

Culturas jovens e cultura escolar¹.

Emilio Tenti Fanfani²

1. Propósitos

O que se oferece como educação escolar aos adolescentes e jovens da América Latina? Em que medida, o que se oferece corresponde às condições de vida, necessidades e expectativas das novas gerações de latino-americanos? Para responder a estas perguntas gerais é preciso levar em conta as grandes mudanças que caracterizam o desenvolvimento da educação básica no nosso continente.

Num primeiro momento, dois fenômenos saltam aos olhos. O primeiro deles é a massificação. Os dados indicam que a escola para os adolescentes é uma escola em expansão. Em muitos casos, este crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor. Muitas vezes, “teve-se que fazer mais com menos”. É muito provável que a massificação tenha sido acompanhada de uma diminuição do gasto *per capita*, esticando ao máximo o rendimento de certas dimensões básicas da oferta, tais como recursos humanos, infraestrutura física, equipamento didático, etc³.

A escolarização, segundo fenômeno a merecer maior destaque, "cria juventude", ou seja, contribui muito para a construção destes novos sujeitos sociais. Mas por outro lado, a massificação produz uma série de transformações nas instituições escolares. A velha escola secundária reservada às elites deve, hoje, responder à demanda de novos contingentes de postulantes. E, por força das circunstâncias, as mudanças não podem acarretar prejuízos de qualidade. As instituições, como sistemas de regras e recursos que estruturam as práticas sociais e educativas, mudam de forma e significado. Os velhos dispositivos que regulavam a relação professor-aluno e a relação com o conhecimento, que garantiam a autoridade pedagógica e produziam uma ordem institucional, se corroem quando deixam de ser eficientes e significativas na vida dos atores envolvidos.

Mas a massificação está acompanhada de uma mudança muito significativa na morfologia social dos alunos. Não só os adolescentes e jovens que se escolarizam são mais, mas são diferentes. Por um lado, ingressam os que tradicionalmente eram excluídos. Aos "herdeiros e bolsistas" se somam o grosso da população, ou seja,

somam-se os filhos dos grupos sociais subordinados das áreas urbanas primeiro e das rurais depois. Estes recém-chegados ao ensino médio trazem consigo tudo o que eles são como classe e como cultura.

Além disso, os jovens e os adolescentes de hoje são diferentes dos primeiros "clientes" da educação escolar moderna. As grandes mudanças nos modos de produção, as mudanças na estrutura social e familiar, as transformações no plano das instâncias de produção e difusão de significados (a cultura) afetam profundamente os processos de construção das subjetividades. O poder do sistema educativo para formar pessoas, hoje, é mais relativo e interligado do que nunca. Suas capacidades se medem no sistema de relações que mantêm com a família e as outras instâncias que produzem e impõem significações, em especial os meios de comunicação de massa e o consumo (TEDESCO, J.C. 1995).

Todas estas transformações na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações põem em crise a oferta tradicional de educação escolar. Os sintomas mais evidentes e estridentes são a exclusão e o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito e a desordem, a violência e as dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa de adolescentes e jovens latino-americanos (em especial aqueles que provêm de grupos sociais excluídos e subordinados) que têm dificuldades para ingressar, progredir e se desenvolver em instituições que não foram feitas para eles.

Tudo parece indicar que todos aqueles que "chegam tarde" à escola (os adolescentes e jovens excluídos) ingressam em uma instituição que não foi feita para eles e, que, portanto, não cumpre nenhuma função em seus projetos de vida.

Nas páginas seguintes, proponho-me a expor algumas reflexões que, espero, ajudem a definir os principais problemas que surgem quando duas culturas se enfrentam: a dos jovens e adolescentes e a que é própria da tradição escolar. Acreditamos que compreender, interpretar, explicar e analisar é uma dimensão necessária a qualquer processo voltado a intervir, com alguma probabilidade de êxito, no campo das políticas públicas específicas. Em especial, interessam-nos aquelas que estão orientadas a garantir as melhores condições para facilitar o difícil processo de construção da subjetividade e a inserção social das novas gerações de adolescentes e jovens latino-americanos tanto no campo da produção como da cidadania ativa.

Em síntese, quando os excluídos chegam ao ensino médio, produz-se o conflito e o desencanto. Conflito, porque a universalização e a escolarização produzem novas

contradições (entre características objetivas e subjetivas, expectativas, preferências, atitudes, comportamentos, etc.), além de problemas entre a demanda e as características da oferta (inadequação institucional e empobrecimento da oferta escolar).

Desencanto e frustração, porque quando chegam ao ensino médio os pobres se deparam com o que já não existe: correspondência entre escolaridade, obtenção do diploma e os esperados resultados materiais (postos de trabalho) e simbólicos (prestígio e reconhecimento social), porque chegam tarde e chegam, na verdade, a outro destino. Obtém um objeto que tem outro sentido e outro valor inter-relacionado, como é o caso de todos os objetos sociais.

2. Sentido e valor do ensino médio no mundo de hoje

Não é preciso abundar em argumentos para mostrar que o ensino médio de hoje tem um significado diferente do que tinha no projeto original dos sistemas educativos ocidentais. No princípio, se tratava de uma ante-sala dos estudos universitários e, como tal, estava reservada só aos herdeiros, ou seja, aos filhos das classes dominantes e a alguns pobres meritórios (os "bolsistas").

Hoje, o ensino médio é mais do que isso. Na verdade, é outra coisa. Trata-se da última etapa da escolaridade obrigatória. Vale não só como etapa para os estudos superiores (valor que conserva), mas é algo como o novo teto da escolaridade obrigatória que em todas partes tende a se prolongar até os 17 ou 18 anos da vida dos indivíduos. Nas condições atuais, o chamado ensino médio é um ensino "final" para a maioria da população e um momento de um processo de formação que tende a se prolongar, sobretudo, no arco de vida das pessoas (educação permanente).

Esta nova racionalidade muda o sentido e afeta os velhos "modos de fazer as coisas" nas instituições. No princípio, quando se tratava de formar elites, a lógica da seleção impregnava o fazer dos docentes e alunos. A carreira escolar era como uma corrida de obstáculos; os "mais capazes" de superá-los chegavam ao final e adquiriam o direito de entrar na universidade (no princípio não tinha sentido uma "prova de ingresso" à educação superior, a prova era a conclusão do ensino médio). A prática sistemática dos exames permitia distinguir os vitoriosos dos fracassados. O fracasso era um fenômeno habitual e esperado na experiência escolar. Os chamados eram sempre

mais que os eleitos e todos os "jogadores" (mestres, famílias, alunos) conheciam e participavam desta regra do jogo e aceitavam seus desenlaces.

Quando o ensino médio se converte em obrigatório, todos estes dispositivos deixam de ter sentido e, se persistem em sua ação, são uma fonte de contradição e conflito. A recente experiência argentina de extensão da obrigatoriedade até o segundo ano da antiga secundária (passou da educação primária obrigatória de sete anos para a Educação Geral Básica – EGB – de 9 anos) está produzindo grandes contradições entre os velhos mecanismos pedagógicos e disciplinares, as expectativas de docentes e alunos e as novas disposições legais e normativas⁴.

Hoje, a permanência dos adolescentes na escola já não é algo aleatório ou discricionário. Nem os alunos, nem os pais, nem os agentes escolares estão em condições de determinar a inclusão ou a exclusão escolar. Todos os adolescentes devem estar na escola. Este é o mandato da lei (a escolarização, ao menos no nível básico, foi sempre um direito e uma obrigação). Hoje, a instituição perdeu a capacidade de impor regras que determinem a permanência ou a evasão escolar. Todos devem ser incluídos.

Esta disposição determina a demanda e afeta muito a oferta. Por outro lado, as famílias e os jovens devem saber que ir ou não ir à escola, ao menos teoricamente, já não é uma questão de escolha. E, quanto à instância responsável de garantir o cumprimento da obrigatoriedade, ou seja, o Estado, este se vê obrigado a ampliar a oferta escolar e a garantir as condições mínimas de "educabilidade" de todos. Daí a tendência a intervir através de programas de bolsas de estudos, subsídios e apoio aos jovens e suas famílias.

Mas a mudança de sentido e a obrigatoriedade também determinam uma série de transformações nos dispositivos e processos institucionais. O exame e a avaliação já não podem mais cumprir uma função seletiva, senão estritamente pedagógica, e os problemas de aprendizagem já não se resolvem pela via fácil e curta da repetência e da exclusão. O mesmo se pode dizer dos "problemas de conduta e disciplina".

Entretanto, as adaptações das instituições e as mentalidades não são simples efeitos automáticos das transformações estruturais e legais. Portanto, a contradição tende a transformar-se em conflito e o desajuste entre as predisposições e os marcos normativos tende a provocar o mal-estar. Por isso, a educação para os adolescentes e os jovens se converte no elo mais crítico das políticas educativas nacionais.

3. Três problemas na escolarização massiva dos adolescentes e jovens.

Para organizar a discussão proponho discutir estes novos desafios da escolarização generalizada das novas gerações em três eixos problemáticos. O primeiro tem a ver com o tema da identidade e cultura dos adolescentes; o segundo, com o eixo político da modificação dos equilíbrios de poder entre as gerações; e o terceiro remete ao tema do sentido da experiência escolar para os adolescentes e jovens. O fio condutor que une estas três linhas de reflexão relaciona-se, como é óbvio, com o tema da relação entre condições de vida e cultura da população, a escolarização e a cultura própria das instituições escolares.

Neste caso, há um quarto excluído e é precisamente o da exclusão social que atinge muito os adolescentes e jovens latino-americanos. A extrema desigualdade na distribuição das oportunidades de vida faz com que, para muitos deles, a escolarização, em si mesma, seja uma experiência literalmente impossível, algo que escapa completamente a seu projeto de vida. Esta determinação material não será tratada explicitamente neste trabalho, mas permanecerá como pano de fundo determinante tanto das configurações culturais como dos sentidos, identidades e trajetórias escolares das novas gerações de latino-americanos⁵.

3.1. Identidade e cultura dos adolescentes e jovens

A adolescência e a juventude são construções sociais. Em outras palavras, são "classes de idades" que, apesar de possuírem uma base material biológica, têm também diversas representações históricas relativamente arbitrárias. Na realidade, o que "existe", com uma realidade quase igual a dos objetos físicos, é um contínuo de idade. É a sociedade que produz determinados "cortes" e "rupturas" no fluxo do tempo.

Sabemos que existem crianças e adolescentes, adolescentes e jovens, mas essas fronteiras que marcam os limites não têm uma sinalização material ou objetiva. Os limites sociais são sempre imprecisos e variáveis. Mas em certos casos é preciso reduzir essa imprecisão e fixar limites estritos, homogêneos e fáceis de identificar. Este é o tipo de limite que se expressa na lei e nos dispositivos normativos. A "maioridade", por exemplo, está claramente estabelecida nos códigos e nas leis de todas as sociedades.

Não são limites definitivos, podem variar. Mas são, sim, limites precisos. A incorporação ao sistema educativo formal não é arbitrária. Ingressa-se na escola a partir de uma idade determinada.

Mas quando se trata da adolescência e da juventude, sabemos, somente, que os limites existem, mas não estamos em condições de dizer quando começam e quando terminam⁶. Nem todos os que têm a mesma idade participam da mesma "classe de idade", já que nem todos os coetâneos compartilham as mesmas características e experiências vitais (formar família, trabalhar, ter independência econômica, estudar, etc.)⁷.

Por outro lado, a própria experiência escolar contribuiu para a criação da juventude como uma construção social, ou seja, como um tempo de vida colocado entre a infância e a condição de adulto, um tempo de preparação e de espera. Por isso, pode-se dizer que nem sempre existiu "juventude" e "adolescência". A posição na estrutura de distribuição de bens materiais e simbólicos da sociedade está determinando diversas formas de viver a experiência jovem ou adolescente, portanto não é um estado pelo qual necessariamente passam todos os indivíduos de uma sociedade. Em muitos casos, até a própria experiência da infância é um "privilégio" que se nega a muitas crianças que vivem em condições de pobreza extrema, tanto no campo como nas grandes cidades do continente.

Mas aqui, mais que o debate teórico, por mais rico e interessante que seja, interessa-nos saber quais são as características distintivas dos adolescentes e jovens em relação às crianças como objeto de classificação escolar. A velha escola primária foi pensada e desenhada para as crianças e o ensino médio, pese seus esforços de adaptação, tende a reproduzir os mecanismos e estilos próprios da educação infantil. Em outras palavras, em muitos casos, tende-se a tratar os adolescentes como se fossem crianças. Este é um fator que não poucas vezes contribui para explicar o mal-estar e o fracasso escolar no ensino médio.

Segundo Dubet e Martuccelli (1998), mais além das significativas determinações de gênero, classe social, etnia, habitat, etc., um aluno do ensino médio é diferente de um aluno da escola primária. Podem-se apontar as seguintes particularidades que, apesar de observadas na França, são, em certa medida, válidas no contexto escolar urbano da América Latina:

a) **Diversidade das "esferas de justiça"**. Enquanto o mundo da infância e da escola está organizado em torno de uma grande "unidade normativa", que rege tanto o âmbito escolar como o familiar, o mundo do "colegial" está regido pela percepção de que existem diversos âmbitos de justiça. Uma regra se aplica no recreio, outra entre os amigos, outra no colégio, outra diferente no âmbito familiar.

Enquanto a criança mimada na família espera o mesmo tratamento na escola, o adolescente percebe que existem espaços distintos, com regras distintas. Um exemplo: os resultados escolares diferentes não devem engendrar tratamentos diferentes. Enquanto no ensino fundamental os que são bons em conduta também tendem a ser premiados em notas e sanções escolares, esta prática se torna injusta no ensino médio. Neste âmbito, as notas escolares tendem a diferenciar-se das notas de comportamento (conduta).

b) **Princípio de reciprocidade**. Enquanto na escola a criança tende a representar a autoridade, e o professor, algo natural e indiscutível, o adolescente percebe que as instituições (o colégio, e também a família) constituem mundos complexos, onde existe uma diversidade de atores com interesses e "capacidades" diferentes. A "onipotência" do professor tende a ser substituída pela visão mais complexa e política das relações e do jogo (as alianças, as estratégias, o uso do tempo, etc). O princípio de reciprocidade significa que a relação professor-aluno não é unidirecional (o professor tem todo o poder e faz o que quer, enquanto o aluno só tem que obedecer). O adolescente tende a considerar que o respeito, por exemplo, deve ser uma atitude recíproca e não só uma obrigação dele com seus professores⁸.

c) **A emergência de estratégias escolares**. A criança na escola percebe que só basta ser aplicado e obedecer às regras e a seus superiores (os pais e os professores) para ter êxito na escola. Em compensação, no colégio os adolescentes percebem que "ser estudante" exige algo além do que seguir certos automatismos. Ao contrário, o adolescente percebe que para ter êxito é preciso desenvolver uma estratégia, ou seja, requer fazer uso do cálculo, definir objetivos e escolher meios adequados para alcançá-los, desenvolver a ação no eixo do tempo, saber esperar, etc.

d) **Desenvolvimento de uma subjetividade não escolar**. Enquanto as crianças na escola vivem uma "continuidade relativa", seu estatuto de criança e seu estatuto de

aluno, os adolescentes no colégio vivem a experiência de uma tensão entre o aluno e o adolescente. “Com a adolescência, – escrevem Dubet e Martuccelli – forma-se um si mesmo não escolar, uma subjetividade e uma vida coletiva independentes da escola, que afetam à vida escolar”. Veremos mais adiante que nem todos os adolescentes conseguem articular de forma satisfatória estes dois espaços de vida.

Mais além destas particularidades genéricas, os adolescentes e jovens são portadores de uma cultura social feita de conhecimentos, valores, atitudes, predisposições que não coincidem necessariamente com a cultura escolar e, em particular, com o currículo do programa que a instituição se propõe a desenvolver.

Houve um tempo em que o mundo da vida cotidiana se mantinha "fora" e "distante" da cultura escolar. Os saberes legítimos, esses que a escola pretende incorporar nos alunos, são saberes "consolidados" e de certo modo "distantes" do cotidiano e da contemporaneidade. Esta distância tinha uma razão de ser no momento constitutivo da escola e do estado moderno. A escola tinha uma missão civilizatória, tinha uma função de reeducação (como se dizia na época). Em muitos casos a distância entre a cultura espontaneamente incorporada pelas crianças e a cultura que se queria inculcar era extrema, por isso a escola tinha uma função missionária. A primeira pedagogia era uma tecnologia de conversão, por isso a densidade, a variedade e a integridade de suas tecnologias (ao extremo, o ideal era a pedagogia do interno).

Hoje, é impossível separar o mundo da vida do mundo da escola. Os adolescentes trazem consigo sua linguagem e sua cultura. A escola perdeu o monopólio de inculcar significações e estas, a seu tempo, tendem à diversificação e à fragmentação. No entanto, em muitas ocasiões, as instituições escolares tendem ao solipsismo e a negar a existência de outras linguagens e saberes e outros modos de apropriação distintos daqueles consagrados nos programas e nas disposições escolares.

Enquanto o programa escolar tem ainda as marcas do momento fundador (homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência, ordem e seqüência únicas, etc.) as novas gerações são portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abertas, flexíveis, móveis, instáveis, etc. A experiência escolar se converte a miúdo em uma fronteira onde se encontram e se enfrentam diversos universos culturais.

Esta oposição estrutural é fonte de conflito e desordem; fenômenos que terminam, às vezes, por neutralizar qualquer efeito da instituição escolar sobre a conformação da subjetividade dos adolescentes e dos jovens. É preciso ressaltar que a

contradição e o conflito entre cultura escolar e cultura social é mais provável no caso dos jovens das classes sociais econômica e culturalmente dominadas.

Nestas condições, é provável que surjam tensões entre a integração dos adolescentes aos "grupos de iguais" e sua integração às normas escolares. Quando a distância entre a cultura social incorporada pelos jovens e a cultura escolar curricular é grande (e este é o caso mais freqüente, quando se trata dos filhos das classes sociais dominadas), o conflito é um fenômeno muito provável na experiência escolar.

Desde a clássica investigação de J. S. Coleman, em 1961, se conhece a oposição entre a subcultura adolescente e as normas escolares, que em muitos casos faz com que se preferira a primeira à segunda. O conflito e o predomínio da "atração e o prestígio" no grupo de pares sobre o prestígio e os prêmios próprios da atividade escolar não é mais que uma das situações prováveis. A harmonização e "negociação" entre ambos os universos culturais, dadas certas condições sociais e institucionais, é também um desenlace provável desta tensão estrutural.

As manifestações deste tipo de conflito são bem conhecidas e adquirem formas particulares em cada contexto nacional. Na França, é comum que os rapazes e as moças do ensino médio tenham que optar entre duas figuras típicas: a do "bufão" ou a do "palhaço". Enquanto a primeira representa o tipo ideal do aluno que opta por cumprir com as regras da escola, a segunda se aplica aos que as desafiam e preferem ser os "primeiros no grupo" (os mais valorizados, reconhecidos, populares, etc.) à custa de serem "os últimos" na lista de méritos especificamente escolares (notas, conduta, etc.). Os filhos dos grupos subordinados, em muitos casos, optam por esta estratégia, na medida em que lhes é mais difícil competir com êxito no jogo escolar.

O campo no qual se encena a construção da subjetividade está dominado por três atores básicos: a família, os meios de produção e difusão de sentido e as instituições escolares. Mas a família perdeu força e capacidade de estruturar as personalidades das novas gerações. A família que a escola ainda espera e quer não é a família das novas gerações. A incorporação da mulher ao mercado de trabalho, a modificação do equilíbrio de poder entre os sexos e a divisão do trabalho na família, sua desinstitucionalização e a questão social contemporânea têm modificado profundamente o papel da família como construtora de subjetividade.

Não existe um currículo social (ou seja, familiar, midiático e escolar) único e coerente e a escola não tem mais alternativa além de prestar atenção ao fato de que não possui uma posição de monopólio neste campo tão complexo (se é que alguma vez

teve). A simples tomada de consciência desta complexidade contribuiria para redefinir e redimensionar de forma crítica e criativa a margem de manobra e a eficácia própria das instituições escolares na formação das novas gerações.

3.2. Um novo equilíbrio de poder entre as gerações

Outro fator que vem pôr em crise os velhos dispositivos que organizavam a vida das instituições escolares para adolescentes e jovens origina-se nas mudanças dos equilíbrios de poder entre as crianças, os jovens e os adultos. A idade sempre foi um princípio estruturador das relações de dominação em todas as sociedades, e durante a segunda metade do século XIX, quando se assentaram as bases das instituições educativas capitalistas, a relação de poder entre as gerações era muito mais assimétrica que atualmente.

O mundo dos adultos (os pais, os mestres, os diretores, os "bedéis", etc.) praticamente monopolizava o poder nas instituições. Os alunos tinham mais deveres e responsabilidades que direitos e capacidades. Os regulamentos e dispositivos disciplinares dos estabelecimentos escolares constituíam uma objetivação do poder onipotente que tinham os adultos sobre as novas gerações.

Por uma série de razões estruturais, que se desdobram no tempo ao longo da história, o equilíbrio de poder entre as gerações sofreu mudanças substanciais (ELTAS, N. 1999). Na atualidade, ainda que as relações intergeracionais continuem sendo assimétricas, pendendo para o lado dos adultos, esta assimetria se modificou profundamente em benefício das novas gerações. Hoje, as crianças e adolescentes são considerados como sujeitos de direito. Não só têm deveres e responsabilidades *vis à vis* dos adultos, como se reconhece neles capacidades e direitos.

A incorporação praticamente universal da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ainda falta uma assinatura significativa, a dos EUA) é um indicador do grau de institucionalização alcançado por estas novas relações intergeracionais de poder.

As instituições educativas têm que tomar nota desta realidade e transformar seus dispositivos, em especial aqueles que regem as relações de autoridade entre

professores, diretores e alunos, as que organizam a ordem e a disciplina e aquelas que estruturam os processos de tomada de decisão.

Deverá reconhecer que os adolescentes e jovens têm direitos específicos (à identidade, a expressar suas opiniões, a aceder à informação, a participar na definição e aplicação de regras que organizam a convivência, a participar na tomada de decisões, etc.) e terá que desenhar os mecanismos institucionais que garantam seu exercício (regulamentos, participação em colegiados, recursos financeiros, de tempo, lugar e competências etc.).

O reconhecimento dos direitos dos adolescentes unido à erosão das instituições escolares (produto da massificação com subfinanciamento e da perda do monopólio no campo das agências de imposição de significados) está na origem da crise de autoridade pedagógica, como um efeito da instituição.

Nas condições atuais, os agentes pedagógicos (professores, diretores, especialistas, etc.) não garantem a escuta, o respeito e o reconhecimento dos jovens. Mas a autoridade pedagógica, entendida como reconhecimento e legitimidade, continua sendo uma condição estrutural necessária da eficácia de toda ação pedagógica. O problema é que hoje o professor tem que construir sua própria legitimidade entre os jovens e adolescentes. Para isso deve recorrer a outras técnicas e dispositivos de sedução. Trabalhar com adolescentes requer um novo profissionalismo que requer definição e construção.

3.3. O problema do sentido da escola

Os professores não podem dar por descontada sua autoridade, mas têm que construí-la de forma cotidiana. E os alunos devem dar um sentido à experiência escolar. Nas condições do desenvolvimento atual, este não é automático, como em outras etapas do desenvolvimento escolar. Quando os que freqüentavam o ensino médio eram os "herdeiros e os bolsistas", ou seja, os filhos das classes dominantes e os pobres meritórios, tanto a autoridade pedagógica como o sentido da escola eram dados da realidade. Hoje, *para quê ir à escola* (a escola que temos, entenda-se) é uma questão que a maioria dos jovens e adolescentes se faz diariamente.

É óbvio que aqueles incapazes de dar uma resposta satisfatória a esta pergunta têm poucas razões para persistir na carreira escolar. Quais são as respostas possíveis e quais são as condições sociais que as determinam? Elas são três:

a) **A obrigação como sentido.** Freqüenta-se o ensino médio porque sim, porque não há outro jeito, porque não se pode não ir, porque existe um sistema de contenção familiar que, pese ao vazio da experiência escolar e ao mal-estar e padecimento que pode vir a produzir, não ir à escola não é uma alternativa objetivamente possível para certos adolescentes e jovens.

b) **A razão instrumental.** Deve-se estudar por uma razão puramente instrumental. Alguns adolescentes assumem a lógica do adiamento de benefícios presentes com o fim de benefícios maiores no futuro. Se, hoje, esforço-me nos estudos (que em si mesmos não têm maior sentido), amanhã serei alguém na vida, poderei ingressar à universidade, poderei conseguir um bom emprego, receberei melhor trato, etc.

c) **O amor ao conhecimento.** Este sentimento emergente tem a ver com a paixão, com a entrega incondicional ao saber ou a um campo do saber. Esta imersão no jogo, esta espécie de *illusio* é uma energia extremamente poderosa que, segundo uma representação bastante difundida, se constitui em um recurso maior para o êxito na carreira escolar.

Estas três disposições *idealtípicas* não estão aleatoriamente distribuídas na população, mas são o produto de um conjunto de fatores inter-relacionados. Entre eles, cabe mencionar os fatores culturais e o lugar que ocupam os indivíduos na estrutura social.

A relação gratuita, desinteressada e "passional" com o conhecimento e a cultura em geral (a arte, as ciências, etc.) é mais provável entre as classes mais liberadas das urgências e pressões relacionadas com a sobrevivência. As classes médias, cujo capital econômico, social e cultural lhes permite aspirar à ascensão social, estão objetivamente mais predispostas a desenvolver uma lógica instrumental e a sacrificar-se no presente com o fim de conseguir melhores recompensas no futuro. Esta disposição ao sacrifício e ao esforço sistemático é altamente valorizada no âmbito escolar ("perseveras e

triunfarás") e se associa com os melhores rendimentos, tanto em termos de aprendizagem como de conduta escolar⁹.

Os setores sociais excluídos dos princípios sociais mais valorizados não estão em condições objetivas de desenvolver uma atitude estratégica entre as novas gerações. Quando objetivamente "não se tem futuro", porque mesmo o presente é incerto e se vive em situações limite, a simples idéia de se sacrificar e se esforçar para obter recompensas diferidas para o futuro, aparece como algo absurdo e literalmente impensável. Quando este é o caso, as condições de "educabilidade" dos jovens se encontram seriamente comprometidas.

4. Características de uma boa escola para os jovens

Dadas as condições em que se desenvolve a escolarização dos adolescentes e jovens latino-americanos, é preciso perguntar-se quais poderiam ser as características que distinguem uma escola adequada a suas condições de vida, expectativas e direitos.

Mais que uma resposta, prefiro enunciar uma lista de características que em princípio aparecem como desejáveis e necessárias, sem por isso pretender esgotar o tema, que, por sua complexidade, requer análise e reflexões mais especializadas. Mas à guisa de proposta, enumero aqui, as seguintes:

a) Uma instituição aberta que valoriza e considera os interesses, expectativas, e conhecimentos dos jovens.

b) Uma escola que favorece e dá lugar ao protagonismo dos jovens e na qual os direitos da adolescência se expressam em instituições e práticas (de participação, expressão, comunicação, etc.) e não só se enunciam nos programas e conteúdos escolares.

c) Uma instituição que não se limita a ensinar, mas que se propõe a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos significativos na vida das pessoas.

d) Uma instituição que se interessa pelos adolescentes e jovens como pessoas totais que se desempenham em diversos campos sociais (a família, o bairro, o esporte,

etc.) e não só pelos alunos aprendizes de determinadas disciplinas (a matemática, a língua, a geografia, etc.).

e) Uma instituição flexível em tempos, seqüências, metodologias, modelos de avaliação, sistemas de convivência, etc e que leva em conta a diversidade da condição adolescente e juvenil (de gênero, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.).

f) Uma instituição que forma pessoas e cidadãos e não "expertos", ou seja, que desenvolve competências e conhecimentos transdisciplinares, úteis para a vida e não esquemas abstratos e conhecimentos que só têm valor na escola¹⁰.

g) Uma instituição que atende a todas as dimensões do desenvolvimento humano: física, afetiva e cognitiva. Uma instituição na qual os jovens aprendem a aprender com prazer e que integra o desenvolvimento da sensibilidade, a ética, a identidade e o conhecimento técnico-racional.

h) Uma instituição que acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens. Para isso deverá desenvolver uma "pedagogia da presença" caracterizada pelo compromisso, a abertura e a reciprocidade do mundo adulto para com os adolescentes e os jovens (GOMEZ DA COSTA A.C. 1997 e 2000).

i) Uma instituição que desenvolve o sentido de pertinência e com a qual os jovens "se identificam".

5. Quatro perigos prováveis a controlar

Mas as melhores intenções podem conduzir aos piores resultados, caso não se tenha em conta que todo paradigma de intervenção incuba efeitos perversos que demandam conhecimento para que possam ser controlados. Entre eles, e para terminar, quero mencionar os seguintes:

a) **A condescendência.** Que aconselha inventar escolas para jovens pobres, contribuindo assim à fragmentação social da escola e fortalecendo a reprodução escolar das desigualdades sociais e vice-versa. Será preciso estar atento e controlar as boas intenções que convidam a concentrar-se nos pobres e a oferecer educação pobre para os jovens pobres.

b) **O negativismo.** É preciso evitar a associação da adolescência e da juventude às situações indesejáveis, de periculosidade social (delinqüência, enfermidade, drogas, gravidez, violência, etc.), em síntese, à pura negatividade, que só induz à intervenção preventiva. Para isso, é preciso não esquecer que a juventude é a idade em que a criatividade, a esperança, o desinteresse, a entrega e a generosidade, têm mais probabilidade de ocorrer.

c) **A demagogia juvenil e adolescente,** que consiste em oferecer compreensão, contenção afetiva, respeito à cultura jovem, etc., sem desenvolver conhecimentos e atitudes complexas e necessárias para a inserção social e política dos jovens no mundo adulto. Algumas versões do *populiculturismo* (a valorização voluntarista ou oportunista "das culturas dos jovens") acompanham e legitimam muitas vezes a exclusão em relação aos valores mais valiosos e complexos da cultura "adulta" e universal.

d) **O facilitário.** Este consiste, basicamente, na espécie de reprodução escolar do modo de aprendizagem e de relação com a cultura que desenvolvem os meios de comunicação de massa e de produção e circulação de culturas juvenis de massa (pedagogia do *zapping*, a espetacularização, o prazer imediato, o desprezo pela complexidade, o esforço e o trabalho escolar, a disciplina, o caráter acumulativo do desenvolvimento da cultura, etc.).

Em síntese, é provável que a escola para os adolescentes seja uma construção, na medida em que a própria adolescência é uma idade "nova" e em plena transformação. E como "todos os adolescentes não são iguais", dever-se-á pensar em formas institucionais suficientemente diversificadas e flexíveis para dar respostas adequadas às múltiplas condições de vida e expectativas das novas gerações. Talvez, uma das chaves do êxito seja compreender que uma escola para os adolescentes deverá ser também uma escola

dos adolescentes, isto é, uma instituição onde as novas gerações não sejam simples populações alvo, e sim protagonistas ativos e "com direitos".

Notas.

1. Documento apresentado no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília. de 7 a 9 de junho de 2000.

2. Sociólogo, consultor do IPE-UNESCO em Buenos Aires. Professor titular de sociologia da educação na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires, Argentina.

3. Durante último quinquênio do século passado, a matrícula no ensino médio do Brasil cresceu 57%, "sendo o segmento do ensino que mais cresceu no período". Ao mesmo tempo, constata-se que este crescimento foi desordenado e "sem as condições físicas adequadas, sem espaços próprios". Por isso segundo o Censo Escolar de 1998, 55% dos estudantes freqüentam o turno da noite. (BERGER FILHO, R.L.. 1999).

4. Inclusive no caso da província de Buenos Aires, onde vive um terço da população argentina, a obrigatoriedade se prolonga até o final da antiga secundário, hoje, denominada *Nivel Polimodal* (três anos depois da EGB).

5. Detrás das desigualdades e exclusão estão as desigualdades e exclusões sociais. Daí a necessidade de imaginar e desenvolver estratégias de intervenção integral em que o desenvolvimento da infância e da adolescência ocupe um lugar central.

6. Para uma construção teórica das “classes de idade” ver Urresti M. *Cambio de escenarios. Experiencia juvenil urbana y escuela*. En: Tentini Fanfani, E. *Una escuela para los adolescentes*. Losada, Buenos Aires, 2000.

7. Podia-se perguntar o que tem em comum as 400.000 meninas brasileiras que trabalham no serviço doméstico com suas coetâneas das classes média e alta que estudam, dispõem de tempo livre, têm determinados níveis e qualidade de consumo cultural, etc.

8. Esta demanda se expressa claramente nesta declaração feita por jovens alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro: “Se ele (o diretor) não me respeita, para que vou respeitá-lo? Eu respeito quem me respeita, que me dá respeito (...). Tem que haver a troca, se não houver a troca quebra o elo da corrente, não dá”. (Citado por Souza, Minayo M. C. de e outros 1999, p. 113).

9. Sobre o tema da disciplina e a convivência nas instituições de ensino médio, ver: Tenti Fanfani, E. *Más allá de las amonestaciones. La producción del orden democrático en la instituciones escolares*. Buenos Aires, Cuadernos del Unicef, 1999.

10. Em outro lugar criticamos a tendência à organização disciplinar do currículo da educação básica e o predomínio da teoria, o esquematismo e a abstração sem sentido no ensino escolar (TENTI FANFANI E. *Pedagogía y cotidianidad*. En: TENTI FANFANI E. 2000).

Bibliografía.

BERGER FILHO, R. L. *Enseñanza Media: Los desafíos de la inclusión*. Documento presentado pelo autor no Seminario "Cambios en la educación secundaria. Análisis de procesos europeos y latinoamericanos", organizado pelo IPE - UNESCO em Buenos Aires, novembro de 1999.

COLEMAN, J. S. *The adolescent society*. Nueva York, The Free Press. 1999

SOUZA MINAYO, M.C. de e outros. *Fala, galera. Juventude, violência e cidadania no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Editora Garamond/UNESCO, 1999.

ELIAS, N. *La civilización de los padres*. Bogotá, Editorial Norma, 1999.

GOMEZ DA COSTA, A.C. In: TENTI FANFANI. *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Editorial Losada, 2000

JATM ETCTIEVERRY, G. *La tragedia Educativa..* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999

TEDESCO J.C. *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya, 1995

TENTI FANFANI E. *Más allá de Las amonestaciones*. Cuadernos del Unicef, Buenos Aires, 1999

TENTI FANFANI E. *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Editorial Losada. Buenos Aires. 2000
