

---

# DIALÉTICA DAS JUVENTUDES E EDUCAÇÃO

Luís Antonio Groppo

A juventude atravessa, como tema de pesquisa e reflexão analítica, as Ciências Humanas, Psicológicas e Bio-Médicas. Nas Ciências Sociais, ela é pesquisada e pensada desde as raízes da reflexão sociológica, particularmente a partir do início do século XIX, quando os efeitos negativos da industrialização e urbanização aceleradas já produziam o fenômeno da delinquência juvenil (Flinter, 1968). O tema “juventude” atravessa quase todas as teorias sociológicas, especialmente as que enfatizavam menos as estruturas e mais as ações sociais e, às vezes, também aquelas que focalizavam a inter-relação entre indivíduo e sociedade: a sociologia de Durkheim, o behaviorismo, os funcionalismos, o interacionismo simbólico, a sociologia compreensiva na versão de Mannheim, as reflexões sobre educação e indústria cultural na Escola de Frankfurt, a teoria social de Anthony Giddens e até mesmo a sociologia de Pierre Bourdieu<sup>1</sup>.

Nos anos 60, as ciências sociais foram obrigadas a repensar a questão das juventudes, dados os movimentos estudantis e a contracultura. Justo nesse momento, entretanto, as teorias sociais predominantes – marxismos e estruturalismos – eram propícias a discutir menos o fenômeno da juventude do ponto de vista da socialização do indivíduo e da construção de identidades, e mais as

---

1. Bourdieu, mesmo dizendo, a certa altura de sua obra, que “a juventude é apenas uma palavra”, tem importante contribuição numa sociologia da “juventude”, graças às suas pesquisas marcantes sobre os estudantes e a educação junto com Passeron, em destaque *Les héritiers*, de 1964, mas também *A reprodução* (Bourdieu; Passeron, 1975).

determinações das estruturas sociais. Interessante contradição (que discuto em Groppo, 2005), em que um movimento juvenil mundial (que era também urbano, estudantil e de classe média) era teoricamente problemático, exatamente pelo seu caráter juvenil, muitas vezes subestimado ou relegado a um aspecto secundário pelas teorias sociais inspiradas no marxismo e estruturalismo.

As perspectivas sociológicas que enfatizam a ação social foram justamente as que se dedicaram mais aos estudos das juventudes, sobretudo empíricos. Mas tais estudos tendiam a realizar teorizações frágeis sobre a relação entre a vivência da juventude e as estruturas sociais, em geral de cunho “funcionalista”, como discutirei adiante. Por sua vez, as perspectivas sociológicas mais preocupadas com as estruturas sociais e suas determinações tendiam a dar menos importância às juventudes (assim como às demais categorias etárias) nas suas sínteses teóricas, nas suas concepções de como se estrutura e funciona o edifício social, notadamente, mas não somente, no marxismo.

Tentando superar as limitações de ambas as perspectivas, as juventudes serão consideradas aqui como elemento estruturante das sociedades modernas, com importância análoga a categorias como as classes sociais, mas sob uma concepção que se quer dialética, ou seja, considerando a contraditória convivência, na condição juvenil, entre o objetivo de normatizar o comportamento *versus* os anseios de autonomia que acabam daí surgindo. Essa tentativa se baseia nas indicações, registros e idéias que emergem de uma leitura crítica de obras de diversos cientistas sociais e historiadores. Essa outra concepção das juventudes modernas e contemporâneas, por sua vez, ajuda a compreender a questão da educação das juventudes.

## PARA UMA CONCEPÇÃO SOCIOLOGICA DE JUVENTUDE

---

Para a compreensão dos significados sociais das juventudes modernas e contemporâneas, o essencial não é delimitar de antemão a faixa etária da sua vigência. Essa faixa etária não tem, como discutirei, caráter absoluto e universal. É um produto da interpretação das

instituições da sociedade sobre a sua própria dinâmica. A juventude é uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É tanto uma categoria que opera no âmbito do imaginário social, quanto um dos elementos “estruturantes” das redes de sociabilidade. De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou “grupos etários homogêneos”, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude.

No entanto, são muitas as perspectivas sociológicas que negam a importância das juventudes e das faixas etárias. Por exemplo, Murdock e McCron (1982) praticamente negam à juventude o caráter de realidade social. Para eles, trata-se apenas de uma construção imaginária, um rótulo gerado com o intuito de manipulação ideológica. Um produto da Inglaterra vitoriana, tão bem expresso nos ideais do criador do escotismo, o general Baden Powell, que dizia que o sentimento nacional deveria estar acima das diferenças de classe social, que as instituições para os jovens, como o escotismo, deviam misturar indivíduos de diversas classes sociais e uni-los em um sentimento patriótico comum.

Outros acabam “naturalizando” a juventude, não vendo nela um construto social e histórico. Por exemplo, para Ortega y Gasset (1987), a juventude é um rebento do curso natural da vida, um dos suportes naturais e universais da vida em sociedade. Gênero e curso natural da vida são, para ele, invariantes geradores da vida social. Mannheim (1982), por sua vez, contextualiza melhor a realidade social da juventude. Considera-a como uma das fontes primordiais da identidade social no mundo moderno, ao lado da experiência da classe social. Contudo, acabará também por naturalizar a juventude, considerando a “unidade de geração” como realidade social passível de emergir pelo compartilhar coletivo de uma experiência “natural”, a juventude – ao passo que a consciência de classe era um possível produto social de uma experiência igualmente social, a posição na estrutura de classes.

Discordando de Murdock e McCron, buscarei demonstrar que a juventude é uma realidade social, não apenas mera mistificação ideológica – sem negar que ela possa ser usada com esse sentido

também. Mas, discordando de Ortega y Gasset e, até certo ponto, de Mannheim, defendo que a realidade da juventude não é tão-somente da ordem da “natureza”, mas sobretudo da ordem do “social” e, portanto, uma criação histórica, não um invariante universal.

Trata-se de desvencilhar o olhar sociológico sobre as juventudes do olhar das ciências que procuraram “naturalizar” a juventude, como a biologia – que informa a medicina – e certas versões da Psicologia. Ambas tendem a considerar a juventude, denominada por elas respectivamente como puberdade e adolescência, como uma transformação físico-mental universal e compulsória a todo indivíduo (Rezende, 1989).

A adolescência, na perspectiva clássica da psicologia, refere-se a comportamentos e a uma fase psicológica da vida, que é considerada como “universal”. Mas diversas pesquisas da Antropologia, como as de Margareth Mead, demonstram que, por exemplo, a “crise de identidade” (segundo Erik Ericksson (1978), baseado em Anna Freud) não é universal.

Já a medicina fala mais em puberdade, referindo-se ao crescimento físico do indivíduo. A puberdade, realmente, é algo mais ou menos universal na espécie humana. O erro está em associar diretamente a transformação biológica – como a influência dos “hormônios” – a comportamentos coletivos. A juventude é, sobretudo, uma categoria social, não uma característica natural do indivíduo. Na modernidade, a juventude tende a ser uma categoria social derivada da interpretação sociocultural dos significados da puberdade, esta sim um fenômeno natural e universal que, no entanto, pode adquirir pouca importância conforme a sociedade em que ocorre.

O próprio Karl Mannheim cometia o engano de considerar a juventude como uma mera condição dada naturalmente, da qual podiam emergir identidades coletivas. Na verdade, a própria condição “juvenil” é algo construído social e historicamente. O que os discursos científicos, jurídicos e socioculturais fizeram com a juventude, na modernidade, é análogo ao que o senso comum dizia outrora em relação à pobreza ou riqueza, ou seja, que se tratava de condições “naturais”, e não do resultado de uma determinada dinâmica histórica mantida pelos padrões sociais vigentes. Por outro

lado, no próprio movimento de “naturalização” da juventude pelas ciências e saberes modernos, o que acontecia era a própria criação social e cultural das juventudes modernas.

Criação esta, como muitos outros produtos da modernidade, pensada como uma categoria universal, abstrata, generalizante e mesmo ideal. Fruto do pensamento ideológico liberal, que unia a interpretação das “leis naturais” com a definição abstrata e genérica dos padrões ideais de civilização e humanidade, seriam atendidos conforme se respeitassem essas “leis naturais” (Mannheim, 1986). Contudo, como praticamente se deu na aplicação de todos os demais construtos da modernização burguesa, como a industrialização, a urbanização, a criação dos Estados Nacionais e dos mercados capitalistas, o impacto dessa “naturalização” das categorias etárias, em destaque da juventude, não produziu homogeneidade no tecido social. Na verdade, o próprio impacto desses inúmeros construtos da modernização burguesa foi gerador de ainda mais desigualdade e diversidade, sem que, no entanto, seja possível dizer que alguém tenha escapado ileso das ondas de modernização.

Isso significa que, na análise social e histórica, é preciso correlacionar a juventude com outras categorias sociais, como classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de “desenvolvimento” econômico etc. Assim, ao analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionantes históricos. O que a história e a análise sociológica demonstram é que o que existe efetivamente são grupos juvenis múltiplos e diversos, não uma única juventude concreta (Rezende, 1989). Ainda assim, procurarei demonstrar que existe uma “condição juvenil” mais ou menos geral que, dialeticamente, informa e resulta da criação desses grupos juvenis, dessas juventudes. Trata-se de algo análogo ao que acontece com as classes operárias que, mesmo sendo muito diferenciadas entre si pela presença de fatores como nacionalidade, religião, costumes, tradições, organização política, gênero e até mesmo categorias etárias, têm em comum uma “condição operária”, a saber, a de vender a sua força de trabalho.

Essa concepção sociológica da juventude, que venho defendendo, revela a importância da juventude dentro da sociedade moderna como um “elemento estrutural”, algo importante hoje, no mínimo como herança, caso realmente vivamos a pós-modernidade.

Essa concepção principia pela consideração de que toda sociedade diferencia seus membros ao menos pelo gênero (masculino ou feminino) e pelo parentesco (mais ou menos parentes) e os distribuem em “fases da vida” (infância, maturidade e velhice, geralmente com rituais de passagem entre as fases). Não são todas as sociedades, porém, que criam grupos sociais com base nessas “fases da vida”, ou em categorias etárias. Na maior parte das sociedades pré-modernas, a tendência é a mistura de idades dentro de grupos heterogêneos (de parentesco ou assemelhados), como a sociedade medieval analisada por Phillippe Ariés (1981).

A criação de grupos etários homogêneos corresponde a sociedades que criam uma esfera social “pública” mais elaborada, uma parte da vida social mais ou menos separada da família e das relações de parentesco. Nessas sociedades, exige-se uma “segunda socialização”, a socialização secundária, para ensinar o indivíduo a viver também em esferas sociais não-organizadas com base na família e no parentesco (Berger; Luckmann, 1974, parte III), sociedades em que há uma relativa ou absoluta autonomização de esferas sociais como economia, política, religião, arte e ciência. Essas são as sociedades que S. N. Eisenstadt (1976) chama de “sociedades universalistas”. O seu exemplo mais extremo são as sociedades modernas.

Segundo Eisenstadt (1976), são três os tipos de grupos juvenis no mundo moderno: primeiro, a escola; segundo, os grupos juvenis controlados por adultos; terceiro, os grupos juvenis informais. Sobre os grupos informais, em sua maioria têm importantes funções socializadoras. Só em sua minoria são “desviantes”. Na verdade, a especificidade das sociedades modernas, em relação a outras sociedades universalistas que desenvolveram em algum grau grupos juvenis, é a multiplicação e diversificação deste terceiro tipo de grupos juvenis, os informais, na modernidade.

Para Eisenstadt (1976), os grupos juvenis oferecem um convívio semelhante ao da família, no que se refere a um relacionamento que leva

em contato a pessoa em todos os seus aspectos (físico, moral, sexual, espiritual etc.). Mas são diferentes da família por serem orientados por valores semelhantes aos do “mundo público”, valores “universalistas”, voltados já ao desempenho e eficiência (e não segundo os critérios particularistas dos grupos de parentesco).

Assim, Eisenstadt demonstra que a juventude existe socialmente na forma de grupos juvenis, ou de grupos etários homogêneos, que reúnem indivíduos com idades semelhantes – em oposição aos grupos etários heterogêneos, dos quais a família é o principal exemplo. A juventude se origina desses grupos sociais de caráter etariamente homogêneo, reunindo indivíduos que passam a ser chamados e considerados como “jovens”, que passam a desenvolver comportamentos esperados, permitidos ou impostos aos “jovens”.

Mas Eisenstadt, apesar de toda sua qualidade na demonstração de que a juventude é uma construção histórica e social, ainda está preso ao que considero como uma visão funcionalista da juventude. Nessa visão, que informa ou atravessa grande parte da produção sociológica sobre a juventude na primeira metade do século XX – baseada em teorias sociais behavioristas, no interacionismo simbólico e no funcionalismo propriamente dito –, os grupos juvenis (escola, grupos controlados por adultos e grupos informais) existem em função da socialização secundária. Da juventude espera-se um trabalho de integração à sociedade “adulta”.

Logo, impõe-se justamente a questão: qual seria, então, o significado dos conflitos de geração, dos movimentos juvenis, dos movimentos estudantis, da delinquência juvenil etc.? Na visão funcionalista, certamente, são “infuncionalidades”, ou sintomas dessas infuncionalidades. São “desvios” que devem ser curados ou que indicam disfunções sociais.

Nesse sentido, a visão funcionalista absorve parte da concepção naturalista de juventude que permeia a psicologia e a medicina, justamente no que se refere à noção de que existem estados “normais”, saudáveis, estabelecidos por leis científicas sobre o social, positivamente inteligíveis. Se há normalidade, pode haver anormalidade, doença, anomia – aquilo que foge do padrão,

do esperado, que destoa e não faz “funcionar” corretamente o sistema social.

No meu entender, desse modo, grande parte da história das juventudes modernas e contemporâneas, bem como das formas de sociabilidade dos grupos juvenis, é jogado para o estado caótico da anormalidade, da disfunção. Na ânsia de sanar males sociais concebidos ou preconcebidos, grande parte da prática social e dos casos históricos de juvenildade são relegados à esfera do problemático, do doentio. Novamente, as juventudes acabam incompreendidas e impedidas de se compreender um pouco melhor.

## DIALÉTICA DA JUVENTUDE

---

Meu objetivo aqui é indicar pistas para superar esses limites da concepção funcionalista de juventude. Mesmo sendo capaz de levar em conta o caráter social e histórico das juventudes, a concepção funcionalista acaba decaindo nos defeitos do cientificismo e do “naturalismo”, que em tudo buscam padronização e equilíbrio sistêmico – concebendo a sociedade como um “organismo”, e as relações sociais como fenômenos naturais.

Tentarei esboçar o que considero como a concepção dialética sobre a juventude. Uma concepção que, espero, ajudará a compreender as trajetórias das juventudes na modernidade e contemporaneidade.

A dialética no marxismo busca determinar quais são os contraditórios elementos constitutivos da vida social e quais são os movimentos desencadeados por tais elementos (Mandel, 1978, cap. XVI). Se Marx pensava especialmente em explicar, assim, as lutas de classe e a contradição entre forças produtivas e relações de produção, penso que tal lógica possa colaborar também na compreensão de um elemento fundamental constitutivo das sociedades modernas, as categorias etárias, em destaque a juventude.

Concebo a dialética das juventudes e da condição juvenil, primeiro, como a presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis, elementos que colocam constantemente



aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral.

As sociedades em processo de “modernização” engendram, desde o início desse processo e em ondas sucessivas, que abarcam cada vez mais parcelas das sociedades ocidentais e não-ocidentais, inúmeros grupos juvenis. A primeira modalidade de grupo juvenil é justamente aquela organizada pelas instituições do “mundo adulto”, a saber, escolas, orfanatos, internatos, casas de correção, escotismo e juventudes de igrejas, partidos e Estados. Na segunda metade do século XX, num processo que teve os Estados Unidos como precursor, as sociedades modernas criaram, como novas instâncias dessa modalidade, as universidades massificadas e o mercado de consumo juvenil.

Tais grupos juvenis e instâncias de socialização criam uma concreta realidade social, em que indivíduos com idades semelhantes vivem próximos, convivem juntos ou, no caso do mercado de consumo, pensam e se comportam de modo semelhante, mesmo distantes no espaço. Mas é justamente dessa convivência forçada que nasce a possibilidade de esses indivíduos criarem identidades, comportamentos e grupos próprios e alternativos às versões oficiais.

O que se tem, portanto, na história das juventudes modernas, é um percurso dialético entre a institucionalização das juventudes e a possibilidade de sua autonomia. A autonomia juvenil (que não deve ser associada apenas ao esquerdismo, nem a revoltas prioritariamente políticas) pode ser reprimida, contida ou ter seus valores e elementos sociais absorvidos pela estrutura social. Dentre os casos de reabsorção da revolta da juventude, posso citar os grupos juvenis orientados por adultos republicanos ou socialistas no século XIX; a apropriação do modelo do Movimento Juvenil Alemão por partidos de direita e esquerda na Alemanha dos anos 20; os grupos juvenis usados para a tomada do poder pelos fascistas; a acomodação dos jovens participantes de movimentos antioligárquicos latino-americanos na estrutura de poder e, mais recentemente, inclusive no caso da contracultura, o uso das criações culturais juvenis pela indústria cultural.

A importante obra de John R. Gillis (1981) parece indicar que o período que observou os principais processos de institucionalização das juventudes – que chama de “Era da Adolescência”, entre 1900 e 1950 – está intercalado entre os dois momentos históricos de maior “agitação” das juventudes: o período de 1770 a 1870 e os anos 50 e 60. Na sua obra, a dialética da juventude opera notadamente em ciclos históricos, na alternância entre períodos de maior integração das juventudes e períodos em que prevalece a mobilização contestadora. Às transformações revolucionárias das sociedades ocidentais, a partir da segunda metade do século XVIII, seguem-se manifestações – em forma de revolta ou esboços de organização autônoma – de grupos compostos por jovens, ainda que, em geral, tais grupos fossem organizados por adultos: grupos juvenis formados pela Franco-Maçonaria ou sob sua inspiração (inclusive alguns com apelo místico e esotérico, como os Rosacruzianistas); grupos evangélicos antiinstitucionais (pietistas, *quakers* e metodistas); sociedades secretas insurrecionais contra a Restauração (como os carbonários); juventudes nacionalistas de Mazzini; grupos juvenis formados por seguidores dos socialistas “utópicos” (como as Crianças de Saint-Simon); sociedades ginastas e fraternidades universitárias na Alemanha; a Boêmia parisiense etc. Atente-se ao fato de que não são apenas movimentos políticos, muito menos apenas “progressistas”, mas também religiosos, místicos e culturais, com tendências ideológicas diversas, como republicanismo, nacionalismo, socialismo “utópico” e até conservadorismo – mas, invariavelmente, em tom inconformista, muitas vezes com caráter insurrecional e interpretando as ideologias naquilo que eram favoráveis ao voluntarismo, valorizando menos a experiência e mais a “experimentação”.

Os anos 50 e 60 refletem, nos seus movimentos juvenis, tanto os processos de institucionalização da “Era da Adolescência” quanto os novos processos, como a massificação das universidades e o crescimento da indústria cultural. São movimentos e manifestações mais conhecidos, como os “rebeldes sem-causa”, a agitação coletiva em torno do *rock and roll*, os hippies, as contraculturas, os movimentos estudantis, Maio de 68 etc. Avançando em relação ao período em que Gillis pára, poderia aventar-se a hipótese de que, a

partir dos anos 70, inicia-se um novo ciclo de integração das juventudes, especialmente por meio da ação das indústrias culturais, do marketing e mercados de consumo juvenil.

Mas voltando à Era da Adolescência (1900-1950), mesmo esse período contém amostras importantes da dialética social e histórica das juventudes. O próprio Gillis (1981) indica isso, quando afirma que a Era da Adolescência também foi a Era da Delinqüência, quando continuou muito presentes nas análises de diversas ciências e nos discursos e práticas sociopolíticas, a questão da delinqüência juvenil. Delinqüência que era ao mesmo tempo real e imaginária, contraponto necessário para justificar a institucionalização disciplinarizadora da “adolescência”. Gillis indica também a realidade das resistências dos indivíduos e coletividades juvenis das classes trabalhadoras a essa institucionalização forçada, por via da legislação e escolarização. Muito do que foi a delinqüência nesses tempos expressava também essa resistência (Humphries, 1984). Enfim, é preciso lembrar que a mobilização política da juventude nesses tempos foi, sobretudo, conservadora e “patriótica” – ensaiada desde as jovens companhias de cadetes na Inglaterra da década de 1850, passando pelos batalhões escolares na França da década de 1880, pelas Brigadas Juvenis inglesas e o escotismo –, em geral, ligada a práticas esportivas valorizadas em seu caráter disciplinador e militarista.

Logo chegaria a hora de os movimentos fascistas usarem essas táticas de mobilização dos jovens para reforçar suas organizações e até tomar o poder, em destaque o fascismo italiano e o nazismo alemão. O nazi-fascismo não deixou de ser também uma espécie de movimento juvenil inconformista, voluntarista, idealista e ativista – ainda que sua coloração ideológica tenha sido muito diversa daquela que se observaria nos movimentos juvenis dos anos 60. Revelando que o lado inconformista da dialética da juventude pode assumir tons não necessariamente progressistas, essas mobilizações foram bem-sucedidas na canalização em prol dos interesses da extrema-direita, do desejo de autonomia das juventudes e da sua relação de tipo “experimental” com a realidade.

Na verdade, outros registros ideológicos da mobilização das juventudes já se davam na primeira metade do século XX, como os

*kibutz* israelenses e as organizações de juventude na União Soviética. Uma mobilização de cunho mais “progressista” iria abundar notadamente na segunda metade do século XX, nos movimentos pela libertação nacional, na Revolução Cubana e na Revolução Cultural Chinesa. Esses movimentos políticos foram também, ou contiveram, bem-sucedidas mobilizações das juventudes em torno do inconformismo, do voluntarismo e do impulso à autonomia das vontades.

Outra maneira de perceber a dialética das juventudes é analisar o que parece haver de geral na condição juvenil na modernidade. Karl Mannheim (1982) e Marialice Foracchi (1972) indicam que se trata de uma condição em que indivíduos e grupos vivenciam uma relação experimental com valores e estruturas sociais. Ela é experimental no sentido de significar um primeiro contato do indivíduo como protagonista desses valores – papel que pode ser rejeitado ou sabotado durante tal fase “experimental”.

Marialice Foracchi afirma que a postura juvenil dos movimentos dos anos 60 provocava,

no plano das relações interpessoais, a implantação de um estilo novo de adaptação, consubstanciado numa atitude de *vinculação experimental com o presente* [o que permitia que se fizesse] a rejeição dos objetivos culturais dados e dos recursos institucionais vigentes (1972, p. 108, grifos da autora).

Até mesmo Erik Erickson, ainda que concebesse de modo “naturalista” o fenômeno juvenil, parece concordar com essa avaliação sobre as juventudes no mundo moderno:

Na juventude, os quadros de dependência infantil começam evoluindo lentamente; já não compete meramente aos mais velhos ensinar aos jovens o significado da vida. É o jovem quem, por suas ações e reações, diz aos velhos se a vida, tal como lhes foi representada, contém alguma promessa vital; é o jovem quem traz consigo o poder de confirmar aqueles que o confirmam, renovar e regenerar, de rejeitar o que está no poder e revolucionar (apud Sousa, 1999, p. 25).

Os jovens ainda não têm os valores e comportamentos esperados como algo introjetado em sua personalidade e no seu modo de ser. A possibilidade de que muitos indivíduos nesta mesma condição – a da relação experimental com a realidade social – encontrem-se juntos é dada pela modernidade, que cria, ela mesma, as condições da revolta das juventudes, quando Estado, agências oficiais de socialização, Direito, ciências, saberes disciplinares, partidos, igrejas, indústria cultural, movimentos sociais etc. procuram institucionalizar as juventudes que têm ao se dispor, ou que buscam abarcar.

“se” ou “seu”?

A condição juvenil, como relação experimental com o presente, tende a fazer com que as juventudes valorizem mais as vivências do imediato e a espontaneidade, que tendam a considerar como mais ou menos secundária, às vezes até inútil, a experiência acumulada, já que esta é um atributo da maturidade, daqueles que já experimentaram os valores e as realidades e os introjetaram em sua personalidade básica. Atente-se que valorizar a experimentação não significa dizer que a juventude é necessariamente “irresponsável”, no sentido negativo do termo. Significa dizer, sim, que a condição juvenil tende a fazer com que indivíduos e grupos jovens desvalorizem ou dessacralizem a “sabedoria” acumulada, que os jovens valorizem ideologias que enfatizam a “vivência”, a espontaneidade, a ação imediata.

Desse modo, é possível dizer que a força e a fraqueza das juventudes modernas advêm dessa condição de relação experimental com a realidade presente. Essa condição contém o perigo da desvalorização de experiências acumuladas e comprovadas racionalmente. Mas, por outro lado, contém a possibilidade de que se conteste aquilo que parecia imutável ou de (falso) valor absoluto.

## EDUCAÇÃO E JUVENTUDES

---

As sociedades em processo de modernização procuram, pelo menos desde o século XIX, criar uma rígida cronologização do curso da vida individual. Os processos que construíram as estruturas sociais do mundo moderno não foram apenas aqueles que deram origem ao capitalismo e suas classes sociais, a urbanização

em grande escala, a industrialização, a mercantilização da vida e a autonomização das esferas de ação social. Também deve-se considerar – às vezes, para dar conta das necessidades oriundas dos processos de modernização citados acima, outras vezes, para tornar possíveis esses processos, como parte de um movimento mais geral de “racionalização da vida social” – a cronologização do curso da vida e os eventos concomitantes de institucionalização do curso da vida e formação de grupos etários homogêneos.<sup>2</sup>

O curso da vida tem na medida em “anos” o critério de avaliação quantitativo mais objetivo, neutro e natural possível. Com essa medida e critério, busca-se determinar – para a ciência, educação, direito etc. – os estágios da vida do ser humano. A idade contada sob o rígido critério do tempo absoluto torna-se a melhor forma de reduzir todas as diferenças sociais e individuais reais a um denominador comum e universal (Fortes, 1992).

Ao mesmo tempo em que se dá essa cronologização, ocorre a institucionalização do curso da vida. As ações mais visíveis dessa institucionalização são, nos séculos XIX e XX, as normatizações levadas a cabo pelo Estado, em destaque as leis de proteção ao trabalho, leis eleitorais, penalidades criminais, instauração do conceito de maioria criminal e jurídica, sistema de pensões para idosos etc. Mas o principal processo parece ter sido a escolarização. As crianças, ao serem levadas à escola, passam a ter as suas diferenças e competências individuais ignoradas para a seriação e a determinação dos conteúdos ministrados (Kohli; Meyer, 1986).

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 no final do século XVIII. Processo que começa sempre, independentemente do nível – primário, secundário e superior –, a partir das elites, passando depois para a pequena burguesia e classes médias e, enfim, de modo bem mais precário, restrito e definitivo do que imaginávamos há pouco tempo, para as classes trabalhadoras.

---

2. Até mesmo Ariés (1981, p. 194) afirma que as classes de idade e as classes sociais são categorias que emergem em conjunto na história moderna e são mutuamente necessárias.

Esse processo de escolarização universal, parte mais visível daquele processo de institucionalização do curso da vida, significou para as juventudes, primeiro, a democratização das escolas secundárias e, mais tarde, a massificação do ensino superior. Um outro processo importante, que não discutirei aqui, é a implementação do serviço militar obrigatório – paulatinamente ao processo de escolarização universal –, quando os Estados nacionais buscam aproveitar o ímpeto e a força física juvenil em prol do patriotismo e das políticas expansionistas e imperialistas típicas do século XIX e parte do século XX.

Quanto à educação formal para as juventudes, antes do século XIX, em geral, ela era ausente – como a própria possibilidade da juventude para quase a totalidade das camadas sociais. Ela existia na forma da educação individualizada e privada para a aristocracia. Também, especialmente na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, generalizou-se a prática do *Grand Tour*, em que o jovem aspirante à condição de nobre reconhecido percorria as cortes da Europa Ocidental. Apesar de o filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), na segunda metade do século XVIII, em *O Emílio* (Rousseau, 1999), ainda preconizar a educação como uma relação privada e individual entre mestre e aprendiz, já em seu tempo se acelerava o processo em que a educação se transformava em ensino nas escolas, em classes, que progressivamente iam ficando sob o controle do Estado, decaindo o poder das igrejas. O ensino escolar também iria significar, notadamente no caso dos internatos, um rompimento mais ou menos forte da criança/adolescente com a família. Nesse momento, filósofos e políticos diversos planejavam uma educação nacional, quando a juventude torna-se, nesse mesmo movimento, “uma aposta política e social” (Caron, 1996, p. 142). A escola passa a ser concebida como poderoso meio de controle social e, logo, torna-se um local de frequência obrigatória.

No século XIX, a escola transforma-se, ao menos para alguns países europeus, o meio educacional por excelência, com alguns importantes ensaios em prol da democratização do ensino. Isso 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 – expresso por diversos pensadores e políticos – em relação ao suposto perigo de dar uma formação intelectual para além do nível básico para as camadas trabalhadoras, passa a prevalecer uma concepção fundada na crença do caráter funcional dessa educação da 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).

A educação deve permitir aos adolescentes viverem como que à margem da sociedade, mas de modo a manterem com ela contato, enquanto se habilitam para suas futuras tarefas e responsabilidades (Furter, 1967, p. 30)

Um outro momento crucial do 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. Engendram-se novas e surpreendentes contradições entre sociedade e educação, as quais não poderei discutir aqui em toda 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 dessa massificação que vai se originar a irresistível onda mundial de revoltas das juventudes universitárias nos anos 60, que, dentre outras coisas, contestavam a pedagogia autoritária que vigorava – nunca sem resistências, como discutirei – desde o início da modernidade.

Essa 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 submetidos à influência dos adultos. O exercício dessa influência baseia-se não em um programa pedagógico universal, ideal e a-histórico, mas sim nas necessidades da sociedade em que ambos, adultos e crianças/ jovens, inserem-se. Essa educação possui, primeiro, um caráter uno, ou seja, uma base comum de idéias, valores, sentimentos e práticas sociais gerais, a serem inculcados em todos os educandos – que, nas sociedades modernas, são certas idéias básicas sobre a natureza humana, direito, sociedade, indivíduo, progresso, ciência e nacionalismo. Segundo, possui caráter múltiplo, ao ensinar um *corpus* especializado de saberes e práticas a cada aprendiz, de acordo com o lugar ocupado por ele na estrutura social (Durkheim, 1978).

Durkheim tem 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 um produto social. Cada nova geração precisa ser moldada pela sociedade, que cria no homem “um ser novo” (o ser social). Se a educação cria esse ser social, indivíduo e sociedade não devem ser vistos em uma oposição. A educação não é a repressão do indivíduo, mas sim o engrandecimento do ser humano, 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, pela educação, de moldagem do ser social é ou deve ser enérgica, comparável inclusive à hipnose: baseada na passividade do educando e na autoridade absoluta do educador (Durkheim, 1978).

Em *Educação Moral*, Durkheim (1947) parece radicalizar essa concepção moderna que preconiza uma brutal diferenciação entre “ser criança” e “ser adulto”, em que esta é identificada pelo que lhe falta em relação àquele. Nesta, Durkheim considera que a crise da sociedade moderna era uma crise da moralidade pública. A educação deveria exercer seu papel como moralizadora dos indivíduos, e isso era ainda mais crucial numa época tão crítica. Durkheim opõe-se fortemente às concepções de que a educação é unicamente uma transmissora de saberes. Isso era para ele apenas

suplementar, pois o trabalho essencial da escola era a educação moral, que deveria estar presente em todas as disciplinas e reger o próprio cotidiano das escolas. A escola e sua educação moral eram os substitutos necessários da moralização tradicionalmente feita pela família, que se tornara insuficiente. A educação moral era uma inscrição da sociedade nos indivíduos, criando mesmo um “laço carnal”, em que a sociedade atua em cada um como uma voz que comanda, sugere e reprime (Durkheim, 1947).

É importante analisarmos 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 a criação e 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). Dentre essas 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 os primeiros a usar o modelo disciplinar, adotando a punição não mais como castigo, mas como meio de correção.

Foucault faz uma genealogia das tecnologias do poder disciplinar, usando a metáfora da máquina, bem como dos processos de individualização e isolamento, e o modelo 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, dado que evita qualquer possibilidade de efeitos de contrapoder e resistências. Por meio do poder disciplinar, operando com os corpos e fabricando as individualidades, a sociedade moderna adquire o controle dos corpos dos homens, tornando-os aptos – nos mínimos detalhes – à produção material e social com uma extensão e qualidade sem precedentes na história (Foucault, 1987).

Tanto em Durkheim como em Foucault, o alvo dessa 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: esquadrejados, desarticulados e finalmente recompostos e disciplinarizados.<sup>3</sup>

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. Para Foucault, a disciplina e a vigilância transpassam suas obras como espectros da modernidade, produtos perversos e aprisionadores da nova sociabilidade.

Também existem diferenças na concepção de ser humano em cada um. A concepção dual do ser humano em Durkheim lança ao “ser individual/natural” toda a carga de irracionalidade e pulsões primitivas que precisa ser controlada por meio daquela razão gerada pela educação moral e inscrita no “ser social”. Nesse sentido, Durkheim é um dos melhores exemplos da lógica “funcionalista”, concebendo o diferente, o resistente, o contestador e o revolucionário como “infuncionalidades”, anormalidades, cuja possibilidade de existência são sintomas que indicam o desregramento do sistema social, que teria se tornado incapaz de constituir aquele “ser social” que domestica as paixões e apetites sensuais do “ser natural”. Já em Foucault, não há dualidade, muito menos dialética (ao menos, aparentemente). As disciplinas docilizam os corpos, fabricam as individualidades, geram subjetividades.

O que falta em Foucault, talvez, é desenvolver melhor sua própria frase, “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1999), mostrando melhor as formas de resistência existentes e possíveis. Contudo, a constatação das resistências às disciplinas parece operar com dificuldade na lógica unilateral da sociabilidade panóptica, para a qual a variedade e multiplicidade do ser humano tornam-se objetos passivos, dilacerados pelos processos de normalização e correção.

Tanto na concepção apologética da pedagogia tradicional, em Durkheim, quanto na denúncia do caráter disciplinar da escola, por Foucault, deixa-se pouco espaço para uma visão dialética da relação

3. Devo essa comparação à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloísa Fernandes, feita na disciplina “Sociologia da Educação”, no curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, 1992.

entre instituição escolar e alunos, professores e educandos, adultos e crianças/jovens no processo educacional. Aliás, a capacidade de partir justamente do educando como sujeito da educação explica muito do caráter revolucionário da obra de Paulo Freire.

Tal concepção dialética da juventude e da educação ajuda-nos a entender que 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. Para discutirmos essas crises, é preciso primeiro fazer mais uma digressão teórica e histórica, investigando agora os significados do pretense colapso da institucionalização do curso da vida.

## UMA JUVENTUDE “PÓS-MODERNA”?<sup>4</sup>

---

Se o complexo processual da modernização foi também o processo de institucionalização e cronologização do curso da vida, diversas análises indicam que vem acontecendo contemporaneamente a “desinstitucionalização do curso da vida”, um processo que estaria engendrando uma sociedade na qual as faixas etárias não seriam mais essenciais para a determinação do curso da vida no aspecto privado

---

4. As idéias deste item se devem, sobretudo, às leituras indicadas pela Prof. Dr. Guida Grin Debert, bem como a suas aulas na disciplina “Antropologia e Velhice (Tópicos Avançados em Cultura e Política II)”, no Programa de Doutorado em Ciências Sociais da Unicamp, Campinas, 2º semestre de 1997.

(Kohli; Meyer, 1986; Debert, 1999). Esse processo faz com que as intervenções institucionais baseadas na cronologização do curso da vida, como aquelas feitas pelo Estado, tenham seu peso cada vez menor, obrigando indivíduos e grupos sociais a procurar soluções particulares para as dificuldades inerentes ao ritmo biológico da vida (como o envelhecimento). Trata-se da “reprivatização do curso da vida”.

Alguns parecem indicar que esse é um processo libertador. Outros conseguem perceber sua incidência em conjunto com a flexibilização das relações de trabalho e dos mercados de consumo, bem como a existência de um caráter perverso nesse relativo abandono das políticas sociais e do Estado em relação ao cuidado com o curso da vida individual, que passa a ser “reprivatizado” (Debert, 1999).

Nessa pretensa sociedade “pós-moderna”, a própria juventude teria perdido sua razão de ser no seu sentido, hegemônico durante a modernidade, de transitoriedade, construção da individualidade e aquisição de experiências sociais básicas. Parece se impor algo que várias vezes antes havia se anunciado e esboçado: a juventude seria, sobretudo, um “estilo de vida”, um “modo de ser” – a juventude “bastaria em si mesma”.<sup>5</sup>

A juventude desaparece para dar lugar à “juvenilização”; deixa de ser uma vivência transitória para ser um estilo de vida identificado com o bem-viver consumista. O juvenil é “juvenilizado”, desvinculando-se da idade adolescente e retirando de si conteúdos mais rebeldes, revolucionários ou meramente disfuncionais. Enfim, a “juvenilização” da vida contemporânea tornou-se a mais desejada aparência dos clientes da cultura de mercado (Santos, 1992).

Dessa análise, que indica a desinstitucionalização e a reprivatização do curso da vida, emerge uma concepção relativista da juventude. Concepção esta que já existia outrora, em algumas análises das ciências sociais, que se esboçava na visão de mundo de diversos movimentos juvenis (do Movimento Juvenil Alemão à contracultura) e que se tornou o padrão do “bom viver” segundo a

---

5. A “denúncia” do culto da juventude por si mesma aparece em pensadores tão diversos como José Ortega y Gasset (1987) (no início do século XX), Pierre Furter (1967) e o marxista Henri Lefebvre (1969) (nos anos 60).

indústria cultural. Considera-se aqui a juventude como um “estilo de vida”, uma “forma de ser”, um “estado de espírito”, que todos, independentemente da sua idade, podem – e devem – assumir.

Na visão da juventude como “estado de espírito”, temos uma concepção pós-moderna dos comportamentos sociais, ou seja, de que o indivíduo tem relativa margem de manobra para compor sua identidade, comportamentos e valores e transformá-los. É essa mesma concepção que irá influenciar muito do que tem sido pensado e praticado como a “Terceira Idade” (alguns já dizem, a “Melhor Idade”). A velhice estaria se transformando nessa terceira ou “melhor” idade, na qual os indivíduos são responsáveis por manter ou alcançar uma vida saudável, ativa e “juvenil”. Contudo, muitas vezes se esquece que a concepção de uma Terceira Idade que deve ser “jovem” a qualquer custo pode levar à marginalização daqueles cujo o envelhecimento físico e mental consumiu as possibilidades de um estilo de vida mais ativo.

Porém, conforme já indicado, a “reprivatização” do curso da vida anuncia também uma regressão dos direitos sociais relativos à infância, juventude e velhice. No caso da juventude propriamente dita, para, agora sim, uma real ameaça de “anomia social”, dada a ausência de um período transitório no qual os agentes sociais seriam “treinados” para a aquisição de requisitos mínimos de civilidade, cidadania, consciência social e criatividade cultural, período outrora chamado juventude.

São reais os processos que envolvem a reprivatização do curso da vida. Em parte, respondem a anseios libertários de uma geração que fez a revolução cultural dos anos 60, que ajudou a organizar movimentos sociais de aposentados e em prol dos direitos dos idosos. Em parte, porém, a reprivatização é determinada também, talvez especialmente, pela regressão dos direitos sociais observada com a intensificação do capitalismo, pelo fenômeno da globalização, legitimada pelas ideologias neoliberais.

Mas o próprio processo de “reprivatização” tem que ser relativizado. Ele não é tão geral e absoluto quanto se poderia imaginar. Num primeiro momento, eu mesmo tinha levado a sério a hipótese de que a dialética moderna da condição juvenil tinha desaparecido,

tanto pela ação “reprivatizadora” e relativizadora da concepção pós-moderna das categorias etárias, quanto pela desestabilização socioeconômica generalizada desde os anos 70 – que fizeram recuar a juventude como “direito”.

É claro que essa superação da dialética da juventude, pela corrosão do caráter iniciatório e experimental da fase juvenil, é uma possibilidade, sim. Alguns consideram isso algo positivo, uma libertação, em sua concepção “pós-moderna” da juventude, defendendo a desinstitucionalização do curso da vida. A juventude é aí um estilo de vida associado a comportamentos escolhidos pelo indivíduo, mas nem sempre a defesa dessa juventude “pós-moderna” indica o quanto tal estilo está ligado a certos padrões de consumo. Mais que uma libertação para a autoprogramação do curso da vida, para a maior parte das pessoas, o fenômeno é antes negativo que positivo. Trata-se da negação da juventude no seu sentido moderno, como momento de socialização secundária que antecipa o ingresso na maturidade e no mundo público, inclusive como proteção. Negação que se estende para cada vez mais grupos sociais. Isso significa a regressão de certas conquistas sociais, de certos direitos sociais e aspectos positivos da universalização relativa das juventudes modernas. Um forte exemplo deste segundo ponto é a generalização do desemprego, da precarização do trabalho e a piora nas condições de vida, gerando insegurança nos jovens tanto do “mundo desenvolvido” quanto das partes mais “desenvolvidas” dos países pobres. Quanto ao resto do mundo, o “direito à juventude” vem se tornando cada vez mais uma promessa não-cumprida.

Um outro aspecto relativiza a reprivatização do curso da vida, ao mesmo tempo em que denuncia seu caráter regressivo. Ele se revelou, para mim, nas grandes manifestações em Seattle em 1999, contra a Rodada do Milênio da Organização Mundial de Comércio (OMC). A maior parte dos manifestantes era composta de jovens. Repetia-se um fenômeno semelhante aos movimentos estudantis de 1968, em que, se o caráter juvenil das mobilizações não era consciente ou era relegado ao segundo plano, apesar disso, tratava-se fundamentalmente de um movimento juvenil, fazendo operar novamente a dialética da juventude. Mas os movimentos de crítica à globalização não são idênticos aos de

1968. Lá se tratava, sobretudo, da demanda por “libertação” – em relação aos padrões comportamentais, em relação à dominação neo-imperialista ou em relação ao poder das burocracias, portanto, uma revolta pela libertação na era dos “três mundos”. Hoje, trata-se fundamentalmente do repúdio à regressão dos direitos sociais e à privatização e mercantilização de bens outrora considerados como “públicos”, processos levados a efeito pelo capitalismo global e neoliberal (Denning, 2002). Entre esses direitos ameaçados, deve estar presente o “direito à juventude”. Entre esses bens mercantilizados, está o próprio curso da vida, que está sendo “reprivatizado”.

As novas mobilizações de indivíduos e grupos juvenis, quase sempre não conscientemente, em torno dessa identidade juvenil, vêm alimentando os movimentos sociais e políticos em todo mundo que fazem a crítica à globalização. Também eram jovens os rostos e as vozes mais fortes em protestos durante a crise nos países asiáticos (Coréia do Sul, Indonésia) em 1998, bem como nos protestos sociais no Irã em 1999 e em diversas manifestações recentes na América Latina.

No meu entender, esses fenômenos indicam que é preciso ainda considerar a capacidade de autonomia das juventudes, partindo da sua relação experimental com valores, idéias e instituições durante sua socialização secundária. Daí ainda podem emergir visões de mundo alternativas e radicalmente críticas (mas não necessariamente, como prova a história, “de esquerda”).

## CRISES DA JUVENTUDE E DA EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

---

Em 1968, mais especificamente no movimento francês de Maio, é possível perceber como a revolta juvenil e estudantil abriu espaços para a discussão de idéias e práticas educacionais que pareciam romper definitivamente com a concepção da “educação como pedagogia”. Segundo Natanson (out. 1968), uma dessas vozes de Maio de 68,



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. Para ele, quando o movimento estudantil pregava que a Universidade devia estar aberta a todos os estudantes e trabalhadores, defendia-se justamente essa necessidade constante da educação. Natanson afirma que, doravante, durante sua vida, os adultos deveriam alternar períodos de estudo e trabalho, juntando-se a equipes de auto-aprendizagem coletiva. Colocava-se em causa também, 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 um mundo à parte da sociedade. Natanson decreta a morte da educação como pedagogia e recria a 30<sup>a</sup> tese de Marx sobre Feuerbach (“O educador deve ser ele mesmo educado”) como o educador de amanhã deverá durante toda a sua vida educar a si mesmo – com os demais (Natanson, 1968, p. 328).

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 do autor anterior, muitos falam hoje em sociedade do conhecimento, sociedade da informação, organizações que aprendem etc., denotando nem sempre com muita propriedade esse novo estatuto requerido pelo conhecimento e aprendizado nas sociedades contemporâneas: conhecimentos acumulados e reformulados de modo intenso; aprendizado constante desses conhecimentos mutantes.

Ao menos uma breve digressão também deve ser feita em relação ao impacto da mídia eletrônica, notadamente a televisão, na relação entre as categorias etárias e a educação. A mídia eletrônica parece “embaralhar” os comportamentos e valores atribuídos à infância e maturidade. Edgar Morin (1987) já falava em uma mediocritização do público da indústria cultural, um encaminhamento à “mídia” da audiência no que se refere à formação cultural, classe social e faixa etária – o que Adorno (1975) não considerava precipitado chamar de infantilização do público adulto.

Meyrowitz defende que não apenas se infantilizou o adulto, como se deingenuizou 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 significava a passagem gradativa da infância à idade adulta, em que cada novo estágio colocava as crianças diante de novas revelações e “segredos”. A TV quebra essa 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 passados pela escola. Quebra-se, na segunda metade do século XX, aquele isolamento da criança, mais claro na primeira metade do mesmo século, em que a infância era vista como período de isolamento e inocência, com roupas e linguagens diferentes, protegida de temas tabus. Recentemente, tem-se rompido tal noção da infância como período de proteção, o que é indicado, por exemplo, pela semelhança da fala da criança à dos adultos (o inverso também ocorre); por mais similaridades no comportamento; pelo *jeans*, uma síntese do estilo adulto e infantil de se vestir; pelo fim da evidente autoridade adulta na linguagem com as crianças; pelo fim de temas tabus; por adultos enredados em temas outrora apenas infantis, como educação, carreira, escolha e estágios de desenvolvimento; pela mudança no temperamento psicológico adulto (mais egocêntrico e com menor sentido de responsabilidade com as crianças); além de diversas outras mudanças no sistema de atribuição de status, legislação, institucionalização, relações entre pais e filhos etc. (Meyrowitz, 1985).

De novo, tanto pelo novo estatuto do saber e da educação, quanto pela ação da mídia, há uma suposta pós-modernização dos comportamentos e autoprogramação da vida individual. Porém, acredito novamente que seja necessário relativizar a extensão, bem como questionar os significados dessas transformações na educação e no curso da vida no mundo contemporâneo. Sobre a própria mídia eletrônica, não é demais lembrar que ela mesma se

tornou um novo *locus* de geração de valores e identidades infantis e, especialmente, 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 havia um controle quase absoluto pela escola e família 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. É claro que, provavelmente, em números absolutos e até relativos, deve ter havido o aumento dos adolescentes no ensino médio e de jovens no ensino superior. Mas, pelo menos desde os anos 70, aquele processo de “caminho único” parece ter se tornado mais heterogêneo, problemático, complexo e polifônico.

Há aspectos que parecem positivos na conformação atual da educação para a juventude, como as práticas de treinamento profissional (que colocam 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, sobretudo, do ensino superior – ou o acesso feito sob tremendas dificuldades, como única esperança de se engajar no mercado de trabalho para jovens das camadas médias e trabalhadoras. 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.

O chamado neoliberalismo vem referendar uma nova concepção de educação, que desintegra o “caráter de direito que a educação possuía (... ao menos em teoria)” e impõe uma nova nuance interpretativa que a reduz à mera condição de mercadoria (Gentili, 2002, p. 245). Como mercadoria, a educação é cada vez mais submetida às condições do mercado, a terra onde o lucro é soberano e em que reina a

pretensa livre escolha individual (e, no caso da educação, também da família). Pretensa liberdade, porque o que se dá na realidade é a reprodução das desigualdades sociais – e fenômenos de exclusão – nos mercados educacionais. Pela mercantilização da educação, dá-se também a já discutida reprivatização do curso da vida, que joga a responsabilidade pela passagem através das idades da vida aos indivíduos e famílias. Para alguns, como se disse, isso significa realmente maior liberdade e flexibilidade para compor e recompor o curso da vida. Mas, para a grande maioria, trata-se da realidade ou ameaça de desproteção, insegurança, discriminação e exclusão na infância, juventude e velhice, justamente quando mais se precisa do amparo do meio sociocomunitário e do Estado.

Assim, educação e juventude parecem estar em crise de legitimidade, como “direitos sociais” tradicionalmente reconhecidos pela sociedade, Estado, ideologias hegemônicas e políticas econômicas nacionais e supranacionais. Apesar disso, 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 60, mas nem por isso são realidades totalmente dissolvidas e inativas.

Emerge, então, a questão: qual é o significado da “flexibilização” da educação e das idades da vida no mundo contemporâneo – crise regressiva ou anúncio de uma nova sociabilidade mais emancipada? Entendo que a necessária sobrevivência de ambas, educação e categorias etárias, mesmo que sob crescente precariedade de condições materiais e crise de legitimação, indica uma situação mais de anomia que de evolução, ainda que haja elementos novos positivos, e não seja possível (nem desejável) um mero retorno à condição da “alta modernidade”, pois a anomia também é reveladora de importantes transformações estruturais nas sociedades contemporâneas. Mas não se trata, ao menos ainda, da ascensão e implementação geral de um novo modelo mais emancipatório de educação das juventudes.

Quando Maio de 68 pensou e praticou a ruptura com os modelos autoritários de relações geracionais e relações pedagógicas, era essa emancipação que parecia estar no seu horizonte. Uma educação fundada

em relações democráticas entre educador e educando, não no comando absoluto do educando pelo educador, baseado na posse de um “saber” exclusivo pelo segundo. Se Maio de 68 chegou a falar na “morte da pedagogia”, não significa necessariamente que devemos desejar uma educação sem distinção entre mestres e aprendizes, mas sim que podemos aspirar a novas modulações nas relações entre os sujeitos do ensino, relações pedagógicas em que a dialética educador-educando não venha revestida de ultrapassados, supérfluos e desalentadores exercícios de dominação e poder.

## CONCLUSÃO

---

Apesar da dialética de Marx afirmar que, segundo as “leis” do movimento histórico, tudo está fadado a ser superado, talvez possa se dizer que ainda não chegou o momento de a juventude ser superada como elemento estrutural da sociabilidade contemporânea. Nessa categoria social, fundada numa relação certamente dialética e contraditória entre a busca de padronização e os desejos de autonomia, ainda se realiza parte importante do processo de socialização dos indivíduos.

Em primeiro lugar, os grupos juvenis, institucionalizados ou não, ainda exercem importantes tarefas, “funções”, de preparação dos indivíduos para o mundo social – particularmente as escolas. Simplesmente eliminar a juventude como socialização secundária poderia significar uma vacuidade nas estruturas sociais (talvez até pudesse ser dito um estado de anomia).

Mas isso não é tudo, pois, como procurei demonstrar, se a juventude – como coletividades reunidas em grupos etários homogêneos – é uma categoria social com sua própria dialética, permeada de contradições, então continua emergindo o que a visão funcionalista chama de “disfunções”, e que uma visão dialética da juventude tenta considerar no seu significado mais profundo – evitando, porém, idealizar esse significado. Trata-se da possibilidade de os indivíduos e grupos jovens desenvolverem, de modo autônomo, identidades e valores próprios, destoantes dos padrões

sociais de seu tempo. Trata-se da possibilidade de surgirem revoltas, rebeldias, insatisfações e negações a partir do que só deveria ser, a princípio, acomodação, socialização tranqüila e integração social. As recentes e poderosas manifestações políticas das juventudes, em todo mundo, estão a provar que esse caráter das juventudes modernas continua presente, e muito presente, talvez tanto quanto outras manifestações indicadoras de outras contradições das sociedades contemporâneas sob a égide do capitalismo, como os crescentes níveis de violência que vitimam especialmente os mais jovens.

Seja para procurar compreender a violência muitas vezes ensandecida de gangues juvenis, seja para encontrar esperança nos novos movimentos de crítica aos efeitos negativos da globalização, parece-me que a dialética da juventude – presente desde o início da modernização – é ainda um importante instrumento de análise sociológica. Neste texto, nem inventei a concepção sociológica de juventude, nem mesmo fui o primeiro a reconhecer seu caráter dialético. Diversos são os autores, análises e pesquisas que realizaram tais intentos, mesmo quando não usaram essas mesmas palavras para expressar sua concepção de juventude. O que busquei, aqui, foi explicitar tal dialética das juventudes modernas e contemporâneas, em prol de estudos sociológicos que investiguem melhor as juventudes do mundo atual. Afinal, a sociologia sempre teve nas juventudes um importante portal para compreender a própria sociedade.

## REFERÊNCIAS

---

ADORNO, T. W. A indústria cultural. In. COHN, G. (org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, cap. 16, p. 287-95, 1975.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 2. ed. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARON, J-C. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX). In: LEVI, G.; SCHMITT, J-C. *História dos jovens 2. A idade contemporânea*, São Paulo: Cia. das Letras, p. 137-94, 1996.

COLEMAN, J. S. *The adolescent society*. The social life of the teenagers and its impact on Education. New York: Free Press, 1961.

DEBERT, G. G. As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. In: *A reinvenção da velhice*. Socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, p. 39-69, 1999.

DENNING, M. Esquerda global? Os movimentos sociais na era dos três mundos. In: LOUREIRO, I. et al. (orgs.). *O espírito de Porto Alegre*. Tradução: Juliana Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 61-78, 2002.

DURKHEIM, É. *La Educacion moral*. Buenos Aires: Losada, 1947.

\_\_\_\_\_. *Educação e sociologia*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EISENSTADT, S. N. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ERICKSON, E. *Childhood and society*. 38. ed. New York: W. W. Norton, 1978.

FEUER, L. S. *El cuestionamiento estudiantil del establishment*. En los países capitalistas y socialistas. Buenos Aires: Paidós, 1971.

FLINTER, A. Os problemas sociológicos ns primeiras pesquisas sobre a juventude. In: BRITTO, S. (org.). *Sociologia da juventude*, v. I. Tradução: Narciso José de Melo Teixeira et. al, Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

FORACCHI, M. M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

FORTES, M. Age, generation and social structure. In: KERTZER, D.; KEITH, J. (orgs.). *Age and antropological theory*. Cambridge: Cornell University Press, cap. 3, p. 99-121, 1992.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. 5. ed. Tradução: Lígia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FURTER, P. *Juventude e tempo presente*. Tradução: Luís Lourdes Orlandi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GENTILI, P. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Pedagogia da exclusão* Crítica ao neoliberalismo em educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, cap. 8, p. 228-52.

GILLIS, J. *Youth and history*. Tradition and change in European age relations. 1770-present. Nova York, London: Academic Press, Expanded Student Edition, 1981.

GROppo, L. A. *Uma onda mundial de revoltas*. Movimentos estudantis de 1968. Piracicaba: Editora da Unimep, 2005.

HUMPHRIES, S. *Hooligans or rebels? An oral history of working-class childhood and youth*. 1889-1939. Oxford, New York: Basil Blackwell, 1984.

KOHLI, M.; MEYER, J. W. Social Structure and Social Construction of Life Stages. *Human Development*, v. 29, 145-80, 1986.

LEFEBVRE, H. Renovação, Juventude, Repetição. In: *Introdução à modernidade*. Prelúdios. Tradução: Jehovanira C. de Souza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 185-96, 1969.

MANDEL, E. *Introdução ao marxismo*. 2. ed. Tradução: A. Castro. Lisboa: Antídoto, 1978.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (org.). *Mannheim: sociologia*. Tradução: Cláudio Marcondes. Coleção Grandes Cientistas Sociais – 25, São Paulo: Ática, p. 67-95, 1982.

\_\_\_\_\_. A mentalidade utópica. In: \_\_\_\_\_. *Ideologia e utopia*. Tradução: Sérgio M. Santeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, parte IV, p. 216-85, 1986.

MEYROWITZ, J. The blurring of childhood and adulthood. A case study in changing role transitions. In: \_\_\_\_\_. *No sense of place*. The impact of electronic media on social behavior. New York: Oxford University Press, cap. 13, p. 226-67, 1985.

MORIN, E. *Cultura de massas no século XX*. O espírito do tempo – 1: Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MURDOCK, G.; MCCRON, R. Consciousness of class and consciousness of generation. In: HALL, S.; JEFFERSON, T. (eds.). *Resistance through rituals*. Youth subcultures in post-war Britain. London, University of Birmingham, Hutchinson in association with the Center for Contemporary Cultural Studies, p. 192-207, 1982.

NATANSON, J.-J. Les éducaeurs à l'épreuve. *Esprit*. n. 374, Paris, p. 313-28, out. 1968.

ORTEGA Y GASSET, J. Juventude. In: \_\_\_\_\_. *A rebelião das massas*. Tradução: Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, p. 239-48, 1987.

REZENDE, C. B. Identidade: o que é ser jovem? *Tempo e Presença*, n. 240, p. 4-5, 1989.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

SANTOS, R. *A publicidade e a representação da juventude*. Dissertação (Mestrado em Antropologia), IFCH, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

SOUSA, J. T. P. *Reinvenções da utopia*. A militância política de jovens dos anos 90. São Paulo, Hacker, 1999.