

REFLEXÕES ACERCA DA BUSCA DE UMA NOVA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO

MARILENA NAKANO*

ELMIR DE ALMEIDA**

RESUMO: No Brasil, a condição juvenil contemporânea é produzida pela recente expansão das oportunidades de escolarização, pela diversidade de vivências e experiências que os jovens produzem em instâncias sociais distintas das instituições tradicionais de reprodução social. A escola que logram acessar não produziu uma qualidade efetiva, pois pauta seu trabalho a partir de representações que pouco têm a ver com os adolescentes e jovens concretos. Assim, no caso brasileiro, é preciso relativizar a máxima de que educação escolar “faz juventude” e considerar que tal ideal da modernidade só será atingido quando for possível combinar a universalização da escola básica e a qualidade que tal condição carrega com a possibilidade dos jovens viverem a integração no universo do trabalho, *como experimentação e não como compulsoriedade*, a partir de um outro modelo social que garanta os ideais de universalização dos direitos à escola e ao trabalho a todos os jovens.

Palavras-chave: Jovens. Educação escolar. Trabalho. Experiência.

REFLECTIONS ON THE QUEST FOR A NEW QUALITY IN EDUCATION:
RELATIONS AMONG YOUTH, EDUCATION AND WORK

ABSTRACT: In Brazil, the contemporary youth's condition is produced by the recent expansion of schooling opportunities and by the diversity of experiences that young people produce in social in-

* Doutora em Educação e professora do Centro Universitário Fundação Santo André. *E-mail:* marilena.nakano@wanadoo.fr

** Doutor em Educação e professor da Universidade de São Paulo (USP), campus de Ribeirão Preto. *E-mail:* elmir@ffclrp.usp.br

stances that are different from the traditional institutions of social reproduction. The schools to which they have access do not produce effective quality because they work based on representations that have little to do with real teenagers and young people. Thus, in the case of Brazil, one must relativize the motto that school education « makes youth » and consider that the modern youth's condition will only be attained when it becomes possible to combine the universalization of primary and secondary schools and the quality that this condition requires, allowing young people to live the integration in the work universe *as experimentation and not in a compulsory way*, based on another social model that guarantees the ideals of universalization, the rights to school and work to all the young people.

Key words: Young people. School education. Work. Experience.

Ao efetuar reflexões sobre o tema das relações entre juventude e escola, a partir de dados colhidos por pesquisa desenvolvida em âmbito nacional pelo Instituto Cidadania,¹ Sposito (2005) chama a atenção para o fato de a compreensão da condição juvenil no Brasil constituir-se em desafio não desprezível, pois qualquer análise sobre juventude e a situação dos jovens no presente deve, necessariamente, correlacioná-las aos movimentos e ritmos próprios de três instâncias de reprodução social: a família, a escola e o trabalho.

Se a “moderna condição juvenil na sociedade ocidental” é tributária de ações voluntárias e diversas, porém combinadas, da família e da escola – “agências primordiais de reprodução social” –, hoje uma compreensão mais adequada do momento juvenil do ciclo de vida e dos sujeitos nele inscritos deve levar em conta as relações que adolescentes e jovens estabelecem com o universo da produção, sobretudo com o mercado formal de trabalho e o trabalho assalariado (Sposito, 2005).

A partir dos dados fornecidos pela sondagem de opiniões realizada pelo Instituto Cidadania, Sposito relativiza a afirmação de que no Brasil a “escolarização faz juventude”, tendo em vista que só muito recentemente pode-se constatar o alargamento das oportunidades de escolarização dos mais novos, sobretudo aqueles pertencentes às camadas sociais que se encontram na base da pirâmide social brasileira. Ao analisar as relações que os jovens têm com as instâncias tradicionais de socialização, dentre elas a escola, Sposito (ibid., p. 202) observa que

na sociedade brasileira os jovens têm seguido os “percursos institucionais clássicos, sem adesão total, mas, também, sem recusa, como é o caso da escola”. Contudo é perceptível a importância que atribuem ao mundo do trabalho. Dessa forma, seria possível afirmar que, no país,

(...) “o trabalho também faz juventude” e se torna demasiadamente complexa a construção sócio-cultural da juventude (...) sem a sua mediação efetiva e simbólica. Esse reconhecimento não implica, de modo ingênuo e, talvez, equivocado, em uma defesa do trabalho de adolescentes e jovens (...). Ao contrário, implica admitir que, se a construção da condição juvenil decorre de um complexo de valores sedimentados sob o ponto de vista social e histórico, no Brasil, uma alteração desse quadro deveria ser expressão de mudanças estruturais mais substantivas que atenuem as profundas desigualdades sociais, submetidas a processos de longa duração. (Ibid., p. 226)

Assim, para se entender a juventude e os jovens no contexto atual do país, seria útil e necessário considerar os planos acima assinalados por Sposito, sobretudo aquele que incide sobre as oportunidades com que contam os jovens brasileiros de se escolarizarem, e levar em consideração as avaliações que eles realizam sobre a escola que o poder público a eles tem destinado.

Entre 2004 e 2005, parceria firmada entre o Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômica (IBASE) e o Instituto Pólis possibilitou a realização de nova sondagem com jovens, entre 15 e 24 anos, em todo o Brasil.² De acordo com a publicação, contendo resultados e análises do estudo feito, para os sujeitos juvenis pesquisados a educação escolar é uma das questões que mais os inquietam e os mobilizam, ao lado de problemas como a violência, o trabalho e a desigualdade social (IBASE, 2006).

Os jovens sinalizaram “um espectro muito qualificado a respeito do tema educação. Incluem a formulação de políticas amplas sobre educação, colocando-as no plano dos direitos, e as traduzem na realidade da vida institucional da escola, da sala de aula e das situações de convivência, de socialização entre jovens e o mundo adulto” (Gil et al., 2006, p. 9). Eles chamaram a atenção para a deterioração e a obsolescência dos prédios, equipamentos e mobiliários escolares; enfatizaram os problemas que enfrentam na relação com os professores, pois estes demonstram distanciamento ou desconsideração aos sentidos que os jovens atribuem

à escola. Eles também teceram críticas para a inadequação dos currículos, as metodologias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos e as atividades extraclasse. Eles foram além e circunscreveram, ainda, os modos pelos quais o universo escolar produz desigualdades e discorreram sobre a inadequação da educação atual em relação às exigências do mundo do trabalho.

Críticas como essas sobre a educação escolar brasileira, sobretudo aquela organizada pelos poderes públicos, já se constituem material farto para se pensar questões relacionadas à qualidade da educação. A capacidade que têm muitos jovens de olhar e analisar o processo de escolarização toca a muitos de nós, agentes públicos, formuladores e gestores de políticas, atores da sociedade civil, pesquisadores e professores, porque os reconhecemos como sujeitos de direitos, com necessidades e interesses particulares. Nos dias atuais, o reconhecimento dos jovens como titulares de direitos e a busca de interlocução com eles é absolutamente fundamental, especialmente para aqueles que desejam ampliar os espaços democráticos e o desenvolvimento em nossa sociedade, enfrentando os dilemas da qualidade da educação escolar pública no Brasil. Entretanto, se o reconhecimento dos jovens como sujeitos com direitos a ter direitos é um avanço nas relações intergeracionais, isso, contudo, é insuficiente, pois se corre o risco de se cair numa armadilha que conduz a campos e modos de ação que, isoladamente, dificilmente garantirão mudanças significativas na situação de crise em que vive a educação escolar brasileira, no presente.

O quadro sobre as relações entre a juventude e a educação escolar é complexo. A pesquisa que tomamos como referência aponta que houve a ampliação das oportunidades de acesso dos jovens à educação formal, bem como a sua permanência na escola – mesmo que suas trajetórias escolares sejam marcadas por intermitentes reprovações e por deserções; revela também que o Estado brasileiro está longe de universalizar a educação para adolescentes e jovens, pois, dos 8 mil pesquisados, quase um quarto deles (24,3%) não concluiu o ensino fundamental; mais da metade (52,9%) declararam que não estavam estudando; mais de um quarto afirmaram que só trabalhavam (25,9%); 13,0% deles trabalhavam e estudavam e 27,1% dos jovens nem trabalhavam e nem estudavam (Ribeiro et al., 2006, p. 80).

Esse cenário pouco alentador nos leva a considerar que problematizar a qualidade da educação escolar no país implica ouvir os jovens,

mas exige também refletir sobre os constrangimentos que eles vivem em função do lugar que ocupam na estrutura social, o que obriga segmentos significativos de jovens a deixarem a escola, a estudarem e trabalharem ao mesmo tempo.

Assim, neste ensaio, pretende-se refletir, em primeiro lugar, sobre esse sujeito particular – o jovem. Que sujeito é esse, capaz de uma percepção tão aguda sobre os problemas relativos à qualidade da educação formal que lhe é destinada? Que sujeito é esse que vive tantos constrangimentos em função da posição que ocupa na estrutura social e que ainda vê a escola como um canal para a realização dos seus sonhos de mobilidade social?

Na seqüência, apresentar-se-ão algumas reflexões sobre a relação entre o modelo social brasileiro e a qualidade da educação escolar, tendo em conta os jovens como sujeitos de direitos e suas peculiaridades. Toma-se esse caminho porque se considera que mesmo havendo espaços para se produzir uma melhor qualidade de educação no interior de cada escola pública, levando-se em conta as relações adulto-jovem, tais perspectivas tornam-se incompletas se não se enfrentar seriamente a questão da *universalização da educação escolar relacionada à questão do trabalho*, uma das condições de realização de sua qualidade.

Condição juvenil e constrangimentos sócio-culturais: tensões estruturantes da escola

A pesquisa citada revela o que pensam os jovens sobre o processo de escolarização e, de forma implícita, indica, ainda, o que pensam os pesquisadores que conduziram a investigação sobre esses mesmos jovens. Seria quase inimaginável conceber e fazer um estudo de tal natureza na década de 1950. No passado, os jovens eram compreendidos como indivíduos a serem socializados pelas gerações adultas, de cima para baixo, pelas instituições que elas legitimavam para contribuir nesse processo de reprodução social. Dentre elas, a centralidade era conferida à escola. Neste arranjo, os jovens “não precisavam” e não eram consultados. As gerações adultas, em tese, sabiam quais eram os valores a serem transmitidos e seus papéis no processo de socialização dos mais novos.

O estudo tomado como referência revela uma percepção de adultos sobre jovens: eles podem e devem ser ouvidos como sujeitos de

direitos, autônomos, capazes de análise crítica sobre aquilo que vivem na escola. Os pesquisadores deram voz aos jovens e os escutaram. Esta forma de ver a juventude é recente, pois, tradicionalmente, ela era compreendida como uma idade enquadrada, cujo trânsito para a fase adulta era feito por meio de ritos bem definidos.

Na atualidade, esses ritos se diluíram, mesmo que ainda persistam alguns de seus traços. A partir dos anos de 1960, os rituais de iniciação e passagem foram responsáveis pela produção e generalização da cultura juvenil como cultura de massa, como possibilidade dos jovens viverem uma moratória e produzirem experiências, porque dotados de relativa autonomia (Sposito, 2005).

Em diferentes sociedades ocidentais, entre elas mais intensamente a francesa e num ritmo mais lento e precário a brasileira, a partir dos anos de 1970, assistiu-se a um processo de massificação da educação formal, o que avolumou as tensões no interior da escola, não só pela quantidade de jovens que a ela chegaram, mas principalmente pelas características que eles apresentam nos tempos modernos. Nas sociedades modernas domina a seguinte representação:

(...) um jovem não herda seu *status*, lhe é colocado o *ultimatum* de adquiri-lo através da formação escolar e profissional (...). A juventude moderna apareceu quando as novas gerações não podiam mais se conformar em imitar os adultos, pois elas não viveram na mesma sociedade que aquela de seus pais. Mais precisamente, a juventude moderna é definida pelo alongamento do tempo de formação, pela autonomia que lhe é acordada, pelo fato de que ela se destaca das simples mutações da adolescência (...). A cultura dos jovens é aquela de uma modernidade de massa; ela apela à autonomia, aos valores da expressão e da individualidade. Ela se diferencia claramente dos modelos adultos, instituindo uma moratória juvenil na qual cada um tem o direito de fazer experiências e de viver sua vida. (Dubet, 1996, p. 25-26)

Assim, quando os jovens acessam a escola, com eles entram também as tensões produzidas e vividas em outras instâncias ou dimensões do mundo social. Ao mesmo tempo em que são definidos pela busca de autonomia, portadores do direito de viver experiências, são submetidos à autoridade dos professores e aos contratos impostos pela escola; eles são levados a participar do “mercado de diplomas e de qualificações”. Dessa forma, são constrangidos a fazer escolhas e a produzir

estratégias para se situarem num “espaço de distribuição das esperanças sociais”, na medida em que eles ainda acreditam na possibilidade de mobilidade social por meio da escola (Dubet, 1996).

No caso brasileiro, “(...) a expectativa dos(as) jovens em relação à educação demonstra que ainda atribuem um significativo valor às suas possibilidades concretas como intervenção na vida individual e coletiva. Os sentidos da escola para a juventude ainda ocupam uma centralidade como possibilidade de mobilidade social (...)” (Gil et al., 2006, p. 8).

Se no passado a aquisição do diploma estava atada às origens sociais, pois o jovem era compreendido como herdeiro de algo que estava fora da escola, isto é, herdeiro das disposições e posições da parentalidade, que os veredictos escolares sancionavam ou não,³ nos tempos atuais, ele é induzido a escolher e viver dentro da escola a experiência da competição “num sistema suficientemente aberto para oferecer, formalmente, as mesmas chances para todos” (Dubet, 1996, p. 29).

Aqui vale ressaltar que Dubet se refere ao caso francês. Quando se trata do Brasil, o sistema nunca esteve aberto para todos, nem formalmente, e aqueles que tiveram acesso a ele vivem no seu interior diferenças de qualidade abissais. Aos extratos mais pobres da população são oferecidas as piores condições de estudo, em termos materiais e de qualidade.

A tensão que estrutura o mundo da escola se avoluma e se diversifica e é difícil tratar de qualidade da educação sem levar isso em conta. De um lado, jovens podem viver experiências marcadas pela liberdade da convivência nos pequenos grupos, pela possibilidade da autonomia e da crítica como cultura própria da escola; de outro, são constrangidos a escolher e a viver o processo de competição escolar, e devem assumir, eles próprios, a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso vivido na escola e fora dela, como se as situações constringentes que decorrem da posição que ocupam na estrutura social não interferissem nesse processo.

Esse quadro exige recuperar, historicamente, que a discussão sobre a qualidade da educação vem marcada pelos conflitos em curso na sociedade. Assim, por exemplo, na década de 1970, tempos do auge da ditadura militar no Brasil, o debate sobre este tema tinha como pano de fundo as tensões que percorriam a nossa sociedade. De um

lado, os defensores da ditadura, apoiando uma educação vinculada à formação de habilidades necessárias à integração no mercado de trabalho, procurando fazer da escola lugar de preparação da mão-de-obra e de aprendizagem da submissão. De outro, os defensores de um Estado democrático, apontando para uma educação humanística, propedêutica ou, ainda, os defensores da centralidade do trabalho como elemento constituidor do próprio homem, nos moldes da reflexão marxista.

Aqui não se pretende fazer uma discussão dos diferentes tempos e das diferentes tensões que percorreram os debates sobre qualidade da educação em nosso país. A referência feita cumpre um único objetivo: chamar a atenção para a existência de conflitos quando se trata de discutir qualidade da educação brasileira, pois por este campo percorrem valores e visões sociais em disputa, carregados por aqueles que neagem e sobre ele refletem. Por isso, tematizar a qualidade da educação nos tempos atuais implica revelar em que campo de conflitos se inscreve o debate. Daí a importância de trazer para a discussão não só a fala dos jovens, mas também os modos como vêm se configurando esta fase do ciclo de vida nos tempos atuais, o lugar que a escola ocupa nesse processo, os conflitos que ela engendra e que relações ela estabelece com o mundo do trabalho dentro de um dado modelo social.

Por isso é importante estabelecer nexos entre os sujeitos de quem se fala – neste caso os jovens – e os constrangimentos que eles vivem em função do lugar que ocupam na estrutura social, situando-os no tempo, levando em conta a questão das idades e as mutações em andamento.

Se a reflexão é sem referencia etária, a sociedade não pode organizar as idades, como os sexos, as classes sociais e as culturas: as quatro dimensões de toda a sociedade. Através de uma história mais que centenária, a sociedade industrial criou um ciclo de vida diferente daquele das sociedades anteriores, centrado sobre o trabalho e em realidade adultocentrista e sexista. As três etapas são conhecidas: a juventude que se prepara para o trabalho, a vida adulta, central, definida pelo trabalho, e a velhice, quando o indivíduo, não podendo mais trabalhar, se aposenta (...). A institucionalização de um ciclo de vida em três etapas tornou-se modelo dominante, pode-se dizer que dizia respeito à grande maioria da sociedade (trabalho, proteção social, tempo livre...); implicava uma forte estabilidade: um emprego, uma empresa, uma moradia, uma família e sempre o mesmo emprego durante toda a vida; o desenvolvimento parava

depois da crise da adolescência: uma vida adulta estável e o declínio linear, universal da velhice. (...). Tratava-se de um “tempo gerido”. (Gaullier, 1998, p. 2; grifo nosso)

Condição juvenil, jovens e o mundo do trabalho

Para Gaullier (op. cit.), hoje já não se pode mais falar daquele tempo gerido, pois há uma temporalidade em plena mutação. Na crise da sociedade salarial vivida com intensidade tanto na França como no Brasil, a despeito de suas diferenças qualitativas e da instalação da incerteza e da precariedade como destino, o problema do desemprego é o que dá maior visibilidade à questão das idades no interior da sociedade. Neste contexto, os jovens, no caso francês, constituem um dos grupos mais atingidos, chamando sobre si a atenção de gestores de políticas públicas e de atores diversos da sociedade civil. Exemplos disso foram as *émeutes* de novembro de 2005, explosão urbana violenta, neste caso marcadamente juvenil, que associava o atributo de irracionalidade, de tipo emocional, para manifestar seus sentimentos após a morte de dois jovens quando estes fugiam do controle da polícia, por medo, mesmo sem terem nada a esconder e de não estarem envolvidos com nenhuma contravenção (Peralva, 2006), e o movimento contra o Contrato do Primeiro Emprego (CPE), que neste caso levou 3 milhões de jovens às ruas e reverteu a implantação de mais uma política de precarização do trabalho na França.

Antes, a representação dominante sobre a juventude era a da fase da vida em que o sujeito se preparava para a entrada no mundo do trabalho e a posterior passagem para a vida adulta. Hoje, mesmo que essa representação ainda tenha certa força, muitos jovens se vêem obrigados a trabalhar, combinando ou não esta atividade com a escolar, e o desemprego e o trabalho precário os atingem fortemente, questionando aquela representação. Estudos feitos pelo DIEESE, em cinco regiões metropolitanas e no Distrito Federal, apontam que:

(...) a população jovem entre 16 e 24 anos⁴ somava 6,5 milhões de pessoas, correspondendo a 23,8% da população acima de 16 anos residente nestas áreas. Deste contingente, grande parte – 4,6 milhões – fazia parte da força de trabalho local, na condição de ocupados ou de desempregados. Tais informações mostram que é expressiva a presença deste segmento na População

Economicamente Ativa (PEA) com mais de 16 anos, representando um quarto dos trabalhadores (25,0%). (DIEESE, 2006, p. 2)

Levar em conta que a maioria dos jovens brasileiros faz parte da PEA e que eles constituem um dos grupos mais atingidos pelo desemprego é estar a meio caminho de compreendê-los, porque, como sujeitos concretos, eles não formam uma massa internamente homogênea e o desemprego os atinge diferentemente. Resta, portanto, conhecer os diferentes subgrupos juvenis no que tange à questão do desemprego.

Quadros (2001), ao organizar dados estatísticos fornecidos pela PNAD, para os anos da década de 1990, aponta que: a) os jovens de 15 a 19 anos vivem mais intensamente o problema da desocupação; b) “as famílias mais afetadas pela desocupação juvenil são as da massa trabalhadora urbana, grosso modo composta pela baixa classe média assalariada e pelos operários e demais trabalhadores populares, agregando-se as famílias da camada média de trabalhadores autônomos e as famílias em que nenhum membro está ocupado (desempregados, aposentados, pensionistas, etc.)”; c) a precarização atinge mais diretamente os “jovens que integram a pequena economia familiar, sobretudo rural, na condição de trabalhadores não remunerados” e aqueles que se ocupam com os serviços domésticos ou se situam na camada inferior de operários populares (serventes de pedreiro, etc.) (Quadros, 2001, p. 11-12).

Segundo análise efetuada pelo DIEESE (2006), é no interior das famílias mais pobres que se concentram os maiores percentuais de jovens que não estudam e só trabalham, compondo um quadro com variações entre 69,4% e 78,9%. A grave realidade da ocupação e desocupação dos jovens no mercado de trabalho brasileiro leva Quadros a considerar que, em nossa sociedade, “está em curso uma autêntica *crise de reprodução social*, em que as gerações mais novas estão enfrentando dificuldades crescentes, muitas vezes intransponíveis, para manter as condições sociais de suas famílias de origem” (Quadros, 2001, p. 3-4).

A superação dessa situação se relaciona com a possibilidade dos jovens acederem a níveis mais elevados de escolaridade e contarem com uma escola com qualidade, entre outros elementos que serão abordados posteriormente.

Nas condições atuais de funcionamento do mercado de trabalho, o ensino secundário e técnico vem se constituindo no requisito básico para se tentar o acesso às escassas oportunidades melhor estruturadas para

operários, escriturários, balconistas, nas inúmeras atividades dos serviços etc. Assim sendo, examinando-se a proporção de jovens que não chegaram até o ensino secundário, para os diversos grupos familiares de origem, teremos algo como o mapa social da “fragilidade juvenil” diante das atuais exigências de “empregabilidade”. (Idem, *ibid.*, p. 13)

Essas desigualdades que existem na realidade brasileira e que se manifestam na escola, mesmo que sejam abissais, apresentam certa analogia com relação àquelas estudadas por Dubet (1996) para o caso francês. Por isso, as concepções da juventude configuradas por este pensador para a sociedade francesa podem também servir, por aproximação, ao caso brasileiro. De acordo com ele, são três as figuras da juventude:

- Num dos extremos, no pico do sistema escolar, encontram-se jovens que têm a chance de integrar os dois tipos de experiências, a de viverem a sua condição moderna, a do tempo da moratória, da convivência nos pequenos grupos e a produção de estratégias que lhes permitem ter sucesso na escola e concretizar as suas escolhas profissionais. Estes podem só estudar e, quando trabalham, o fazem num itinerário, para chegar à vida adulta, como experiência;
- Numa camada intermediária, podemos situar aqueles que trabalham e estudam, tornando difícil aproximar as experiências da condição juvenil e as estratégias que têm que desenvolver no interior da escola para ter sucesso. “Uma fronteira separa o mundo do trabalho e dos estudos, e aquela da ‘vida’ construída sobre a sociabilidade juvenil (...). A experiência dos indivíduos está dissociada entre a lógica de ação racional e instrumental, e uma lógica visando à expressão, à integração social e à comunicação. Numa certa medida, os jovens são como ‘estrangeiros’ aos estudos, devendo consagrar mais tempo e mais esforços. Por vezes, evidentemente, este tipo de experiência juvenil pode engendrar condutas de retraimento e de abandono quando o sentimento de utilidade dos estudos e do trabalho se perde, e quando a organização escolar não consegue assegurar o mínimo de integração” (Dubet, 1996, p 30-31);
- Finalmente, na parte inferior do sistema escolar estão os perdedores, os fracassados, que endossam o seu próprio fracasso

ao se responsabilizarem por ele. Para estes, não faz sentido permanecer na escola, daí a busca de novos espaços para a produção da socialização, seja ele de base territorial, religiosa, étnica ou de outra natureza. E, quando decidem permanecer na escola, podem tender a produzir uma contracultura escolar.

No caso brasileiro, três elementos, no mínimo, precisariam ser considerados: cada grupo possui dimensões diferentes. Em segundo lugar há aqueles jovens que sequer entram no processo de universalização do ensino. Além disso, há uma socialização de uma parcela dos jovens brasileiros a partir de sua inserção no mundo do crime. Esta é uma das dimensões que implica análise qualitativamente diferente daquela feita por Dubet.

Toda a complexidade desse cenário indica que para enfrentar as questões de qualidade da educação no Brasil, quando se trata de jovens, não basta ouvir o que estes têm a dizer sobre a escola, não basta ouvir suas críticas, pois elas fazem parte da própria cultura escolar. Não basta produzir experiências que se aproximem da chamada cultura juvenil no âmbito de experiências localizadas, mesmo que elas sejam importantes. É preciso também ultrapassar os muros da escola, procurando dar conta das tensões que estão dentro dela, a partir daquilo que vem de fora e de quadros mais abrangentes de leitura da realidade, como a precária e desigual inserção dos jovens no mundo do trabalho. Não é possível pedir isso somente aos jovens. Os adultos devem assumir a sua responsabilidade diante deste quadro para que esses sujeitos não assumam, sozinhos, a responsabilidade pelo seu próprio fracasso. Por isso, ao se abordar juventude e jovens, é importante situá-los no quadro das relações geracionais, pois

(...) com o tema das gerações aparece a questão da análise da mudança. Mas até agora esse conceito só tinha sido abordado numa perspectiva cultural, limitando-se essencialmente aos registros de valores, normas e expectativas, práticas. Ele tende agora a ser utilizado para cobrir/resolver questões de mobilidade social, recomposição do espaço das classes sociais, de transformação da relação salarial, de desenvolvimento da precariedade e da segmentação do mercado. Mas, mais que uma oposição entre cultura e emprego/modo de vida e espaço de atividade da produção, está em questão o crescimento significativo do conceito de geração, a possibilidade de articular esses dois elementos da dinâmica da transformação social: a cultura e a questão do emprego. (Lagrée, 1992, p. 26)

Portanto, no quadro das gerações, é possível articular cultura, outro tema que se associa fortemente à juventude, e trabalho que os próprios jovens apontam como central. Em momentos como o que se vive atualmente, é preciso pensar na qualidade da educação a partir da compreensão da juventude como categoria abstrata e dos jovens como sujeitos concretos, e dos constrangimentos que estes vivem em função do lugar que ocupam na estrutura social e das relações entre as gerações. Como até aqui se procurou abordar questões relativas aos jovens, é necessário que o outro, aquele com quem eles dialogam, explicita as suas posições. Esse outro é o adulto.

Jovens entre a experiência escolar e a do trabalho: Qual qualidade da educação universal?

A geração adulta atual, quando jovem, viveu num cenário bastante diferente daquele em que vivem os jovens no presente. Ela lutou por direitos sociais e políticos mais alargados, viu parte de seus sonhos se realizarem, sendo um deles a maior escolarização de seus filhos, na esperança da mobilidade social. Contudo, hoje, ela vive a perda de inúmeros direitos, cuja expressão maior é o desemprego, tendo nos jovens um dos grupos mais atingidos. Por isso as expressões “o elevador social está em pane” (Beaud, 2006) e “o elevador social desce” (Duru-Bellat & Dubet, 2006) têm tanta força na França, pois o sonho da mobilidade social ascendente, graças a maior escolaridade, começa a dar os sinais de não possibilidade de realização.

No caso brasileiro, esta geração lutou pela universalização da educação e, hoje, quase 20 anos após a promulgação da Constituição brasileira, onde se viu consagrado esse direito, esta mesma geração precisa repensar esta questão, não de forma a abandoná-la, posto que aí se construiu um arremedo de “elevador social”, mas no sentido de reinterpretá-la e de novo fazer a sua defesa, não como retórica de “escola para todos”, mas de uma escola adequada à condição juvenil moderna, associando, como utopia, a universalização da educação ao princípio do direito ao trabalho para todos.

Creio que nós, mais velhos e adultos, não devemos ter medo de oferecer “aqueles ideais poderosos e convincentes que devem anteceder a formação da identidade das gerações seguintes”, conforme afirmou Erikson, e assumir

a condição de autoridade, pressuposta a partir de princípios norteadores da vida democrática, cuja legitimidade ultrapassa a mera relação de poder. Não importa que, hoje, nossos legados conttenham problemas sociais e humanos ainda não resolvidos, se sobrevive em nosso horizonte, ainda, alguma semente de utopia. Para que possam se rebelar, contestar e criar um conjunto de orientações e utopias, os jovens precisam de um estoque muito bem definido de valores oferecidos por seus educadores. Nos espaços democráticos de convivência com as diferentes idades, entre os ciclos de vida e as gerações, pode-se caminhar para um encontro que desenha projetos comuns capazes de oferecer novos e múltiplos caminhos para a prática educativa. (Sposito, 1996, p. 102)

A defesa da utopia da universalização da educação associada ao pleno emprego ultrapassa as fronteiras de nosso país. Ela se situa no amplo campo da produção da democracia e do desenvolvimento, onde inúmeros atores de todo o mundo agem, tendo como um de seus fins a produção da universalização, seja da educação, seja do trabalho ou, ainda, de outros direitos como o da saúde e da moradia. Por isso, é importante analisar experiências produzidas por outros países para pensar novas possibilidades para o caso brasileiro. As “experiências não são, evidentemente, transportáveis como chaves na mão. Aqueles que desejam aproveitar o que elas têm de melhor devem dissecar as condições de seu funcionamento” (Lallement, 2007, p. 538). Nesse sentido, os casos da Dinamarca e da França podem introduzir reflexões interessantes sobre os processos de produção da universalização. No que se refere à França, porque temos uma similaridade em termos do modelo social por ela implantado, apesar de ainda estarmos muito longe da instituição dos direitos tal como ela o fez até aqui. Quanto à Dinamarca, porque percorreu outro caminho para a produção da universalização, desenhando um modelo social diferente do francês e que parece garantir que os jovens possam viver a sua condição marcada pela idade, associando educação, trabalho e experiência.

Alguns dados sobre os três países nos permitem uma aproximação preliminar a cada um deles. Dos três, em 2006, segundo o jornal *The Economist* (2007), a Dinamarca gastava percentualmente mais recursos do PIB com educação (8,5%) do que a França (5,6%) e mais ainda do que o Brasil (4,2%). Segundo a mesma fonte, o percentual de desempregados no Brasil era de 9,7% (em 2002), na França, 9,9% (em 2004), enquanto que na Dinamarca 5,6% (2004). No que concerne aos jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, em janeiro de 2007, o

percentual de desempregados na Dinamarca era de 6,5% e, na França, de 21,3%, segundo a EUROSTAT (2007). No caso brasileiro, segundo o DIEESE (2006), a despeito de empregar metodologia diferente daquela utilizada pela EUROSTAT, as taxas de desemprego dos jovens de 16 a 24 anos, no ano de 2005, variavam de 26,3% (Porto Alegre) a 41,4% em Salvador.

Esses dados não permitem tirar conclusões sobre os três países, mas pode-se afirmar que a Dinamarca apresenta sinais de uma melhor situação quando comparada ao Brasil e à França. Se se associa a esses dados a sua história e outros elementos, tal como a base adotada no país como critério para o sistema de redistribuição, pode-se obter um número maior de elementos para compreender seu desempenho (no primeiro caso o indivíduo e, nos outros, a família).

Segundo alguns, o modelo social dinamarquês começa a ser produzido ainda no século XVI, por meio das ações caritativas da Igreja, no campo da educação. No entanto, a luta travada por trabalhadores no século XIX e começo do XX foi absolutamente fundamental para a definição de seus contornos, reforçada pela presença de um partido social-democrata (Svensson, 2002; Lefebvre, 2005; Daniel, 2003; Mehaignerie, 2004; Lykkeitof, 2006).

Ao longo de todo o processo, a capacidade de negociação dos atores, camponeses, operários e patronato, em situação de conflito, foi absolutamente fundamental. Os acordos feitos, segundo Svensson (2002), tiveram como base a aceitação do desenvolvimento do capitalismo por parte de todos os atores. Da parte de camponeses e operários, apoiados num partido de tendência social-democrata, buscou-se a produção de um modelo social baseado na idéia do pleno emprego e do universalismo, no que tange aos direitos, em contraposição à seletividade.

Segundo Kihdal e Kuhnle (2005), no caso do primeiro é o universal que conta, no segundo, é a focalização dos grupos. Para eles, historicamente, essa busca do universalismo no campo dos direitos sempre esteve presente para os países que optaram pela produção do Estado de bem-estar social, sem que nenhum deles tenha efetivamente conseguido atingi-lo.

Assim, por exemplo, a França, país cuja história não deixa dúvidas quanto aos esforços realizados pelos seus atores, no sentido da produção de políticas garantidoras dos direitos sociais universais, fez opções

mais marcadas pela seletividade do que pelo universalismo. Algumas das alocações sociais neste país estão associadas às características de determinados grupos, como, por exemplo, os estudantes jovens, e vinculadas principalmente ao trabalho, em função da capacidade de agir dos trabalhadores organizados em sindicatos, que deixaram uma forte marca de corporativismo no sistema social de proteção.

Por isso, as políticas de um país precisam ser analisadas levando-se em conta quais são os critérios de pertencimento adotados para a redistribuição dos recursos, mesmo que em suas legislações constem o princípio “direitos iguais para todos”, porque o sentido de *todos* varia conforme a compreensão do próprio pertencimento.

No caso francês, parte dos direitos está referida à posição do indivíduo no mercado de trabalho. No caso da Noruega, por exemplo, o indivíduo que reside no país há 12 meses ou mais é portador de direitos, independentemente da sua origem. No caso deste último país, tomar como base a moradia para a fixação do *todos* é inegavelmente mais universal do que considerar como portador de direitos aquele que nasceu no país, especialmente em tempos de graves problemas com a imigração.

Todavia, é importante dizer que o princípio de direitos iguais para todos, tal como pensado no século XVIII, presente ainda hoje, não foi introduzido na sua plenitude em nenhum país. Na Noruega, o critério de moradia para a fixação do *todos* exclui os demandantes de asilo do direito a qualquer benefício social. Na França, o critério do trabalho, associado à base familiar, escalona os benefícios, reproduzindo desigualdades existentes e excluindo certos grupos que se encontram fora do sistema produtivo, a exemplo de inúmeros imigrantes. O Brasil aproxima-se mais deste último caso, uma vez que muitos dos direitos estão condicionados à vinculação do indivíduo ao trabalho formal. Assim, mais de 50% dos trabalhadores da população economicamente ativa que trabalham no campo da economia informal não têm direito à aposentadoria, reproduzindo ao longo do tempo enormes desigualdades.

No caso da Dinamarca, pelo fato da redistribuição dos benefícios e das alocações tomar como base o indivíduo, o universalismo parece se realizar mais plenamente. Os jovens são um exemplo disso, pois muito cedo podem se tornar independentes da família e produzir de forma autônoma as suas trajetórias. Este princípio, associado ao direito

ao trabalho, compõe a díade que parece melhor se adequar à nova condição juvenil moderna, pois permite a cada jovem ser autônomo, independente, fazer experimentações na esfera do trabalho, num movimento de ir e vir em direção à escola, até chegar à fase adulta.

(...) As trajetórias da juventude tendem, na Dinamarca, a tomar a forma de itinerários, conduzidas numa dependência contínua com relação aos pais, e vividas como um tempo legítimo de desenvolvimento pessoal. Entre uma partida precoce e uma estabilidade profissional e matrimonial mais tardia, se intercalam percursos juvenis caracterizados por idas e vindas entre estudos e empregos, assim como vida solitária e união livre (...). Pelas idas e vindas que [a juventude] desenha o estatuto de estudante e de assalariado, a reconstituição dos principais fluxos de integração social confirma a existência, entre os jovens dinamarqueses na idade de 18 a 30 anos, de trajetórias subentendidas por uma lógica de experimentação (...). A política estatal na Dinamarca permite uma retomada mesmo que tardia dos estudos, e deixa uma marca profunda sobre os percursos de entrada na vida adulta. (Van de Velde, 2006, p. 38, 41, 46).

A experiência dinamarquesa parece introduzir novas possibilidades de estruturar o campo da educação para jovens, ao tomar como bases do seu modelo social o indivíduo e o pleno emprego, e no campo da educação, ao associar universalização da educação, trabalho e experimentação. Esses arranjos parecem mais adequados à condição juvenil moderna.

O modelo social francês também tem grandes diferenças quando comparado ao brasileiro. Na França, amplos direitos sociais têm sido garantidos, diferentemente do caso brasileiro, em que eles são fracamente garantidos. Naquele país, os direitos tenderam à universalização, como, por exemplo, o acesso ao sistema de saúde e à escola, pelo menos até o nível médio. Apesar disso, a realidade francesa começa a dar sinais de alargamento das desigualdades e o seu modelo social revela indícios de que está em crise. Assim como no Brasil, um desses sinais é o desemprego juvenil.

Enfim, os dados e referências mobilizados para abordar as relações entre os jovens e a educação escolar no Brasil são um convite para que aprofundemos, com radicalidade, o debate sobre a escola que a eles vem sendo destinada. Tal debate não pode se realizar sem que haja realmente uma escuta sensível e atenta dos sujeitos juvenis, considerando ética e politicamente suas demandas e necessidades postas no presente,

tanto aquelas referentes à qualidade da educação que almejam, quanto as expectativas e relações que tecem com o mundo do trabalho. Neste debate, o mundo adulto não pode se furtar a apresentar seus projetos e enfrentar as tensões que daí decorrerão, pois será a partir dos tensionamentos e conflitos produzidos pelo encontro entre as gerações, de suas disposições políticas e das possibilidades que a realidade brasileira comporta, que se poderá vislumbrar outros modos ou formas de jovens viverem a juventude, combinando experiências simultâneas de educação e trabalho, como um direito e não como negações recíprocas. Isto exigirá de nós, adultos, a capacidade de, juntamente com os jovens, fazer aflorar tensões que existem entre as noções de futuro postas pelas gerações, para delas construir o novo.

Recebido em julho de 2007 e aprovado em agosto de 2007.

Notas

1. Trata-se de sondagem de opinião realizada em 2003, pelo Instituto Cidadania, vinculada ao Projeto Juventude.
2. Trata-se da pesquisa *Juventude brasileira e democracia* – participação, esferas e políticas públicas. O estudo se dispôs a “ouvir e debater com diferentes jovens brasileiros(as) (...) os limites e possibilidades de sua participação em atividades políticas, sociais e comunitárias, considerando a importância da inclusão desses sujeitos para a consolidação do processo de democratização da sociedade brasileira. A investigação foi desenvolvida por uma rede de instituições e parcerias, que compactuam com a premissa de que a primeira tarefa a se fazer é aprender a escutar os(as) jovens, entender as condições em que vivem, as suas semelhanças, diferenças e perspectivas frente aos imensos desafios que as sociedades atuais impõem”. O estudo foi desenvolvido a partir de dúplice estratégia de intervenção: num primeiro momento, foi aplicado um inquérito em amostra de 8 mil jovens. Na segunda fase foi desenvolvido estudo qualitativo, fundamentado na metodologia *Choice Work Dialogue Methodology* (Grupos de Diálogos), momento em que foi possível o diálogo com 913 jovens, moradores de sete regiões metropolitanas do país (IBASE; Instituto Pólis, 2005, p. 5).
3. Sobre a transmissão, gestão e contradições que envolvem a herança e os herdeiros no meio parental, assim como o papel da instituição escolar neste processo, cf. Bourdieu (1997).
4. O DIEESE faz a pesquisa a partir dos 16 anos por ser esta a idade limite inferior admitida legalmente para efeitos de trabalho.

Referências bibliográficas

BEAUD, S. Le modèle français: l'ascenseur social em pane?: le modèle social français. *Cahiers Français*, Paris, n. 330, p.33-37, jan./fév. 2006.

BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: LINS, D.S. et al. *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997.

DANIEL, C. *L'information sur les conventions collectives au Danemark*. Rapport n. 087, sept. 2003. Disponível: <www.ladocumentationfrançaise.fr/rapports/actualite/dialogue-social.shtml>. Accès: 9/9/2006.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). A ocupação dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos. *Estudos & Pesquisas*, v. 3, n. 24, set. 2006. Disponível em: <www.dieese.org.br/esp./estpesq24_jovensOcupados.pdf>. Acesso em: 29 out. 2006.

DUBET, F. Des jeunesses et des sociologies: les cas français. *Sociologie et Sociétés*, Paris, v. 28, p. 23-35, 1996.

DURU-BELLAT, M.; DUBET, F. Déclassement: quand l'ascenseur social descend. In: *LA NOUVELLE critique sociale*. Paris: Seuil; La République des Idées, 2006. p. 47-54.

THE ECONOMIST. *Le monde en poche*. Paris: Tallandier, 2007

EUROSTAT. Les jeunes européens vus à travers les chiffres. *Communiqué de Presse*, n. 44, 23 mar. 2007.

GAULLIER, X. *Agês mobiles et nênerations incertaines*. Paris: CNRS, 1998. (mimeo.).

GIL, C.Z.V. et al. Por uma política de direitos na educação. *Democracia Viva*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 6-11, jan./mar. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE). *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e públicas*. Rio de Janeiro: IBASE; Instituto Polis, 2005. (Relatório final de pesquisa).

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE). *Democracia viva*, Rio de Janeiro, n. 30, jan./mar. 2006.

KILDAL, N.; KUHNLE, S. The Nordic welfare model and the idea of universalism. In: KILDAL, N.; KUHNLE, S. *Normative foundations of the welfare state: the Nordic experience*. London: Routledge, 2005. p. 13-33.

LAGRÉE, J.-C. De la sociologie de la jeunesse à la sociologie des générations. *Les Sciences de l'Éducation*, Caen, n. 3/4, p. 19-27, 1992.

LALLEMENT, M. *Le travail: une sociologie contemporaine*. Paris: Gallimard, 2007.

LEFEBVRE, A. *Le modèle social danois: flexibilité et sécurité, les partenaires sociaux et la politique de l'emploi, services de l'emploi et formation*. Paris: Liaisons Sociales Europe; Les Synthèses, 2005.

LYKKETOFT, M. *Le modèle danois: chronique d'une politique réussie*. Toulouse: Esprit Ouvert, 2006.

MEHAIGNERIE, P. *Marché de l'emploi au Danemark*. Paris, 2004. (Assemblée Nationale, Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du règlement par la Commission des Finances, de l'Economie Générale et du Plan, n. 1913, 9 nov. 2004).

PERALVA, A. Levantes urbanos na França. *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 81-104, 2006.

QUADROS, W.J. O desemprego juvenil no Brasil dos anos noventa. *Cadernos do CESIT*, Campinas, n. 31, dez. 2001.

RIBEIRO, E. et al. Diversidade de perfis caracteriza as juventudes brasileiras. *Democracia Viva*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 76-83, jan./mar. 2006.

SPOSITO, M.P. Juventude, crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 96-104.

SPOSITO, M.P. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. *Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud*, México, DF, v. 9, n. 22, jan./jun. 2005.

SVENSSON, P. *Capitalists against markets: the making of labor markets and welfare states in the U.S. and Sweden*. Oxford: Oxford University, 2002. p. 245-267.

VAN DE VELDE, C. "Se trouver", ou le temps long de la jeunesse au Danemark. In: BIDART, C. (Dir.). *Devenir adulte aujourd'hui: perspectives internationales*. Paris: L'Harmattan, 2006.