

Juventude: se correr o bicho pega...

CANDIDO ALBERTO GOMES¹

IVAR OLIVEIRA DE VASCONCELLOS²

DIOGO ACIOLI LIMA³

RESUMO⁴

A crise econômica iniciada em 2008 agrava a situação da juventude como grupo vulnerável. A geração mais escolarizada e preparada enfrenta o desemprego e a pobreza desiludindo-se ante a escola como elevador social, no momento em que a população mundial, inclusive a do Brasil, envelhece. Desvanecidas as esperanças, a educação escolar perde vários esteios, renunciando a necessidade de profundas mudanças. Nesse sentido, cabe uma perspectiva da educação como um todo, em vez da visão da escola nos termos da modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude; Demografia; Desemprego; Sociologia da Educação.

ABSTRACT

The economic crisis started in 2008 contributes negatively for becoming the youth a vulnerable group. The most qualified generation, having reached the highest average level of schooling, faces unemployment, poverty and disillusionment in relation to school as a social elevator. This happens when the world population is progressively older, including the Brazilian one. Vanished hopes mean that schooling has lost important support, situation conducive to deep change. As a result, it is necessary a new perspective of education as a whole, instead of the modernity's perspective of the school.

KEYWORDS: Youth; Demography; Unemployment; Sociology of Education.

... Se ficar o bicho come. As expressões mudam a curto prazo: surgiu em espanhol a *generación ni-ni*, isto é, que *ni trabaja, ni estudia*. A Espanha é um dos países onde uma desiludida geração, a mais escolarizada e preparada da sua história, não encontra trabalho e, ao contrário do que lhe disseram, mais escolaridade já não representa elevação do nível ocupacional, nem da renda. Pior: desfaz-se a miragem de que alcançarão a mesma posição social dos seus pais ou, no cenário menos otimista, pelo menos chegariam lá. Logo, porém, o mesmo termo em castelhano se estendeu ao México, referindo-se a, pelo menos, 38 milhões de jovens com escassas perspectivas (VAL BLANCO, 2009). Não parou aí: o Chile ajustou a carapuça à sua cabeça e ganhou consciência de que 16% dos jovens desistiram de encontrar trabalho e de estudar, encontrando-se apáticos e esperando uma emancipação tardia da família ascendente (WÄTCHER, 2009). A Argentina também se deu conta de que, na saída da crise de 2003, 8% dos jovens de 15-24 anos se encontravam na mesma situação (LA GENERACIÓN..., 2011). Porém, em 2011, a proporção se elevava para 10% ou cerca de 700 mil jovens. Bem escrevera um sociólogo, ainda no século passado, que a educação deixara de ser um trampolim para servir de pára-quedas (FILMUS, 1996). Em Portugal, já no fogo da crise do euro, novo termo: o país e a nova geração estão *à rasca* (PINTO, 2011). O Brasil, apesar de *emergente* (*nouveau riche*?)

1 titular da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Autor de mais de 150 trabalhos, publicados ao todo em nove idiomas

2 Doutorando em educação (Universidade Católica de Brasília). Professor da Universidade Paulista, campus Brasília.

3 Doutorado em andamento em Educação (Conceito CAPES 4). Universidade Católica de Brasília, UCB-DF, Brasil. Professor da Universidade Paulista

4 Trabalho da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, à qual os autores são afiliados.

também tomou a sua carapuça e se apercebeu de que, em 2009, dois em cada dez jovens entre 18 e 20 anos se encontravam nesse limbo: eram 22,5% em 2001 e passaram a 24,1% em 2009 (CRESCE, 2010). Como os fatos sociais embaraçosos costumam apresentar sucessivos nomes politicamente corretos (vejamos o caso de *pobre*), a Espanha cunhou outro neologismo: *nimileuristas*, ou seja, aqueles jovens, graduados, pós-graduados, viajados, com conhecimento de várias línguas, que resolveram baixar suas aspirações até mesmo de ganhar mil euros: no mar de precariedade trabalhista (que a reforma agravará), contentam-se com menos, muito menos. Pudera: embora a lei da oferta e procura não seja uma lei moral, jurídica ou religiosa (antes, pelo contrário), o desemprego juvenil em janeiro de 2012 chegou a 49,9% (CARRANCO; ANDREU, 2012).

Eis porque juventude, em particular a partir da crise de 2008, tem sido sinônimo de desemprego, muito mais elevado que o dos adultos (tabela 1). Como se observa, a crise iniciada em 2008 revela impactos expressivamente maiores nos países desenvolvidos que nos demais. Igualmente, juventude é sinônimo de pobreza e de precariedade no trabalho, transmitidas aos seus filhos, em processos avessos à conquista da identidade e de uma vida digna (ILO, 2012). Isso porque

o aumento da renda não conduz necessariamente à sua distribuição, antes tem levado à concentração. Apesar de haver diversas juventudes, com diferentes níveis socioeconômicos e socioculturais, a estratificação social é complexa, ratificando a perspectiva weberiana. Ela envolve o entrecruzamento de critérios, não só os do prestígio ou honra social, do poder e da renda, com as suas formas de obtenção e gasto, mas também o gênero e a idade. Ser jovem, pelas estatísticas econômico-sociais, compreende basicamente situar-se no fim de uma fila, que hoje tende a crescer junto a uma porta fechada, que só se abre de tempos em tempos para alguns, já que o tempo de espera é diferenciado.

JOVENS POBRES X ENVELHECIMENTO

Semeando ventos para colher tempestades, que podem ser piores que a de 1968, a juventude se desilude das promessas das gerações adultas e do capitalismo, nas contradições insolúveis que Habermas (1998) já detectara. O mais “estranho” é que a população mundial tende a envelhecer, a aumentar a duração média da sua vida e a aposentar-se mais tarde. Daqui a pouco, em 2040, países “ex jovens”, como o Brasil, a

REGIÕES	Jovens		Adultos	
	2000	2010	2000	2010
Mundo	12,8	12,8	4,6	4,6
Economias desenvolvidas & UE	13,5	18,1	5,6	6,9
Europa Central & Sudeste e CIS	20,0	19,5	8,9	7,9
Leste da Ásia	9,1	9,0	3,4	5,2
Sudeste da Ásia & Pacífico	13,2	13,6	2,6	2,5
Sul da Ásia	10,2	10,2	2,6	2,3
América Latina & Caribe	15,8	14,6	6,3	5,4
Oriente Médio	23,8	25,4	6,1	6,3
Norte da África	28,8	23,0	8,7	6,3
África Subsaariana	14,2	12,8	7,3	6,5

Tabela 1 – Taxa de desemprego para jovens e adultos, mundo e regiões (%), 1998-2010
Fonte: International Labour Organization, 2012, p. 93.

China e a Índia, terão, respectivamente, 23,9%, 27,5% e 15,6% da sua população com 60 anos e, mais, ao passo que o número de crianças, adolescentes e jovens vai minguando a olhos vistos (GOMES, 2010; GOMES; LOPES; LEAL, 2011). Cria-se uma situação paradoxal: os jovens serão um dia o pilar para sustentar “menores” e “maiores”. Para isso, precisam ser mais produtivos, mais conscientes do “eu e da circunstância”, ter uma ética menos líquida etc., porém eles são deportados para o inferno, onde as “verdades” se dissolvem: “Deixai toda esperança, ó vós que entraís”, embora um dia haveis de sair para constituir um pilar da sociedade e da História...

“

A Espanha é um dos países onde uma desiludida geração, a mais escolarizada e preparada da sua história, não encontra trabalho e, ao contrário do que lhe disseram, mais escolaridade já não representa elevação do nível ocupacional, nem da renda. Pior: desfaz-se a miragem de que alcançarão a mesma posição social dos seus pais ou, no cenário menos otimista, pelo menos chegariam lá.

”

Que tem a ver a educação social a ver com isto? Nos anos 60 do século passado a teoria do capital humano buscava explicar a expansão econômica dos “anos gloriosos” com o aumento da produtividade, em parte assegurado pela maior e melhor escolarização. Acenava-se erradamente, na década do otimismo

pedagógico, com o aumento linear da renda e do *status* socioeconômico. Contudo, a chave dourada do desenvolvimento se revelou desapontadora, de tal modo que já os anos 70 foram caracterizados como os do “pessimismo pedagógico”: as falsas e exageradas promessas das visões ideológicas (não precisamente da ciência) não se concretizaram (GOMES, 2005). E agora menos ainda.

Tomemos dois livros altamente reputados dos últimos anos: *Le Déclassement* (PEUGNY, 2009, 2010) e *The Global Auction* (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2011). Os títulos já são ilustrativos. O primeiro trata do elevador social descendente: ao contrário das promessas da educação e da República Francesa, a realidade objetiva mostra que a ascensão social está cada vez mais difícil para os jovens das classes menos privilegiadas socialmente, enquanto se torna mais provável a mobilidade descendente para os jovens das classes aquinhoadas. A perspectiva de uma sociedade meritocrática se esfuma à medida que enfraquecem os elos entre as origens sociais e o nível de escolaridade, ao passo que se fortalecem os laços entre os níveis de escolaridade e as posições sociais. Outras pesquisas, como as de Dore (1976), Collins (1979) e Duru-Bellat (2006), já apontaram para estas frustrações relativas ao modelo da pessoa bem educada e profissionalmente bem sucedida. A educação de qualidade para todos, marco do Milênio, em parte encarna na realidade os ideais da Modernidade, gerados a partir do Iluminismo e da Ilustração no século XVIII. Ingressar e permanecer cada vez por maior número de anos e de horas na escola acenderia a luz da Razão, tornaria o homem melhor e, o mais pragmático, abriria as portas do elevador social. Este último estímulo tem sido poderoso para manter crianças, adolescentes e jovens num mundo cada vez mais estranho para quem desenvolve a sua subjetividade (ao que parece, cada vez mais cedo) e vive numa pluralidade de mundos: dos colegas e da escola. Ser um jovem ajustado e um aluno desajustado ou vice-versa? – eis a questão shakespeariana. À medida que as promessas se erodem, cada vez fica mais difícil a uma parte dos alunos de sociedades consumistas se manterem na escola: crescem o aborrecimento, o tédio, o nojo, o inconformismo e a dificuldade de aceitação das normas. Escola para quê? Enquanto se processa a lenta demolição, vai aparecendo o esqueleto

de uma instituição custodial, cuja grande função seria manter sob controle os membros jovens da sociedade, no tempo em que os pais se ocupam do trabalho e outras atividades. No entanto, uma parte dos alunos é suficientemente prática e resistente para concluir que, ruim com ela, pior sem ela. Existem, a nosso ver, dois poderosos argumentos:

1. A escola mantém o monopólio oficial das credenciais mais importantes à inserção na sociedade, isto é, diplomas e certificados, como já assinalara *The Credential Society* (COLLINS, 1979).
2. À medida que se eleva numa sociedade o número de pessoas com credenciais cada vez mais elevadas, menor o seu valor, num processo inflacionário que se agrava quando as oportunidades da estrutura ocupacional não aumentam na mesma proporção ou, muito, pior, se contraem, como hoje.

Tais argumentos, de ordem racional, não anulam as frustrações, o declínio social, a concentração de renda, a pobreza e o sentimento de inutilidade, quando as culturas dominantes levam ao desenvolvimento da identidade e da subjetividade. Haverá, então, futuro para a escola, se o barco vai fazendo água? Abrir-se-iam horizontes para uma sociedade sem escolas, conforme a utopia (ou distopia) de Illich (1973)?

Neste sentido, a literatura detecta pelo menos três contradições fundamentais inerentes à escola, tal como a conhecemos, na qualidade de instituição racionalizadora da Modernidade (TOURAINE, s/d.):

1. A escola mantém o monopólio oficial das credenciais, contudo, perdeu o monopólio do conhecimento científico e tecnológico, passando a ser uma das competidoras entre múltiplas e ampliadas fontes.
2. A escola, em muitos países, atinge o ideal modernista da escola para todos, todavia, as novas populações que ingressaram nela introduziram as mais variadas questões sociais, que antes se encontravam fora dos seus muros.
3. Quando a educação era privilégio, a escola era instituição seletiva, prestigiosa e

“ **Escola para quê?
Enquanto se processa
a lenta demolição, vai
aparecendo o esqueleto de
uma instituição custodial,
cuja grande função seria
manter sob controle
os membros jovens da
sociedade, no tempo em
que os pais se ocupam do
trabalho e outras atividades.** ”

desejada pelos que se encontravam fora. Ao democratizar-se, a escola acolheu populações que não a desejam da mesma forma que quando era elitista, nem dispõem da herança sociocultural prévia e paralela dos herdeiros, que Bourdieu e Passeron (1970) conceituaram como capital cultural. Com isso, a experiência escolar para uma parte delas é sinônimo de fracasso. Então parte dos alunos defende a sua subjetividade, alheando-se ou revoltando-se contra a escola, o que é uma alternativa menos danosa do que interiorizar o fracasso.

Se **todos** são iguais perante a lei e se a escolarização é um processo positivo, uma “coisa boa” (DUBET, 2001) e, ainda mais, o cumprimento de um direito humano, nela **todos devem** ser bem sucedidos. De fato, o custo do fracasso, mesmo na inflação educacional, tende a ser a exclusão. Como entre o dever e a realidade há um hiato, criam-se muitos recursos para tentar manter esta utopia da Modernidade: programas de recuperação, reforço ou mediação, que levam a constituir um sistema educacional “sombra”, paralelo à escola; o prolongamento da jornada escolar e da extensão da escolaridade (quanto mais, melhor, embora diminua o tempo da infância e aumente o de aluno (DUBET, 2001); o desenvolvimento do currículo

escolar na família (*home schooling*); a medicalização do fracasso escolar, especialmente entre os que têm maior renda e capital cultural, o que inclui especialistas variados e prescrição de drogas para “aquietar” os discentes; a inserção na escola de profissionais médico-psicossociais para tratar dos comportamentos. Isto tem o seu lado positivo: cria empregos num mundo sem eles, expande organizações e instituições, mobiliza mães (mais do que pais). Do lado sombrio, temos o maior gasto das famílias, a seletividade socioeconômica e o sofrimento dos que se desviam das normas.

Diante deste cabo de guerra, sociedades e Estados pressionam pela educação de qualidade para todos. Para a maioria dos sociólogos o mundo cruzou algum tipo de fronteira difusa, que recebe nomes como pós-modernidade, modernidade líquida ou tardia, sociedade em rede ou de risco. Parece que a escola vive estas contradições como odre velho a receber vinho novo. Talvez com prazo para romper-se, é encarada como instituição em declínio (DUBET, 2002) por uma parte dos cientistas sociais.

ECONOMIA DO CONHECIMENTO OU ALIENAÇÃO?

Vista a vertente francesa, passemos aos dois leilões globais constados por anglo-saxões (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2011). Analisando a vertente norte-americana da crise financeira iniciada em 2008, a catastrófica extinção de empregos e o flagrante incremento do desemprego juvenil, os autores denunciam o capitalismo global, com a sua exacerbada competição, sem medidas no âmbito do mundo: quanto menores os custos, inclusive do trabalho, maiores os lucros e, em numerosos casos, menores os preços. Assim, estabeleceu-se uma febre de investimento público e privado na educação, na pesquisa, nas inovações, apostando em promessas de mais escolaridade, melhores ocupações e maior renda. Desapontadoramente, porém, a competição em larga escala procurou simplificar tarefas, reduzir pessoal e salários, enquanto só alguns talentos, considerados mais estratégicos, passaram a receber prêmios vultosos pelo seu desempenho, como os poucos responsáveis-chave pela alta lucratividade empresarial, inclusive do setor bancário. Desse modo, enquanto se processava

o leilão do investimento em capacidades humanas, leilão de quem “dava mais”, o capitalismo global, na sua “racionalização”, gerava o leilão inverso, ou seja, o de trabalhadores mais qualificados que aceitem receber o menor salário para dar o máximo de si. O leilão de “quem dá menos”, não do custo ou qualidade, mas o da maior qualidade pelo menor custo, vitima prioritariamente os grupos jovens, que buscam entrar no trabalho. Isso não significa que a economia e a sociedade do conhecimento sejam balelas ou que as tecnologias e as inovações de toda ordem deixam de ser vitais para a nova ordem econômica: é verdade, mas o capitalismo global busca tornar os mercados de trabalho mais *flexíveis*, isto é, mais precários, para reduzir os custos. Na arena concorrem desde uma quantidade inédita de pessoas qualificadas dos países desenvolvidos até o trabalho escravo ou semi-escravo dos países menos desenvolvidos, alguns deles orgulhosamente chamados emergentes. Com isso, estabelece-se uma guerra secreta, em que a competição começa no nascimento (até mesmo antes dele) em busca da moeda educacional em processo inflacionário, quando os pais têm mais capital cultural. Em contraste, os pobres nos dois grupos de países continuam pobres ou ainda mais pobres.

Até certo ponto esta não é uma surpresa. Quem leu atentamente a teoria do capital humano, em suas versões moderadas, poderia perceber, até pelas suas origens, que a lei da oferta e procura era o seu pano de fundo, condicionando a relação escolaridade – renda. A expansão e as mudanças da estrutura ocupacional estavam no mínimo implícitas, condicionando aquela relação, que a empiria reitera não ser linear. É verdade que se vendeu gato por lebre: uma coisa são as contestações científicas, para exercer a dúvida cartesiana; outra coisa, a fantasia ideológica, para “acreditar” sem conhecer, doce na boca, amarga no ventre.

Não por acaso, poucos anos após a queda do muro de Berlim, Thurow (1996) se referiu à vitória de Pirro do capitalismo: tornando-se o único sistema econômico vitorioso, precisaria responder às diversas necessidades e aspirações no mundo, oferecendo soluções em especial para a pobreza. O mesmo autor, pouco tempo antes do Onze de Setembro apontava também “vulções sociais”, como o fundamentalismo

religioso, o separatismo étnico e as contradições entre a democracia e o mercado. É claro que mudanças estruturais requerem também soluções estruturais, que parecem ainda longe do alcance das mãos, inclusive pela falta de utopias nítidas e viáveis.

Novamente indagamos: que tem isto com a educação social? Longe está ela de ser o coelho retirado sob aplausos da cartola do mágico ou do chapéu do aprendiz de feiticeiro.

“ Parece que a escola vive estas contradições como odre velho a receber vinho novo. Talvez com prazo para romper-se, é encarada como instituição em declínio (DUBET, 2002) por uma parte dos cientistas sociais.

”

EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

Apesar da expansão do tempo de escolarização, crianças e adolescentes ainda conseguem ter o seu próprio tempo, em que desenvolvem atividades da sua escolha e que os últimos, principalmente, procuram esconder do olhar dos adultos. São atividades muitas vezes por eles escolhidas, como esportes e outras formas de lazer organizado; a inserção em atividades da cultura de massa, especialmente aquelas dirigidas à respectiva faixa etária; o uso de tecnologias para fins relacionais e outros; a convivência grupal com colegas e outras atividades que Barrère (2011) comparou às “provas” rituais da antiga Paidéia grega, que formavam o caráter (neste caso, para o “bem” socialmente definido). Com efeito, esta socióloga, a partir do contato com os seus filhos e seus amigos adolescentes, desenvolveu sofisticada pesquisa qualitativa sobre

a autoformação desse grupo etário e sociocultural, constatando que, apesar da escola de tempo integral, as atividades eletivas ocupam fração significativa do tempo.

Em termos mais usuais da sociologia anglo-saxã, para ser aluno é preciso dominar o currículo da sala de aula, ao passo que, para ser adolescente e jovem, cabe transitar pelos meandros dos currículos da rua, que podem irradiar-se pelos pátios e arredores escolares, onde se exercitam as sociabilidades e protagonismos adolescentes e até infantis (esta é uma questão da sociologia da infância que cumpre aprofundar). As provas e ritos integradores se desenvolvem tanto na escola, em particular por meio das avaliações (cognitivas, afetivas, sociais, morais), para o papel de aluno, e, fora dela e da família, para o papel de jovem. Os currículos da rua, ainda que não sistemáticos, são complexos: é preciso saber colocar-se no lugar de uma multiplicidade de outros; captar, interpretar, satisfazer e contrariar expectativas de comportamento; usar diversas máscaras sociais, sem confundir nenhuma delas com o próprio rosto; ser sem parecer e parecer sem ser; mostrar ou ocultar tristezas e alegrias, realizações e frustrações; liderar e ser liderado; concordar e discordar; negociar entre a autonomia e a heteronomia, tanto a da família quanto a dos grupos de pertencimento; estabelecer limites da sua autonomia e os seus *status* nos grupos, por meio de incentivos e sanções; nadar conforme as correntes, escapando sutilmente para as margens em determinadas circunstâncias; ser confiável, mantendo fidelidade aos códigos grupais; participar de certos gostos e padrões de consumo, apresentar certa aparência, demonstrar autonomia e desenvolver outras características que, inegavelmente, formam o caráter. Tudo isto tem uma explicação durkheimiana, a do fato social externo e coercitivo, que se manifesta no rolo compressor dos padrões de comportamento, nas pretendidas uniformizações e no aprendizado de divergir.

Pesquisa pioneira de Coleman (1963) desvendou essa realidade social, porém numerosos intérpretes superestimaram as relações antípodas entre as culturas escolares e as culturas adolescentes. Todavia, apesar das contradições, que, na verdade, têm as suas raízes na infância, não se pode generalizar que umas são o avesso das outras, mas a tensão é maior para os

alunos socialmente menos aquinhoados, distantes das culturas escolares e do capital cultural. Esta oposição e os consequentes tédio da escola e revolta contra ela não são exclusividade deles. Culturas adolescentes e juvenis também não conduzem necessariamente a comportamentos anti-sociais, ainda que o teste

“ Em termos mais usuais da sociologia anglo-saxã, para ser aluno é preciso dominar o currículo da sala de aula, ao passo que, para ser adolescente e jovem, cabe transitar pelos meandros dos currículos da rua, que podem irradiar-se pelos pátios e arredores escolares, onde se exercitam as sociabilidades e protagonismos adolescentes e até infantis. ”

de limites, a transgressão “lúdica”, o ingresso nas terras das aventuras e a aceitação de desafios sejam constantes. Porém, de fato, certas culturas etárias podem ser enredadas tanto pelo crime organizado global, como por diferentes tipos de cultura de massa, que variam ao longo da estratificação social e múltiplas outras linhas de diferenciação da sociedade, que se entrecruzam e se interseccionam.

O que não se pode negar é que, tendo o monopólio das credenciais, a escola e, em grande parte, a família perderam o monopólio dos conhecimentos e da formação do caráter.

Por isso mesmo, Barrère (2011) distinguiu cinco provas, similarmente à Paidéia grega. A primeira é

a da adesão ao amplo leque de atividades à escolha dos adolescentes. Necessárias à descompressão em face da escola e do seu tentáculo doméstico, o dever de casa, as atividades eletivas, por atraentes, levam a uma agenda sobrecarregada. Desse modo, é preciso aprender a gerir o tempo e os custos, como também o grau de dedicação a cada uma delas. Há tempos de mergulhar e emergir, de singularizar e pluralizar, de concentrar e dispersar, sendo a conquista do autodomínio o desfecho feliz. Conquanto a prioridade seja a escola, o grupo de colegas é um agente ativo de regulação e, ao mesmo tempo, de apelo aos excessos, Tateando em busca dos limites.

A segunda prova é a da busca de experiências vividas intensamente, que implicam saber aproximar-se e afastar-se ou, mais uma vez, delimitar limites. Viver com intensidade, viver plenamente a vida, o delírio, a fascinação e a paixão é necessário para romper o tédio e a rotina, assumindo plenamente a subjetividade e a condição juvenil, tal como costuma ser culturalmente definida. Porém, ao mesmo tempo, é preciso aprender a conjugar intensidade e duração das atividades, bem como a evitar as condutas de risco, derrapagens sempre possíveis. A escola é lenta, a música e a dança são intensas e dinâmicas, elevam ao êxtase, embora exista o reverso profundo da depressão e do suicídio. Da mesma forma que os adolescentes fazem o zapping das atividades, também desenvolvem a sua bolha individual. Como na escola, sucessos mais frequentes que fracassos são fatores de adesão, mergulho e abandono de atividades eletivas.

A terceira prova é a da singularidade, ou seja, tornar-se indivíduo, pessoa. O rolo compressor da uniformização se faz efetivo tanto pela cultura de massa quanto pelo conformismo grupal, se bem que os processos não são monolíticos. Ao contrário, existe uma sutil dialética entre a padronização e a individualização quando os olhos captam os detalhes. A coerção social cede lugar à necessidade de construir uma personalidade nascente, um sujeito dentro e pelo grupo. Contrapõem-se e se associam o desejo de pertencimento e a afirmação pessoal, a integração ao grupo e a subjetivação, os comportamentos uniformes e as pequenas diferenças de apresentação pessoal, pensamentos e gostos, o apreciado estilo pessoal, que constroem a singularização. Diríamos que o singular

“ O rolo compressor da uniformização se faz efetivo tanto pela cultura de massa quanto pelo conformismo grupal, se bem que os processos não são monolíticos. Ao contrário, existe uma sutil dialética entre a padronização e a individualização quando os olhos captam os detalhes. ”

se inscreve no plural e que este, por ser plural, envolve escolhas e afirmação da pessoa. Esta se demarca pela criação, competição e autenticidade. Claro que há grupos mais ou menos abertos às diferenças, mais ou menos tolerantes, todavia, o conformismo total se revela impossível, inclusive porque agir como os outros não evita as críticas. Por outro lado, as normas e padrões grupais são dinâmicos, estão em contínua mutação, de modo que é preciso efetuar escolhas.

A quarta e última prova é a de caminhar na dimensão temporal, isto é, de estabelecer os elos entre o presente e o futuro, entre as atividades da adolescência e as projeções da idade adulta. Em vez do imediatismo, tão favorecido pelo consumo, ao mesmo tempo, criticado e praticado pelos adultos, é preciso olhar para adiante, para uma vida que parece infinita. O adolescente mira o futuro com a ótica do sonho, com frequência influenciado pelas mitologias da mídia. Os sonhos não apenas mudam, como se envolvem numa névoa indefinida, com elevadas ambições. Entretanto, para converter os sonhos em projetos ou fazer os últimos sucederem aos primeiros é preciso definir um caminho, orientar-se por uma bússola. Este processo de escolhas viáveis, muitas vezes exigido pela escola e pela família, implica inúmeras vezes na morte do

sonho e na vivência e superação do respectivo luto. Envolve o planejamento de pequenos e gradativos passos, consistentes, reunindo recursos e superando obstáculos. Esta prova decisiva da vida adulta, de amadurecimento, se entrecruza com as anteriores: é um convite exigente para superar a polarização de uma atividade, mais intensa que duradoura, que, ao mesmo tempo, permite conquistar a singularidade, uma vez que o projeto de futuro é pessoal. O atendimento a este convite-convocação mobiliza o recurso ao capital social e cultural, muitas vezes a uma modalidade de transmissão ocupacional familiar, inclusive porque o sucesso escolar se torna cada vez menos suficiente. Já os adolescentes e jovens dos meios populares utilizam outra lógica de inserção, baseada em novas articulações entre sonho, projeto e realidade, que, em grande parte, escapam à órbita da escola e da família. Para as duas populações, mas sobretudo para a menos aquinhoadas, a experimentação de alternativas, por ensaio e erro, tem um papel relevante. No entanto, a autora hipotetiza que, com a inflação escolar e o afrouxamento dos laços entre os diplomas e a alocação social dos indivíduos, a escola pode perder importância no futuro. Em contraponto, a prova de caráter do caminhar, do encontro de um rumo, poderá ter maior pertinência nos próximos anos. Ou, pelo menos, em tempos de crise, traçar o caminho estará mais distante dos sonhos e falsos projetos adolescentes.

As conclusões da autora apontam para certa miopia do pessimismo que caracteriza muitas opiniões de educadores e da sociedade. Nas atividades eletivas os adolescentes participantes da pesquisa enfrentam as provas com lucidez e equilíbrio, se superam, buscam a singularização emancipadora, educam-se numa área livre dos discursos escolares, que, a nosso ver, não raro apregoam mais valores proclamados que vividos. A visão de escola para muitos é a de um castelo sitiado pela cultura de massa e pela tirania dos pares, que precisa, no mínimo, ser abrandada. Igualmente, cabe relativizar constatações de que é impossível educar diante da cultura de massa, de escala industrial globalizada, em concorrência cruel com a cultura escolar. Consideremos, porém, que as coisas são menos simples para os que não dispõem do capital cultural talvez necessário para vencer as provas da Paidéia. Os meios populares desenvolvem culturas ou subculturas

que parecem necessárias à sobrevivência dos que o habitam. Tais culturas apresentam suas contradições internas e refletem contradições maiores da sociedade. Pensando no conceito de “cultura da pobreza”, dos anos 1970, de como a mesma foi apontada como um “veneno” e de como, depois, o conceito foi criticado, encontra-se um convite para pensar mais na escola.

A autora ainda discute a visão da escola sob o prisma das atividades eletivas. Do ponto de vista da socialização, os resultados da pesquisa mostram que tais atividades também socializam e apresentam certa convergência em face dos valores da escola. Enquanto esta última se expande no que chama de “pedagogização da sociedade”, com tempos, espaços e rituais fixos, muitas (a nosso ver, não todas) as atividades eletivas apresentam um currículo não sistemático, alternativo e até certo ponto lúdico, que envolve a introdução em conhecimentos e habilidades, além de aperfeiçoamento e obtenção de resultados, inclusive em competições públicas. Não raro os adolescentes encontram instrutores duros e persistentes que os educadores considerariam inaceitáveis nas escolas. É arriscado supervalorizar tal currículo, contudo, cabe lembrar que as pessoas desenvolvem aprendizagens e competências não reconhecidas pela escola, que poderiam ter lugar na mesma e que hoje, ao menos na área profissional, muitos países requerem a sua certificação, pela própria escola, por sinal, já que ela mantém o monopólio das credenciais (seria um caso em que se nomeia Drácula gestor do banco de sangue?).

Daí brota outra questão. O currículo das atividades eletivas inclui imagens, música, informática e práticas esportivas, num ritmo dinâmico, alheio à cultura escolar. Há anos uma educadora de Brasília manifestou a sua perplexidade ante o tédio manifestado pelos adolescentes nas pasteurizadas aulas de educação física, em contraste com a sua devoção aos exercícios físicos nas academias. Contrastava o clima morno das aulas de línguas estrangeiras nas escolas, com o interesse e a efetividade das aulas de “cursos livres”, integrantes do tal sistema educacional “sombra”. Acrescentaríamos os resultados concretos das aulas de apoio ou de explicadores no aproveitamento dos alunos, em contraste com as “aulas de recuperação” que até hoje muitas escolas inserem no calendário letivo

e que parecem ser úteis apenas para cumprir a letra da lei (diria Anísio, pela boca do inconformado Darcy: Tudo legal e tudo muito ruim). Parece que, de 1971 em diante, as escolas brasileiras não se expressaram como instituições inteligentes, incapazes que têm sido de aprender o que é recuperação, efetuada com melhores resultados quando são outros os professores, os materiais e os caminhos para a aprendizagem. Nesta digressão, perguntamos: se os caminhos da escola, mais que certos, são ortodoxos, para que cultivar, dentro da própria escola, a heterodoxia? Como professores com credenciais ortodoxas, dentro das suas gavetinhas curriculares especializadas, poderiam converter-se em heterodoxos, habitando a pele dos alunos (aqui vai uma referência ao revolucionário Almodóvar)?

Por fim, Barrère situa a necessidade de refletir sobre a educação escolar a partir das atividades eletivas. Em breves palavras, a formação (do caráter) depende menos da escola que as expectativas usuais. Diante da pressão escolar, os adolescentes participantes da pesquisa buscaram fora da escola a construção pessoal e também a descompressão do tempo escolar. Ademais, a escola foi representada com um *déficit* de intensidade e dinamismo, daí o aborrecimento, tédio, nojo e outras palavras utilizadas pela literatura. Falemos no código popular: a escola poderia ser menos “chata”?

Quanto à competição, a autora conclui que ela parece se impor nas atividades eletivas como caminho para a singularização. Não nos parece que a escola francesa, em sua história passada e recente, seja pouco competitiva e, por isso, a própria autora indaga sobre a orientação escolar (alocação dos alunos a diferentes trajetórias do liceu, cada uma com o seu grau de prestígio e possibilidades ocupacionais): não seria esta uma forma de a escola promover a resignação social, atribuindo ao aluno um “destino merecido”? A escola republicana, ideal da Modernidade, inseria-se num projeto político destinado a modelar as novas gerações unilateralmente, como Durkheim (1967) definiu a educação. A ideia de modelagem de seres humanos também ganhou força em meados de 1924 (e se prolongou pelo século!), com o surgimento do teste de QI hereditário, que fazia da inteligência uma entidade unilateral. Com isso, a escola seria até desperdício para os menos “inteligentes” e só seria útil para manter a ordem estabelecida.

A nosso ver, a subjetividade do aluno e a mão dupla entre as gerações há muito já existia – e, neste sentido, a literatura como arte captava melhor a rebeldia discente do que as ciências sociais. Todavia, a autora questiona que esta concepção está hoje claramente obsoleta. Então, ela indaga: a serviço de qual projeto está o rompimento entre a cultura escolar tradicional e as novas formas culturais? Tanto o pânico moral dos adultos em relação aos jovens quanto as atividades eletivas são antigos. De igual modo, criticar o anacronismo das instituições, entre elas a escola, não é novidade. O inédito, constatado pela pesquisa, porém, é o estratagema que leva os adolescentes a provar a sua força de caráter, seus ideais ou sua singularidade em grande parte fora das instituições tradicionais, como a escola. É claro que, no ensaio e erro, ocorrem excessos, adições e dificuldades de encontrar os caminhos e limites, mas o que chama a atenção de Barrère (2011) é a capacidade de alguns no sentido de fazer de certas atividades eletivas “verdadeiras tutoras da sua construção pessoal” (p. 207).

Da mesma forma que as flores da primavera desafiam as pedras e o cimento, irrompendo nos seus interstícios, parece-nos que os adolescentes não se saem tão mal como esperam os pessimistas, conquanto não tão bem como esperam os otimistas. No seio das contradições da sociedade de hoje, das angústias e mudanças inesperadas, a capacidade de superação e flexibilização não podem ser subestimadas. Como denominador comum, entre ambas os extremos, fica a conclusão de que os desafios para a escola parecem crescer.

A História mostra que os monopólios têm a trajetória de uma estrela cadente. Eles dificilmente poderão assegurar, nesta Modernidade caracterizada pela instabilidade estável, que todos permaneçam e sejam bem sucedidos na escola, por mais intensas que sejam as pressões sociais. Como em outros campos, a instituição escolar parece chegar a um limiar inédito de abrangência e, ao mesmo tempo, de fragilidade. Rios de tinta são dedicados a relatar as pesquisas sobre o fracasso e o abandono da escola e, inclusive, a estimar em moeda os prejuízos coletivos e individuais que a cada ano ambos causam. A própria França se preocupa com os *décrocheurs*, inclusive aqueles que fisicamente comparecem, mas estão ausentes dos processos

educativos. Na mesma medida da gravidade destes problemas, a pesquisa de Barrère descerra a delicada tessitura dos interesses do alunado e a incoerência entre estes e os currículos escolares, construídos por adultos numa arena de interesses também adultos onde se hierarquizam prioridades. Não se propõe aqui o populismo em educação, que a juventude decida o que estudar na escola. É fato, porém, que se torna evidente sua alienação, inclusive dos *herdeiros*.

Ao distanciar o foco acadêmico das necessidades e interesses discentes, a escola corre o risco de tornar-se um quisto cultural. Já no início do século XX Dewey e outros filósofos propunham soluções para a educação escolar ante as mudanças da sociedade urbano-industrial e a construção histórico-social da juventude e da adolescência, cuja identidade, protagonismo e tempo escolar ainda se delineavam como tímido ensaio do que são hoje. A consideração do aluno como sujeito e centro da aprendizagem sem dúvida tem sido mal interpretada. Não raro os discípulos oferecem interpretações distorcidas das obras dos mestres. Por isso, é preciso estudar e incentivar o engajamento dos alunos (potenciais e reais) na escola, processo multidimensional que envolve o afeto, a cognição e os comportamentos (YONEZAWA; JONES; JOSELOWSKY, 2009). A voz crítica, a participação, o melhor conhecimento das aspirações dos alunos, inclusive das necessidades de auto-expressão, podem levar ao engajamento deles na escola. Sem a vontade do aluno, que emerge do interior de cada um, ao mesmo tempo como fator e efeito da dinâmica social, não ocorrem o processo educacional ou a aprendizagem. O uso da coerção pode auxiliar o processo de induzir ao ingresso na escola e à continuidade dos estudos, mas em pouco tempo patenteia o esgotamento dos seus limites. Com isso, contando inclusive com a lei do silêncio, em que adolescentes e jovens revelam aos adultos apenas o que querem revelar (conclusão de um escritor para adolescentes, Salgueiro, 2010), pode-se desenhar o cenário de currículos substitutivos, sucedâneos ou alternativos, no sentido lato, que venham a germinar fora da escola, como já o fazem, esvaziando-a.

Com efeito, Caliman (2009, 2011) alude a uma miríade de processos educativos que a criatividade faz brotar em favor de populações socialmente excluídas

no Brasil e, por extensão, em outros países. Esta riqueza mostra que muitas sementes encontram terras férteis para germinar e, depois, frutificar. Não caem nas pedras, nem entre os espinheiros. Nesse sentido, devemos recordar que a Pedagogia Social se cultiva da Alemanha e Finlândia (que não são os arquipélagos de Utopia) aos países menos desenvolvidos (que também não são os arquipélagos das distopias), onde encontra áreas para servir. Todavia, se já nos referimos ao seu subfinanciamento, em grande parte porque não detém o monopólio das credenciais, não podemos negar que as origens sociais dos alunos “contagiam” o status das formas de educação, conforme o caso clássico da educação de adultos (CLARK, 1978).

Podemos, a partir daqui, destacar algumas ideias. Primeiro, o mundo não começa e termina na escola, o que a História comprova. Segundo, o que é estritamente regrado, em face das incertezas, como a escola, não é necessariamente melhor e mais efetivo. Apertar os parafusos na madeira mole pode ser muitas vezes pior. É o caso da rigidez num mundo dinâmico, em que, conforme Dewey (1978), a vida precisava entrar na escola, em vez de rodear-se de uma muralha medieval. No entanto, o medo à liberdade leva ao regramento minucioso, fazendo com que a realidade escape por entre os dedos, como a argila nas mãozinhas das crianças. Pior, faz com que um pequeno afrouxamento dos parafusos seja visto como grande e temerária concessão, quando, na prática, nem se realiza.

Em nossa opinião pessoal, a síndrome do medo, medo líquido, atingiu a execução da Lei Darcy Ribeiro, um eterno rebelde, descrente da sacralidade das normas educacionais. Aprovada a *lei geral da educação*, quantos se sentiram no vácuo, urgentemente estabelecendo normas minuciosas. Em passos rápidos, as normas enredaram a Lei numa teia, em que ela ficou incrustada, com movimentos limitados. É bem verdade que os esforços não foram em vão, uma vez que, sendo *lei geral*, depois de quase 16 anos, continua em vigor, com poucas modificações.

Passando, porém, à educação além da escola, como a massa do bolo que transborda em sua maior parte de uma pequena forma (ou seria o contrário? Tentou-se colocar uma parte da massa numa forma de bolo muito pequena?), de que a Pedagogia Social

se ocupa, tem uma relevância muito maior do que o esperado. Embora visivelmente subfinanciada, não se compõe de processos de segunda classe. Sua relegação ao segundo plano se deve em grande parte à sua escassa regulamentação, o que constitui, neste sentido, a sua debilidade, mas, paradoxalmente, a sua fortaleza. É difícil enquadrar o maior no menor, comprimir um grande volume num pequeno recipiente.

Não defendemos a educação da juventude pela juventude. Seria contrário ao movimento acumulativo e, ao mesmo tempo, renovador da cultura. De outro modo, a cada geração reaprenderíamos a fazer fogo e a cozinhar os alimentos. Todavia, a juventude, sem crenças românticas, nos obriga a olhar muito além dos horizontes. Os desafios são cruciais. A escola para todos em grande parte se concretizou, mas o seu coração está cheio de contradições, internas e externas, num fluxo incessante em que, resolvidas certas contradições, emergem outras. A educação fora dos muros da escola, até por força dessas contradições, revela o brilho e as sombras da sua atuação e das suas potencialidades. Ao mesmo tempo, um mundo cuja população envelhece e se prepara para declinar fecha a porta de entrada ante as coortes jovens que a ela chegam. Entretanto, em breve dependerá dessa mesma juventude, apesar e por causa da sua crescente longevidade. É bom abrir a porta e o espaço para as coortes jovens, antes que ela seja arrombada pela pressão de tanta gente do lado de fora. Se isto serve de consolo às pessoas da nossa época, pelo menos assistimos e participamos ao vivo de dramáticas mudanças da História.

REFERÊNCIAS

- BARRÈRE, Anne. **L'éducation buissonnière**: quand les adolescents se forment par eux-mêmes. Paris : Armand Colin, 2011.
- BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh; ASHTON, David. **The global auction**: the broken promises of education, jobs and incomes. Oxford e Nova Iorque: Oxford University Press, 2011.
- CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. SOUZA NETO, Clemente de et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, FAPESP, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, 2009. p. 51-60.

CALIMAN, Geraldo. *Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito*. SILVA, Roberto da et al. (Orgs.). **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, 2011, v. 2. p. 236-259.

CARRANCO, Rebeca; ANDREU, Jerónimo. Los nuevos pobres dan la cara. *El País*, Madrid, 12 mar. 2012. Disponível em: <http://politica.elpais.com/politica/2012/03/12/nimileurista/1331585359_043731.html>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CLARK, Burton R. Adaptação das organizações e valores precários. ETZIONI, Amitai (Org.). **Organizações complexas**. São Paulo: Atlas, 1978. p. 161-168.

COLEMAN, James S. **The adolescent society**: the social life of the teenager and its impact on education. Nova Iorque: The Free Press of Glencoe, 1963.

COLLINS, Randall. **The credential society**: an historical sociology of education and stratification. Nova Iorque: Academic, 1979.

DIARIO UNO. La generación "ni-ni" supera los 700 mil en la Argentina. *Diario Uno*, Mendoza, Argentina, 28 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.diariouno.com.ar/edimpresa/2011/07/28/nota278053.html>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

DORE, Ronald. **The diploma disease: education, qualification and development**. Berkeley: University of California Press, 1976. (acertei o espaçamento aqui)

DUBET, François, "Plus d'école" et après ? **Enfances et Psy**, Paris, n. 16, p. 21-26, 2001/4. DOI : 10.3917/ep.016.0021. Disponível em : <<http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2001-4-page-21.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

DUBET, François. **Le déclin de l'institution**. Paris: Éds. du Seuil, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DURU-BELLAT, Marie. **L'inflation scolaire**: les désillusions de la méritocratie. Paris: Du Seuil, 2006.

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

FOLHA DE SÃO PAULO. Cresce número de jovens no Brasil que não trabalha nem estuda. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 out. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/816100-cresce-numero-de-jovens-no-brasil-que-nao-estuda-nem-trabalha.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.

GOMES, Candido Alberto. **O Brasil e seus futuros**. Brasília: SENAI-DN, 2010.

GOMES, Candido Alberto; LOPES, Rosilene Beatriz; LEAL, Helder Bueno. Juventude e inclusão social: a educação como base. GOMES, Candido Alberto (Org.). **Juventude: possibilidades e limites**. Brasília: UNESCO; UCB, 2011. p. 17-44.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. **Global employment trends 2012**: preventing a deeper jobs crisis. Genebra: ILO, 2012.

PEUGNY, Camille. *Le déclassement*. Paris: Grasset, 2009.

PEUGNY, Camille. La montée du déclassement. **Problèmes Politiques et Sociaux**, Paris, La Documentation Française, Paris, n. 976, set. 2010.

PINTO, Ana Filipa. **À rasca**: retrato de uma geração. Lisboa: Planeta Manuscrito, 2011.

SALGUEIRO, Francisco. **O fim da adolescência**: diário de uma adolescente portuguesa. Lisboa: Oficina do Livro, 2010.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes**: poderemos viver juntos? Lisboa: Instituto Piaget, s/d. © original 1998.

THUROW, Lester C. **The future of capitalism**: how today's economic forces shape tomorrow's world. Nova Iorque: W. Morrow & Co., 1996. Trad. Bras.: **O futuro do capitalismo**. Rio: Rocco, 1997.

VAL BLANCO, Enrique del. Generación "ni-ni". **El Universal**, México, DF, 19 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/45283.html>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

WÄTCHER, Paola. Encuestas señalan que la generación "ni-ni" alcanza un 16% en Chile. **La Tercera**, Santiago do Chile, 30 jul. 2009. Disponível em: <http://latercera.com/contenido/741_162736_9.shtml>. Acesso em: 12 mar. 2012.

YONEZAWA, Susan; JOENS, Makeba; JOSELOWSKY, Francine. Youth engagement in high schools: developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. **Journal of Educational Change**, Dordrecht, Holanda, v. 10, n. 10, p. 191-209, maio 2009.