

A CRISE DAS CATEGORIAS ETÁRIAS E O FIM DA “EDUCAÇÃO COMO PEDAGOGIA”.

Autor: Luís Antonio GROPPPO

Instituição: Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), Unidade Americana/SP.

Unidade da Federação: Estado de São Paulo.

Categoria: Comunicação

Resumo

Através de uma análise histórica e sociológica, busca-se compreender a relação entre a escolarização universal (uma das marcas da civilização ocidental) e a formação das modernas categorias etárias, bem como se realiza um questionamento a respeito do colapso contemporâneo desta relação (entre educação e socialização da infância e juventude). Fundamentam as análises as contribuições de importantes pensadores sociais, principalmente Theodor Adorno e Paul Ricoeur, cujas idéias são contrapostas as de Émile Durkheim e Michel Foucault, entre outros. Conclui-se que a crise das categorias etárias e o colapso do papel socializador da educação indicam, mais do que uma ampliação da liberdade para os indivíduos comporem seu próprio curso da vida, uma regressão de instituições socializadoras e de diversos direitos sociais esboçados pela civilização moderna.

Palavras-chave

Categorias etárias

Civilização

Adorno, Theodor W.

A CRISE DAS CATEGORIAS ETÁRIAS E O FIM DA “EDUCAÇÃO COMO PEDAGOGIA”.

Autor: **Luís Antonio GROPPPO**

Instituição: Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), Unidade Americana/SP.

Unidade da Federação: Estado de São Paulo.

A modernização ocidental significou também a constituição de categorias etárias mais bem definidas e demarcadas, em que os saberes disciplinares e as ciências informavam a *práxis* das instituições sociais, principalmente as estatais e jurídicas, sobre como proceder diante de cada faixa etária. Tratam-se dos processos de cronologização e institucionalização do curso da vida. As estruturas sociais do mundo moderno, neste sentido, não se caracterizam apenas pela urbanização, industrialização, mercantilização da vida e a estrutura de classes sociais, mas também pela estruturação rígida de faixas ou categorias etárias (infância, juventude, maturidade e velhice, basicamente, entremeadas de inúmeras subcategorias e variações).

A medida da vida em “anos” foi o melhor critério encontrado pelas ciências e instituições ocidentais modernas para uma avaliação universal, abstrata e objetiva das características de cada idade da vida, bem como do processo de transição entre estas idades, o curso da vida em si mesmo. (Fortes, 1992; Kohli & Meyer, 1986). Neste critério, toda a diversidade cultural, social, regional e religiosa pode ser abstraída, permitindo às ciências e saberes práticos definir como se portar diante de cada “estágio” da vida humana. A educação, notadamente, vai fazer largo uso deste critério para constituir a seriação, para planejar os currículos, para projetar as formas de avaliação. É claro que estava lançada desde já uma grave contradição no seio da estrutura das faixas etárias e da educação: critérios absolutos, formais e neutros, baseados na idade “natural” contada em anos *versus* a diversidade dos modos de vida e as diferenças sociais, culturais, regionais e locais dos educandos reunidos num mesmo processo educacional, afora as idiosincrasias individuais.

Pode-se mesmo considerar o processo de extensão da escolarização como o principal responsável pela institucionalização da infância e da juventude, de modo mais patente a partir da Europa Ocidental desde o final do século XVIII. Processo que começa sempre, independente do nível – primário, secundário, superior –, a partir das elites, passando depois para a pequena burguesia e classes médias e, enfim, de modo bem mais precário, mais restrito e menos definitivo do que se imaginava até há pouco tempo, para as classes trabalhadoras. Processo que, é claro, pelo menos até o final do século passado, parecia se expandir da cidade para o campo, do Ocidente ao Oriente, do Norte ao Sul, das regiões “desenvolvidas” para as regiões “subdesenvolvidas”.

No século XIX, a escola tornou-se, ao menos para alguns países europeus, o meio educacional por excelência, com alguns importantes ensaios em prol da democratização do ensino. Isto se dá, de modo inicial e mais característico, no ensino primário. No ensino secundário, o processo é mais lento. Por exemplo, na França, pelo menos até 1914, a frequência ao ensino secundário era praticamente um privilégio dos filhos das camadas burguesas. (Caron, 1996).

Mas logo se tornaria mais clara a associação entre adolescência e ensino secundário ou médio. Em vez do temor, tantas vezes expresso por pensadores e políticos, diante do pretenso perigo de oferecer formação intelectual para além do nível básico para as camadas trabalhadoras, passa a prevalecer uma concepção que se funda na crença do caráter funcional desta educação para a adolescência, tanto do ponto de vista da moralização quanto da preparação profissional:

(...) a racionalização da sociedade cada vez mais inibe o processo “natural”, separando o adolescente em instituições especiais para ele, e isolando-o do trabalho do adulto e da perspectiva do adulto. O adolescente permanece nestas instituições, tratado como uma criança, por um longo e longo período, no qual ele ganha uma sofisticação social cada vez mais precoce. (Coleman, 1961, p. 311).

Um outro momento crucial, no tocante ao processo de institucionalização da educação e da juventude, foi a massificação do ensino superior na segunda metade do século XX, na Europa, Estados Unidos e diversos países do “Terceiro Mundo”. Entre as causas desta espetacular expansão, destaca-se a nova função da universidade, que passa a formar profissionais, administradores e técnicos para novas ocupações. Também, a busca de mais *status* e renda pelos estudantes e/ou suas famílias, que passam a investir no estudo universitário dos jovens como uma oportunidade de ascensão social. (Hobsbawm, 1995).

Engendram-se novas e surpreendentes contradições entre sociedade e educação, as quais não poderei discutir aqui em toda a sua extensão. Entre elas, o fato de que, se a massificação do ensino superior parecia significar o aumento do tempo de isolamento do aprendiz em relação ao mundo adulto (não só na infância e adolescência, mas agora também na juventude propriamente dita), é justamente desta massificação que vai se originar a irresistível onda mundial de revoltas das juventudes universitárias nos anos 1960, revoltas que, entre outras ações, contestaram radicalmente a pedagogia autoritária que vigorou – nunca sem resistências, na verdade – desde o início da modernidade.

A “educação como pedagogia”

Esta concepção da “educação como pedagogia”, ou seja, a educação como um processo unilateral de formação da criança/ jovem pelo adulto, encontrou em Émile Durkheim (1858-1917)

talvez a sua melhor sistematização. Em *Educação e Sociologia*, Durkheim (1978) define a educação como a situação social em que as crianças e jovens são submetidas à influência dos adultos.

Durkheim traça uma concepção dual do ser humano, tido ao mesmo tempo como ser individual e ser social. O “ser social” não nasce com o indivíduo, mas é conformado pela sociedade. Cada nova geração precisa ser moldada pela sociedade, que cria no homem “um ser novo” (o ser social). Se a educação é quem cria este ser social, ela não deve ser considerada simplesmente como uma repressão do indivíduo, mas antes de tudo como o desenvolvimento do humano em nós mesmos. Dada a incompletude natural do ser humano, é grande o poder da educação na “moldagem” do indivíduo. A ação da sociedade na moldagem do ser social, através da educação, é ou deve ser, enérgica, comparável inclusive à hipnose: baseada na passividade do educando e na autoridade absoluta do educador. (Durkheim, 1978).

É importante analisar como a crítica pós-moderna de Michel Foucault (1926-1984) sobre as instituições disciplinares da modernidade ocidental corrobora uma concepção semelhante de educação e educando. Sua obra *Vigiar e Punir* tem o objetivo de analisar o desenvolvimento das instituições disciplinares e, o que é na verdade seu principal tema, o surgimento de uma sociedade de vigilância, que é a sociedade moderna. (Foucault, 1987). Entre estas instituições, destacam-se as escolares, muito semelhantes às demais instituições disciplinares, como as fábricas, quartéis, hospitais e prisões. Aliás, foram os colégios no fim da Idade Média talvez as primeiras instituições a usarem o modelo disciplinar, adotando a punição não mais como castigo, mas como meio de correção.

Além de fazer a genealogia das tecnologias do poder disciplinar, para a qual faz uso da metáfora da máquina, Foucault também analisa os processos de individualização e isolamento, usando agora a metáfora do panóptico. O panóptico, como metáfora e tipificação ideal da sociabilidade moderna, coloca todos os indivíduos sob visibilidade permanente perante o superior e sob invisibilidade permanente em relação aos seus iguais, com uso quase nulo de força, já que assim se consegue evitar quaisquer efeitos de contra-poder e resistências. O poder disciplinar, operando através dos corpos e fabricando as individualidades, permite à sociedade moderna adquirir um controle dos homens historicamente inédito em sua extensão. Os corpos dóceis tornam-se aptos, em seus mínimos detalhes, à produção material e social num grau de extensão e qualidade sem precedentes na história. (Foucault, 1987).

Tanto em Durkheim como em Foucault, o alvo da vigilância ou moralização é o indivíduo. Para Durkheim, há algo que deve ser inscrito nos indivíduos, “encarnado” neles, que é a própria sociedade, que se tornará uma voz dentro de cada individualidade. Nos termos de Foucault, o alvo

do poder disciplinar (que, em vez de uma voz, é um olho impessoal e onipotente) são os corpos, que serão docilizados: esartejados, desarticulados e finalmente recompostos e disciplinarizados.¹

É claro que são importantes as diferenças entre Durkheim e Foucault, entre o sociólogo modernista e o filósofo pós-estruturalista. Para Durkheim, a disciplina moralizadora é positiva, humanizadora e criadora de civilização. Em Foucault, a disciplina e a vigilância transpassam suas obras como espectros da modernidade, produtos perversos e aprisionadores da nova sociedade. Mas, tanto a concepção apologética da pedagogia tradicional, em Durkheim, quanto a denúncia do caráter disciplinar da escola por Foucault, deixam pouco espaço para uma visão dialética da relação entre instituição escolar e alunos, professores e educandos, adultos e crianças/ jovens no processo educacional.

Uma concepção dialética da juventude e da educação ajudaria a entender melhor porque os “objetos” freqüentemente se comportaram como “sujeitos”, cujos desvios não necessariamente são contidos ou compreendidos pelas instituições disciplinares. São muitos os relatos de indisciplina e revoltas nas escolas primárias e secundárias, pelo menos desde o século XIX. (Caron, 1996; Humphries, 1984; Feuer, 1971). Eles parecem acompanhar, justamente, a tentativa de universalizar a educação escolar regida pelo Estado nacional. Talvez, ainda mais importantes tenham sido os inúmeros movimentos estudantis universitários, presentes pelo menos desde as barricadas das revoluções de 1830 e 1848 na França, passando pelo movimento de reforma universitária na América Latina, no início do século XX, chegando ao seu mais importante momento em 1968. Este último movimento, na verdade, já anuncia uma situação profunda de crise, não apenas da juventude, mas também da educação.

Da criação da infância à infantilização do adulto

A importante obra do historiador P. Ariés (1981), *História social da criança e da família*, em concomitância com o processo de escolarização e constituição da família nuclear moderna, destaca o processo histórico que originou o moderno reconhecimento da infância, materializado nos “cuidados” e atributos diferenciais que foram paulatinamente atribuídos às crianças. Ariés enxerga nestes processos a constituição de elementos basilares da moderna sociedade burguesa. A infância passa a ser reconhecida socialmente como momento necessário de socialização, de treinamento, instrução, moralização, profissionalização e maturação para o bem viver na idade adulta. Para tanto, as crianças têm que ser separadas das demais faixas etárias, reunidas em momentos e lugares

¹ Devo esta comparação à Prof^a. Dr^a. Heloísa Fernandes, feita na disciplina “Sociologia da Educação”, curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, 1992.

especiais, retirados do convívio mais ou menos promíscuo com a comunidade. Elas passam a alternar sua vida entre a intimidade do lar e a escola.

Um dos momentos que emana deste mesmo processo é o da constituição da juventude moderna. A adolescência e/ou juventude tornam-se novos momentos de socialização do indivíduo imaturo. Trata-se, agora, da “socialização secundária”. Esta fase de socialização marca, no meu entender, o início do próprio processo de constituição das juventudes modernas. Mas há ainda um outro – e indissociável – lado desta constituição das juventudes: tratam-se das inúmeras e constantes expressões de insatisfação, revolta, revolução e desejo de autonomia, bem como a formação de grupos paralelos ou informais por estes mesmos indivíduos que, pretensamente, deveriam ser apenas massa modelável pela civilização. (Gropo, 2000). A constituição dialética das juventudes modernas anuncia o tema da condição dialética do próprio processo pedagógico.

Tanto do ponto de vista da criança que se infantiliza, quanto do adulto que se civiliza, criam-se categorias de indivíduos, definidos pelas suas faixas etárias, que ainda não “amadureceram”. E maturidade passa a significar “civilizar-se”. Assim, a civilização moderna passa a criar, ao menos em teoria, como parte crucial de seu imaginário, um “padrão de maturidade”, a ser atingido paulatinamente através da socialização das crianças, adolescentes e jovens. Socialização em que a educação formal teria papel crucial.

Mas a civilização moderna, segundo Theodor Adorno e Max Horkheimer, logo encontraria, dentro de si mesma, o seu avesso, a saber, a barbárie. (Adorno, 1982; Horkheimer & Adorno, 1985). Os mesmos processos de racionalização da vida, que constroem as estruturas sociais da modernidade, abrem espaços para ações individuais e coletivas de barbárie. O mesmo processo de esclarecimento, via racionalidade iluminista, se torna, sustentado pelo totalitarismo da vida sócio-econômica e referendado pela indústria cultural, um processo de regressão da autonomia individual.

E tal regressão do indivíduo civilizado significa também, revelando a perversão do processo civilizatório, a infantilização das massas. Nos seus textos sobre a música e a transformação da arte em indústria cultural e semicultura, Adorno afirma que, por trás da regressão da audição, está a “liquidação do indivíduo”, e que tal regressão faz a audição permanecer num estado infantil: “os ouvintes, vítimas da regressão, comportam-se como crianças. Exigem sempre de novo, com malícia e pertinácia, o mesmo alimento que uma vez lhe foi oferecido”. (Adorno *apud* Zuin *et. al.*, 2000, p. 143).

Meyrowitz defende que não apenas se infantilizou o adulto, como se des-ingenuizou a criança. A passagem da “situação do livro” à “situação da televisão” teria significado o crescente rompimento da fronteira entre os mundos informacionais da criança e do adulto pela mídia de

massa. (Meyrowitz, 1985, p. 236). A revolução da TV coloca a criança pequena “presente” às interações adultas. Outrora, no tempo da mídia impressa, a escola garantia a passagem gradativa da infância à idade adulta, com cada novo estágio colocando as crianças diante de novas revelações e quebra de tabus. A TV rompe esta seqüência unilinear de informação, pois não divide a audiência em idades e séries, nem tem uma ordem particular para apresentar informações. Assim, as crianças são colocadas desde logo em contato com as contradições dos mitos sociais cultivados pela escola. Quebra-se, na segunda metade do século XX, aquela condição de isolamento da criança, mais clara na primeira metade do mesmo século, em que a infância era vista como período de proteção e inocência, usando roupas e linguagens diferentes, mantida à distância de temas tabus. (Meyrowitz, 1985).

Enquanto Adorno afirma taxativamente que ocorre uma infantilização geral das massas “civilizadas” – verdadeira matéria-prima para a repetição de estados de barbárie desenfreada, como o nazismo e o Holocausto –, Meyrowitz indica, no seu diagnóstico sobre o embaralhamento dos atributos do *status* infantil e adulto, um relaxamento na rígida estrutura de categorias etárias diferenciadas e separadas.

Ao que parece, não há como conciliar as duas posições, o que levanta grandes dilemas. Estaria havendo uma regressão da civilização (moderna), ou a constituição de um novo modelo civilizatório (pós-moderno)? Os dados sobre a infantilização dos adultos estariam indicando uma situação de “anomia” e barbárie, já que estaria havendo o colapso da socialização como momento de constituição de um indivíduo maduro e autônomo? Ou indicam uma nova onda de autonomia e liberdade, em que o indivíduo está mais livre, em relação aos constrangimentos institucionais, para constituir e reconstituir com relativa flexibilidade o curso de sua vida?

Derivada das posições antagônicas descritas acima, talvez, as questões abaixo não estejam em tão flagrante oposição. Elas se referem justamente à educação. O que deveria acontecer com a escola e com a educação? Ela deveria ser um instrumento para o cultivo da racionalidade crítica, da autonomia, da emancipação individual – sendo, assim, um dos poucos focos de resistência contra as tendências barbarizantes mais gerais do sistema social, como pensava Adorno? Ou deveria ser uma instituição mais ou menos aberta para o ingresso de indivíduos em diferentes fases de sua vida, para sua formação constante e reciclagens, conforme queiram se reposicionar nas relações interpessoais e profissionais que cultivam ou desejam cultivar?

O fim da “educação como pedagogia”?

Durante o movimento estudantil francês em Maio de 68, Jacques-J. Natanson (outubro de 1968) se comportou como uma espécie de porta-voz da tese do “poder estudantil”, tido como uma

forma de resistência ao poder dos educadores. O poder dos educadores era considerado por ele - e pela lógica do movimento de Maio de 68 - como análogo ao poder do patrão sobre o trabalhador. Para Natanson, o importante na relação entre patrão e trabalhador, assim como entre professor e aluno, era a submissão dos segundos aos primeiros, a relação de “patronato”. A propriedade dos meios de produção pelo patrão se assemelhava à propriedade da competência científica pelo instituto, laboratório e/ou seção, pois dava poder absoluto ao seu detentor. Contra este patronato intelectual, o poder estudantil afirmava que “o ato de aprender é o ato daquele que aprende - individualmente ou em grupo” e que as instituições de ensino deveriam ser autogeridas por aqueles que eram os seus verdadeiros sujeitos, os estudantes. (Natanson, outubro de 1968, p. 323).

Haveria assim uma revolução do próprio conceito de educação. Na reflexão de Natanson (outubro de 1968), até mesmo a estrutura das faixas etárias, uma das marcas da sociedade moderna, estaria sendo contestada por esta revolução educacional. Se o patronato econômico se exercia com base na desigualdade entre as classes sociais, o patronato intelectual se legitimava pela concepção da sociedade baseada em faixas etárias. No conceito moderno de infância – aquele que está contido em Durkheim, Foucault e Ariés –, esta era tida como a idade da educação, educação que tinha como fonte o adulto educador, em que o exame era rito de iniciação e o diploma atestado de agregação, sob uma pedagogia que se baseava no primado da acumulação de experiências. No entanto, a revolução demográfica da segunda metade do século XX teria rompido com esta estrutura etária e imposto um novo conceito de educação. Diante da nova estrutura etária, eram equivocados os projetos que tentavam alongar artificialmente a adolescência, através do aumento da escolaridade básica e dos estudos superiores. Não seria mais possível adiar artificialmente a idade adulta. Tornara-se inválida a idéia de que havia uma diferença “radical” entre “o adulto que sabe e o infante... que nada sabe”. (Natanson, outubro de 1968, p. 326).

Neste contexto, a idéia da escola como instituição reservada à infância cairia por terra, devendo ser substituída pela idéia da educação permanente, para a vida toda. A necessidade constante da educação significaria também a perda do privilégio da idade adulta em relação à juventude. Durante sua vida, os adultos deveriam alternar períodos de estudo e trabalho, juntando-se a equipes de auto-aprendizagem coletiva. Colocava-se em causa, na concepção da sociedade em estado permanente de auto-educação, o papel tradicional do magistrado depositário profissional de um saber. Com tal educação permanente, escola e universidade deixariam de ser mundos à parte da sociedade. Era a morte da educação como pedagogia, ou seja, como condução do infante aprendiz pelo educador experiente.

Paul Ricoeur (junho-julho de 1968), criticando a tese do “poder estudantil”, que considerou como mera inversão da dominação tradicional autoritária professoral, afirmou que a lógica da revolução estudantil concebeu a utopia de que o aprendiz se faz por si mesmo, através de um processo de auto-aprendizado. Isto era algo que em parte exprimia uma verdade, a de que o ensino não faz menos para o estudante do que faz ao professor. Mas o auto-ensino não teria capacidade de durar muito tempo na universidade, dado que se limitava apenas a ser uma inversão da universidade tradicional, em que o estudante tomaria o poder dos professores. O resultado, por enquanto, poderia ser apenas um grande monólogo ao inverso, pois se suprimiria o ato comum e dual, de afronta, entre aquele que ensina e aquele que aprende. A utopia da auto-aprendizagem, portanto, ignorava a mola mestra que sustenta a “relação de ensino”, uma situação de cooperação e conflito.

Cabe reter, aqui, esta ponderação de Ricoeur sobre a dialética da relação entre juventude e maturidade, entre mestre e aprendiz, que, se procura evitar o congelamento da forma tradicional e autoritária com que gerações e sujeitos da educação se relacionavam até então, não aceita simplesmente a inversão da lógica da dominação contida na tradução extremada do “poder estudantil”. Em seguida, explorar um pouco mais o que este debate revelava sobre as transformações sócio-educacionais no mundo contemporâneo.

Em 1968, mais especificamente no movimento francês de Maio, a revolta juvenil e estudantil abriu espaços para a discussão de idéias e práticas educacionais que desejavam romper definitivamente com a concepção da “educação como pedagogia”. Segundo Natanson (outubro de 1968), entrava em crise a idéia de ser a escola uma instituição reservada apenas à infância, substituída pela idéia da educação permanente, para a vida toda. Também, uma educação que se tornava “auto-educação”, através da adesão autônoma a grupos de “auto-aprendizagem”.

Tal atitude radical diante da educação, em Maio de 68, revelava não apenas o desejo absoluto de libertação, mas novos aspectos que emergiam nas relações entre educação, conhecimento e estrutura econômica nas sociedades capitalistas. Assim, se nas sociedades tradicionais e modernas, como defende Durkheim e mesmo Foucault, a educação significava “adultos influenciando crianças e jovens”, a sociedade contemporânea, talvez, seja a que requeira a educação permanente. Inclusive, em geral num tom bem menos crítico que o das vozes de Maio de 68, muitos falam hoje em sociedade do conhecimento, sociedade da informação, “organizações que aprendem” etc., denotando, nem sempre com muita propriedade, este novo estatuto requerido pelo conhecimento e aprendizado nas sociedades contemporâneas: conhecimentos acumulados e reformulados de modo intenso; aprendizado constante destes conhecimentos mutantes.

Outra vez, pelo novo estatuto do saber e da educação, reforçada pela ação da mídia eletrônica (discutida acima), haveria uma suposta pós-modernização dos comportamentos e a auto-programação da vida individual.

Acredito que seja necessário relativizar a extensão, bem como questionar os significados, destas transformações na educação e no curso da vida no mundo contemporâneo. Sobre a mídia eletrônica, não é demais lembrar que ela mesma se tornou um novo *lócus* de geração de valores e identidades infantis e, principalmente, juvenis, ainda que seja certo dizer que a nova mídia tornou bem menos rígidas as fronteiras entre as “idades” em comparação com a era da mídia impressa, quando a família e a escola possuíam um controle quase absoluto da transmissão de saberes às crianças.

Certamente, parece ter havido a ruptura de uma tendência mais ou menos geral, ao menos como promessa e marco legitimador, das políticas estatais de “desenvolvimento”, que se davam em torno da universalização da educação para crianças e jovens no mundo contemporâneo, bem como da massificação da universidade.

Há aspectos que parecem positivos na conformação atual da educação média e superior, como as práticas de treinamento profissional (que coloca em questão o modelo de educação que separava estudo e trabalho) e a busca do ensino em diferentes fases da vida adulta (e não apenas na juventude). Mas há um forte sentido de crise da noção da educação – e, portanto, da infância e juventude – como “direito”. Há a exclusão de contingentes populacionais da escola primária e secundária e, principalmente, do ensino superior – ou o acesso feito sob tremendas dificuldades, como única esperança (muitas vezes, frustrada) de se engajar no mercado de trabalho. Há a questão da ineficiência da educação como integração ou inclusão social para amplas camadas populares. Enfim, a questão da privatização e mercantilização da educação, incluindo a crise da universidade de caráter público.

Conclusão

Educação e juventude parecem estar em crise da legitimidade, enquanto “direitos sociais” tradicionalmente reconhecidos. Apesar disto, elas – educação e juventude – ainda são realidades marcantes na vida social, fontes para a geração de identidades para uma parte substancial de indivíduos e grupos. É claro, não são as mesmas juventudes e educação vigentes até os anos 1960, mas nem por isto são realidades totalmente dissolvidas e inativas.

A situação da civilização atual, ao menos em relação à quebra da promessa da expansão dos direitos sociais e dos benefícios da “civilização” para uma grande parte da população mundial, me parece antes caracterizar um “recesso de civilização”. Mesmo os países mais “desenvolvidos” estão

enfrentando uma grave crise em relação à manutenção destes direitos – incluindo a educação e a proteção da infância e juventude –, fruto principalmente dos novos desdobramentos do capitalismo em tempos de crise permanente, globalização, flexibilização e neoliberalismo.

Esta crise da educação e das categorias etárias, na minha avaliação, é na verdade a fonte principal da desinstitucionalização do curso da vida, mais ainda que a liberdade para compor o próprio curso da vida, buscada por certos grupos sociais de camadas altas e médias em dados locais. Há assim um certo reforço da “infantilização” do mundo moderno, mas agora através principalmente de um retrocesso, ou através do não-cumprimento das promessas de avanço civilizatório, em direção a situações que poderiam ser classificadas como “pré-modernas”.

Isto não significa que não seja preciso fazer a crítica da rigidez das categorias etárias pensadas pela sociedade moderna. Ao contrário. Em geral, estas categorias foram e são construções artificiais de saberes e ciências sobre o que deveria ser o desenvolvimento ideal do curso da vida. Ainda assim, elas deram fundamento para uma relativa expansão de direitos sociais basilares da “civilização moderna”, como a educação e a proteção da infância e juventude. Não considero esta rigidez tradicional algo que mereça maior consideração, num tempo em que parece haver mais consciência sobre o desnecessário caráter autoritário da educação e das relações geracionais tradicionais. No entanto, qualquer “civilização”, mesmo que sob uma pretensa condição “pós-moderna”, precisa referendar um roteiro mínimo que auxilie os indivíduos e grupos a se adaptar a ela. É justamente isto que me parece em falta na atual condição, em que se vive uma “civilização em recesso”.

Mas nunca se deve esquecer o que Adorno avisou, que a educação que objetiva apenas a adaptação será sempre pobre e ideológica. Pior, ao não cultivar a capacidade de auto-questionamento e emancipação individual, produzirá a matéria-prima humana para as tendências regressivas que, imponderavelmente, sempre brotarão dos excessos da civilização.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. (1982), “Educação após Auschwitz”, *In*. Gabriel Cohn (org.). Adorno: Sociologia, São Paulo: Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais, p. 33-45.

_____ & Max HORKHEIMER (1985), *Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ARIÉS, Phillipe. (1981), *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman, Rio de Janeiro, Guanabara.

- CARON, Jean-Claude (1996), “Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX)”, In: Giovanni Levi & Jean-Claude Schmitt. História dos jovens 2. A idade contemporânea, São Paulo: Cia. das Letras, p. 137-194.
- COLEMAN, James S. (1961), *The adolescent society. The social life of the teenagers and its impact on Education*, New York: Free Press, p. 311.
- DURKHEIM, Émile. (1978), *Educação e Sociologia*, 10ª ed., São Paulo: Melhoramentos.
- FEUER, Lewis S. (1971), *El cuestionamiento estudiantil del establishment. En los países capitalistas y socialistas*, Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, Michel. (1987), *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, 5ª ed., tradução de Lígia M. Ponde Vassallo, Petrópolis: Vozes.
- FORTES, Meyer. (1992), “Age, generation and social structure”, In: KERTZER, D. & J. KEITH (orgs.). *Age and Antropological Theory*, Cambridge, Cornell University Press, cap. 3, p. 99-121.
- GROPPO, Luís Antonio. (2000), *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*, Rio de Janeiro: Difel.
- HOBBSAWM, Eric. (1995), “A revolução social. 1945-90”, In: *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*, São Paulo: Cia. das Letras, 1995, cap. 10, p. 282-313.
- HUMPHRIES, Stephen. (1984), *Hooligans or rebels? An oral history of working-class childhood and youth. 1889-1939*, Oxford/ Nova York, Basil Blackwell.
- KOHLI, M. & MEYER, J. W. (1986). “Social Structure and Social Construction of Life Stages”, *Human Development*, 29: 145-80.
- MEYROWITZ, Joshua. (1985), “The blurring of childhood and adulthood. A case study in changing role transitions”, In: *No sense of place. The impact of eletronic media on social behavior*, New York: Oxford University Press, cap. 13, p. 226-267.
- NATANSON, Jacques-J. (outubro de 1968), “Les éducaeurs à l’épreuve”, In: *Esprit*. n. 374, Paris, p. 313-328.
- RICOEUR, Paul. (junho-julho de 1968), “Reforme et révolution dans l’Univeristé”, In: *Esprit*, n. 372, Paris, p. 987-1002.
- ZUIN, Antonio Álvaro Soares *et. al.* (2000), *Adorno. O poder educativo do pensamento crítico*, 2ª ed., Petrópolis: Vozes.