

A ESCOLARIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES: DESAFIOS CULTURAIS, PEDAGÓGICOS E DE POLÍTICA EDUCATIVA

Ivar César Oliveira de Vasconcelos

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Universidade Católica de Brasília
ivcov@hotmail.com

Recensão do livro:

Carvacho, C. B. *et al.* (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO. Disponível em: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/inicio>.

A distância cultural entre jovens e adultos gera desconforto para docentes e estudantes, com desajustes entre expectativas e experiências. Que conhecem os adultos envolvidos com a elaboração de políticas educacionais, ou professores, sobre estes cenários? Em que medida a educação de jovens corresponde às novas realidades sociais? Estas indagações, dentre outras, fizeram parte de seminário realizado pela UNESCO na capital portenha em 2011, com o intuito de melhor compreender as relações intergeracionais no intercâmbio de aprendizagens ocorrido na escola e a forma de ser do adolescente e do jovem. Se o evento contribuiu para melhorar a comunicação entre as gerações e, por conseguinte, para o êxito da intervenção pedagógica e das políticas, para nós, suas reflexões contribuem para compreender a profunda mudança que o advento da sociedade líquido-moderna produziu na condição humana.

Nesta sociedade, quais seriam os limites sociais do modo de ser das novas gerações? Esta, a pergunta que abre a obra, com Mauger. Sem cumprir a promessa de emancipação, a escola reproduz, transmitindo o capital econômico e cultural como originário do mérito. Seria isto democratização ou eliminação diferida de crianças? Para o autor, como antes, a *herança* vinculada à origem social explica hoje as variações nas trajetórias escolares e as diferenças de capital cultural. Aberto a todos, reservado a poucos, o sistema educativo persistiria dando peso a este capital, não ao êxito escolar. O modelo de reprodução é chamado a explicar mais ainda: o fracasso

da minoria de *herdeiros*, que decorreria da austeridade das escolas de elite, das diferenças de capital cultural dos pais (em Thomas Mann, o filho preferiria *herdar* a empresa familiar do pai ou o gosto pelo piano, arte *herdada* da mãe?) e da ausência destes na educação dos filhos (ociosos, para alegria da indústria da diversão!); o êxito dos *não herdeiros*, que decorreria, dentre outros, da trajetória familiar ascendente quanto às possibilidades escolares e profissionais e da proteção contra a *cultura da rua* ou do medo do desemprego; o porquê, entre os sexos, da desigual distribuição das especialidades literárias e científicas; por último, explica o fracasso escolar: jovens de classes populares não se adaptariam às rotinas porque, no âmbito das estruturas sociolinguísticas, não conseguem converter as práticas recebidas da família às do ambiente escolar (daí, a falta de atenção, as ausências, a apatia etc.). Humilhados, fogem. O capital social adquirido na rua compensa o adquirido na escola, surgindo comportamentos *condenados*, como o aborrecimento e a desobediência. Punidos, obrigam-se a decidir pelo ciclo geral ou pelo ciclo técnico.

Daí emerge a questão curricular no nível secundário, preocupação de Terigi no segundo texto. Para a autora, as culturas juvenis e escolares distanciam-se, *lugar* onde o currículo não consegue entrar: de um lado, os adolescentes, com suas múltiplas formas de existir; de outro, os adultos, sem se reconhecerem nessa multiplicidade. Em termos de escolarização, onde e como mudar? Os conteúdos poderiam ser mais relevantes, reduzindo informações. O novo desenho pedagógico seria configurado na conexão com o ambiente extramuros. Em seguida, soam alguns alarmas: professores estariam entendendo como prejudicial à aprendizagem a redução do conteúdo informativo dos programas (conhecimentos necessários ao sistema educativo X conhecimentos necessários para mover o mundo); professores estariam se percebendo desatualizados (facilidades para desenvolver programas unificados de aprendizagem com o mesmo grupo de alunos X dificuldades para lidar com tutorias, classe de apoio, cátedras compartilhadas). Diante disto, retraem-se. Já os estudantes estariam percebendo pouca relevância no que aprendem – embora receiem mudanças na escola interessada em se atualizar com o mundo, pois, para eles, isto poderia paralisá-los em sua rota rumo a níveis de ensino mais adiante.

O distanciamento entre as culturas juvenis e as escolares envolve a problemática do sentido da educação secundária, desenvolvida por Levinson no terceiro texto. Quais os motivos para ainda haver lacunas entre as expectativas do jovem e a oferta da escola? A respeito da democratização das políticas públicas e reformas, como promover maior aproveitamento ao jovem e à democracia, com menos



evasão escolar? Seria o caso de introduzir métodos de ensino atrativos, favoráveis à circulação dos alunos pelo entorno social, moral e tecnológico, recuperando o entusiasmo pela educação. A reforma do nível secundário, longe de atingir metas, deveria focar as reformas estruturais (gestão, formação docente, diálogo entre Estado e sociedade etc.) e a melhoria do gasto público. Para o autor, o exercício da democracia advirá com a formação humana integral, sem a enganosa divisão entre a aprendizagem vocacional e a humanística, entre o trabalho mental e a atividade manual. A respeito de culturas juvenis e o contexto da escola, quais os sofrimentos dos adolescentes? A falar deles (acrescentamos, como se alguns seres humanos com idade entre 13-19 anos *carecessem de...* ou, ainda, *fossem ser...* quando na verdade já são), o autor prefere falar de culturas juvenis. Apesar das brechas entre as gerações “los jóvenes de hoy no son otra especie” (p. 89), sendo tão somente foco da economia de consumo. Com puberdade cada vez mais antecipada, os jovens se socializam sem a presença dos adultos. Assim, culturas juvenis ecoam nas culturas da escola. Por fim, a respeito da cultura docente como manifestação da cultura escolar e sua tendência a se opor à juvenil, seria possível transformar a escola latino-americana? Para o autor, o docente estaria internalizando uma oposição: *conhecimento escolar bom X conhecimento extramuros mal*. Seria o caso de haver integração com o ambiente extramuros, reduzindo brechas entre as culturas juvenis e as docentes.

Mas, qual o sentido da escola para o jovem estudante? Esta, a pergunta de Leão, no quarto texto da obra resenhada. Inicia refletindo sobre possibilidades e limites dos jovens atuais em sua condição de consumidores, estudantes e desiguais. Há um banco de bens culturais, sociais e de consumo sem precedentes na história humana. No Brasil, se, por um lado, as recentes reformas favoreceram a universalização da escola primária e uma expansão da educação secundária e superior para famílias com pais que não acessaram os últimos anos da educação primária, por outro, trouxe desafios relacionados à introdução de elementos advindos com a presença dos estratos populares, num contexto da pedagogia da precariedade. Como ocorrem os processos educativos? As motivações e os sentidos com relação à escola são muitos: existe, entre os alunos, o sentimento de retribuição à família, de garantia de lugar no mercado de trabalho, ser alguém na vida etc. Para o autor, a diversidade de projetos de vida poderia ser a expressão dos conflitos de uma sociedade mais favorável à escolarização, mas em contextos de desigualdade social, em geral, mais consumista. Em tal sociedade, de trajetórias sociais individualizadas,



as pessoas são submetidas a provas – na escola, o aluno fracassa, mas a responsabilidade é atribuída somente a ele. Assim, para reduzir a distância entre *esperança* (dos jovens) e *ação* (da escola), seria necessário pensar a justiça para os estratos populares. No entanto, as respostas serão válidas se se considerar o jovem em suas especificidades e identidades, possibilitando, assim, a abertura de amplo diálogo.

Certamente, a docência enquanto profissão encontra-se no centro das soluções. Vivenciando raras certezas apoiadas não mais na ciência, mas nos contextos vinculados ao conhecimento prático imediato, o docente enfrenta desafios (como p.e. atualizar-se, usar sua autoridade pedagógica). Este, o cenário no qual López desenvolve o quinto texto. Que o professorado é fator decisivo na consecução da educação de qualidade há muito as pesquisas o demonstram. Entretanto, qual sua especificidade no âmbito do nível secundário, sabendo que ele vive sérias dificuldades ao atender a alunos de idade mais crítica em termos de atitudes e comportamentos? Carecendo de formação em técnicas motivadoras na sala de aula, auxiliando a lidar com a diversidade e com recursos, este docente vive os desafios no âmbito da socialização, a diversidade de valores, a explosão de informações e o consumo predador. Neste contexto, o que se espera dele? A liberdade de cátedra, em princípio útil para a fluidez do saber acadêmico, tem contribuído mais para atuações docentes individualistas, menos para o trabalho em equipe. Ensinando e compartilhando aprendizados, esse professor precisaria ter sólido conhecimento de sua área de atuação, saber passar da formação curricular pedagógica para a formação de competências mínimas. Para o autor, importam as metas de formação (inicial e permanente) voltadas para competências que incluam aspectos sociais e éticos.

Se, por um lado, as exigências da sociedade do conhecimento e, por outro, a geração *ni-ni* (*ni estudia, ni trabaja*) complexificam a educação secundária, seriam a elaboração e a efetivação de políticas públicas o caminho para lidar com esse cenário? No sexto texto, Tiramonti refere-se à dissociação entre cultura contemporânea e *ethos* na escola. Neste, estariam distantes entre si subjetividades e conteúdos culturais – com regras e lógicas diferenciadas, compartimentalização de saberes, hegemonia do livro – enquanto ocorre a mutação cultural destruidora de fronteiras entre disciplinas, público/privado, real/virtual etc. A geração pós-alfa (conf. Berardi) despede o mundo do pensamento logocêntrico e sequencial através do qual se interpretava o entorno. As novas gerações se recusam a imigrar no tempo (como o fizeram adultos nascidos antes da Segunda Guerra Mundial), bem como a



subordinação simbólica, manejando códigos desvinculados do universo simbólico da escola. Acrescentamos, com Bauman, que a relação cambiante entre tempo e espaço é atributo crucial da sociedade moderna, a qual, por sua vez, adquiriu dignidade ao promover a diferenciação das esferas culturais de valores, isto é, da arte, da moral e da ciência (como bem lembrou Ken Wilber). Neste contexto, a invariabilidade do formato da escola derivado da Europa moderna e transplantada para a América Latina originou um núcleo fixo. Espremida entre a proposta igualitarista do ideário moderno e as exigências de seleção da sociedade organizada, a escola sofre decadência institucional; vive a diferenciação entre cultura e economia inerente à modernidade flexível. Os programas institucionais declinam, antes, tidos como parte do modelo de socialização. Como marcar o futuro dos alunos? Os docentes, por sua vez, ficaram sós diante de situações sociais e culturais inéditas, com formação decadente: conteúdos e práticas de ensino X subjetividade dos alunos. Peça chave do conjunto educativo, o docente *resulta* de fatores institucionais, sociais e políticos. No entanto, do que se compõe o corpo docente?

No sétimo texto, com Fanfani, reflete-se sobre a relação entre o crescimento dos sistemas educativos latino-americanos e a atual identidade dos alunos. Na escola, há também outras identidades, como as étnicas e as religiosas, além do *aluno*. Nela, os mais novos demoram, ajustando-se ao modelo institucional desenhado num mundo não mais existente e ao distanciamento entre expectativas e experiências docentes e discentes. Para nós, encontram-se, de um lado, os sobreviventes da modernidade sólida; de outro, os naufragos da modernidade líquida, com uns e outros sofrendo a mudança na condição humana com a ideia de tempo histórico – o qual resulta da engenhosidade humana ao definir velocidade do movimento pelo espaço. Continua o autor dizendo que, como anões em ombros de gigantes, os indivíduos de hoje não veem o mundo como ele era visto. Onde estaria agora a linha divisória entre as velhas e as novas gerações no presente hegemônico? Se antes a ideia de progresso dava sentido e direção ao devenir histórico, hoje, na pós-modernidade, a cultura produtora dos meios de comunicação de massa e do tempo declina para o presente. O passado já não diz quase nada. O futuro, incerto. Entre adolescentes e jovens de todas as classes sociais predomina a ideia de tempo presente, dominador e excludente. No entanto, sem saber do passado e sem horizonte, como construir projetos de vida? Para Fanfani, o aplainamento do tempo, concentrado no presente, contrapõe-se à *psique sana* consciente do passado, atenta ao presente e aberta ao futuro. A falta de interesse dos alunos em relação ao passado exige a pedagogia das ciências sociais,



capaz de articular o tempo histórico em suas três dimensões. Esses anões em ombros de gigantes vivenciam a modernidade líquida e como tal se adaptam ao recipiente, porém, neste tempo, não há mais *gigantes* em cujos ombros haveria segurança quanto ao presente e ao futuro. Assim, os perdedores estariam sofrendo hoje as consequências negativas da flexibilidade laboral, a falta de confiança, a debilidade das instituições sociais etc., embora as novas gerações alberguem frutos da modernidade líquida, o consumo de novos produtos.

No oitavo, e último texto, Carvacho aborda os desafios da construção de políticas públicas para a educação secundária nos países latino-americanos. Inicia considerando as dificuldades das políticas nesses países e nos que são membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Um quadro evolutivo da educação secundária nos Estados Unidos e Europa demonstra a dicotomia *educação profissional X estudos superiores* presente na elaboração dessas políticas. Assim, oriunda da tradicional segmentação e seleção, a educação secundária não tem concebido o fenômeno educacional como direito universal, estando pressionada pela heterogeneidade dos currículos e pelos alunos. Segundo o autor, apesar dos esforços de universalização, muitos não concluem a educação formal, na complexidade da evasão, mesclando-se fatores relacionados com a marginalidade social; dificuldades pessoais acadêmicas e psicossociais; dificuldades econômicas e familiares, além da persistência de práticas seletivas e excludentes.

Em nossa opinião, tais esforços são pouco do muito a fazer, pois o degelo provocado pela modernidade líquida exige mudanças radicais. Caso contrário, poderemos ser surpreendidos com baldes para fazer face à inundação. Falamos aqui de mudanças radicais não somente para compreender a modernidade, salvando bebês do banho da torrente de água poluída por conceitos *mortos-vivos*, como sublinhou Bauman, mas, sobretudo, para incentivar e disseminar ações corajosas, dirigidas à antinomia *culturas juvenis x culturas docentes*. Mesmo concretizada em parte, a escola para todos gera contradições que, resolvidas, suscitam outras, gerando uma dinâmica que alimenta a ubiquidade do medo, o medo líquido. Por isto, ao invés de tentar tornar a *vida com medo* uma coisa tolerável para adolescentes e jovens, muitas vezes valendo-se dos remédios que são rebentos da economia de consumo, talvez se devam empreender iniciativas práticas para eliminar o medo cultural entre jovens e adultos (o termo empreender aqui é conjugado no tempo do diálogo, de *logos* para *logos*, com as coortes jovens). Para nós, resultaria não somente em mais conforto para docentes e discentes, mas contribuiria para lidar melhor com as



mudanças na condição humana advindas da nossa líquida sociedade moderna, pela qual temos navegado à deriva, com ventos que sopram em todas as direções. Nos dias de hoje, para viver, navegar é preciso.