pode existir livre entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum um saber, uma crença, aquilo que é comunitário como um bem. Esses saberes geralmente atravessam os códigos sociais de conduta, as crenças, os valores, as regras do trabalho, as ideologias que constituem determinado grupo. A educação do homem pode existir por toda a parte, é o resultado da ação e interação do meio sócio cultural em que ele vive, “é o exercício de viver e conviver.” (BRANDÃO, 1995, p. 47).

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia, ou seja, a teoria da educação. Aqui temos a criação de situações próprias para o seu exercício, de produção dos seus métodos, onde estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor. E é justamente neste

cenário que podemos refletir a relação entre a interculturalidade e o processo de escolarização (BRANDÃO, 1995).

Fleuri (2008) ainda explica que o reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques, sendo que os termos multi ou pluricultural indica uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir. A concepção transcultural identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que elas interajam entre si. Já na concepção intercultural, “a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação.” (FLEURI, 2008, p.51).

Neste contexto, a educação intercultural seria uma das possibilidades para repensar o papel da escola e como se desenvolve o processo de escolarização dos sujeitos. A educação intercultural não se resume à transmissão de conhecimento ou cultura, significa muito mais, significa interação entre os sujeitos, o que conseqüentemente propicia “uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade.” (FLEURI, 2008, p. 51).

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas conseqüências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento (FLEURI, 2008, p. 53).

Mas, eis aqui o grande desafio: é possível propiciar em nossos sistemas escolares uma educação intercultural? A educação intercultural necessariamente implicaria repensar os modelos de nossas escolas o que conseqüentemente desencadearia uma série de mudanças no processo de escolarização. Mudanças que vão desde a concepção de conhecimento, de sujeito, adoção de outros métodos, técnicas e instrumentos didáticos-pedagógicos até a formação dos educadores. Pensar numa educação intercultural e numa proposta prática para sua viabilização no processo de escolarização, necessariamente passaria pela implantação destas mudanças, mudanças profundas na prática educativa, e em especial no modelo de escola que se tem nos dias atuais.

3 O Projeto Obeduc-Furb: um caminho para pensar a educação e o desenvolvimento desigual

O Projeto Obeduc-Furb “Educação e desenvolvimento desigual: a problemática da vulnerabilidade social entre os jovens de Santa Catarina” é um projeto de pesquisa, vinculado à linha de pesquisa Dinâmicas Socioeconômicas do Território, e inserido no Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Regional [NPDR] do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau [FURB]. Tem como objeto de investigação a relação existente entre educação e desenvolvimento, com foco nos indicadores da área da Educação, em especial os dados levantados pelo INEP e outros indicadores que estão diretamente relacionados com a problemática da vulnerabilidade social.

Para tanto, se optou em realizar o projeto com os jovens do estado de Santa Catarina, com um recorte territorial nas seis grandes mesorregiões do Estado. O recorte da população jovem foi realizado de acordo com a orientação da Secretaria Nacional da Juventude que define jovem como sendo a parcela da população que se encontra com idade entre 15 e 29 anos. Na figura abaixo, apresentamos o mapa de Santa Catarina e a sua divisão em mesorregiões.

Figura 1 – Divisão de Santa Catarina nas mesorregiões



O principal objetivo deste projeto é analisar a relação entre educação e desenvolvimento desigual em Santa Catarina à luz de indicadores que evidenciam a correlação entre educação e a vulnerabilidade social que acomete os jovens catarinenses. Para lograr sua consecução, foram definidos também os seguintes objetivos específicos: examinar, a partir de indicadores específicos, especialmente os referente a Educação, a relação entre a violência que acomete os jovens em Santa Catarina e as desigualdades sócio-espaciais; compreender a relação entre a Educação (evasão escolar) e a vulnerabilidade social

(violência); verificar a influência da necessidade de inserção dos jovens em Santa Catarina no mercado de trabalho sobre a evasão escolar; relacionar os dados apurados no projeto com os indicadores do INEP, IBGE entre outros, visando explicar a correlação entre desenvolvimento e educação; acompanhar e analisar o fluxo escolar de alguns jovens em situação de vulnerabilidade social nas regiões de Santa Catarina mapeadas, jovens que serão selecionados por amostragem, a fim de estabelecer um estudo comparativo das possíveis relações entre educação e desenvolvimento.

Na busca de alcançar os objetivos propostos a primeira ação prevista na execução do projeto foi o levantamento de bibliografia/fichamento sobre as temáticas abordadas no projeto, dentre estas: vulnerabilidade social, juventude, desenvolvimento, e desigualdade e educação; levantamento dos dados estatísticos que se relacionam com a educação (base de dados do INEP), juventude e vulnerabilidade social. Para executar a primeira ação utilizou-se como principal fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Na busca realizada, somente com a expressão vulnerabilidade social foram encontrados 884 documentos. Já na busca realizada com a palavra juventude encontramos 1297 documentos. Quando relacionamos as palavras juventude e vulnerabilidade social nos deparamos com 61 documentos.

Um bom tempo foi dedicado à realização de leitura sobre o material encontrado, sendo que esta leitura foi organizada em forma de fichamentos. Em seguida, nos reunimos semanalmente para a discussão da temática, utilizando como base principal os fichamentos realizados. Estes momentos nos propiciaram um acúmulo conceitual que nos permitiu avançar para a próxima etapa: definir os indicadores que iriam compor o conceito de juventude e vulnerabilidade social a ser utilizado neste projeto.

Em relação ao conceito de juventude, constatou-se que o mesmo é marcado pelo período de vida em que os sujeitos passam da infância à condição de adultos, no qual se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Essas mudanças variam de acordo com o meio em que estes sujeitos se encontram inseridos. De acordo com Rodriguez (2004, p. 24):

os focos de atenção tradicionalmente predominante nos estudos sobre juventudes na América Latina tiveram como eixo considerações demográficas, biológicas e psicológicas. Nas últimas duas décadas, no entanto, os enfoques sociológicos e políticos vêm sendo adotados de forma crescente, bem como outras contribuições provenientes de perspectivas culturais e antropológicas.

Considerando estes diferentes enfoques, podemos constatar que existem diferentes culturas juvenis, com características comuns que resultam da influência da cultura de massa. Neste projeto não negamos estes diferentes enfoques, mas concentraremos nosso olhar apenas sobre a questão demográfica, ou seja, definimos como população jovem aquela que corresponde à parcela da população que se encontra com idade entre 15 e 29 anos. Esta definição parte da orientação da Secretaria Nacional da Juventude e da Lei 12.852 de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE).

Em relação ao conceito de vulnerabilidade social, elegemos aquela compreensão que:

traduz a situação em que o conjunto de características, recursos e habilidades inerentes a um dado grupo social se revelam insuficientes, inadequados ou difíceis para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade, de forma a ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deterioração das condições de vida de determinados atores sociais (VIGNOLI, 2001).

Esta situação pode se manifestar, em um plano estrutural, por uma elevada propensão à mobilidade descendente desses atores e, no plano mais subjetivo, pelo desenvolvimento dos sentimentos de incerteza e insegurança entre eles.

A partir dos principais conceitos definidos, passou-se a realizar reuniões de estudo para eleger os indicadores a serem utilizados visando mapear a realidade a que tais conceitos correspondem. Vale ressaltar que, neste momento, foram investigados e levados em consideração os sistemas de indicadores de vulnerabilidade social utilizados pelo Governo Federal:

- IDV (<http://201.48.15.25/idv>),
- Data Social (http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/METRO/metro.php?p_id=4),
- MAVS (http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/mapas_pobreza_mapa/cifam.php),
- TABCAD (http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/cecad/tabulador_tabcad.php#tabela_link).

Após esta etapa, definimos que os indicadores utilizados seriam: população jovem de Santa Catarina; nível de escolaridade da população jovem; e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Definidos os conceitos e eleitos os indicadores correspondentes a cada

conceito, partimos para a etapa seguinte: levantamento dos dados estatísticos. Este levantamento teve como fonte principal o IBGE.

4 A educação no território catarinense

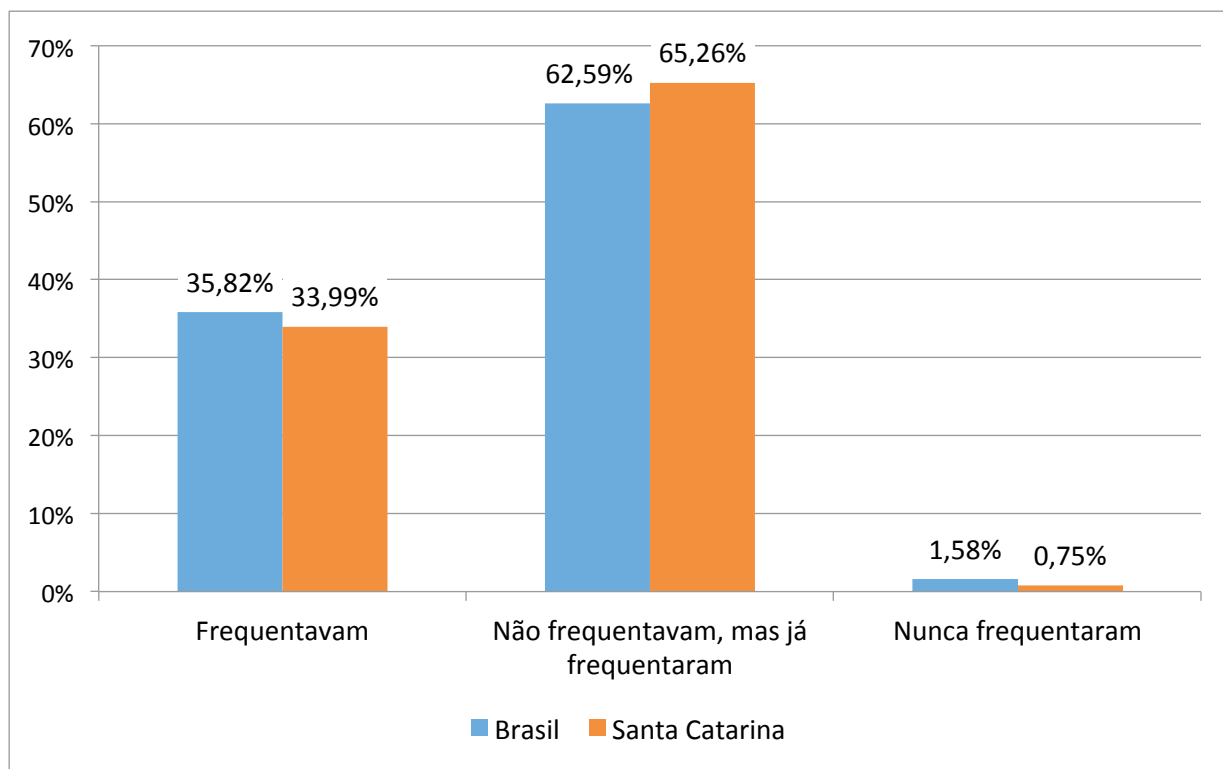
Neste subitem serão apresentados e analisados os dados estatísticos levantados e tabulados que revelam um panorama da educação entre os jovens do Estado de Santa Catarina. O recorte da população jovem foi realizado de acordo com a orientação da Secretaria Nacional da Juventude que define jovem como sendo a parcela da população que se encontra com idade entre 15 e 29 anos.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta os dados relativos à frequência à escola ou creche da população entre 15 e 29 anos no Brasil e em Santa Catarina no ano de 2010. Primeiramente, cabe observar que em Santa Catarina, proporcionalmente à população total, menos jovens frequentavam escola ou creche (34%) no período das entrevistas, quando compara-se aos dados para o Brasil (36%).

No entanto, o número de jovens que não estavam frequentando escola ou creche, mas já haviam frequentado em algum momento é, proporcionalmente, maior em Santa Catarina do que a média brasileira. Por outro lado, sobre aqueles jovens que nunca frequentaram escola ou creche até 2010, os dados mostram que no Brasil esta parcela refere-se a 1,58% da população total, enquanto, em Santa Catarina, apenas 0,75% da população catarinense nunca frequentou escola ou creche.

Cabe dizer, em números absolutos, são 12.546 jovens que habitam o território catarinense que nunca frequentaram escola ou creche até o ano de 2010.

Gráfico 1 Frequência dos jovens à escola ou creche, Brasil e Santa Catarina, 2010



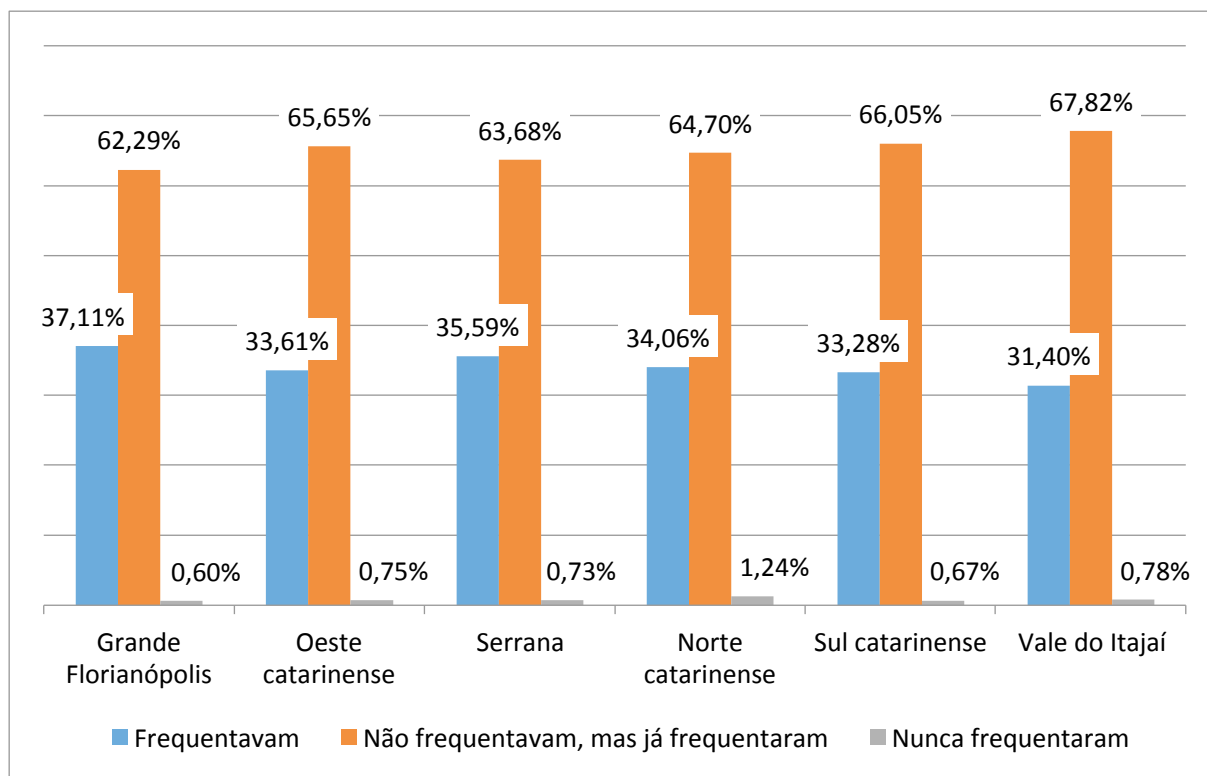
Fonte: IBGE (2010).

No Gráfico 2, a seguir, os dados sobre frequência à escola ou creche dos jovens foram regionalizados pelas mesorregiões catarinenses. Em termos gerais percebe-se que há certa regularidade na distribuição geográfica da frequência dos jovens ao ensino. Ou seja: os resultados são pouco díspares nas diferentes mesorregiões de Santa Catarina.

De toda forma, a mesorregião da Grande Florianópolis é aquela na qual existia maior proporção de jovens frequentando escola ou creche em 2010 (37%); Vale do Itajaí, aquela que existia menor proporção (31%). Quanto àqueles que não frequentavam escola ou creche em 2010, mas já frequentaram em outro período, os resultados se invertem: a maior proporção de jovens está na mesorregião do Vale do Itajaí (68%); a menor proporção, na Grande Florianópolis (62%).

Contudo, entre os jovens catarinenses que nunca frequentaram escola ou creche até o ano de 2010, a maior proporção, no interior de cada mesorregião, concentra-se ao Norte catarinense (1,24%), e, a menor proporção, na Grande Florianópolis (0,60).

Gráfico 2 Frequência dos jovens à escola ou creche, por mesorregiões de Santa Catarina, 2010



Fonte: IBGE (2010).

A tabela 1, a seguir, apresenta os dados mencionados em termos absolutos. Aí, é possível perceber que a maior quantidade de jovens que nunca frequentou escola ou creche até 2010 está na mesorregião do Vale do Itajaí: 3.203! A mesorregião onde existem menos jovens que nunca frequentaram escola ou creche é a Serrana (1.277 jovens).

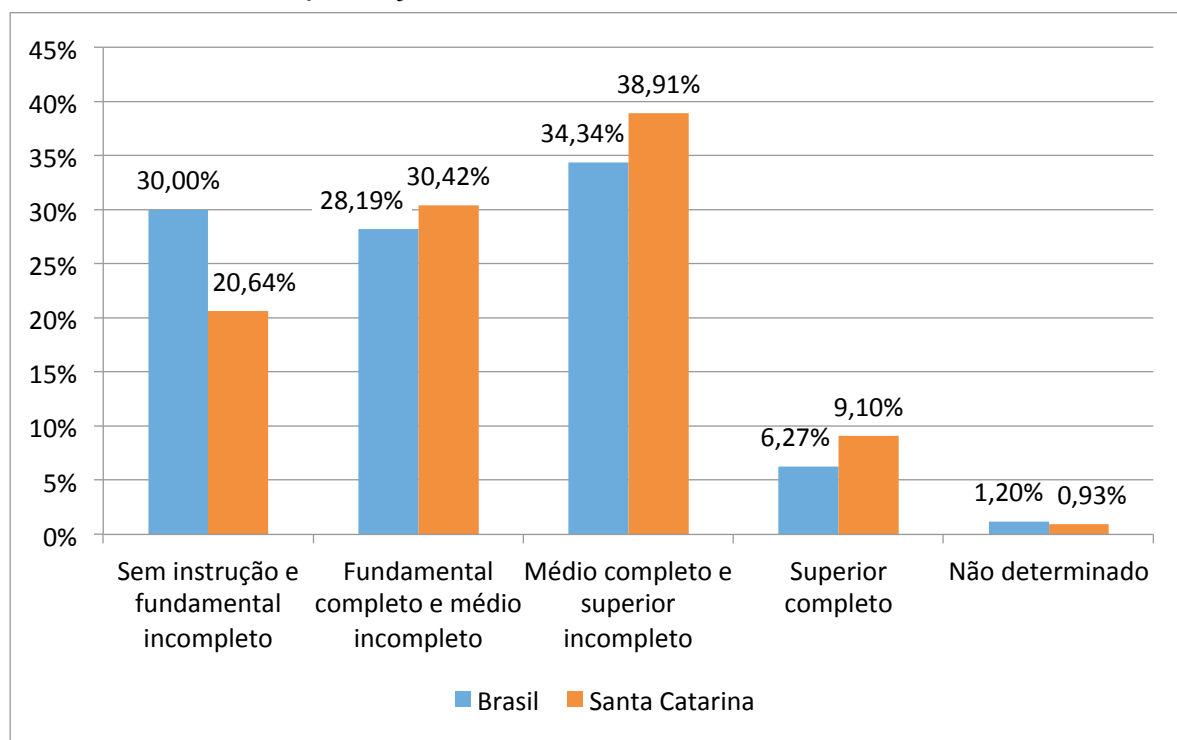
Tabela 1 Frequência dos jovens à escola ou creche, por mesorregiões de Santa Catarina, 2010

Mesorregiões	Frequentavam	Não frequentavam, mas já frequentaram	Nunca frequentaram	Total
Grande Florianópolis	102.501	172.043	1.665	276.209
Norte catarinense	110.180	215.213	2.449	327.842
Oeste catarinense	111.564	199.601	2.293	313.458
Serrana	35.089	66.658	1.277	103.024
Sul catarinense	82.073	162.878	1.659	246.610
Vale do Itajaí	128.912	278.473	3.203	410.588

Fonte: IBGE (2010).

Um segundo grupo de dados refere-se ao nível de instrução dos jovens, isto é, o período escolar que estudavam as pessoas entre 15 e 29 anos de idade. O Gráfico 3, a seguir, apresenta estes dados tanto para o território brasileiro como para o Estado de Santa Catarina, no ano de 2010.

Gráfico 3 Nível de instrução dos jovens, Brasil e Santa Catarina, 2010



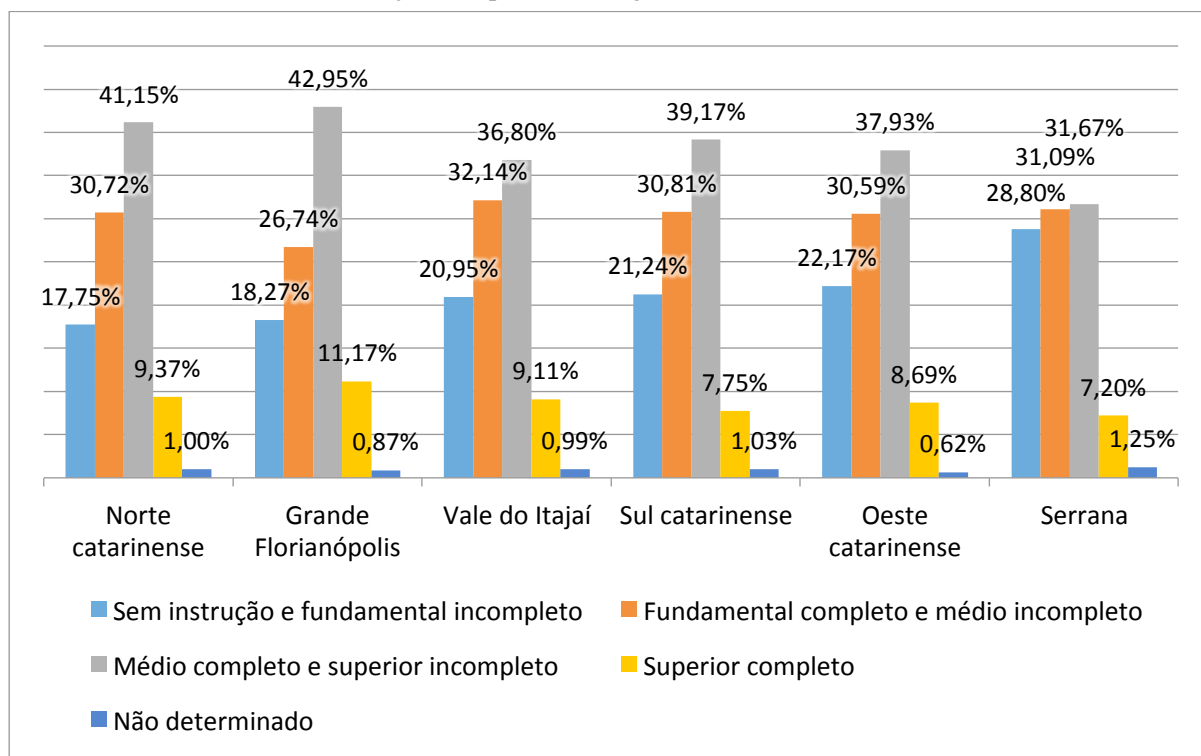
Fonte: IBGE (2010).

Quando comparados, os dados revelam que Santa Catarina possui resultados acima da média nacional no âmbito do nível de instrução. Enquanto, no Brasil, 30% dos jovens possuem, no máximo, o curso fundamental incompleto, em Santa Catarina, são 20% da população total do Estado – ainda que o percentual seja bastante expressivo. Com relação aos jovens que possuem ensino fundamental completo, mas, médio incompleto, em Santa Catarina, a proporção é maior (30%) do que aquela verificada no Brasil (28%). O mesmo ocorre para os jovens com ensino médio completo, mas, superior incompleto (39% em Santa Catarina e 34% no Brasil), e para os jovens com ensino superior completo (9% em Santa Catarina e 6% no Brasil).

Contudo, os resultados não deixam de ser preocupantes: em termos absolutos, somente no Estado de Santa Catarina, foram, em 2010, 346.233 jovens (com idade para estarem iniciando o ensino médio) que não haviam concluído o ensino fundamental.

Os dados do Gráfico 4, a seguir, trazem informações relativas ao nível de instrução dos jovens, distribuídos pelas seis mesorregiões de Santa Catarina no ano de 2010. Desta forma, a desigualdade regional da educação em Santa Catarina fica mais evidente.

Gráfico 4 Nível de instrução dos jovens, por mesorregiões de Santa Catarina, 2010



Fonte: IBGE (2010).

A mesorregião Norte catarinense é aquela que possui menor proporção de jovens sem instrução e ensino fundamental incompleto (18%; 58.204 pessoas), enquanto a mesorregião Serrana é que possui maior proporção (29%; 29.671 pessoas). Entretanto, é na mesorregião do Vale do Itajaí que se concentram maior número absoluto de jovens nesta condição de instrução: 86.036 pessoas!

Quanto aos jovens que possuem ensino fundamental completo, mas, ensino médio incompleto, a distribuição é menos desigual, sendo próximo a 30% da população total em cada mesorregião do Estado.

Por outro lado, os resultados sobre a proporção de jovens com ensino médio completo, mas, superior incompleto, mostram que na Grande Florianópolis o percentual é o maior (43%; 118.638 pessoas), e, na mesorregião Serrana é o menor (32%; 32.628 – menor, também, em termos absolutos). Em termos absolutos, a mesorregião que mais possui jovens com este nível de instrução é a Oeste catarinense, com 118.883 pessoas.

Sobre os jovens que possuíam, em 2010, ensino superior completo, aí a maior proporção estava na mesorregião da Grande Florianópolis (11%; 30.866 pessoas) – embora no Vale do Itajaí seja a mesorregião com maior número neste nível de instrução: 37.407 pessoas. A mesorregião com menor proporção é a Serrana, com 7% da população total ou 7.414 pessoas – dado que a coloca com o menor número absoluto de jovens nesta condição de instrução com relação às outras mesorregiões do Estado

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo investigar a relação entre educação e as desigualdades sociais e, mais especificamente, analisar alguns dados estatísticos que revelem um panorama da educação pelo território catarinense.

A educação é um direito fundamental que está inserido em normas do ordenamento jurídico nacional e internacional, as quais consistem em acesso à instrução educacional com vistas a estimular desenvolvimento enquanto cidadão, portanto, pessoal, apto a exercer seus direitos na sociedade. Contudo, a privatização do ensino público faz coexistir uma lógica de mercado na educação: aquelas desigualdades observadas nos setores produtivos habitam, agora, também, os ambientes de ensino.

Por meio desta perspectiva, a transformação do setor de ensino perpassa pela por sua desconexão da lógica capitalista de produção. Isto é, alternativas ao atual modelo educacional precisam ser constantemente inventadas. Uma delas talvez esteja na educação intercultural, a qual procura construir as identidades dos sujeitos e o reconhecimento das diferenças de forma crítica e solidária.

Um breve panorama da educação no território do Estado de Santa Catarina revela, primeiramente, que, percentualmente, existiam menos jovens (15 a 29 anos) frequentando escolas do que a média brasileira em 2010. Além disso, outro resultado espanta: 12.546 jovens catarinenses, alguns em idade para terem finalizado o ensino médio, nunca haviam frequentado escola em 2010! Somente na mesorregião do Vale do Itajaí são 3.203 jovens.

Quanto ao nível de instrução dos jovens, os resultados também trazem surpresas preocupantes: 346.203 jovens (com idade, no mínimo, para estarem iniciando o ensino médio) não haviam concluído o ensino fundamental (além daqueles que possivelmente nem entraram na escola), até o ano de 2010.

O desafio está, portanto, em propiciar as alternativas educacionais, tais como as mudanças no processo de escolarização a partir de uma educação intercultural. Educar para

um outro mundo possível é fazer da educação, tanto a formal como a não-formal, um espaço de formação crítica e não apenas um espaço de formação exclusiva para o mercado de trabalho. Educação não pode ser um caminho para a produção e reprodução das desigualdades sociais.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas Brasília : UNESCO, BID, 2002.

AKKARI, Abdejalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul., 2002.

GARCIA, E. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v. 383, p. 83-112, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://sidra.ibge.gov.br/cd/defaultcd2010.asp?o=4&i=P>. Acesso em: 28 mar. 2014.

LINHARES, M. T. M. O direito à educação como direito humano fundamental. **Revista Jurídica da Universidade de Franca**, mai., 2007, p. 149-161, 2007.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAREGNATO, Celia Elizabete. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>>. Acesso em 04 mai. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas. 2000. Disponível em: http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf. Acesso em: 10 mar. 2014.

RODRIGUEZ, E. (coord). **Relatório de Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. 2003.

VIGNOLI, J. R. **Vulnerabilidad y grupos vulnerables: um marco de referência conceptual mirando a los jóvenes**. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.