

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Os jovens: dos estatutos atribuídos ao estatutos construídos.

Uma abordagem histórica e contemporânea da problemática da juventude

Henrique Malheiro Vaz

2003

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Os jovens: dos estatutos atribuídos ao estatutos construídos.

Uma abordagem histórica e contemporânea da problemática da juventude

*Trabalho de Síntese apresentado
para efeitos do disposto na alínea b) do nº 2
do Art.º 58º da Lei nº 19/80
de 16 de Julho*

Henrique Malheiro Vaz

2003

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
I – DA JUVENTUDE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL À HIBRIDEZ	
DO CONCEITO DE “PÓS-ADOLESCÊNCIA”	10
I.I – Uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade	13
Relações intergeracionais, 14. – A propriedade, 15. – O “burgensis” e o “mercator”, 17. – A ascensão de uma classe, 22. – Capital e trabalho, 24. – “O mérito e o sangue”, 28.	
I.II – Uma juventude emergente, “apesar” do (novo) projecto social	35
“Juventudes” anteriores à (sua) construção social, 37. – “Juventudes” emergentes com a emergência da escola, 43. – “Juventudes” institucionalizadas por via da disciplina escolar, 49.	
I.III – Adolescência, pós-adolescência e juventude: os sentidos que enformam a delimitação dos conceitos	56
Adolescência, 58. – Pós-adolescência, 69. – Juventude, 74.	

II –A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE NA INVESTIGAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ANÁLISE DE ALGUNS CONTRIBUTOS	82
II.I – Correntes de investigação e modelos de análise no campo sociológico	87
Correntes geracionais vs. correntes classistas, 90. – Socialização dos jovens vs. juvenilização da sociedade, 101. – Modelo produtivista vs. modelo consumerista, 105.	
II.III – Culturas juvenis e representação social dos jovens	111
Urbanismo e culturas juvenis, 114. – Cultura como agregado de valores, 124. – Cultura como identidade grupal, 130. – Jovens: actores ou autores ?, 139.	
II.III – Reflectir a heterogeneidade das identidades juvenis para perceber o curso das transformações sociais	152
O mandato social prescrito aos jovens, 154. Os jovens reagem, mas como ?, 165. – Incerteza social ou «jovem incerto ?», 178.	
III – CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
BIBLIOGRAFIA	192

INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura dar uma ilustração do modo como se construiu a “juventude” enquanto categoria de análise homogênea, desde a época histórica na qual a mesma se começa a esboçar até à actualidade, uma actualidade na qual se pode questionar a homogeneidade do conceito ou grupo social, quer a partir do conjunto de “atribuições” que o jovem é suposto possuir para ser considerado como tal (a partir das noções trabalhadas pelo campo científico como a partir dos enquadramentos legais que definem o seu estatuto, os seus direitos e obrigações), quer a partir da diluição do próprio conceito pela emergência de novas realidades sociais nas quais a atribuição do estatuto de “jovem” já não é mais uma determinação estável porque se reconfigura o conjunto de propriedades que outrora o definiam.

O trabalho procura articular, cronologicamente (embora não necessariamente exaustivamente) as correntes teóricas de maior relevância na produção científica ocidental (porque construídas a partir das próprias sociedades que as definem e enquadram) – tendo particularmente presente a produção europeia e norte-americana – e analisa alguns trabalhos empíricos, procurando destacar entre os mais recentes, alguma da produção nacional mais relevante. A pertinência das referências atribuíveis ao contexto espacial e sócio-geográfico decorrem

da circunstância de se tratar aqui, com grande frequência, o conceito de cultura, e da importância de o contextualizar nos modelos de organização social que os produzem. Se, e a título de exemplo, tomarmos por referência o espaço europeu, encontramos singularidades e dessemelhanças entre as diversas nações que devem ser percebidas a partir de uma cultura mais geral e social onde se inscrevem as culturas juvenis, o que, desde logo se reflecte igualmente nos modos de teorizar a “juventude”.

A temática do presente trabalho de síntese articula-se com a temática central da tese de doutoramento que o autor desenvolve – o trabalho escolar – procurando-se tratar já aqui, ainda que de um modo exploratório, a temática da juventude em torno das relações com o trabalho, veiculada designadamente pelo trabalho escolar; se o trabalho enquanto contexto ocupacional ocupa hoje (talvez mais do que nunca, dada o seu difícil acesso) um lugar privilegiado naquilo que determina a transição do estado de adolescência/juventude ao estado adulto, não será menos verdade que tal dado produz efeitos sobre a “temporalidade” da juventude, os termos e modos que a determinam, em última análise, sobre a dominante do ensino/aprendizagem enquanto contexto ocupacional nessa mesma temporalidade que é a juventude.

Em última análise, é a própria especialidade em que se desenvolve o presente trabalho de síntese – a formação e o trabalho – que estrutura a

sua organização, configurada numa abordagem desenvolvida sobre a faixa etária do público-alvo que será objecto do referido trabalho de tese de doutoramento.

Assim, genericamente o presente trabalho organiza-se em dois grandes capítulos, procurando-se no primeiro estruturar um conjunto de conceitos teóricos à luz da sua construção histórica, os quais serão posteriormente trabalhados no segundo, mais dedicado à análise de estudos efectuados na actualidade:

- o primeiro capítulo divide-se em três grandes sub-capítulos onde se procura, num primeiro referencializar a juventude à construção da Modernidade, acentuando nesta reflexão o desenvolvimento da noção moderna de "classe", mediada designadamente pelo advento da burguesia; procura-se, num segundo sub-capítulo referencializar a juventude ao processo da sua institucionalização, designadamente por intermédio da instituição escola, processo segundo o qual os jovens passam gradualmente da convivência dos contextos dos adultos para um contexto no qual os adultos são uma presença minoritária, que detém um poder – o da disciplinação como o da detenção do saber – e que o exerce sobre uma massa colectiva que, ao distinguir-se adquire uma nova unidade; procura-se, por último, referencializar a juventude aos conceitos que a definem por forma a tentar fazer alguma luz sobre aquilo

que os distingue, nomeadamente aqueles cuja criação é mais recente – a adolescência e a pós-adolescência – e aquele cuja historicidade parece preservar um certo sentido de imprecisão, de indeterminação das suas fronteiras temporais (a juventude, designação extensível ao adolescente e mesmo à criança que desempenhava já funções de adulto, mas cujo desenvolvimento não lhe garantia ainda esse estatuto pleno);

- o segundo capítulo divide-se igualmente em três grandes sub-capítulos, onde se procuram interpretar, a partir da investigação contemporânea, alguns dos referenciais centrais da análise da problemática da juventude. Assim, no primeiro sub-capítulo procuram-se distinguir as relevâncias atribuídas a duas correntes de investigação teórica em torno da juventude – as correntes geracionais e classistas – e a sua maior ou menor aplicabilidade em função de modelos de análise mais contemporâneos, em torno designadamente da juvenilização da sociedade e da importância crescente da actividade de consumo na definição de culturas juvenis; no segundo sub-capítulo aborda-se a problemática das culturas juvenis e a sua relevância no processo de representação social dos jovens; por último, no terceiro sub-capítulo atribui-se centralidade à construção identitária dos jovens, mediada designadamente pelas figuras da escola e da família.

Metodologicamente, procura-se inserir a construção social da juventude num tempo que é, predominantemente o do aparecimento do

projecto da modernidade, bem como o do modo como a estratificação social já patente neste parece ilustrar a compreensão de fenómenos contemporâneos (ou da relevância que a produção científica aos mesmos atribui, em todo o caso); insiste-se assim numa contextualização histórica como modo de dar conta da “relevância da realidade” e procuram-se pontuar, neste breve historial alguns dos fenómenos mais relevantes em torno da temática da juventude. Não se assiste assim, neste trabalho ao privilégio do desenvolvimento exaustivo e cronológico da juventude (seria, porventura uma alternativa mais explicitadora da problemática contemporânea da juventude) por se privilegiar, a essa visão cronológica uma abordagem em torno das determinantes explicativas identificadas nas raízes desta história recente. Remete-se o leitor, em todo o caso, para a leitura do cap.I.III (*vidé “Juventude”*) e para a demarcação temporal aí efectuada em torno das diferentes representividades das representações sociais da/sobre a juventude.

As opções aqui efectuadas procuram o compromisso entre, por um lado, a abordagem efectuada à juventude no âmbito da disciplina em que o presente trabalho é apresentado – “Contextos de Formação e Trabalho” – e, por outro lado, as orientações que o autor vem privilegiando no seu trabalho de tese de doutoramento.

I – DA JUVENTUDE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL À HIBRIDEZ DO CONCEITO DE “PÓS-ADOLESCÊNCIA”

Discute-se, no presente capítulo, a construção de um conceito que procura estruturar um determinado período da vida dos sujeitos, conceito que emerge da necessidade de tentar (re)traçar percursos num esforço de homogeneização desses mesmos percursos, num esforço de categorização distintiva, quer face ao percurso a montante deste – a infância – quer face ao percurso a jusante deste – o estado adulto.

Buscam-se na história um conjunto de traços cuja distintividade permite admitir estarem na origem, senão da juventude enquanto conceito sociológico e “temporalidade” social tal qual o admitimos hoje, ao menos enquanto malhas de uma rede que, ainda que sem intenção, foram tecendo (também) a eclosão do fenómeno *juventude* enquanto período de vida distinto e, nessa medida, objecto de uma atenção particular. Compreender a juventude hoje passaria assim pela compreensão de um conjunto de transformações sociais que precederam a sua “afirmação”, porque esta afirmação não é resultante de um acto deliberado dos jovens, mas de deliberações respeitantes à construção de um projecto social no qual os jovens virão a revestir, tal como se procura explicitar, um desfecho que não foi previamente intencionalizado.

Trata-se de tentar perceber, por intermédio do recurso à história, não a juventude actual, mas aquilo que permitiu a eclosão da juventude enquanto grupo etário que define uma reequação dos termos e modos de construção do próprio projecto social da modernidade, em suma, o contraponto entre as intencionalidades e o movimento real de um novo projecto de organização social.

Discute-se ainda a noção de homogeneidade dos percursos juvenis, a partir designadamente do conceito de pós-adolescência, conceito híbrido que procura equacionar uma gradual instabilização (na simultaneidade) das maturidades que determinam o acesso ao estado adulto, sendo que, “daqui em diante, a juventude é um modo de vida cuja ambiguidade reside no facto de associar em proporções variáveis segundo os indivíduos elementos constitutivos de um pleno estatuto de adulto e elementos que pertencem ainda, pelo contrário, ao mundo da adolescência”¹.

A noção de homogeneidade é ainda discutida à luz de uma pretensa conformação da realidade (dos percursos) dos sujeitos a partir do momento em que esses mesmos percursos são nomeados², ou seja, se a noção de homogeneidade pode definir algumas propriedades específicas

¹ – O. Galland, *Les Jeunes*, Paris, La Découverte, 2002 (todas as traduções de obras estrangeiras referenciadas neste trabalho são da responsabilidade do autor).

² – No âmbito das cadeiras de metodologias de investigação, a postura dos alunos face à necessidade de realizar uma ruptura com as noções do senso comum como etapa inicial de um processo de investigação é, frequentemente dada como resolvida, bastando para tanto nomeá-la. Quando, recorrendo a Bourdieu (2001), se confrontam os alunos com os “logros” desse acto de nomeação – “é preciso construir o objecto; é preciso pôr em causa os objectos pré-construídos” –, segundo o qual se substitui o senso comum por uma visão sensocomunizada do processo de ruptura, o processo volve, regra geral, à estaca zero.

a um determinado percurso dos sujeitos por relação com outros percursos do seu ciclo vital (e a noção de homogeneidade é aqui válida enquanto caracterizadora de especificidades comuns aos sujeitos nesse determinado percurso), ela não poderá escamotear a diversidade que em si própria contém, diversidade que melhor permite precisar o alcance (relativo) da sua própria definição. Segundo GALLAND³, “querer fazer uma sociologia da juventude não implica que suponhamos uma homogeneidade do grupo social considerado. Pelo contrário, rapidamente constataremos que o interesse sociológico desta iniciativa será o de fazer uma sociologia comparativa das juventudes”.

É no quadro desta abordagem comparativa que, e ainda segundo este autor, adoptando o conceito genérico de «entrada na vida adulta», “a ideia é, antes de mais, estudar as condições sociais, profissionais, matrimoniais e residenciais da passagem à idade adulta, (as quais) correspondem a mudanças fundamentais de estatuto – o início da vida profissional, a saída da família de origem e o casamento”⁴. Por referência a contextos histórica e geograficamente definidos, é o somatório deste conjunto de transições e as suas variações relativas que melhor podem esclarecer as transformações no próprio conceito de *juventude*, bem como explicitar a perspectiva em que, simultaneamente, se procura compreender o conceito de *pós-adolescência*.

³ – O. Galland, *Sociologie de la Jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1997.

⁴ – *id.*

I.I – “Uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade”⁵

O domínio do real é aquele que é vivido e observável no acto da sua produção, no instante do acontecimento, a sua enunciação é sempre póstera porque posterior ao momento da realidade. Nas palavras de WATZLAWICK, “(a) nossa experiência mais imediata da realidade, o presente, é apenas aquele momento infinitesimalmente curto no qual o futuro se transforma em passado”⁶. Por outro lado, se são determinadas regularidades sociais que nos permitem enunciar noções consensuais, o movimento da realidade – porque esta é diferente em cada momento e porque esta é percebida diferentemente pelos indivíduos – não é por isso estancável ou imobilizável, numa perspectiva segundo a qual tentaríamos “encaixar os factos na nossa definição de realidade em vez de fazermos o contrário”⁷. O subtítulo aqui apropriado de um artigo de Machado Pais procura justamente dar conta, por intermédio do conceito de “representação”, desta ideia de movimento, de construção conceptual que não é independente do contexto em que é produzida, que se actualiza porque a actualização é algo que sempre se afere a um presente, presente que é o tempo “real” da nossa reflexão.

Manuseamos, de facto, o passado à luz do nosso presente, não porque não queiramos compreender o passado na especificidade dos contextos

⁵ – J.M. Pais, “A construção sociológica da juventude”, *Análise Social* (105-106), 1990.

⁶ – P. Watzlawick, *A Realidade é Real ?*, Lisboa, Relógio d’Água, 1991.

⁷ – *id.*

em que se produziu, mas porque necessitamos de compreender o nosso presente, legitimá-lo num processo de continuidade que é concomitante com a ideia de movimento. É percebendo os contornos deste movimento que construímos esta noção de continuidade (que nos supera a montante, mas que se expressa no sentido holístico do nosso jusante⁸); é (também) por via desta construção de uma continuidade que nos construímos para além de uma (estrita) individualidade.

.Relações intergeracionais

Esta breve reflexão procura-se significativa quando se trata aqui de perceber o modo como se construiu, historicamente, o conceito de “juventude”, conceito que procura determinar um período de vida dos sujeitos que é caracterizável por um conjunto de traços comuns que o *estabilizam* na análise dos movimentos sociais. E estes traços comuns são os que decorrem de uma especificidade que se constrói nos interstícios de transformações sociais, transformações sociais que determinam, designadamente, uma modificação das relações entre gerações com o dealbar das grandes revoluções sociais ocorridas na Europa em finais do séc. XVIII, princípios do séc. XIX (determinantes de um marco histórico na organização das sociedades europeias de inspiração social, política e económica, marco que estabelece uma

⁸ - a importância, segundo Abraham Moles (1973), “de pensarmos o presente como uma construção do futuro e não como um produto determinado apenas por um passado” (*cit. in* J. A. Correia, *Sociologia da Educação Tecnológica*, Lisboa, Universidade Aberta, 1996).

ruptura entre os antigos regimes e o novo projecto da modernidade). E, se o fenómeno das relações intergeracionais não se pode desligar, como veremos, do advento de uma educação extrafamiliar concretizadora do princípio da “igualdade à nascença”⁹, ou, melhor, se é este princípio que parece conferir ao fenómeno uma dimensão alterativa importante (porque se inscreve num processo de transformação social que reequaciona a própria unidade referencial que é a família), não parece menos verdade ser a atribuição de uma valorização distinta das gerações vindouras que se edifica como proporcionadora da construção de um (novo) percurso consistente na vida dos indivíduos; se não se discute aqui o significado da massificação da escola como imperativo à compreensão da construção social da infância e, posteriormente, da adolescência, não se podem desligar estes fenómenos dos laços de consanguinidade enquanto sustentáculos de uma (nova) noção de propriedade, porque ela própria é explicativa, independentemente dos movimentos sociais, da noção de continuidade a que anteriormente fazíamos alusão.

.A propriedade

Importaria fazer aqui uma breve reflexão em torno do conceito de propriedade, quando o mesmo surge associado, por intermédio da figura do Estado, à noção de segurança, o que significa dizer, em última análise, que é tarefa do novo Estado social garantir propriedade (ou as prerrogativas e recursos que a mesma garante) a quem não a detém. Se a

⁹ - O. Galland, 2002, *op. cit.*

noção de consanguinidade apareceria, no antigo regime, realçada pela posse de propriedade (sendo restrita a um pequeno número de privilegiados, porque detentores dos direitos do seu usufruto), é a introdução de uma nova concepção de propriedade que permitirá (re)valorizar aquela noção na sociedade moderna construída a partir de finais do séc. XVIII.

Esta nova concepção de propriedade é mediada, no âmbito do projecto da modernidade, pelo trabalho, e mais exactamente, pela figura do assalariado. Trata-se, com efeito, de “colocar todo o domínio do social no espaço de uma privação, *a falta de propriedade*”¹⁰, condição que parece prévia à própria massificação da escolarização por forma a garantir, não apenas a enunciação dos direitos, mas igualmente o seu usufruto. A distribuição dos poderes que o projecto da modernidade veio pôr em causa não é, de facto, independente do conceito de propriedade, e é o protagonista “Estado” que lhe introduz uma nova configuração – a de *propriedade social* – configuração que visa garantir que “se possa continuar fora da propriedade privada sem estar privado de seguridade”¹¹. Em última análise, “numa sociedade que se reorganiza em torno da condição de assalariado, é o estatuto conferido ao trabalho que

¹⁰ – R. Castel, *As metamorfoses da questão social. Uma crónica do salário*, 1999.

¹¹ – *id.*

produz o homólogo moderno das protecções tradicionalmente asseguradas pela propriedade”¹².

Relacionar o conceito de propriedade com o fenómeno do (re)equacionamento das relações intergeracionais parece aqui apropriado por intermédio, designadamente, da figura das “protecções sociais”, as quais garantem um “protectorado” até aos mais desprotegidos, num modelo social no qual “o indivíduo se tornou claramente na unidade primária de acção e no recurso fundamental do valor da sociedade, substituindo outras unidades mais corporativas (a família, o clã, a região, etc.), que detinham importância primordial em tempos anteriores”¹³. Ou seja (e é aqui que o significado de uma educação extrafamiliar parece mais relevante), mesmo que o núcleo restrito de afiliação do indivíduo não garanta o acesso à educação, esta competência é legalmente atribuída ao Estado, o que não significa o esgotamento do colectivo familiar, mas a sua subordinação a um colectivo mais lato, o da sociedade (o que nos permitirá explorar, adiante, a relevância desta noção de consanguinidade cruzada com uma nova noção de propriedade, mediada designadamente pelo conceito de classe).

.O “burgensis” e o “mercator”

O novo projecto social delimitado pelas unidades de grandeza “indivíduo” e “nação” procuraria, essencialmente, assegurar uma

¹² - *id, ibid.*

¹³ - F. Ramirez & J. Boli, “The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalisation”, *Sociology of Education*, Vol. 60, 1987.

vinculação entre o desenvolvimento da criança e o interesse nacional: “crianças boas, leais e produtivas tornar-se-iam adultos bons, leais e produtivos os quais, no seu agregado, assegurariam uma sociedade nacional, melhor, mais forte e mais desenvolvida”¹⁴. Assim, e realçando a importância do indivíduo, embora circunscrevendo a sua relevância a um projecto colectivo, balizado pelo Estado-Nação, esta concepção tributária da figura do progresso (a noção de movimento associada à noção de evolução), sustentada na teoria da socialização¹⁵ (socialização que é o veículo garante da intervenção do Estado sobre todos os indivíduos que o constituem) efectua uma ruptura com a visão da criança que nos é descrita por GALLAND, citando ARIÈS: “a Idade Média e o início dos Tempos Modernos não teriam reconhecido qualquer especificidade à adolescência e à juventude; sensivelmente desde a idade dos 7 anos, as crianças seriam praticamente confundidas com os adultos”¹⁶. Não parece sequer relevante, neste período histórico, o papel educativo da família, a não ser em função de determinações que garantam uma continuidade e perenidade dos direitos familiares adquiridos. Com efeito, se no seio do povo, sobretudo no campesinato, “o objectivo essencial é que a criança dê um mínimo possível de trabalho à sua mãe” (porque a mãe é já uma força para o trabalho agrícola mas também para a organização da casa), “nas famílias principescas, aristocráticas ou burguesas, o rapaz, aos 7

¹⁴ - *id, ibid.*

¹⁵ - Sommerville, *cit in* P. Ramirez & J. Boli, *id,*

¹⁶ - O. Galland, 2002, *op. cit.*

anos, passa das mãos das mulheres para as dos homens, da governanta ao preceptor¹⁷”, sendo a educação assegurada por figuras externas à instituição familiar.

E é precisamente a salvaguarda dos direitos familiares adquiridos que parece opor-se “em particular a uma maior autonomia dos jovens e ao reconhecimento afectivo e educativo da infância”, por intermédio de duas figuras institucionais que caracterizam a família do Antigo Regime: “o *casamento negociado e o direito de sucessão*”¹⁸. A primeira explica-se pela função essencialmente económica da família – “trata-se, através de alianças de preservar ou aumentar um património”; a segunda, de acordo com o mesmo pressuposto, procura assegurar que, “aquando das sucessões, o património não se fraccione e que a família, no seu todo, não perca nenhuma parte do seu poder económico e do seu prestígio social”¹⁹. Estas preocupações pareceriam igualmente presentes no seio de famílias sem património material explícito, onde o sentido da sucessão se orientaria mais para a continuação do ofício paternal (situação particularmente evidente no caso dos artesãos e comerciantes).

É esta noção “restrita” dos interesses familiares que deve ser entendida como questionável pelo projecto da modernidade, não porque o projecto da modernidade estabelecesse uma nova noção da organização familiar, libertando os jovens do peso da tradição imposta pelos adultos,

¹⁷ – *id.*

¹⁸ – *id.*

¹⁹ – *id., ibid.*

mas simplesmente porque a proporcionou (parcialmente, em todo o caso; com efeito, a “ascensão” de um novo grupo social, etariamente delimitado, teve como efeito reconfigurar a centralidade da noção de família, mas não acabar com essa “figura” de socialização, essencial ao próprio projecto da modernidade).

No contexto deste novo projecto social, a predominância crescente da burguesia não pode ser descontextuada do papel crescente de um modelo económico que, a par das alterações sócio-políticas, rompeu em definitivo com a estrutura económica dos modelos anteriormente reinantes. Referimo-nos, naturalmente, à noção de mercado auto-regulável e aos seus efeitos sobre uma economia assente na propriedade, bem como na transformação do princípio do sucesso, anteriormente determinado pelo título, no princípio do sucesso, agora determinado pelas capacidades; deste modo, “o lugar de cada um não (seria) mais um dado de partida, ele (seria), em toda a evidência, uma criação da educação”²⁰.

O princípio do sucesso no plano social determinado pelas capacidades de cada um não parece, de facto, combinável com uma lógica produtiva construída na óptica do autoconsumo, sugerindo um espaço de troca no qual essas mesmas capacidades adquiram uma mais-valia relevante; o sentido do mercado é o sentido da oportunidade, sentido que é tanto mais enfatizado quanto as *minhas* capacidades *me* distingam dos demais. Não seria, pelo facto, estranho associar aos primórdios da formação da

²⁰ - *id.*

burguesia a figura do “*mercator*”, figura dos tempos do feudalismo a qual, “num mundo onde acima de tudo se aprecia a estabilidade, os bens de raiz, (...) escolheu uma vida errante, fê-lo certamente por necessidade”, sendo “o único que, em vez de viver do produto do seu trabalho, vive da troca de bens que não produziu, e a sua existência é a única que se não concebe sem maneiio de dinheiro e sem a ideia de lucro”²¹.

E o “*mercator*” precisa do produtor, mas fundamentalmente do consumidor dos produtos porque o resíduo da sua subsistência é assegurar o acesso de bens a quem deles se encontra distante. A sua fixação nas concentrações urbanas²² decorre da própria natureza do seu sustento, não parecendo estranho que “venha aos comerciantes a palavra de *burgensis*, (...) palavra (que) correrá muito tempo como sinónima de *mercator*, antes de adquirir o significado particular que ganha na Idade Média a palavra *burguês*”²³. A origem não escamoteia, contudo, e no que interessa para o seu desenvolvimento, a vinculação entre a actividade comercial e a burguesia, actividade que, se inicialmente é de natureza (estritamente) mercantil, não deixa de gradualmente invadir o campo legislativo, financeiro e mesmo filosófico²⁴.

²¹ - R. Pernoud, *As Origens da Burguesia*, 1969.

²² - O burgo é, na Idade Média, o “castelo, ou casa nobre, ou mosteiro, etc., e suas cercanias, rodeados por muralha de defesa, muitos dos quais vieram a transformar-se em cidades” (*cit. in* A. Ferreira, *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 1986).

²³ - R. Pernoud, 1969, *id.*

²⁴ - no plano educativo, aquilo que distingue os saberes inerentes às actividades comerciais dos saberes inerentes às actividades artesanais é que, os primeiros “não

A ascensão de uma “classe”

Perante a trilogia clássica reinante na Idade Média, respeitante a uma visão estática dos domínios do poder e da sujeição ao poder – onde, no primeiro caso, imperam a nobreza e o clero, onde, no segundo caso impera essa figura sempre dificilmente caracterizável, que é o povo – insurge-se uma figura nova – a burguesia – que mais não parece ser, historicamente, que o movimento de uma restrita e parcial parcela desse indiferenciado “povo” na procura da conquista de uma posição que, socialmente lhe não é reconhecida. E a prédica de que esta nova figura se reclama é, justamente, a de procurar pôr em questão essa visão estática do poder, a de reclamar para si, por intermédio da intervenção numa área “não reclamada” um direito, um poder novo.

Do mesmo modo que se percebe, nos nossos dias, o sentido da ascensão social que a educação pode conferir, igualmente se perceberá, historicamente, que uma “classe” em franco desenvolvimento o procure sustentar numa ascensão que lhe confira direitos acrescidos (e, previsivelmente, nunca suficientes). Rematando os passos da história como se, de coisa breve se tratasse, o advento das corporações no final do séc. XV e no séc. XVI (cuja organização não decorre da força da

est(ão) dependentes do tipo de comércio”, enquanto que os segundos estão “intimamente relacionados com as propriedades dos materiais com que trabalham”, característica que permite a sua “reprodu(ção) em contextos e tempos diferentes dos da sua produção e utilização”. Antevêem-se aqui os modernos sistemas de ensino em torno de saberes que podem ser generalizados e teorizados, independentemente do seu sentido utilitário. (J.A.Correia, 1996, *op. cit.*)

produção, mas substancialmente, dos constrangimentos impostos pela actividade comercial²⁵, a qual, em última análise, a anima) enquanto instrumentos enquadradores e definidores das profissões, e o título de mestre enquanto conferidor de um estatuto social e profissional, estabelecem formalmente os termos do seu acesso, acesso que ao longo dos tempos vai adquirindo distintas configurações. Assim, se na Idade Média “se passava geralmente a mestre logo que terminava a aprendizagem”, é a prática da «obra-prima» que parece vir a configurar um estreitamento do acesso àquele estatuto, o qual “não tarda em converter-se num monopólio”²⁶; ou porque, e a título de exemplo, “no séc. XVIII, a «obra-prima» de um serralheiro levava dois anos de trabalho, de maneira que só os aprendizes suficientemente ricos para passarem tanto tempo sem ganhar a vida e comprarem os materiais necessários conseguiriam chegar a mestres”, ou porque, e a título acessório, “os filhos dos mestres estavam dispensados da «obra-prima», dos direitos de entrada, cada vez mais elevados (...)”²⁷.

Esta visão, agora adiantada e que parece relevar uma postura proteccionista²⁸ de uma classe social crescente – a burguesia – não

²⁵ - A comercialização, ao proporcionar uma circulação das mercadorias em locais distantes dos da sua produção, cria um “valor” distinto ao produto (local) e lança a lógica de um protectorado que, até então, não se fazia sentir.

²⁶ - R. Pernoud, 1969, *id.*

²⁷ - *id.*, *ibid.*

²⁸ - De tal maneira que, são as próprias corporações que se põem em causa, “quando as mesmas prejudicavam os negociantes, os homens de negócios, todos os que desejavam dar à indústria uma forma capitalista”, embora tal orientação se virasse mais “contra as associações operárias (...) do que contra as «corporações» propriamente ditas” (*id.*).

parece coadunar-se significativamente com o papel progressista que a mesma terá desempenhado na construção da modernidade. O que escapa então, nesta análise? O significado de “classe”, inexistente num tempo em que os poderes se organizavam secularmente, parece surgir aqui como determinante de uma afirmação social que, paradoxalmente, procura secularizar-se: “na sociedade feudal, as diferenças sociais eram fundadas sobre uma hierarquia de funções; no regime burguês, as diferenças de fortunas desempenham o papel essencial e dão a uma minoria direitos superiores àqueles que tinham os senhores feudais, porque nenhum costume os regula e não comportam uma contrapartida de deveres”²⁹.

.Capital e trabalho

Historicamente, a afirmação da burguesia faz-se pelo poderio económico, e esta relação de legitimação pode ajudar a explicar a centralidade do mercado auto-regulável no projecto da sociedade moderna; o mercado auto-regulável não é mais, com efeito, do que o reflexo dos desígnios dos detentores dos factores de produção (ou, mais correctamente, dos detentores dos recursos financeiros que determinam o seu controlo). O sentido do “capital” não é, com efeito, estabelecido a partir de uma apropriação material, mas fundamentalmente de uma *propriedade* financeira, propriedade que estabelece ao mercado o sentido

²⁹ - *id.*

da sua auto-regulação³⁰: a produção deixa de ser medida pelo factor da necessidade para ser medida pelo factor da especulação; a especulação, que não é mais do que uma diatribe financeira, é uma fonte regeneradora do próprio capital.

E interessa perceber, neste contexto histórico, como é que capital e trabalho podem aparecer como duas faces de uma mesma moeda no projecto de uma sociedade que se afirma moderna. Por contraponto à concepção tradicional da Igreja Católica, que vê o trabalho como uma penitência, a ética burguesa encara o trabalho “como um meio legítimo de atingir a riqueza”³¹ (princípio de legitimidade posteriormente reforçado e desenvolvido por diversas correntes económicas, onde a noção de trabalho surge associada à de empreendimento. Nas palavras de Adam Smith, “é necessário deixar os empreendedores fazerem o que eles querem para aumentarem o seu proveito. Ao procurarem o seu enriquecimento, lutarão contra a penúria e farão a prosperidade de todos”³²). Por contraste com um passado que só é electivo porque, em última análise, é um sistema de poderes seculares posto em causa, (embora convenha frisar que, poder depositado nunca o é sem poder posto), o projecto da modernidade afirma-se também, no plano filosófico, por uma racionalidade segundo a qual, se “desconfia instintivamente de tudo

³⁰ - Este é, aliás, igualmente o sentido que leva a “personificar” na figura do “assalariado” um novo sentido de propriedade, sentido que é associado à remuneração contraída pelo trabalho prestado.

³¹ - R. Pernoud, 1969, *op. cit.*

³² - *cit in* J.M. Albertini, A. Silem, *Comprendre les theories économiques*, ..., 2001.

o que não se pod(e) contar ou formular de maneira evidente”³³. A noção de trabalho andam associadas as noções de poupança e de acumulação, por contraponto às práticas ociosas e de esbanjamento, que caracterizariam aqueles cuja riqueza não resulta do trabalho mas de direitos adquiridos. É a racionalidade de uma nova sociedade, a sociedade de direito (por contraponto à sociedade de facto), sociedade tributária de uma ética nova: o burguês almeja uma “felicidade *honest*a, desconhecida dos grandes e dos pobres, felicidade que não exclui as incongruências da fortuna, mas as reduz e afasta o mais possível”³⁴.

Mas – e mais uma vez removemos os “escolhos” de uma história que é demasiado grande para caber neste breve historial, o qual procura fundamentalmente dar conta do contexto histórico no qual surge e se desenvolve uma “faixa etária” que, gradualmente parece ganhar vida própria – para além do domínio político do novo projecto social, a expressão mais significativa do seu domínio económico passa pela revolução operada nos modos de produção, e pelos processos de concentração indutores de uma força de trabalho intensiva. O que aqui se pretende realçar, no âmbito de uma relação estreita no novo projecto social, entre capital e trabalho, é a ideia de que, o novo sentido de propriedade atribuído ao trabalho só é válido se associado ao capital, isto é, se individualmente se puderem determinar os termos e modos de

³³ – R. Pernoud, 1969, *op. cit.*

³⁴ – Groethuysen, *cit. in* R. Pernoud, *id.* (itálico do autor).

prestação desse mesmo trabalho; a “elegibilidade” do indivíduo como sustentáculo do projecto social faria supor a construção de um modelo produtivo no qual o sentido de oportunidade de sucesso fosse efectivamente acessível a todo e qualquer indivíduo. A intensificação do trabalho industrial parece, outro tanto, revelar que “o desenvolvimento tecnológico não (tenha) implicado) necessariamente uma complexificação das competências exigidas aos trabalhadores no exercício do seu trabalho”³⁵, acentuando a ideia de que a produção industrial requer uma mão-de-obra indiferenciada, não se estranhando para tanto que a mesma repousasse, nos seus primórdios, na absorção de uma indigência flutuante, que procura “disciplinar” por via do trabalho, não lhe alterando, no entanto, e por essa via, a natureza do seu estado: “existe uma indigência que não é devida à ausência de trabalho mas, sim, à nova organização do trabalho, isto é, ao trabalho “liberado”. É filha da industrialização”³⁶.

Segundo A. GORZ, “o que nós designamos por «indústria» é, com efeito, uma concentração técnica de capital que não seria possível a não ser na base da separação do trabalhador dos meios de produção. Apenas esta separação permitiu racionalizar e economizar o trabalho, fazê-lo produzir excedentes que ultrapassam as necessidades dos produtores e utilizar esses excedentes crescentes para a multiplicação dos meios de

³⁵ - J. A. Correia, 1996, *op. cit.*.

³⁶ - R. Castel, 1999, *op. cit.*

produção e para o crescimento do seu poder”³⁷. O valor do trabalho enquanto propriedade não é questionável – porque o interlocutor que estabelece este valor é o Estado – desde que, e principalmente, não questione o valor do capital (e, dentro desta racionalidade, que o trabalho seja visto *strictu sensu* e não em função de um alguém que o produz; a glorificação do trabalho, na óptica do capitalista, não é necessariamente a glorificação do trabalhador).

.”*O mérito e o sangue*”

O presente sub-título, apropriado de uma obra de O. GALLAND³⁸, visa enquadrar uma reflexão em torno das transformações da instituição familiar decorrentes do processo de industrialização, bem como a crescente valorização do mérito, mediada pela escolarização, por contraponto ao nascimento como determinante “(do princípio aristocrático) segundo o qual a condição a que se é destinado pelo seu nome impõe a aprendizagem dos seus deveres e determina toda a educação a receber”³⁹. É uma transformação da instituição familiar, designadamente nas franjas sociais menos abastadas, que evocará a valorização da criança como modo electivo de ascensão social da família: “nos princípios do séc. XX, a classe trabalhadora possui já estratégias contraceptivas, e as crianças menos numerosas, melhor tratadas, melhor

³⁷ – A. Gorz, *Métamorphoses du Travail. Quête du Sens*, 1988.

³⁸ – O. Galland, 1997, *op. cit.*

³⁹ – *id.*. Os parêntesis são da responsabilidade do autor.

educadas são objecto de um intenso investimento afectivo, pois, a termo, é através delas que se efectuará a ascensão social da família”⁴⁰.

O processo de industrialização, enquanto processo de aumento considerável da produção, está ligado a um conjunto diverso de factores: “uma especialização do trabalho, o emprego de máquinas, um progresso técnico contínuo, a mobilização de capitais em vista do lucro, a separação mais clara entre uma burguesia possuidora dos meios de produção e o assalariado”⁴¹. Estes factores contribuem para explicar as importantes transformações que o processo de industrialização operou sobre a instituição familiar, quer sob o ponto de vista da desvalorização dos ofícios enquanto laço de sociabilidade e de um aprendizado que se transmitia entre gerações – “a família era o lugar de aprendizagem e da transmissão dos saberes-fazer culturais: a criança aprendia do seu pai e do seu avô as técnicas, as quais se transformavam muito lentamente”⁴² – quer sob o ponto de vista da agudização das clivagens entre diferentes classes sociais; já desapropriadas de um património de saberes qualificados pelo ofício, as condições de vida exigem frequentemente das famílias operárias a participação laboral de todos os seus elementos, incluindo as crianças⁴³, enquanto que as famílias burguesas, reabilitando

⁴⁰ - M. Segalen, «La révolution industrielle: du prolétaire au bourgeois», in A. BURGUIÈRE *et al*, *Histoire de la Famille 2. Le Choc des Modernités*, Paris, Armand Colin, 1986.

⁴¹ - *id.*

⁴² - *id.*

⁴³ - mesmo a figura do “proprietário-proletário”, figura que surge na sequência de uma outra - o intermediário, colector das matérias-primas no fornecedor e vendedor à

os princípios seculares da linhagem e da transmissão do património, se associam em convenientes negócios “casamenteiros”, que são extensivamente negócios familiares, nos quais “(...) reina uma grande mobilidade social e as crianças são prometidas a outros destinos”⁴⁴.

A família do Antigo Regime era, nas palavras de ARIÈS⁴⁵, “(...) mais uma realidade moral e social do que sentimental”. A noção de aprendizado – forma generalizada de educação – pressupunha a aprendizagem pela prática, “e esta prática não se limitava às fronteiras de uma profissão, tanto mais que ao tempo não havia, e continuará por muito tempo a não haver, limites entre a profissão e a vida privada”, o que de algum modo explicaria que “(...) a transmissão de uma geração para a seguinte (fosse) assegurada pela participação habitual das crianças na vida dos adultos”. Esta figura do aprendizado é ainda, segundo ARIÈS, “um uso difundido em todas as condições sociais: (...) os pais não conservavam os filhos em sua casa; enviavam-nos para junto de uma outra família, com ou sem contrato, para que aí residissem e começassem a sua vida, ou para que aí aprendessem as maneiras próprias de um cavaleiro, ou a arte de um ofício, ou até para

fábrica que compra o produto acabado ou semi-acabado – apenas reflecte positivamente “a vantagem de não desorganizar o apoio social que é o grupo doméstico”, já que, “submetido às leis do mercado internacional, e muito rudemente”, tem de manter no seio doméstico as crianças e mesmo os jovens adultos para fazer face aos baixos salários. (*id.*)

⁴⁴ – *id.*

⁴⁵ – P. Ariès, *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, Lisboa, Relógio d’Água, 1988.

frequentarem desse modo a escola e se instruírem no latim”⁴⁶. Este uso implicava pois, o afastamento desde tenra idade da criança da sua família de origem, situação que só será gradualmente alterada pela “extensão da frequência escolar: (...) a preocupação de isolar a juventude do mundo corrupto das pessoas crescidas, para a manter na sua inocência primitiva; a vontade de a preparar para melhor resistir às tentações dos adultos”, evolução que parece confinar o nascimento da família moderna ao mesmo tempo que a escola ou, como precisa ARIÈS, “ao hábito generalizado de mandar as crianças à escola”⁴⁷.

Esta hábito ou o declínio da figura do aprendizado estava, no entanto, até ao séc. XVIII, “confinado às pessoas abastadas, notáveis rurais ou urbanos, aristocratas ou burgueses, artesãos ou mercadores”⁴⁸, razão pela qual ARIÈS falará da “origem aristocrática ou burguesa” da vida familiar, tal como a definimos com a modernidade. A substituição gradual da figura do *sangue* pela figura do *mérito* na organização social assenta, por um lado, na generalização da escola – já os moralistas do séc. XVII, “que compreenderam a importância da educação (...) não perceberam bem o papel que a escola podia desempenhar, e já desempenhava na preparação das crianças”⁴⁹ – e, por outro lado, no próprio desenvolvimento industrial com a conseqüente reestruturação das

⁴⁶ – *id.*

⁴⁷ – *id.*

⁴⁸ – *id.*

⁴⁹ – *id.*

relações sociais: “(...) o capitalismo é marcado pela clivagem em classes sociais portadoras de modelos e de comportamentos familiares particulares, ver mesmo antagónicos, mas que (se) interferem”⁵⁰. Com efeito, aos modos de vida e organização social onde imperava a distinção de “classes” por intermédio da afiliação e do nome de família substitui-se uma estratificação social por classes onde imperam questões de reconhecimento social. Como sugere POLANYI⁵¹, “os interesses de uma classe se referem mais directamente à sua posição e lugar, ao *status* e segurança, isto é, eles são basicamente não económicos mas sociais”. E se, neste panorama os interesses da burguesia são sobretudo interesses monetários e, nesse sentido, são (também) interesses de classe – “os interesses monetários são veiculados, necessariamente, apenas pelas pessoas a quem eles pertencem” – os interesses das “novas” classes “oprimidas” são fundamentalmente interesses sociais, interesses de “diferentes segmentos da população que se viram ameaçados pelo mercado, e pessoas pertencentes a vários estratos económicos (que) inconscientemente conjugaram forças para conjurar o perigo”⁵².

Explica-se, melhor o efeito “devastador” da industrialização, se se entender que o “terramoto económico que em menos de meio século transformou grandes massas de habitantes do campo inglês de gente

⁵⁰ – M. Segalen, 1986, *id.*

⁵¹ – K. Polanyi, *A Grande Transformação. As Origens da Nossa Época*, Rio de Janeiro, Ed. Campus, 1980.

⁵² – *id.*

estabelecida em migrantes ineptos” não radica tanto, sob o ponto de vista das causas da degradação, “na exploração económica, como se presume muitas vezes, mas (n)a desintegração do ambiente cultural da vítima”⁵³. A exploração económica, expressa designadamente pelo recurso à mão-de-obra infantil, explicará nomeadamente as elevadas taxas de fecundidade operária e a transformação da criança fundamentalmente num recurso económico da família, concepção que nos distancia das famílias mais abastadas, nas quais se assistira já ao fim do aprendizado e “ao regresso das crianças ao lar”⁵⁴. Mas é no esforço de concentração das crianças nos contextos de trabalho dos pais que se pode ver o local de trabalho como um renovado “lugar de transmissão familiar de um saber técnico do pai para o filho”⁵⁵ e, conseqüentemente, de reabilitação de um ambiente cultural favorecedor da instituição familiar.

É ainda nos efeitos da actividade sindical e da transformação do papel da mulher que se pode compreender a transformação gradual desta instituição que é a família. Se a mulher burguesa se retira precocemente dos processos de produção “para se consagrar à educação dos seus filhos e ao desenvolvimento das suas relações sociais”, é o próprio projecto da sociedade moderna e os valores por si veiculados que impõem “a reestruturação dos modos de vida operários em torno de um modelo familiar conforme às normas da classe burguesa”,

⁵³ - *id.*

⁵⁴ - P. Ariès, 1988, *op. cit.*

⁵⁵ - M. Segalen, 1986, *op. cit.*

designadamente por intermédio do retorno da mulher operária ao lar. As forças sindicais defendem a reivindicação de salários mais elevados tendo por base o argumento de que, “eles permitirão à mulher poder afastar-se do trabalho na fábrica, podendo ficar em casa para melhor se ocupar das crianças”⁵⁶.

A viragem do século assistirá à “emergência de uma cultura de classe média, tornada possível pela elevação dos salários, que insiste sobre a separação entre a esfera do público e do privado, que valoriza os cuidados dados no «interior»”, cultura que resulta da “fusão entre uma ideologia burguesa e as novas aspirações operárias em torno da valorização da «família conjugal»”⁵⁷.

⁵⁶ - *id.*

⁵⁷ - *id.*

I.II – Uma juventude emergente, “apesar” do (novo) projecto social

Aquilo que antes se foi anunciando reafirma-se agora: se o advento do projecto da modernidade não “calculou” a afirmação de um determinado período da vida dos indivíduos, não deixou certamente de o proporcionar. E tal não se deve a uma intencional desocultação de um fenómeno existente – a *idade* da juventude sempre existiu, a proximidade dos pares não ocorre por causa da anunciação da juventude como construção social – tal deve-se, sobremaneira a uma identidade institucional entretanto reconhecida e valorizada. A escola como espaço institucional é um espaço de vivência e concentração de indivíduos num mesmo estrato etário⁵⁸, aos quais destina uma mesma finalidade, adquirindo uma vida própria que se postula, no que se refere ao processo educativo, para além da família ou de outras figuras institucionais anteriormente relevantes sob o ponto de vista da concentração desta população (refiram-se, a título de exemplo, a instituição militar ou a instituição de trabalho). A massificação da escolarização (da educação em contexto escolar) não pode, com efeito, ser desligada da sua institucionalização, até porque é este fenómeno que precede aquele; o sentido da obrigatoriedade de escolarização é, anteriormente a uma realidade, uma deliberação. Uma deliberação de um projecto social que anuncia como condição desse mesmo projecto social.

⁵⁸ – P. Ariès refere, a este título, a existência de “um sincronismo notável entre a classe etária moderna e a classe social: uma e outra nasceram ao mesmo tempo, no fim do séc. XVIII, e no mesmo meio: a burguesia”. (1988, *op. cit.*)

Não parece cordato discutir a massificação de uma educação escolar sem reconhecer o primado institucional da escola, se se entender o projecto da modernidade assente na figura do Estado enquanto determinador dos destinos da nação (e, por decorrência, dos destinos dos indivíduos). As crianças, posteriormente os jovens (entendidos antes como força de trabalho mais dócil, mais barata, destinada a tarefas mais indiferenciadas) passam gradualmente da convivência dos contextos dos adultos (nos quais se *adulteram* porque adquirem os deveres sem, necessariamente, fruírem dos direitos) para um contexto no qual os adultos são uma presença minoritária que detém um poder – o da disciplina⁵⁹ como o da detenção do saber – e que o exerce sobre uma massa colectiva que, ao distinguir-se, adquire uma nova unidade. Por contraponto a uma actividade profissional a qual, embora exercida em “postos mais subalternos, tinha uma utilidade prática, (...) a posição de um aluno na escola é a de um cliente: deixa-se instruir e examinar por alguém que organizou o processo de ensino-aprendizagem, para ambas as partes envolvidas e sem qualquer partilha das responsabilidades práticas do trabalho”⁶⁰. A diferenciação de papéis que o contexto institucional da escola confere à criança e ao adolescente, por relação

⁵⁹ – “A disciplina escolar tem origem na disciplina eclesiástica e religiosa; é menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e se é desejada pela sua eficácia, como condição necessária ao trabalho em comum, é-o também pelo seu valor intrínseco de edificação e ascese” (*id.*).

⁶⁰ – J.S. Coleman, T. Husén, *Tornar-se Adulto numa Sociedade em Mutação*, Porto, Afrontamento, 1985.

com o adulto que é o professor, está na origem de uma diferenciação de “tempos” de vida que, até então não tinham uma representatividade socialmente reconhecida enquanto tal.

„Juventudes” anteriores à (sua) construção social

O entendimento sensocomunizado de “jovem” e de “juventude” não parecem ter uma e mesma interpretação, do mesmo modo que não parecem ter uma interpretação mais “científica” comum. Com efeito, e considerando a perspectiva científica, a noção de jovem enquanto unidade parece designar mais o indivíduo portador de um conjunto de propriedades e etapas que demarcam a maturidade e o acesso ao estado adulto (e, neste sentido, mais tributárias de uma análise psicológica em torno do desenvolvimento do sujeito), enquanto que a noção de juventude remeteria mais para a noção de um movimento colectivo - os movimentos sociais, as culturas típicas de um grupo com uma determinada homogeneidade - noção mais tributária de uma análise sociológica em torno das interacções do sujeito com o meio circundante (e, designadamente para as dimensões culturais que as tornam distintas).

Mas são, de momento, as interpretações sensocomunizadas as que aqui interessa reter, admitindo que as mesmas precedem a construção social, mediada pelo crivo científico. Interessa assim perceber, quando se fala de juventude de que juventude se fala ou, dito de outro modo, quando é que a juventude tem visibilidade - é designada - e em que

medida este conceito reflecte uma heterogeneidade inspiradora da própria análise científica.

O. GALLAND, reportando-se à história da sociedade francesa, procura distinguir três “juventudes” já no séc. XIX, embora tal distinção se reporte mais a uma análise do “estado” do estrato etário do que, propriamente, a uma visibilidade social igualmente representativa, consoante se fale de uma “juventude burguesa”, de uma “juventude operária” ou de uma “juventude tradicional”. Mas é, justamente, a análise da sua visibilidade social que parece importante aqui reter, na medida em que é ela que estará na origem da sua construção social.

A noção de “juventude”, nesta confrontação entre juventudes, enquanto construção social que resulta do seu reconhecimento, parece favorecer claramente a “juventude burguesa”, embora tal não deixe de resultar de um processo eivado de contradições. A juventude burguesa é aquela que está mais próxima de realizar os desígnios do projecto da modernidade – “(..) a (burguesia) admite e encoraja o desejo de sucesso individual, (embora) que(ira) controlar, sem violência mas por necessidade e com a maior firmeza, o período que o prepara” – mas são os desígnios deste mesmo projecto que novas questões levantam sob o ponto de vista das relações entre gerações: “os pais burgueses confrontam-se com um problema novo, o de ter de assumir, não mais uma educação despótica que impunha sem discussão os seus princípios,

mas antes uma educação negociada”⁶¹. GALLAND, citando LEGOUVÉ, refere mesmo a figura dos “pais constitucionais”⁶² por contraposição com a figura dos “pais absolutos”, cuja construção decorre de uma afirmação da juventude que contrasta com a lembrança de juventude dos próprios pais, construção em todo o caso temperada pelo subterfúgio de uma “organização quase militar do ensino secundário (a partir de meados do século (XIX), a maioria dos alunos são internos)”⁶³ e mesmo, quando tal se justifique, recorrendo ao envio para o estrangeiro ou ao enclausuramento numa casa de correcção⁶⁴.

Se a afirmação de uma “juventude burguesa” parece claramente favorecida pelo projecto da modernidade, o mesmo não se poderá invocar relativamente à “juventude operária”. Com efeito, “se definirmos a «juventude» como um tempo de desafecção entre a família e o casamento, ela não tem verdadeiramente lugar no modo de inserção operária, o qual permanece estreitamente gerado pelo meio familiar e muito precocemente determinado pelo trabalho”⁶⁵. Por outro lado, o acesso ao ensino secundário, restrito por longo tempo aos filhos da

⁶¹ – O. Galland, 2002, *op. cit.*

⁶² – E. Legouvé, *Les Pères et les Enfants – La Jeunesse*, 1869 : “(…) Hoje, os filhos e os pais não estão de acordo em praticamente coisa nenhuma. (...) o tempo dos pais absolutos passou, eis-nos perante o tempo dos pais constitucionais. (...) Apenas sabemos parcialmente o nosso ofício de pais, há que aprendê-lo”.

⁶³ – *id.*

⁶⁴ – Na perspectiva de P. Ariès, a figura do internato é aquela que melhor dá resposta à imprescindibilidade da disciplina associada à escolarização: “Os mestres tendem a encerrar o estudante num controle cada vez mais estrito, no qual as famílias vêem cada vez mais, a partir do fim do séc. XVII, as melhores condições de uma educação séria” (1988, *op. cit.*).

⁶⁵ – O. Galland, 2002, *id.*

classe burguesa⁶⁶, remete a noção de gratuidade do ensino, bem como da sua democratização para um tempo anterior ao da juventude: “entra-se na escola aos 6, 7 anos e sai-se o mais frequentemente pelos 12”⁶⁷.

Se, e gradualmente, se observa uma distinção a nível legislativo do tempo de trabalho admissível consoante se trate de uma criança ou de um adolescente (o marco da distinção é tributário da legislação inglesa, que distingue a criança do *teenager*), não parece afirmar-se o reconhecimento social de uma “juventude operária” por via da educação (pelo menos na mesma época em que tal sucede para a “juventude burguesa”). Contudo, “se, sob o plano dos estudos e da estabilidade profissional, a população operária do séc. XIX apenas revela uma juventude incerta e rapidamente interrompida por uma entrada precoce no mundo do trabalho, a sua entrada na vida matrimonial parece em contrapartida mais livre que aquela que conhecem muitos dos jovens burgueses”⁶⁸. GALLAND procura, por via desta análise, realçar atributos que pareçam contemporaneamente atribuíveis ao despoletar de uma nova fase da vida: “um dos atributos da adolescência, o «romantismo» da inclinação amorosa, estaria, desta vez, mais do lado da juventude operária”⁶⁹.

⁶⁶ - Retiro aqui as aspas à classe porque falo de um fenómeno que parece traduzir, ele próprio, uma consciência de classe.

⁶⁷ - O. Galland, *id, ibid.*

⁶⁸ - *id.*

⁶⁹ - *id., ibid.*

Poder-se-ia questionar se GALLAND não “resvala” aqui perante a imperatividade que se terá colocado de diferenciar uma noção de juventude atribuível à “juventude operária”; afinal, aquilo que a parece distinguir, enquanto traço distintivo de um tempo determinado da vida, não aparece como uma inacessibilidade para os jovens burgueses, ao menos no que se refere ao romantismo da inclinação amorosa (cujo exercício era mais do domínio de um diletantismo, certamente inacessível aos jovens da classe operária). A análise só pode, com efeito, ser precisa se lhe adicionarmos o contributo da convenção social que é o casamento, e do que ela representava no tempo em análise. Mas, e ainda assim, uma questão se coloca: o casamento (que seria certamente negociado e, por via disso, menos determinável estritamente pelos traços do amor para o jovem burguês) não determinaria, à época, um dos atributos determinantes da passagem ao estado adulto? (análise que contribuiria, certamente, para identificar alguns traços distintivos do “comportamento juvenil” em torno da noção de moratória na passagem entre estatutos socialmente legítimos, a partir fundamentalmente da juventude burguesa e dos comportamentos diletantes a que antes fizemos referência).

A terceira categoria que GALLAND analisa – a “juventude tradicional” – é aquela que mais repositório encerraria da organização do antigo regime, mais vinculada em termos laborais à terra, mais distante dos centros urbanos e por via disso, dos efeitos da revolução. Mas, *et pour*

cause, aquela sobre a qual os efeitos da escola apareceriam como mais desestruturantes, na medida em que encerravam um maior contraste com “um mundo muito limitado, muito fechado, (no qual não se podia) sequer imaginar outra coisa”⁷⁰. É o desenvolvimento do meio rural – o acréscimo das acessibilidades, o surgimento de novas oportunidades de trabalho daí decorrentes, a libertação das crianças para a escola nos períodos de menor intensidade de trabalho nos campos – que parece estar na gênese de uma nova “juventude tradicional”, relativamente à qual a escola parece deter um papel significativo. O qualificativo não tem aqui, necessariamente, sinal positivo, se entendermos a desestruturação dos modos de vida e de sobrevivência do campesinato como estando na origem de uma “crescente percepção (por parte deste grupo social) (d)a escola como fornece(dora) (de) diplomas que permitem o acesso à condição salarial; (...) os jovens deste grupo social, na sua passagem pela escola, surgem distanciados e desprovidos dos saberes tradicionais camponeses, ao mesmo tempo que pertencem aos grupos mais penalizados pela escola, em termos de obtenção de diplomas”⁷¹. STOER e ARAÚJO, reportando-se à realidade portuguesa, interrogam (referenciando um trabalho de M. PINTO⁷²) se “a contribuição da escola para a reformulação de (falsas) expectativas de mobilidade social para os

⁷⁰ – *id.*

⁷¹ – S. Stoer, H. Araújo, *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*, 1992.

⁷² – M. Pinto, *Scolarization, Rapport au Travail et Transformation des Pratiques Sociales*, 1988.

jovens vindos de grupos camponeses” não é, simultaneamente, uma “contribuição (para) a criação de um exército industrial ou terciário de reserva”⁷³.

O que esta breve análise de GALLAND pareceria ilustrar seria, sob o ponto de vista da *visibilidade* social da juventude, um desfasamento temporal, de certo modo reflectido pela estratificação social da própria sociedade e das oportunidades a que a mesma diferenciadamente permitia aceder. Mas, e este parece o traço comum desta análise das “juventudes”, “o sentimento de papel promotor que pode ter a educação não é mais, neste fim de século, o simples apanágio da burguesia”; a escola deu resposta também, sem dúvida alguma, “ao desejo irresistível de uma parte da juventude rural, inicialmente a dos pequenos artesãos e comerciantes, de escapar à estreiteza da vida dos campos, bem como ao desejo de uma parte dos jovens operários de escapar à sua condição económica e social”⁷⁴.

“Juventudes” emergentes com a emergência da escola

A escola ocupa gradualmente um espaço de institucionalização⁷⁵ da criança, posteriormente do adolescente, espaço que não é meramente educativo, mas simultaneamente determinante do espaço social a que ele

⁷³ – S. Stoer, H. Araújo, *id.*

⁷⁴ – O. Galland, 2002, *op. cit.*

⁷⁵ – É a figura da “institucionalização” da criança, e posteriormente do jovem, que está na génese da sua construção social. Institucionalização como modo de dar visibilidade, institucionalização como processo que determina uma finalidade, estabelecendo-lhe contornos precisos. É a instituição “escola” que veicula esta institucionalização, é a instituição escola que se transforma no repositório da imprecisão dos contornos que lhe foram definidos.

(jovem) pode aspirar. Esta posição profundamente conservadora é, no projecto da modernidade, apenas condimentada pela noção de “sucesso individual”, única condição susceptível de permitir romper com a barreira de um certo determinismo à nascença das possibilidades do indivíduo. O que o projecto da modernidade, paradoxalmente, afirma como distintivo é mais do domínio da incontroabilidade – o direito (individual) a romper com o instituído – do que de um controlo que vise intencionalmente assegurar iguais direitos e oportunidades.

E não deixa de ser interessante contrapor a esta visão a noção durkheimiana de “ser social” (um dos seres que nos constitui, complementado pelo “ser individual”) – “um sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos que expressam em nós, não a nossa personalidade, mas sim o grupo, ou diferentes grupos de que fazemos parte (...)” – aquele “cuja constituição (...) em cada um de nós (...) determina a finalidade da educação”⁷⁶. É a noção de “quase tábua rasa” do novo nado – “ser egoísta e insocial que acaba de nascer” – que a sociedade deve “acrescent(ar) um outro, capaz de levar uma vida moral e social”, para concluir que é esta a “obra da educação, cuja grandeza é evidente!”⁷⁷.

De tal modo ela é evidente, que são estes mesmos seres “que se encontram interessados nessa mesma sujeição, uma vez que o novo ser

⁷⁶ – E. Durkheim, *Sociologia, Educação e Moral*, 1984.

⁷⁷ – *id.*

que a acção colectiva edifica deste modo, em cada um de nós, por meio da educação, representa o que de melhor em nós existe, aquilo que há em nós de propriamente humano”⁷⁸. Esta concepção de educação, vista como uma espécie de ascese individual (que só a educação proporciona), é mediada pela noção do social em que a medida da plenitude é, acima de tudo, altruística: “(t)odo o sistema de representação que em nós mantém a ideia e o sentimento da regra, da disciplina, tanto interna como externa, foi a sociedade quem o instituiu nas nossas consciências. Foi por isso que adquirimos esse poder de resistirmos a nós próprios, esse domínio sobre as nossas tendências, que constitui um dos traços distintivos da fisionomia humana (...)”⁷⁹. A força atribuída à educação como imprescindível à construção e ao desenvolvimento do novo ser é tanto mais enfatizada quanto está na origem daquilo que nos distancia das demais espécies, por via da construção social: “(d)aquilo que um animal conseguiu aprender ao longo da sua existência individual, quase nada pode sobreviver-lhe”⁸⁰.

É a visão de uma “continuidade social”, sublinhada pela cumplicidade entre o indivíduo e o Estado como estruturantes do novo projecto social.

Esta “deambulação durkheimiana” é tanto mais interessante quanto permite evidenciar a ideia de uma relação com a história, de um presente como produto da história, que se transfere integralmente para o processo

⁷⁸ - *id.*

⁷⁹ - *id.*

⁸⁰ - *id.*

educativo, processo educativo que é um postulado central do próprio projecto social, da construção da nova sociedade: “para (que) o legado de cada nova geração possa ser preservado e acrescentado aos restantes, é necessário que haja uma personalidade moral que se mantenha para além das gerações que passam, que as una umas às outras, é a sociedade”⁸¹.

A tarefa educativa da sociedade é também, senão acima de tudo, uma tarefa moral: “(a) acção que ela exerce nele (indivíduo), designadamente pela via da educação, não tem, de modo algum, por objectivo e por efeito comprimi-lo, diminuí-lo ou desnaturá-lo, mas, pelo contrário, engrandecê-lo, transformá-lo num ser verdadeiramente humano”⁸². E, assegurar esta tarefa moral passa por um protagonismo do Estado o qual, não se opondo necessariamente ao papel das famílias – “a educação concebida como uma coisa essencialmente privada e doméstica” – tem de assumir como único garante de uma educação enquanto projecto de uma sociedade: “(t)emos que optar: se damos algum apreço à existência da sociedade, (...) necessário se torna que a educação assegure uma suficiente comunhão de ideias e de sentimentos entre os cidadãos, sem a qual qualquer sociedade se torna impossível; e para que possa produzir esse resultado, mais se torna necessário que ela não seja totalmente votada ao livre arbítrio dos particulares”⁸³. Constrói-se aqui a noção, como o próprio Durkheim a define, de educação como função

⁸¹ – *id.*, *ibid.*

⁸² – *id.*

⁸³ – *id.*

-- essencialmente social, que só o Estado pode assegurar porque único representante legítimo da interpretação do social. Mas este Estado não é menos, por isso, um Estado que se debata já com “arbitrariedades” que decorrem de uma estratificação social efectiva. Não questionando um “determinado número de princípios que, implícita ou explicitamente, são comuns a todos”, Durkheim denuncia “um facto que se não pode negar e que é necessário ter em conta. Trata-se de não reconhecer à maioria o direito de impor as suas ideias aos descendentes da minoria”⁸⁴. Parece tecer-se aqui a ideia, reforçando alguns traços já explorados no subcapítulo anterior, de um Estado cuja intervenção já não abrange a totalidade da sociedade porque determinadas minorias (aqui enfatizadas pela figura dos seus descendentes, sobre os quais a educação enquanto projecto social recai) estão para além da intervenção do próprio Estado. Aqui, dificilmente o papel do Estado oculta o seu direccionamento para as referidas maiorias, o que equivaleria a dizer que este papel soberbo e altruísta veiculado pela educação cavaría um fosso cada vez maior entre esta maioria e as referidas minorias, as quais, se se podem afirmar fora da esfera do Estado é porque, de algum modo, estão acima dele.

A confiança depositada no processo educativo como trave mestra do novo projecto social, mediada pela “coerção exercida sobre as novas gerações”, coerção exercida pelo “poder do professor, (...) em nome da

⁸⁴ - *id.*

sociedade, (...) consagrado como um poder racional”⁸⁵, parece obnubilar a dimensão exploratória e de afirmação que a própria condição educativa proporcionou aos seus destinatários; a condição de educando, porquanto condicional, “não pode esconder ou obscurecer o papel do indivíduo e sua vontade, que também têm existência concreta. Concepções pedagógicas que consideram o educando um elemento passivo falham exactamente porque a actividade dos educandos faz com que o processo educacional e seus resultados se desviem do que tais concepções pedagógicas, baseadas em falsos pressupostos, esperam”⁸⁶.

A afirmação de uma juventude, de juventudes enquanto estágio transitório entre a infância e o estado adulto parecem decorrer de uma visibilidade social que é veiculada pelo próprio processo educativo. Ainda que este se postulasse de acordo com uma visão meio idílica da infância, com a possibilidade (e oportunidade, no interesse estritamente social) de moldar os “infantes”, uma juventude “educada” por contraponto às gerações que a precediam, confrontada com “(a) existência concomitante de valores antigos e modernos, com todas as contradições que daí resultavam, (...) senti(a) dificuldade em definir-se e em aceitar ocupar um lugar na sociedade”⁸⁷. A perda de referencialização social parece ser simultâneo um movimento de procura de novos referentes, movimento

⁸⁵ - C. Gomes, «Enfoques Teóricos em Sociologia da Educação», *A Educação em Perspectivas Sociológicas*, São Paulo, Ed. Pedagógica Universitária, 1985.

⁸⁶ - *id.*

⁸⁷ - J. Coleman, T. Husén, 1985, *op. cit.*

projecto de desenvolvimento, no segundo caso estamos perante situações de *disfuncionamento* da estrutura social – a partir do núcleo familiar –, que reclamam da sociedade medidas remediadoras), procura-se aqui, sobremaneira, e na perspectiva histórica que vem sendo desenvolvida, evidenciar a noção de disciplina como construto central à instituição educativa que esteve na origem dos modernos sistemas educativos.

A noção de institucionalização é já proposta por P. ARIÈS quando sugere que, “as classes etárias, nas nossas sociedades, (se) organizam em torno de certas instituições; assim, a adolescência, que mal chegava a ser percebida durante o Antigo Regime, tornou-se uma idade distinta no século XIX e mesmo desde finais do século XVIII, graças ao recrutamento e ao serviço militar”⁸⁹. Do mesmo modo, a valorização da infância como etapa distintiva na vida dos indivíduos estaria associada a instituição escolar, a qual é representativa no alongamento deste período etário, embora não seja originalmente concebida em função desta especificidade. Com efeito, “a escola medieval não se destinava às crianças; era uma espécie de escola técnica visando a instrução dos clérigos, «jovens ou velhos», (...) acolh(endo) do mesmo modo e sem se preocupar com o facto, crianças, jovens, adultos, precoces ou atrasados, à volta das cátedras magistrais”⁹⁰.

⁸⁹ - P. Ariès, 1988, *op. cit.*.

⁹⁰ - *id.*, *ibid.*

que se fará pela procura de sentidos outros, desestabilizadores das relações intergeracionais: “(...) transformações sociais rápidas criam, entre a juventude e os adultos, tensões que acabam por se transformar em conflitos. Tem-se a prova disso nas sociedades tradicionais onde meios de informação modernos revelam os costumes ocidentais à juventude (através de filmes e da televisão). Ela, assim, acaba por vir a contestar as velhas autoridades, com as quais muitas vezes entra em conflito”⁸⁸.

O advento de uma transformação institucional central ao projecto da modernidade – a institucionalização da escola – permitiu a “eclosão” de um período transitório na vida dos sujeitos, até então ignorado, sob o ponto de vista da sua visibilidade social. A tarefa educativa preconizada por Durkheim assentava significativamente no postulado da sociedade – a figura do Estado – mas parecia ignorar a outra face da moeda – o indivíduo. Pareceria ignorar, sobretudo, a relação entre o educativo e o desenvolvimento dos sujeitos, que aquele, ao isolar este(s), proporcionava.

„Juventudes” institucionalizadas por via da disciplina escolar

Não se confundindo aqui a noção de institucionalização escolar dos jovens com a noção contemporânea de crianças e jovens institucionalizados (no primeiro caso, estamos perante uma situação intencional da própria organização social, como parte integrante do seu

⁸⁸ - *id.*, *ibid.*

A educação, na perspectiva durkheimiana, circunscrevia-se *grosso modo* à escola enquanto espaço de institucionalização da infância como da adolescência, espaço que não era contudo garante do preenchimento integral da vida dos indivíduos, particularmente se considerarmos que o ensino de nível secundário não era acessível, numa fase inicial da universalização da educação escolar, aos jovens oriundos dos meios populares: “mesmo quando a escola se tornou universal, somos obrigados a constatar que diariamente muitas horas permaneciam desocupadas, que as crianças, sobretudo aquelas cujos pais se encontravam a trabalhar, não podendo acompanhá-las devidamente, se entregavam a toda a espécie de actividades marginais, actividades que eram ainda frequentemente características da sociedade infantil tradicional, por vezes menos aceitáveis, em todo o caso que as afastavam do projecto educativo, afirmado ou não, da sociedade industrial”⁹¹.

Não será, portanto, estranha a associação que se fazia nos colégios do Antigo Regime, precursores dos nossos estabelecimentos secundários contemporâneos, entre por um lado, o recurso a um regime de internato e, por outro, a “necessidade da disciplina: uma disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada.”⁹² Esta disciplina escolar, cuja origem paga tributo à

⁹¹ – M. Crubellier, *cit. in* O. Galland, 2002, *op.cit.*

⁹² – P. Ariès, 1988, *op. cit.*

disciplina eclesiástica ou religiosa⁹³, “é menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e se é desejada pela sua eficácia, como condição necessária ao trabalho em comum, é-o também pelo seu valor intrínseco de edificação e ascese”⁹⁴.

O afastamento gradual dos infantes e mesmo, posteriormente dos adolescentes de um modelo de inserção social, através da figura do aprendizado (*vidé* “O sangue e o Mérito”, Cap. I.I), no qual não há uma distinção clara das idades de vida, visava justamente a protecção dos estudantes “dos malefícios da vida leiga”⁹⁵, e “a escolaridade será, sem dúvida, uma escolaridade de crianças e jovens, ou seja, ao contrário do que acontece na Idade Média e no Renascimento, que deixará de abranger a idade adulta”⁹⁶. Era ainda por via da disciplina escolar, “que separava a criança que a sofria da liberdade do adulto”⁹⁷, que se poderia caracterizar a evolução da instituição escolar como tendo proporcionado, “embora não (o) ten(do) produzido, o sentimento das idades e da infância”⁹⁸.

A “evolução” da disciplina que acompanhava a evolução da instituição escolar não tinha como estrito alcance uma função moralizadora, mas

⁹³ - António Nóvoa assinala que, a situação educativa, «no que se refere ao ensino da leitura e da escrita caarakteriza-se (em Portugal) até meados de Setecentos por uma grande diversidade (...). Um único denominador comum: toda a acção educativa é supervisionada pela Igreja» (*cit in.* J. A. Correia, 1996, *op. cit.*)

⁹⁴ - P. Ariès, *id., ibid.*

⁹⁵ - J. A. Correia, *op. cit.*

⁹⁶ - P. Ariès, *op. cit.*

⁹⁷ - *id., ibid.*

⁹⁸ - J. A. Correia, *op. cit.*

também o desenvolvimento de concepções pedagógicas racionais em torno da aprendizagem e, desde logo, a solução do problema de «ensinar a muitos, como se fossem um só»⁹⁹. Enquadram-se nestas novas concepções pedagógicas, “a subdivisão dos alunos em classes (...), a gradação dos conteúdos, a institucionalização de mecanismos de avaliação e de mecanismos de progressão apoiados naqueles e a adopção de um regime disciplinar distinto do que vigorava no espaço de socialização familiar”¹⁰⁰.

Se o desenvolvimento da instituição escolar até ao séc. XVII e “os hábitos de escolaridade diferiam menos segundo a condição social do que segundo as funções”, é “a partir do séc. XVIII (que) a escola única (é) substituída por um duplo sistema de ensino, no qual cada sector corresponde não a uma idade, mas a uma condição social”¹⁰¹. É nesta perspectiva que vimos sustentando a ideia de que, o conceito de classe não enquanto construção teórica, mas enquanto realidade que se impõe por aqueles que a determinam, é uma criação da burguesia e da modernidade. Com efeito, é “a partir do momento em que se formou a consciência de que o ciclo de estudos prolongados era a regra, (que) deixou de haver lugar para aqueles que, pela sua condição, pela profissão dos pais ou pela fortuna, não podiam segui-lo nem propor-se segui-lo

⁹⁹ - J. Barroso, *cit. in.* J. A. Correia, *id.*

¹⁰⁰ - *id.*

¹⁰¹ - P. Ariès, *op. cit.*

até ao fim”¹⁰². Pode-se indagar com ARIÈS se, a procura intensiva de uma mão-de-obra infantil no séc. XIX não corresponde a uma regressão do desenvolvimento da instituição escolar, face aos séculos anteriores, e se essa mesma regressão não é, ela própria, resultante da acentuação da divisão de classes. Com efeito, “o trabalho das crianças fez persistir essa característica das sociedades medievais: a precocidade da passagem à idade adulta” e acentuou o fosso entre estas crianças, às quais estava destinado “um ensino de segunda ordem” e aquelas cujo destino passava pela valorização de um percurso individual e social e pelo “privilégio (de um) ensino clássico e prolongado”¹⁰³.

ARIÈS falará ainda de “um sincronismo notável entre a classe etária moderna e a classe social: uma e outra nasceram ao mesmo tempo, no fim do séc. XVIII, e no mesmo meio: a burguesia”¹⁰⁴. A institucionalização escolar, se é a um primeiro tempo um contexto de disciplinação que permite distinguir o sentimento das idades e da infância, será por um longo período, até meados do séc. XX, um contexto de diferenciação social agudizado pelo fosso existente entre diferentes classes sociais. Só com o final da 2ª Guerra Mundial se assistirá a uma (re)ordenação dos modernos sistemas de ensino, designadamente pela introdução de uma escolaridade obrigatória extensa e universal, suportada por um Estado providente que procura, designadamente, ampliar os valores da

¹⁰² - *id.*, *ibid.*

¹⁰³ - *id.*

¹⁰⁴ - *ibid.*

modernidade a todos os cidadãos, independentemente da classe de
proveniência.

I.III – Adolescência, pós-adolescência e juventude: os sentidos que enformam a delimitação dos conceitos

Importaria situar aqui a relevância de uma distinção dos conceitos de adolescência, pós-adolescência e juventude, particularmente porque, até sob o ponto de vista da investigação parecem diversos os critérios que presidem a essa mesma distinção, bem como os contextos disciplinares que os definem, bem ainda como os contextos socioculturais que lhes dão forma e conteúdo.

Se, numa linguagem sensocomunizada (muito tributária aliás, das construções “conceptuais” produzidas pelos *massmedia*), temos, no nosso contexto social, uma tendência para reconhecer “a criança” até uma idade próxima daquela que a psicologia atribui à passagem para a adolescência (o marco da puberdade), já não é tão frequente a utilização da terminologia “adolescente”, enfatizando-se a nova condição de “jovem” no que esta estabelece de responsabilização pelos seus actos, a que não é estranha a vinculação específica da responsabilidade sobre os seus sucessos no plano escolar (contraste-se, para tanto, o papel de responsabilização do aluno, no acto educativo quando passa de um sistema de monodocência, no 1º ciclo, para um sistema de pluridocência, a partir do 2º ciclo, passagem em cujo acto educativo o único e exaustivo mediador passa a ser, exclusivamente, o aluno). Por outro lado, e ainda procurando interpretar esta vinculação entre a escola e as idades (ou

melhor, entre o espaço de institucionalização do sujeito e a sua idade), parece ser o estatuto de estudante – reportável ao ensino superior por contraponto ao de aluno, reportável aos níveis de ensino “inferiores” ao superior – ou o de trabalhador – definido pela condição de auferir uma remuneração proporcionadora de uma autonomia financeira – que definem uma condição que já não condiz exactamente com o estatuto de jovem, mas com um misto entre o jovem e o adulto (no caso do jovem estudante, porque é uma condição decorrente de um estatuto social em gestação, no caso do jovem trabalhador porque é um estatuto de adulto pelo menos já parcialmente adquirido, para o que pesa significativamente a glorificação que é feita em torno do trabalho, do “ganhar a vida”).

Fora destas concepções ficarão, naturalmente, todos aqueles que não detêm qualquer estatuto socialmente estável, e porventura por causa disso, tendendo a ser “classificados” na noção que imediatamente precedeu essa situação (a expressão “jovem à procura do 1º emprego” é socialmente interpretada com alguma estupefacção quando se aplica a jovens licenciados porque se esperaria que, com os seus conhecimentos e formação a identificação de um emprego não constituísse obstáculo, o que levaria a que a noção de jovem não condissesse “naturalmente” com o seu estatuto de licenciado).

Se acrescentarmos a estas distinções a total ausência da noção de “pós-adolescência” poderemos admitir, partindo dos sentidos sociais que a

outro «pelas convicções mais contraditórias» e que pode dar lugar «aos actos mais fanáticos»”.

A invenção desta “nova fase da vida”¹⁰⁶ não pode, contudo ser desligada do desenvolvimento da própria escola e do que esse mesmo desenvolvimento proporcionou, como antes caracterizamos, em termos de uma autonomização crescente de uma faixa etária determinada (autonomização enquanto objecto de estudo sujeito a uma preocupação específica, não necessariamente autonomização enquanto processo proporcionador de sujeitos detentores de uma nova autonomia). É o estudo das fases de desenvolvimento do sujeito, estudo maioritariamente apoiado na Fisiologia e na Psicologia que está, ele próprio na origem da “organização da pedagogia”¹⁰⁷.

Interessa perceber, por relação com a análise histórica que temos vindo a procurar desenvolver, que esta nova “fase de vida” se estatui por contraponto a um período precedente no qual ela não era valorizada enquanto tal. Se, e como referimos antes, o advento da escola (ou o princípio institucional do seu alargamento) esteve na origem da

¹⁰⁶ - *id.*

¹⁰⁷ - Tomando por referência os trabalhos de J. A. Correia (1996, *op. cit.*), se o processo de “racionalização” do sistema de ensino manifestava já, nos antigos colégios e até ao séc. XVIII, preocupações com “uma necessidade ainda nova de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno, ou seja, de o regular tendo, indirectamente em conta a especificidade de cada uma das idades de vida”, não é ainda e sobretudo a idade, mas sim a procura de alguma “homogeneidade «cognitiva»” que está presente na “«invenção» da turma como modalidade de organização do ensino”. Esta valorização da homogeneidade etária “só é consumada nos finais do séc. XIX”, configurando-se como um elo distintivo da organização da pedagogia a que Galland faz referência (a par aliás, de outros que procuram responder a “uma nova racionalidade pedagógica”, centrada nos “procedimentos de controlo e disciplinação”).

linguagem do senso comum possui para a construção dos conceitos científicos, estarmos perante um conceito exclusivo da comunidade científica, conceito o qual, por não possuir qualquer “indexação” na linguagem corrente, revela a estreiteza da sua utilidade ou, como se propõe no título deste capítulo, uma hibridez conceptual dificilmente determinável.

Tendo a noção do quanto se “atropelam” estes conceitos por relevarem de abordagens cujo referente de análise é distinto, procuram-se aqui fundamentalmente precisar as suas especificidades para, fundamentalmente, perceber o que os distingue (se é que tal distinção é susceptível de ser feita).

Adolescência

Reportando-nos aos estudos efectuados por O. GALLAND¹⁰⁵, a noção de *adolescência* é tributária de uma “ciência nascente” no dealbar do séc. XX – a Psicologia – a qual identifica nesta faixa etária a própria coerência do seu objecto de estudo, a saber, o estudo do mundo interior do sujeito: “o tema geral é o de um excesso de interioridade que pode tornar o adolescente incapaz de se adaptar ao mundo. Trata-se propriamente de um excesso quantitativo em todos os domínios da vida – excesso de sentimento, excesso de energia, excesso de idealismo – mas também de um excesso anárquico que faz passar os adolescentes de um momento ao

¹⁰⁵ – O. Galland, 1997, *op. cit.*



valorização da *infância*, é ainda posteriormente a esta que a designação de adolescência aparece para substituir a designação mais lata de “juventude”, entendida como a “idade na qual, não sendo mais criança, (o sujeito) não está ainda estabelecido”¹⁰⁸. A noção de adolescência estará assim, numa primeira fase muito associada ao próprio desenvolvimento (e especialização) de uma “escola secundária”¹⁰⁹, ainda que este fenómeno não possa ser desligado de dois outros, a saber, o fenómeno da industrialização e as transformações (daí decorrentes) sobre a estrutura da família. Segundo CLAES¹¹⁰, três factores concorreriam para importantes transformações na vida familiar quotidiana e, designadamente, para a valorização desta nova etapa de vida, que é a adolescência: “o declínio da aprendizagem das profissões com a chegada da industrialização, a extensão progressiva da escolaridade e o desenvolvimento do sentimento doméstico com a consequente concentração da vida familiar no seio do lar”. Para este autor, o “aparecimento” da adolescência é coincidente com o nascimento da família contemporânea: “entre a puberdade e o casamento instala-se agora um longo período que o indivíduo vai viver com a família, sob a tutela dos pais” para acrescentar, reiterando a articulação entre esta

¹⁰⁸ - O. Galland, *id.*, *ibid.*

¹⁰⁹ - especialização assegurada, nomeadamente por uma “distinção entre (...) uma rede terminal (destinada àqueles que devem começar a trabalhar cedo) e uma rede de escolarização preparatória de outros estudos (destinada àqueles que podem pagar o luxo de uma escolaridade prolongada)” (J. A. Correia, 1996, *op. cit.*).

¹¹⁰ - M. Claes, *Os Problemas da Adolescência*, Lisboa, Ed. Verbo, 1985.

nova fase da vida e os processos de melhor assegurar o seu desenvolvimento, que “o aumento do controlo dos pais sobre os adolescentes e a diminuição da independência dos jovens são as mudanças mais marcantes que a industrialização vai realizar na família”.

A definição desta nova fase da vida parece assim radicar, por um lado, (num realce) em aspectos interiores ao desenvolvimento do sujeito e, por outro lado, em aspectos que lhe são exteriores, nos quais pontuam os efeitos das transformações sociais sobre a unidade familiar. Como antes fizéramos referência («O “*burgensis*” e o “*mercator*”, Cap. I.I), a família moderna “rompe com tradições seculares que tinham sido ditadas por dois imperativos controlados pelo conjunto da comunidade: assegurar a linhagem e fazer frutificar os bens legados por herança”, para se “fechar cada vez mais na vida privada (e) se concentrar nas tarefas educativas: assegurar a promoção social dos filhos e garantir a persistência do seu sistema de valores”¹¹¹. O realce aqui dado ao papel da família parece reiterar a ideia de GALLAND de uma organização da pedagogia em torno da psicologia, quando o mesmo refere que tal decorre de uma necessidade da “classe burguesa e da parte superior das classes médias (de) dar às famílias novos meios de compreender e dirigir estes adolescentes”¹¹².

¹¹¹ - *id.*

¹¹² - O. Galland, 1997, *op. cit.*

A adolescência constitui-se “como uma nova idade intermediária”, a qual já “não releva da infância mas a qual também não é mais assimilável a esse estado adulto incompleto da antiga noção de juventude”¹¹³. O. GALLAND reforça ainda esta ideia ao afirmar estarmos em presença de “um período marcado por uma profunda mudança da personalidade que a distingue da infância e da idade adulta, e mesmo da juventude propriamente dita”, acentuando que, “daqui em diante, tudo se organizará em torno da ideia de «personalidade adolescente»”¹¹⁴.

Se parece aqui evidente uma demarcação entre a adolescência e a juventude, é por relação a uma noção de juventude então estabelecida que esta demarcação parece evidenciar-se. Com efeito, “durante o séc. XVIII, uma prática estabelecida há muito tempo permite ao indivíduo deixar os pais na altura da puberdade para viver aquilo a que nós chamamos hoje a adolescência e a juventude numa unidade doméstica que não é a sua família, antes de casar, o que geralmente faz bastante tarde”¹¹⁵. É este afastamento do núcleo familiar de origem que permite que “o indivíduo conhe(ça) uma época de semiautonomia” entre a puberdade e o casamento, situação na qual “o controlo paterno é reduzido e facilita a responsabilização pela sua própria vida”¹¹⁶. E parece ser na transformação destas dimensões de enquadramento social que

¹¹³ - *id.*

¹¹⁴ - *id., ibid.*

¹¹⁵ - M. Claes, 1985, *op. cit.*

¹¹⁶ - *id., ibid.*

radica uma nova atitude relativamente à juventude, atitude menos moral e mais analítica como sugere GALLAND, segundo a qual “o essencial não é consagrado a enunciar o que a juventude deveria ser, ou a lamentar ou denunciar o que ela é, mas a uma tentativa de descrição que procura os seus fundamentos objectivos na fisiologia e na psicologia”¹¹⁷.

É esta tentativa de descrição que se procurará aqui brevemente expor em traços largos, particularmente naquilo que permita *diferenciar* o conceito de adolescência dos conceitos de pós-adolescência e de juventude.

A duração da adolescência no ciclo da vida, se parece consensualmente determinada quanto ao seu início – a transição da infância para a adolescência seria estabelecida pela puberdade – já não parece tão clara quanto ao seu termo. Assim, é desde logo para referenciais de análise distintos que estas “delimitações” remetem pois, se o início da adolescência seria estabelecido por um facto biológico – “a puberdade (...) indicar(ia) as manifestações físicas da maturação sexual”¹¹⁸ – o seu termo – a transição para o estado adulto – comprometer-se-ia com este mesmo estatuto, cuja concessão “varia(ria) (...) com o tempo e segundo as culturas”¹¹⁹. A abordagem psicanalítica procura, outro tanto, estabelecer esta transição não ainda em função de

¹¹⁷ – O. Galland, 2001, *op. cit.*

¹¹⁸ – P. Blos, *Adolescência. Uma Interpretação Psicanalítica*, São Paulo, Martins Fontes, 1995.

¹¹⁹ – M. Claes, 1985, *op. cit.*

uma idade precisa, mas do termo do processo de desenvolvimento psicosssexual do sujeito: segundo BLOS, “estabelecer uma linha de demarcação entre a adolescência e a condição adulta” é dizer “que a primeira realizou sua tarefa, e portanto está concluída, quando a organização da personalidade pode permitir à parentalidade a sua contribuição específica para o crescimento da personalidade”¹²⁰. CLAES enfatiza a sua abordagem cultural propondo que, aquilo que domina a adolescência são “exigências psicossociais imperativas, como a emancipação da tutela parental e a adoção da identidade sexual”, tarefas cuja realização “fecha a adolescência e define a entrada na idade adulta”¹²¹.

Ainda de acordo com uma outra abordagem, HENDRICK propõe na sua obra sobre as *imagens da juventude*¹²² uma definição sociológica para a adolescência, reportada ao período histórico sobre o qual incide o seu estudo: “o período da adolescência para indivíduos do sexo masculino foi sociologicamente definido ao longo deste estudo situando-se entre as idades de 13/14 e 18/19 anos. As definições da adolescência são notoriamente difíceis de estabelecer com precisão e nenhum estatuto científico é reclamado para aquela aqui utilizada. Em vez disso, as idades aqui escolhidas são aquelas que os reformadores tinham em mente

¹²⁰ - P. Blos, 1995, *op. cit.*

¹²¹ - M. Claes, 1985, *op. cit.*

¹²² - H. Hendrick, *Images of Youth. Age, Class and the Male Youth Problem 1880-1920*, Oxford, Clarendon Press, 1980.

quando aplicaram o termo. A preocupação social centrava-se em torno de dois grupos de rapazes: os que tinham entrado ou estavam para entrar no estágio da pubescência, e que tinham abandonado a disciplina e o controlo da escola a troco de um emprego a tempo inteiro, e os rapazes de 18/19 anos que estavam em processo de negociar o que era conhecido como a 'transição económica e social para o estado adulto', com todas as consequências sociais que isto envolvia".

Esta abordagem, embora (como as anteriormente referidas) situe com alguma clareza o início da adolescência, parece deixar em aberto o "momento" do seu termo. Mas ela revela-se de particular importância, sob o ponto de vista da análise histórica, por dar relevo a uma dimensão até agora inexplorada – o género – na construção social da adolescência. É o próprio HENDRICK que afirma que "as imagens da adolescência foram estruturadas em função do género" para precisar adiante que, "a (sua) suspeição é que as raparigas nunca constituíram no mesmo grau que os rapazes um problema da juventude, em parte porque elas não eram percebidas no mesmo género de contextos problemáticos, e em parte porque de um modo geral elas não eram vistas como sendo capazes de desenvolver formas masculinas de comportamento e pensamento". HENDRICK precisa a sua reflexão ao referir que este assunto radicaria "fundamentalmente na influência política e no poder económico e social: uma vez casadas, as raparigas poderão possuir uma

espécie de poder sobre os maridos e os filhos, e isto nunca foi subestimado mas, qualquer que fosse a sua importância, ele seria limitado à esfera privada”¹²³. Também GALLAND reforça esta perspectiva ao referir que a “personalização da adolescência não se aplica às jovens raparigas, ainda «marcadas pela estreiteza dos seus horizontes», «menos capazes de se interessarem por objectos impessoais», mantendo «alguns traços essenciais da mentalidade infantil»”¹²⁴. A expressão de CRUBELLIER¹²⁵, respeitante à escolarização das raparigas aprofunda a ideia de uma distinção clara entre a esfera pública e a esfera privada: “(n)a sociedade do séc. XIX, o lugar das mulheres não é comparável ao dos homens: a mulher existe para o homem enquanto que o homem existe para a sociedade. A uma vocação diferente deve corresponder uma formação diferente”.

Em síntese, se a adolescência se afirma em paralelo com a afirmação da família moderna, se a escolarização em massa permite orientar uma educação em função de um determinado estrato etário, é ainda uma visão secularizada do papel social da mulher que parece obscurecer, na definição da adolescência a especificidade das problemáticas femininas. E, se a esta dimensão associarmos a relativa concordância, entre as diversas perspectivas analisadas, quanto ao momento que estabelece o

¹²³ - *id.*

¹²⁴ - O. Galland, 2001, *op. cit.*

¹²⁵ - M. Crubellier, *L'Enfance et la Jeunesse dans la Société Française, 1800-1950*, Paris, Armand-Colin, 1979.

início desta “fase da vida” – o período da puberdade – parece evidenciar-se aqui uma preocupação na contenção e no controlo desta dimensão da vida dos sujeitos, que é a sua vida sexual. É, nas palavras de FOUCAULT¹²⁶, à nova noção de família conjugal que a “burguesia vitoriana” atribui o exclusivo do acto sexual, “(...) absorv(ido) inteiramente na seriedade da função de reproduzir, (...) utilitário e fecundo”, sendo o casal, “(...) legítimo e procriador, (a própria) lei.” E se é a este casal, que estará no início difuso da entrada no estado adulto, que se reconhece o direito de cidade à sua sexualidade – “o que não está ordenado à geração ou transfigurado por ela não tem direito de cidade. Nem verbo, sequer”¹²⁷ – é por via de uma *scientia sexualis* que se contornará uma “verdade” social, a de que as crianças não têm sexo, “razão para lho interdizer, razão para proibir que falem dele, razão para se fecharem os olhos e taparem os ouvidos, quando acontecer elas alardearem-no, razão para se impor um silêncio geral e aplicado”¹²⁸.

Admitiríamos, na criação desta nova fase da vida, também uma finalidade moralizadora da própria ordem burguesa e da “solene história dos modos de produção”: “se o sexo é reprimido com tanto rigor, é porque é incompatível com uma aplicação ao trabalho geral e intensiva: como se poderia tolerar, numa época em que se explora

¹²⁶ – M. Foucault, *História da Sexualidade I – A Vontade de Saber*, Lisboa, Ed. Relógio d'Água, 1994.

¹²⁷ – *id.*, *ibid.*

¹²⁸ – *ibid.*

sistematicamente a força do trabalho, que esta fosse dispersar-se nos prazeres, salvo nos que, reduzidos ao mínimo, lhe permitissem reproduzir-se?”¹²⁹. A demarcação clara e estreita de uma “nova” fase de vida visaria o propósito maior, no quadro alargado de um modelo social moderno, do maior conhecimento dos fenómenos que lhe dão corpo para uma mais adequada disciplinação desses mesmos fenómenos, à luz de uma nova moral social.

A adolescência como entendida contemporaneamente, é um percurso da vida dos sujeitos ele próprio sujeito a etapas distintas segundo “quatro esferas de desenvolvimento: o corpo, o pensamento, a vida social e a representação de si”¹³⁰. Esta perspectiva desenvolvimental procura acentuar as especificidades em termos de *tarefas desenvolvimentais* em cada uma destas etapas, situando-as num *continuum*, mas admitindo a sua sobreposição em função de diversas variáveis e, desde logo, em função das especificidades e do desenvolvimento de cada indivíduo.

Parece-nos caber, ainda, no contexto desta abordagem o papel determinante que detêm os pares neste processo desenvolvimental. Segundo H. DEUTSCH¹³¹, “o tema principal da adolescência é o conflito de gerações” e seria nos fenómenos de grupo, segundo esta autora, que

¹²⁹ - *id.*

¹³⁰ - M. Claes, 1985, *op. cit.*

¹³¹ - *cit. in* E. Figueiredo, *No Reino de Xantum. Os Jovens e o Conflito de Gerações*, Porto, Afrontamento, 1985.

residiria um dos paradoxos da afirmação identitária dos adolescentes: “eles aspiram a ser ‘originais’ e entretanto, ao mesmo tempo, anseiam alcançar o maior grau possível de conformidade com milhares dos seus companheiros adolescentes”. Este aparente paradoxo procuraria explicar uma afirmação identitária que se faz também “com os companheiros”, que se faz sobretudo com a finalidade, segundo a perspectiva de uma ‘revolução adolescente’ proposta pela autora, de “‘ser diferente’ da geração mais velha”. É um assunto a que voltaremos na segunda parte deste trabalho, mas que parece aqui pertinente para distinguir adolescência dos dois outros conceitos propostos.

Pós-Adolescência

A noção de pós-adolescência, atribuída a K. KENNISTON¹³², procuraria especificar uma fase de transição, especialmente marcada por aquilo que CHAMBOREDON¹³³ designou por uma “*desconexão* das diferentes maturidades que em períodos anteriores, se adquiriam numa única etapa: maturidade profissional, maturidade matrimonial e maturidade intelectual”. O conceito procuraria fazer face, deste modo, a uma aparente linearidade do processo desenvolvimental do sujeito a qual, por razões que são externas a esse mesmo processo, deixou de se poder definir com o mesmo rigor (linearidade essa aliás, que estabelecia de um

¹³² - *cit. in.* J. Zinneker, «What Does the Future Hold? Youth and the Sociocultural Change in FRG», *in Childhood, Youth and the Social Change. A Comparative Perspective*, Hampshire, The Falmer Press, 1990.

¹³³ - C. Chamboredon, «Adolescência e Pós-Adolescência: a “Juvenilização”, *in* A.-M. Alleon *et al*, *A Interminável Adolescência*, Porto, Rés-Editora, s/d.

modo aparentemente simplificado a transição da adolescência para o estado adulto).

O pós-adolescente é frequentemente identificado com o *jovem-adulto*¹³⁴, expressão que sintetiza um tempo de transição por referência a conceitos (aparentemente) isoladamente estabilizados. Falar de um “prolongamento da adolescência” remeteria, desde logo para um “prolongamento da duração de vida e da esperança de vida” e, mais especificamente, para um “prolongamento do período de formação, fenómeno (...) ligado à generalização e ao prolongamento da escolaridade”¹³⁵. Por outro lado, é o próprio acesso a uma profissão estável que é retardado, “manobrando (os pós-adolescentes) na periferia do subemprego à procura de ganhar acesso a empregos e carreiras seguras”, mas revelando o seu estatuto de “membros independentes da sociedade exercendo integralmente direitos de adulto” uma transformação dos termos da aquisição do próprio estatuto de adulto, agora “menos dependente de empregos seguros e da constituição de uma família”¹³⁶ (as maturidades matrimonial e profissional a que nos referimos anteriormente). I. CONDE¹³⁷ sugere mesmo ser esta noção de *jovem-adulto* a que melhor explicita por que, “ainda estatutariamente jovens, eles também já são adultos num plano material e objectivo”; socorrendo-

¹³⁴ - P. Blos, 1995, *op. cit.*

¹³⁵ - C. Chamboredon, s/d, *op. cit.*

¹³⁶ - J. Zinneker, 1990, *op. cit.*

¹³⁷ - I. Conde, «Identidade Nacional e Social dos Jovens», in *Análise Social*, vol. XXV (108-109), pp. 675-693, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 1990.

se de trabalhos de CAMILLERI e TAPIA, a autora refere “ter havido uma progressiva deterioração do estatuto de adulto entre os jovens, designadamente no que respeita à aquisição de auto-responsabilização, equilíbrio e maturação pessoal. Pelo contrário, apenas uma situação de independência financeira e moral seria aquela a que os jovens aspirariam na condição adulta”. ZINNEKER¹³⁸ enfatiza estas alterações na própria definição de estatuto adulto, acentuando que “a afiliação (pertença) adulta deriva de uma demonstração de competência nas esferas de vida cultural, política e de consumo”.

Talvez se explique agora a noção de “hibridez” que atribuímos ao conceito de pós-adolescência, porque este parece radicar em duas interpretações distintas: por um lado, a que se prende com a dificuldade de explicação das transformações sociais a partir de conceptualizações teóricas cujo objecto é caracterizado, nas palavras de CONDE, por uma grande ductilidade (a pós-adolescência corresponderia sobretudo “(...) a uma continuação do processo adolescente, ou melhor, (ao) seu reflexo decrescente”¹³⁹) ; por outro lado, a que se prende com a percepção que os sujeitos constróem sobre os próprios estatutos e papéis sociais que lhes são atribuídos, percepção que é, ela própria constitutiva dos conteúdos e significados das (re)conceptualizações teóricas.

¹³⁸ - J. Zinneker, 1990, *op. cit.*

¹³⁹ - P. Blos, 1995, *op. cit.*

Esta noção de hibridez seria ainda perceptível a partir da noção de “moratória psicossocial” proposta por ERIKSON¹⁴⁰, período de procura de conciliação do sujeito, período “durante o qual o indivíduo pela livre experimentação de papéis, pode encontrar um lugar em algum sector da sociedade, um lugar firmemente definido e que apesar disso parece excepcionalmente destinado a ele. Ao encontrá-lo, o jovem adulto adquire um sentimento seguro de continuidade interior e igualdade social que unirão o que ele *era* quando criança e o que *está na iminência de ser*, e conciliarão *sua concepção de si mesmo* e a ideia que a *comunidade faz dele*”. A este sentimento de continuidade não será estranho “o esforço incessante de chegar a um acordo com os interesses e atitudes dos egos parentais”¹⁴¹, situação que coloca esta fase da vida em contraste com a adolescência. Este período de moratória prolonga, ele próprio frequentemente o convívio com a família de origem e o processo de experimentação, expresso designadamente pela negociação de certificados escolares no mercado de emprego, “(...) é tanto melhor defendido, parece, quanto mais tem suportes sociais e talvez psicológicos, por parte da família (...)”, processo em que, de algum modo, “a família defende também o seu valor social”¹⁴².

Abordaremos mais detalhadamente estas dimensões do desenvolvimento pós-adolescente na segunda parte deste trabalho (Cap.

¹⁴⁰ - *cit. in* P. Blos, *id., ibid.*

¹⁴¹ - *id.*

¹⁴² - C. Chamboredon, *s/d, op. cit.*

II.III) para procurar dar visibilidade àquilo que CHAMBOREDON define como “a base de um novo exercício, prolongado mesmo para além do período de formação, da solidariedade inter-familiar”¹⁴³.

O carácter transitório deste período é ainda evidenciado por CHAMBOREDON ao pô-lo em paralelo com “(...) o período de vacuidade após a saída da maturidade ... Talvez a terceira idade seja perfeitamente comparável à pré-maturidade dos pós-adolescentes, naquilo em que os adultos «desmobilizados» estão entre o exercício completo dos direitos de maturidade e a despossessão completa. Do mesmo modo que existe anulação da juventude, existe anulação da velhice e dos problemas diversos de gestão deste período ...”¹⁴⁴.

A pós-adolescência, período cuja transitoriedade parece estabelecer-se num período temporal cada vez mais longo, “multiplica-se e fragmenta-se em calendários diversos de acesso aos atributos da maturidade; a ruptura com a família de origem paga-se com autonomias parciais e localizadas em vez de se negociar com uma passagem ritualizada de um estatuto claramente definido a outro”. CHAMBOREDON sugere que, à luta de classes e, eventualmente à luta de sexos há que acrescentar a luta das idades, vendo-se “neste período retardado lutos de geração pelo poder social, por um lado, e por outro, pela diferenciação e autonomização dos campos institucionais em que se desenrolam as

¹⁴³ - *id.*, *ibid.*

¹⁴⁴ - *id.*

trajetórias biográficas (sistema escolar, sistema produtivo, sistema familiar)”¹⁴⁵.

Juventude

Como verificamos no ponto anterior, alguns autores são unânimes em estabelecer uma correspondência entre o estado (transitório) de pós-adolescência e o estatuto de jovem-adulto. AVANZINI¹⁴⁶ adianta mesmo que, “aos olhos de alguns, convém situar, entre a adolescência propriamente dita e a idade adulta, uma espécie de fase intermediária” a qual, se para uns é designada por pós-adolescência, “para outros, é designada mais adequadamente pela noção de «juventude»”. Este autor precisa ainda que, “(se) o que se deve perpetuar é a juventude, entendida como qualidade do corpo e do espírito, de modo algum incompatível com a idade adulta”, o mesmo não se deverá passar com a adolescência, passagem ou “momento que deve dar lugar a um outro”¹⁴⁷.

Se parece, genericamente situar-se na adolescência um conjunto de tarefas desenvolvimentais cuja realização é imperativa para assegurar a (equilibrada) transição ao estado adulto, já a noção de juventude¹⁴⁸ parece carregar uma maior indefinição, a qual se compromete com aquilo que define, e quando se define, a transição para o estado adulto. Se, com

¹⁴⁵ – *id.*

¹⁴⁶ – G. Avanzini, *O Tempo da Adolescência*, Lisboa, Edições 70, 1980.

¹⁴⁷ – *id.*

¹⁴⁸ – que aqui passamos a utilizar por substituição da de pós-adolescência, admitindo a sua “simultaneidade” no ciclo vital, ainda que reconhecendo as suas distintas proveniências.

algumas variações, os diferentes autores acentuam não obstante um conjunto de traços comuns – GALLAND situa esta transição a partir de três critérios significativos “porque correspondem a mudanças fundamentais de estatuto – o início da vida profissional, o afastamento da família de origem e o casamento”¹⁴⁹; CHAMBOREDON propõe a ocorrência, não necessariamente simultânea das maturidades profissional, matrimonial e intelectual¹⁵⁰; AVANZINI refere que “o acesso à idade adulta consiste na maturação social e afectiva”¹⁵¹ – parece ser sobretudo a ocorrência num período cada vez mais dilatado destes traços comuns que determina o tempo de moratória que estrutura esta fase do ciclo vital que é a juventude.

Mais importante, no entanto, do que situar este conjunto de “tarefas” numa temporalidade determinada parece ser situá-las umas por relação com as outras como modo de construir as diferentes concepções em torno do conceito de juventude, localizadas temporal como espacialmente. A título de exemplo, num estudo realizado na extinta República Federal da Alemanha em torno das mudanças na juventude, entendida como fase de vida, KRÜGER¹⁵² contrasta a ocorrência de um conjunto de fenómenos em adolescentes, nos anos 50 e nos anos 80 e a sua variação consoante as idades (de acordo com o quadro seguinte):

¹⁴⁹ – O. Galland, 1997, *op. cit.*

¹⁵⁰ – J.-C. Chamboredon, *s/d, op. cit.*

¹⁵¹ – G. Avanzini, 1980, *op. cit.*

¹⁵² – H.-H. Krüger, «Caught between Homogenisation and Disintegration: Changes in the Life-phase 'Youth' in West Germany since 1945», *in* Chisholm, L., 1990, *op. cit.*

	Fim da Escolaridade	1ª Exp. Profissional	1ª Exp. Sexual	Deixar Casa dos Pais	Casamento
Anos 50	14/15	18	18	22/23	23/24
Anos 80	17/18	21/22	15/16	21/22	25/26

Quadro I: Eventos no curso de vida de jovens nos anos 50 e 80 na ex-República Federal da Alemanha

Pela leitura do quadro, os jovens dos anos 50 revelariam uma adolescência mais curta que os dos anos 80, “passando pelos vários estádios da adolescência na ordem social aceite: primeiro terminavam a escola e a formação vocacional, depois iniciavam os seus empregos, tinham o seu primeiro contacto sexual para mais tarde abandonarem a casa dos pais e pouco mais tarde casarem”¹⁵³. As principais diferenças, no caso das raparigas eram a inexistência, para um número apreciável, de uma formação vocacional conducente a uma qualificação reconhecida, o facto de casarem em média dois anos antes dos rapazes e a circunstância de abandonarem um trabalho remunerado desde o primeiro filho, sem expectativas de o voltar a ocupar.

Segundo o autor, as grandes diferenças entre os jovens dos anos 50 e dos anos 80 são explicáveis por dois processos simultâneos: o processo de “homogeneização”, decorrente “da escolarização da juventude e de um decréscimo de diferenciação dos planos de vida em função do género” e o processo de “desestruturação”, “processo que descreve a fase de transição para o estado adulto como se a mesma se dissolvesse num

¹⁵³ - *id.*

conjunto de sequências desconectas de transições parciais”¹⁵⁴. Assim, os jovens dos anos 80 “frequentam a escola mais dois ou três anos que os dos anos 50, embora tenham os primeiros contactos sexuais dois anos antes, completem a formação vocacional cerca de três anos depois, abandonem a casa dos pais cerca de um ano antes, mas se casem três anos mais tarde”¹⁵⁵.

Se analisarmos a ordem cronológica dos acontecimentos de vida de acordo com uma análise comparativa, o que ressalta da biografia dos jovens dos anos 80 é um “crescendo de inconsistências e tensões”: a primeira experiência sexual decorre agora ainda durante o percurso escolar (reflectindo aquilo que explica o processo de homogeneização) e “o casamento e a parentalidade já não seguem na esteira da saída da casa dos pais; em contrapartida, um novo estágio biográfico intermédio – a vida celibatária – tem-se vindo a desenvolver”¹⁵⁶ (reflectindo aquilo que explica o processo de desintegração).

É este processo de “desintegração” (por referência, naturalmente a uma “norma” da cronologia das etapas de acesso ao estado adulto) que parece estar na origem do “alargamento das transições para a idade adulta”, realçando o autor em cujo trabalho nos temos apoiado (no que corrobora os anteriormente referidos) sobretudo dois acontecimentos centrais nesta transição: o casamento e a entrada na vida profissional. E,

¹⁵⁴ – *id.*

¹⁵⁵ – *id.*

¹⁵⁶ – *id., ibid.*

se o primeiro é, frequentemente posterior à satisfação do segundo, diversa investigação, no contexto europeu e americano, sobretudo, vem revelando o quanto a transição para o sistema de emprego se tem deteriorado e, insistentemente afectado sobretudo este grupo etário o que, por sua vez resulta, “para cada vez mais jovens, numa extensão da dependência económica e, implicitamente, dependência num percurso mais longo das suas vidas”¹⁵⁷. Em contrapartida, e conforme assinalámos anteriormente (ZINNEKER, 1990), “a construção independente na vida social e cultural (actividades de lazer, *media*, consumerismo, sexualidade, etc.) acontece cada vez mais cedo, resultando numa perda de significado das diferenças claras entre os estádios de infância, adolescência e adultez. Pelo facto, o curso da vida visto como um todo tem-se tornado gradualmente mais indiferenciado, e a adolescência é marcada por uma desestruturação de formas de comportamento e normas de orientação outrora específicas desta fase da vida”¹⁵⁸.

CHAMBOREDON¹⁵⁹ explora o conceito de “interinidade” para dar conta de uma espécie de “maquiavelismo social”, o qual visa a “recuperação social da instabilidade: concilia-se a necessidade de gestão de necessidades de emprego flutuantes com a gratificação psicológica de uma aparente liberdade, de livre escolha, etc, (...) não (sendo) por acaso que as duas bases sociais da interinidade são por um lado as mulheres e

¹⁵⁷ - *id.*

¹⁵⁸ - *id.*

¹⁵⁹ - J.-C. Chamboredon, *op. cit.*

por outro os jovens”. E é o contraste entre, por um lado, os efeitos sociais sobre a construção de uma transição para o estado adulto e, por outro, as condições psicológicas necessárias à “realização” das tarefas desenvolvimentais conducentes a esse estado que, não só não podem ser vistas isoladamente como devem autorizar a interrogação sobre a “actualidade” dessas mesmas tarefas desenvolvimentais.

Parece assistir-se a uma reabilitação da dimensão difusa do conceito de juventude, dimensão que caracterizava já os *juvenes* na sociedade feudal pela sua “agressividade, pela instabilidade, com, eventualmente, uma dissociação forte entre a juventude fisiológica e a juventude social”¹⁶⁰. E é o percurso em torno do ser jovem e das representações sociais dos jovens, do Antigo Regime à actualidade que vale a pena aqui efectuar brevemente:

- sob o Antigo Regime, a juventude era fundamentalmente representada em função de uma “*relação de afiliação*: os jovens são antes de mais filhos e essa qualidade primeira interdita-os de se pensarem e de serem pensados como uma categoria colectiva dotada de uma certa autonomia”¹⁶¹. É ainda sob uma concepção familiar determinada pelos valores da linhagem e da sucessão patrimonial, que os jovens são representados a partir de duas qualidades: “a impaciência” (decorrente da espera do momento de assegurar essa sucessão) e a “frivolidade”

¹⁶⁰ - *id.*

¹⁶¹ - O. Galland, *op. cit.*, 1997.

(decorrente da valorização dos laços de consanguinidade e do que os mesmos estabelecem sob o ponto de vista dos direitos adquiridos). Se as diferentes juventudes não parecem caber nesta definição, não é menos imprevisível a ainda maior invisibilidade social dos jovens de estratos sociais mais baixos – a juventude, designação antiga, identificava já essas crianças que precocemente conviviam com os adultos, mas que não detinham ainda todas as propriedades que lhes eram atribuídas:

- o séc. XVIII assiste, simultaneamente ao desmoronamento da aristocracia e à representação da juventude em função de uma *relação educativa*: é a prevalência do mérito sobre o sangue e “o jovem é aquele que aprende para ser e não mais aquele que espera ser aquilo que ele é virtualmente”¹⁶². A frivolidade juvenil é agora substituída, no quadro dos valores da nova classe burguesa, pelo estudo e “por um ideal de realização pessoal”¹⁶³;

- o séc. XIX é o século da afirmação do projecto da modernidade, do triunfo da família burguesa e, conseqüentemente, da representação da juventude em função de uma “*relação geracional*: (...) a juventude, enquadrada pela escola, educada na família, apresenta-se sob uma imagem mais conformista”, no contexto do desenvolvimento mais alargado “de uma cultura racionalista e científica”¹⁶⁴;

¹⁶² - *id.*, *ibid.*

¹⁶³ - *ibid.*

¹⁶⁴ - *ibid.*

- o séc. XX, século do triunfo desta nova cultura moderna, introduz pelo desenvolvimento das ciências sociais e humanas, “uma revolução nas representações da juventude: pela primeira vez a juventude é pensada como um *processo* e não mais como uma categoria”. E é sob os auspícios da Psicologia que a representação da juventude será efectuada como um “*processo de maturação psicológica*, uma passagem difícil, um momento de crise marcado pela plenitude das pulsões sexuais, do sentimento e do ideal. A juventude não é mais o tempo da revolta, mas um momento de desadaptação funcional”¹⁶⁵;

- na segunda metade do séc. XX assistir-se-á a uma valorização de duas dimensões cuja relevância social se afigura cada vez mais importante: a definição da juventude como um grupo cultural com características específicas e como um grupo cuja inserção nas instâncias tradicionais de socialização se afigura problemática. É o reacender dos conflitos inter-geracionais, a manifestação de comportamentos socialmente desviantes e o aparecimento de uma nova problemática, a inserção profissional. GALLAND define a juventude neste período como um “*processo de socialização*”¹⁶⁶.

¹⁶⁵ - *ibid.*

¹⁶⁶ - *ibid.*

II – A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE NA INVESTIGAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ANÁLISE DE ALGUNS CONTRIBUTOS

A dissertação do presente capítulo coloca-se perante uma questão prévia, a qual equaciona, por um lado, as propriedades intrínsecas a diferentes disciplinaridades e, por outro lado, as propriedades (aparentemente sem território disciplinar) das metodologias aí privilegiadas, procurando entrecruzar estas duas questões para, por esse intermédio indagar os reflexos da (possível) transversalidade das segundas relativamente à aparentemente clara definição territorial das primeiras.

Elencam-se, neste particular, dois campos disciplinares cujo desenvolvimento no âmbito da problemática da juventude é inequivocamente vasto – a psicologia e a sociologia – procurando-se contrastar a delimitação dos seus territórios específicos, bem como, e em função deles, as metodologias por eles privilegiadas. Se, genericamente a psicologia se centra sobre o estudo do contexto do indivíduo e a sociologia sobre o estudo do indivíduo em contexto – reiterando SPOSITO¹⁶⁷, “(o)s estudos de feição psicológico tendem a privilegiar os aspectos negativos da adolescência, sua instabilidade, irreverência, insegurança e revolta”, ao passo que “(a) sociologia ora investe nos

¹⁶⁷ – M. P. Sposito, «Juventude, Pesquisa e Educação», *in Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, números 5 e 6, 1997).

atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, ora acentua a dimensão negativa dos «problemas sociais» e do desvio” – ambas parecem pugnar pela eleição de um duplo denominador comum, a saber, o indivíduo e o social e as articulações que entre si estabelecem.

Esta simples equação pareceria, aparentemente, paritária como se as duas valências de uma mesma realidade se equivalessem. E assim é, em todo o caso, assim pode ser admitido em termos do modelo de análise; o social não tem propriedade sem o indivíduo, o indivíduo, que é social, não prescinde dessa condição, esgota o próprio significado do social se não der sentido a essa condição. Mas, centre-se a análise no indivíduo ou nos contextos sociais que ele constrói, ela não deixa de ser uma análise em torno das vivências dos próprios indivíduos, e o que parece contrastante, quando lido à luz da investigação nestas áreas é o recurso, mais determinante do que as próprias determinações disciplinares, a metodologias tendencialmente quantitativas, quer tratemos de aspectos singulares como o advento da motivação, dos comportamentos agressivos, quer tratemos de aspectos (não menos singulares) como as aspirações dos adolescentes ou, por exemplo, os seus comportamentos delinquentes.

Quer-se realçar aqui, sobretudo, o quanto as disciplinaridades não podem ser distintivas (apenas) por causa do seu (ângulo de análise do)

objecto de estudo, e o quanto a transversalidade dos recursos metodológicos de que as mesmas se socorrem realça a interdependência de que as mesmas, sob o ponto de vista epistemológico, são objecto (e sujeito). Na psicologia como na sociologia, a predominância de estudos longitudinais, extensos, quantitativos, representativos de uma população, se úteis ao conhecimento das tendências, das grandes movimentações, sempre ocultam o que foge à norma (porque não representativo), aquilo que apenas representa uma população que é estatisticamente menosprezável.

E é este acto “lúgubre” relativamente àquilo que a estatística não sonda (ou que, em absoluto, não valoriza) que mais distancia o objecto de estudo do pressuposto que o estatui, isto é, dar-lhe voz (e vez); quando, no capítulo II.II se analisa a questão da representação social (dos jovens) com base no princípio da actuação ou no princípio da autoria, o que se procura evidenciar é o quanto esta distinção, para além de reflectir posturas distintas dos jovens, que decorrem dos seus contextos específicos de produção cultural, não pode omitir a referencialização dos mesmos princípios de actuação ou de autoria ao contexto mais geral que os enquadra (não porque este se configure estritamente como uma imposição, mas porque ele pode ser apreendido também numa lógica de negociação).

Seria uma omissão não ter em consideração nesta reflexão a diversidade de trabalhos e correntes metodológicas mais preocupadas com a dimensão da proximidade, dos indivíduos nos seus contextos e com as suas especificidades ímpares. No entanto, e para o que importa na presente reflexão, isso não parece constituir *per si* uma diferenciação legitimadora das distâncias disciplinares. Por causa disso, a eleição nesta dissertação de correntes de investigação e de modelos de análise no campo sociológico não deve ser entendida como uma restrição, um distanciamento relativamente ao campo psicológico, mas tão somente como o privilégio de uma abordagem que se vem alicerçando nos fenómenos que estão na origem da mudança social, e que procura articular a cada passo, não estritamente as predisposições individuais, mas o resultado da sua confrontação com e sobre essa mesma mudança social. Se se reconhece que a análise psicológica não pode ser insensível a esta questão, é na articulação entre indivíduo e sociedade que se procura ir percebendo aquilo que, nas deambulações temporais da organização social vai dando diferentes visibilidades à “fase de vida” aqui em análise, isto é, a juventude.

Reconhece-se, em todo o caso, a complementaridade que as distintas análises disciplinares podem conferir a uma mais exaustiva compreensão dos fenómenos em análise. É também assim que, e a título de exemplo, a análise da “cultura enquanto identidade grupal” (Cap. II.II), embora

trabalhada numa perspectiva eminentemente sociológica se socorre de conceitos cujo desenvolvimento mais aprofundado provêm do campo psicológico.

Se as correntes de investigação e os modelos de análise privilegiados são identificados no campo da investigação sociológica, tal procura respeitar, como anteriormente dissemos, uma “cronologia” analítica sobretudo preocupada com a fenomenologia social, no quadro da disciplina em que este trabalho é apresentado.

II.I – Correntes de investigação e modelos de análise no campo sociológico

Afloram-se aqui, ainda que de um modo relativamente sumário, as investigações que estiveram na origem da determinação de correntes teóricas distintas relativamente à construção social da juventude, procurando perceber cronologicamente as diferentes relevâncias que lhes foram sendo atribuídas. Procura-se perceber se o denominador relevante da construção destas correntes teóricas se afere, sobretudo a “marcas”, acontecimentos que tornaram determinante a reflexão sobre eles produzidas no momento da sua produção ou se, e a exemplo de outras construções de saber em torno dos fenómenos sociais, a reflexão sociológica se afigura capaz de condensar, no imediatismo do acontecimento, uma visão projectiva dos seus reflexos sob o ponto de vista do próprio desenvolvimento (e repercussão) desses mesmos fenómenos sociais.

A reflexão em torno das correntes teóricas aqui abordadas não pode omitir, ainda, o contexto ou contextos sócio-culturais onde as mesmas se produzem, procurando evidenciar desse modo a ou as relevâncias que esses mesmos contextos sócio-culturais determinam à investigação; se cronologicamente, a abordagem do fenómeno da juventude sob o ponto de vista das correntes geracionais precede a abordagem que, em torno do mesmo é sugerida pelo ponto de vista das correntes classistas, não é

menos verdade que as mesmas são propostas em contextos sociais distintos – cujos fenómenos sociais, sob o ponto de vista da juventude, acontecem em tempos diferentes e se revelam sob matrizes igualmente diferenciáveis – como não é menos verdade que, a uma visão não cumulativa da produção científica está sempre subjacente, não obstante, o conhecimento prévio da produção mais antiga. Em suma, se a análise da investigação sobre a juventude reportada ao referente da classe não deixa de realçar o contexto social no qual ela é produzida, é também a circunstância de haver uma investigação prévia sobre o fenómeno da juventude reportada ao referente da geração que lhe permite uma maior distinção, um maior esclarecimento do fenómeno em si, um sentido de ruptura que, complexificando a perspectiva de KUHN¹⁶⁸, não significa necessariamente a substituição de paradigmas, mas a sua coexistência (ou, pelo menos, a discussão da sua dimensão paradigmática).

É o fenómeno cultural, aliás, que parece conferir às concepções de produção científica normal e extraordinária propostas por KUHN uma abordagem diferenciada; são contextos culturalmente diferenciados que parecem sugerir abordagens epistemologicamente diferenciadas, situação que não é do mesmo modo extensível ao estudo dos fenómenos naturais. E se, mesmo em relação a estes é o sentido da acumulação que proporciona o significado da ruptura (por via da situação de anomalia), tal parece tanto mais visível quando o que está em análise são fenómenos

¹⁶⁸ – T. Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1997.

sociais, porque a “anomalia” não corresponde, nestes casos, a “disfuncionamentos” naturais, mas antes a referentes de inteligibilidade que são, culturalmente distintos.

Procura-se, em seguida analisar alguns modelos de interpretação do fenómeno da juventude, plasmados na investigação contemporânea, elegendo numa primeira situação um exemplo mais ilustrativo da abordagem em termos geracionais e, no segundo caso, um exemplo mais ilustrativo da abordagem em termos classistas. Trata-se, fundamentalmente de abordar contribuições da investigação contemporânea (centrada na investigação sobre a sociedade portuguesa), procurando colocar os modelos de análise que se sugerem por relação com as correntes teóricas anteriormente referenciadas mas, sobretudo sobre o sentido de uma determinada complementaridade que as mesmas parecem revelar.

Falar sobre a “socialização dos jovens vs. juvenilização da sociedade”, se em certo sentido se arqueia na teoria geracional, propõe-lhe de certo modo, a transposição de um sentido unívoco nas relações (intergeracionais) para um sentido biunívoco que parece, hoje, determiná-las; falar sobre o “modelo produtivista vs. modelo consumerista”, se em certo sentido se arqueia na teoria classista, profundamente arreigada às classes sociais enquanto espelho dos contextos de trabalho de origem dos progenitores dos jovens, propõe-

lhe de certo modo uma transversalidade de significações em torno dos valores propriamente juvenis, os quais, se sob diferentes expressões vão revelando a herança classista, se parecem submeter a uma lógica consumerista quase universal.

.Correntes geracionais vs. correntes classistas

Previamente a uma análise daquilo que distingue a abordagem sociológica da juventude a partir do fenómeno da geração ou do fenómeno da classe, importaria identificar aquilo em que estas duas abordagens convergem, bem como, e fundamentalmente, aquilo que constrói historicamente esta convergência.

Deste modo, as correntes geracionais como as correntes classistas procuram efectuar uma interpretação da problemática da *reprodução social*, onde “à ideia de «corrente» aparece associada a imagem de procedência”¹⁶⁹, isto é, estas correntes teóricas constroem-se a partir de teorizações mais remotas em torno da equação mais geral “natureza-cultura/indivíduo-sociedade”¹⁷⁰. Esta equação é central no trabalho de S. HALL, *Psychology of Adolescence*, no qual o autor “argumenta que o desenvolvimento do indivíduo recapitula o da própria sociedade, consistindo ambos numa evolução de um estado primitivo de selvajaria para um estado de maturidade civilizacional”¹⁷¹. A centralidade do

¹⁶⁹ - J. M. Pais, *Culturas Juvenis*, Lisboa, INCM, 1993.

¹⁷⁰ - P. Cohen, *Rethinking the Youth Question. Education, Labour and Cultural Studies*, London, MacMillan Press Limited, 1997.

¹⁷¹ - *id.*

período da adolescência - “período de tempestade e ‘stress’ emocionais” - deve-se ao facto de ser o período no qual “os jovens são empurrados em duas direcções opostas - para trás, para estados primitivos do bebé da idade da pedra, e para a frente, para o estado racional e iluminado do homem moderno”¹⁷².

A abordagem biologista da adolescência de HALL, na qual é central “a noção (...) de recapitulação - a ontogenia repete a filogenia”¹⁷³ opõe MANHEIM a noção de geração entendida como “constructo social, uma função de simbolismos ou localismos culturalmente partilhados, não um dado biológico ou uma categoria demograficamente determinada pela data de nascimento”¹⁷⁴. As gerações representariam “grupos sociais que acreditam pertencerem a um movimento comum da história ou serem formados a partir da mesma conjuntura”¹⁷⁵, onde a noção de *descontinuidade intergeracional* “estaria na base da formação da juventude como uma *geração social*”¹⁷⁶, noção distinta das de “*geração biológica* - «intervalo de tempo que abrange o número médio de anos que decorrem entre um certo ano e aquele em que nascem os filhos dos indivíduos» - e da (de) *geração demográfica* - «simples agregado

¹⁷² - *id., ibid.* E é determinante o modo como aqui se associa ao passado a condição de “bebé” e ao futuro a condição de “homem”; a primeira retratando um saber herdado, a segunda retratando um saber a descobrir.

¹⁷³ - *ibid.*

¹⁷⁴ - *id.*

¹⁷⁵ - *id., ibid.*

¹⁷⁶ - J. M. Pais, 1993, *op. cit.*

estatístico de indivíduos cujas idades se situam dentro de certos limites»”.

As teorias funcionalistas da socialização, nas quais se destacam os trabalhos de T. PARSONS parecem agregar o “Darwinismo de S. HALL e o historicismo de MANHEIM (...): não só o trabalho do ‘sistema social’ é modelado no do organismo biológico, como a sua evolução é vista como um processo de progressiva diferenciação de funções, paralelo àquele que o ‘sistema de personalidade’ vivencia ao adaptar-se a ele”¹⁷⁷.

Relativamente à problemática da *reprodução social*, as teorias funcionalistas procuram distinguir dois modelos de socialização que “colocam a questão juvenil em termos de tensões estruturais decorrentes da transição da sociedade tradicional para a sociedade moderna”: um primeiro, mais tradicionalista e assente na socialização familiar (“(...) a família preenche todas as funções vitais da reprodução – económicas, biológicas e culturais. Une educação, produção material e cuidados primários num único sistema social, (...) as relações familiares e os padrões de socialização providenciam um modelo adequado e efectivo para a vida futura; existe uma continuidade básica entre os papéis que a criança aprende no seio familiar e os papéis que o adulto é chamado a representar na sociedade”); um segundo, moderno e assente numa socialização ocupacional (no qual “a família foi desinvestida das suas funções educacionais e ocupacionais, sendo estas agora organizadas

¹⁷⁷ – P. Cohen, *op. cit.*

numa base diferente daquela que regulava a interacção dos papéis pais/filhos. Os papéis ocupacionais, contrariamente aos papéis familiares, mais do que difusos são especializados, mais do que expressivos são instrumentais, (...) as suas performances mais do que por critérios 'particulares' são julgadas por critérios 'universais'"¹⁷⁸).

Esta distinção entre modelos de socialização temporalmente distintos e socialmente diferenciados estaria na origem de uma concepção de juventude como período de " 'irresponsabilidade estruturada', moratória entre a infância e a adultez" proporcionadora da emergência de grupos de pares e da existência de uma cultura juvenil, cuja "função latente é a mediação entre sistemas de valores tradicionais e modernos, e a incorporação de elementos de ambos"¹⁷⁹. Esta perspectiva acentua a noção de juventude como *fase de vida*, enfatizando uma leitura homogénea do fenómeno juvenil onde o fenómeno das culturas juvenis não só não é plural, como é biológica e socialmente determinado.

E é a partir das perspectivas aqui descritas sucintamente que se desenvolve uma corrente teórica na sociologia da juventude em torno das gerações. Para esta corrente, "a questão essencial a discutir (...) diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. (...) (A)s experiências de determinados indivíduos são compartilhadas por outros indivíduos da mesma geração, que vivem, por esse facto,

¹⁷⁸ - *id.*

¹⁷⁹ - *id., ibid.*

circunstâncias semelhantes e que têm de enfrentar-se com problemas similares”¹⁸⁰. A corrente geracional não identifica, necessariamente uma oposição entre valores intergeracionais, admitindo a valorização da problemática da juventude em torno de duas posições: “uma, tendente a sublinhar os aspectos de continuidade e reprodução da cultura adulta na cultura juvenil; a outra, mais propensa a destacar aqueles aspectos que implicariam descontinuidades entre as várias gerações”¹⁸¹. Estas duas posições radicalizar-se-iam, sob o ponto de vista do relacionamento entre jovens e adultos segundo duas tipologias: uma primeira, que definiria este relacionamento como aproblemático, “o que revela que na definição de *juvenil* prima a noção de fase intermédia, não conflituosa, entre a adolescência e o estado adulto”; uma segunda, que definiria este relacionamento como problemático, “que coloca de manifesto que jovens e não jovens se vêem mutuamente como *outros*, isto é, situados sob tectos culturais diferentes”¹⁸².

É ainda sob o ponto de vista da noção de cultura que parece não haver consenso entre os defensores desta corrente sociológica pois, se para uns o fenómeno juvenil é generalizável, “apresentando-o implicitamente como uniforme e homogéneo”, para outros é admitida “a existência, entre os jovens, de diferenças suficientes para negar tal homogeneidade”, diferenças que autorizariam o reconhecimento da existência de

¹⁸⁰ – J. M. Pais, 1993, *op. cit.*

¹⁸¹ – *id.*

¹⁸² – *id., ibid.*

“diferentes *subculturas juvenis*, embora sempre entendidas como filiações da *cultura juvenil*, entendida esta por oposição à cultura de outras gerações”¹⁸³.

Embora não se problematize o significado da admissão da existência de diferentes sub-culturas juvenis, pode-se questionar se o mesmo não é indutor da compreensão do fenómeno da juventude para além do estrito conceito de geração ou relações intergeracionais. E é nesta perspectiva que nos parece relevante a abordagem da corrente classista, a qual faz interferir na análise da problemática da reprodução social outras categorias para além da categoria etária.

Como anteriormente referimos, não deixa de ser um dado, para a compreensão das diferenças entre estas correntes, o “momento” histórico no qual elas se afirmaram, parecendo a corrente classista acentuar dimensões de análise decorrentes do próprio desenvolvimento das estruturas sociais. Se para os defensores da corrente classista a reprodução social é fundamentalmente vista em termos da reprodução das classes sociais, é sobre dimensões afectadas pelo modelo de desenvolvimento sócio-económico das sociedades capitalistas que ela se centra, condicionando a transição dos jovens para a vida adulta às desigualdades sociais aprofundadas por esse modelo, designadamente “a nível da divisão sexual do trabalho (como), principalmente, a nível da condição social. No primeiro caso, não obstante a crescente participação

¹⁸³ - *id.*

da mulher no sistema de ensino e no mercado de trabalho, as dificuldades de inserção profissional que os jovens presentemente sentem acabariam por relegar as jovens para o papel de «esposas» e «mães» porque, numa conjuntura de desemprego, ver-se-iam cada vez mais afastadas do mercado de trabalho; no segundo caso (ao nível da reprodução das classes sociais), o sistema educativo e a condição social dos jovens acabariam por «determinar» que, por exemplo, os filhos de operários se tornassem operários”¹⁸⁴.

Se, no expoente das correntes classistas se devem enquadrar os trabalhos de P. BOURDIEU¹⁸⁵, pareceria importante salientar que, nos mesmos, tal não parece decorrer, estruturalmente do conceito de juventude, mas sobretudo do conceito de classe. E é a dimensão polissémica que este autor atribui ao conceito de *classe* que sustentaria uma interpretação das correntes classistas num contraponto à abordagem geracional, não estritamente centrada naquilo que poderia parecer a eleição alternativa de uma única variável para perceber o fenómeno da construção social da juventude. GALLAND¹⁸⁶, referindo-se à abordagem geracional enquanto abordagem contestada por BOURDIEU, admite que, “se a idade possui uma dimensão biológica que não decorre do domínio

¹⁸⁴ - *id.*

¹⁸⁵ - P. Bourdieu, «Espaço Social e Génese das Classes», in *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel, 2001. Outras fontes secundárias foram consultadas, nas quais a problemática da juventude é directamente abordada pelo autor (*La Distinction. Critique Sociale du Jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979 e *Questions de Sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984).

¹⁸⁶ - O. Galland, 2001, *op. cit.*

sociológico, tendo sido argumentado frequentemente que esta dimensão “invalidaria definitivamente qualquer perspectiva sociológica”, é esta própria “dimensão biológica da idade, que não é mais que uma dimensão entre outras, (que) não torna *a priori* caduca a análise sociológica”.

Aquilo que a teorização em torno das classes sociais proposta por BOURDIEU traria de distinto seria, fundamentalmente aquilo que era iludido pelas propostas das correntes geracionais, isto é, “a análise das desigualdades sociais nas sociedades desenvolvidas”¹⁸⁷; a condição *idade* ou *fase de vida*, ao tomar a juventude como uma categoria de análise homogénea, não daria conta das diferenças que lhe são intrínsecas (e que decorrem de fenómenos de transmissão patrimonial, sejam de capital económico, sejam de capital cultural que se repercutem sobre os jovens). Deste modo, a noção de classe social “não se reduz(iria) à simples localização nas relações sociais de produção, à posição no campo económico”, mas adicionar-lhe-ia “a importância atribuída ao capital cultural, que engloba o capital cultural herdado e o capital cultural adquirido através do sistema de ensino”¹⁸⁸.

Na perspectiva de BOURDIEU, o papel da escola enquanto agente socializador, mas também determinante das “possibilidades” de evidenciação do capital social das diferentes classes (sendo, nestas

¹⁸⁷ - J. M. Mendes & A. M. Seixas, «Escola, Desigualdades Sociais e Democracia: as Classes Sociais e a Questão Educativa em Pierre Bourdieu», in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 19, Porto, Afrontamento, 2003.

¹⁸⁸ - *id.*

perspectivas pertinente a abordagem do fenómeno da juventude), sujeitava-se ao princípio da igualdade de oportunidades, podendo contudo “aplicar todas as aparências de legitimidade (desse princípio) ao serviço da legitimação dos privilégios”. Tal decorreria das classes sociais serem “caracterizadas por uma distribuição desigual de capital linguístico, escolarmente rentável que a escola, enquanto sistema autónomo, esconde sob uma capa aparente de igualdade formal perante provas e processos de selecção idênticos”¹⁸⁹.

A corrente classista parece acentuar, sob o ponto de vista da reprodução social, o sentido de uma herança que não só é objecto de uma transmissão patrimonial (dos capitais económico e cultural), mas que se confronta com o valor social desse património, veiculado designadamente pela escola. Se “o capital escolar é a única maneira, para certas classes e fracções de classe, de evitar regressão social e/ou de melhorar a posição relativa no espaço social”, o capital escolar é igualmente a base para uma nova burguesia emergente, a qual “(se) baseia por completo (...) no diploma, e a sua legitimidade social e simbólica assenta numa competição escolar formalmente pura e perfeita, que invisibiliza a influência determinante das suas origens de classe e do papel crucial do capital económico das suas famílias”¹⁹⁰. E este valor social é ainda, segundo BOURDIEU, de um plano que não é estritamente económico porque a

¹⁸⁹ - *id., ibid.*

¹⁹⁰ - *id.*

“significação social” para o indivíduo nunca é estritamente materialista: “(o) título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo)”¹⁹¹.

BOURDIEU não nega uma dimensão geracional importante nos fenómenos de afirmação e identificação de “uma” juventude, apenas e ao contrário das correntes geracionais, se afasta de uma interpretação desta dimensão distante das explicações funcionalistas: “(é) certo que, para além de todas as diferenças de classe, os jovens têm interesses colectivos de geração, porque, independentemente do efeito de discriminação «anti-jovens», o simples facto de se terem confrontado com diferentes estados do sistema escolar faz com que eles venham a obter sempre menos dos seus títulos escolares do que aquilo que teria obtido a geração precedente¹⁹². O sentido dos interesses colectivos de geração seria aqui remetido para o papel da escola, já não estritamente como espaço de socialização mas, sobretudo como espaço institucional de obtenção de capital cultural e do valor social dos títulos que a mesma confere, só relevante sob o ponto de vista geracional porque, por seu intermédio, se assiste “a uma desqualificação estrutural da geração”¹⁹³.

O “efeito geração”, mais um efeito do que uma causa, é assim valorizado na estrita medida em que o mesmo decorre do fenómeno de

¹⁹¹ – P. Bourdieu, 2001, *op. cit.*

¹⁹² – P. Bourdieu, *Questions de Sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984.

¹⁹³ – *ibid.*

desenvolvimento da própria estrutura social, e o sentido de uma partilha em termos geracionais só se explica em torno do sentido das próprias aspirações das diferentes gerações: “uma coisa muito simples, à qual não atribuímos grande importância, é que, as aspirações das gerações sucessivas, dos pais e dos filhos, são constituídas por relação a diferentes estados da estrutura de distribuição dos bens e das oportunidades de aceder aos diferentes bens”¹⁹⁴. O sentido do “efeito geração” é ainda, segundo as correntes classistas, o sentido de uma luta entre diferentes gerações que se inscreve em torno da posse ou da conquista das diferentes modalidades de capital que os sujeitos detêm ou almejam deter. E, se esta luta se inscreve com mais ou menos intensidade nas trajectórias dos sujeitos, ela não deixa de ser uma luta desigual, na medida em que são desiguais as diferentes modalidades de capital que os indivíduos detêm à partida.

Em síntese, o fundamento das correntes geracionais e das correntes classistas para explicar o fenómeno da reprodução social, se entendidos no tempo e no espaço social da sua produção, não se afigurariam incompatíveis sob o ponto de vista do seu conteúdo, mas substancialmente referencializados a causas distintas; a geração, que é a causa explicativa do fenómeno de reprodução social para as correntes geracionais, converte-se, para as correntes classistas num efeito que se pode afigurar relevante para a compreensão da estrutura de classes e

¹⁹⁴ - *id.*

dos diferentes capitais patrimoniais dos sujeitos, que são, neste caso, as causas do fenómeno de reprodução social. Mas, se retivermos as dimensões temporal e do espaço social da produção destas correntes, podemos afirmar, corroborando PAIS que, a análise das correntes classistas não estaria hoje desadequada da realidade se nos reportássemos a economias de pleno emprego – a reprodução de classe ocorreria em simultâneo com uma concepção de aculturação determinada pela condição social – embora já pudesse ser discutível face ao problema crescente do desemprego e ao espectro da condição de desempregado, que se afigura como “uma condição que começa a estar nos horizontes de preocupação da maioria dos jovens, independentemente da sua condição social”¹⁹⁵.

.Socialização dos jovens vs. juvenilização da sociedade

O modelo de análise aqui sublinhado sustenta-se ainda fortemente, como antes adiantamos, na explicação da reprodução social conforme proposta pelas correntes geracionais. Baseia-se na teoria da *socialização contínua*, aquela que, entre os teóricos das correntes geracionais é mais “convencionalista”, estabelecendo que, “sem grandes fricções, os jovens são socializados segundo normas e valores predominantes entre gerações mais velhas”¹⁹⁶. Esta asserção de uma certa passividade dos jovens na assimilação de normas e valores era reforçada pela ideia

¹⁹⁵ – *id.*

¹⁹⁶ – J. M. Pais, 1993, *op.cit.*

segundo a qual, “por mais «insólitas» que fossem as aparências superficiais, a verdadeira função das culturas de juventude era transmitir as aptidões e as atitudes necessárias para ingressar na sociedade adulta”¹⁹⁷ como processo de resolver as dificuldades do período da adolescência e da crise da puberdade. Deste modo, a juventude mais do que entendida como uma única etapa de vida, é vista como “um processo gradual durante o qual os indivíduos se emancipavam das restrições da infância enquanto lhes eram ensinados modos adultos de se comportarem, pensarem e sentirem”¹⁹⁸.

No outro extremo das correntes geracionais, poderíamos fazer alusão à relevância das culturas juvenis segundo uma teoria da *resistência*. Muito centrada nos lazeres dos jovens, esta teoria procurava negar a visão de aculturação passiva dos jovens pelos adultos, admitindo que, “nos momentos de lazer a juventude não só reproduzia práticas extraídas dos seus antecedentes e destinos sociais, como procurava resolver problemas que lhes eram criados pelos seus meios específicos com recursos extraídos desses mesmos meios”¹⁹⁹. Esta teoria afastava-se da explicação do fenómeno da reprodução social estritamente em função do conflito intergeracional para lhe conferir uma outra dimensão conflitual, espelhada pela diversidade das culturas juvenis, a partir do conflito

¹⁹⁷ - K. Roberts & G. Parsell, «Culturas de Juventude, Transformação Social e a Transição para a Vida Adulta na Grã-Bretanha», *Análise Social*, vol. XXV (105-106), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 1990.

¹⁹⁸ - *id.*, *ibid.*

¹⁹⁹ - *id.*

intrageneracional: “grande parte do lazer dos jovens é facilmente interpretado como uma luta «política» em que os diversos grupos resistem aos esforços das autoridades adultas e do seu próprio grupo etário, quando necessário, ao criarem o espaço social e físico de que precisam para pôr em prática e defender os modos de vida que preferem”²⁰⁰.

Entretanto, a dimensão que confere a esta teoria da *resistência* um sentido igualmente “convencionalista” é a previsibilidade das “trajectórias relacionadas com divisões sexuais e classes sociais”, já incorporadas “no momento em que cada grupo etário conseguiu apreender a independência que lhe conferiu o lazer adolescente”, reflectindo-se no usufruto da “sua aparente liberdade para adoptarem modos de vida e identidades compatíveis com o futuro que os esperava”. Deste modo, aquilo que configurava uma “resistência a curto prazo tornou(-se) normalmente base de uma acomodação a longo prazo”²⁰¹.

Mas o sentido de uma “luta política” que subjaz às culturas juvenis parece enfatizado pelas próprias transformações no tecido sócio-económico das sociedades ocidentais contemporâneas, designadamente no que se refere ao ingresso na população activa, e àquilo que poderíamos designar por uma falta de destinos adultos definidos para os jovens; esgotar-se-iam em parte as explicações em torno do processo

²⁰⁰ - *id.*, *ibid.*

²⁰¹ - *id.*, *ibid.*

de *socialização contínua* em virtude da falência dos referenciais adultos, dando-se “uma modificação do papel das culturas de juventude, que deixaram de reproduzir apenas modos de vida existentes, tendo passado a orientar-se para a criação de novos modos de vida, que virão provavelmente a ser os alicerces de estilos de vida adultos, normais, em anos futuros”²⁰².

Podemos, neste contexto, falar de um processo de *juvenilização da sociedade* enquanto processo que “designaria a própria capacidade dos jovens influenciarem os adultos”, processo que, visto à escala da organização social, “implica(ria) que a sociedade model(asse) a juventude à sua imagem mas, ao mesmo tempo, se rejuvenes(cesse)”²⁰³.

É, em síntese, a própria falência de um modelo de socialização que tem por base valores e normas da cultura adulta²⁰⁴ – em virtude da falta de destinos sociais que a mesma prometeria (ver Cap. II.III, *Reflectir a heterogeneidade das culturas juvenis ...*) – que reconverte os termos da própria socialização, atribuindo aos diferentes *tempos de vida* uma nova genuinidade, e reconhecendo ao processo da socialização direcções e sentidos simultâneos, que se interpelam.

²⁰² – *id.*

²⁰³ – J. M. Pais, 1993, *op. cit.*

²⁰⁴ – entendendo-a como sinonímia da cultura social dominante. Embora a generalização seja perigosa, nesta oposição interessa a sua análise segundo aquilo que Pais define como o não questionar até que ponto, na corrente geracional a «sociedade adulta» não é vista pelos jovens como a cultura propriamente «desviante».

.Modelo produtivista vs. modelo consumerista

O modelo de análise aqui sublinhado desenvolve-se centralmente em torno da situação de trabalho ou, em sentido mais lato, em torno daquilo que é o resultado de uma aculturação dos jovens, que se não se restringe estritamente ao trabalho, não deixa de o tomar como um aspecto central na definição da transição para o estado adulto (condicionando a noção de maturidade profissional, mas também, numa asserção tradicional do papel do adulto, a noção de maturidade matrimonial). Por outro lado, a noção de *modelo produtivista* induz uma percepção da construção identitária fortemente associada ao trabalho e, por via dele, às fontes de rendimento que sustentam a autonomia (financeira) dos jovens, mas é neste mesmo processo que alterações significativas se processam, desde logo decorrentes de um aumento significativo do desemprego, o qual condiciona uma passagem (outrora) “quase automática” da esfera da escola para a esfera do trabalho: “a par das mudanças estruturais do mercado de trabalho, complexificam-se e retardam-se os processos de inserção social dos jovens, provocando sua marginalização enquanto «produtores» e apontando a sua integração como «consumidores»”²⁰⁵.

O conceito de classe, nesta relação entre o modelo produtivista e o modelo consumerista, permanece válido no sentido em que enfatiza, não estritamente um sentido de reprodução do conteúdo laboral de classe,

²⁰⁵ - L. Schmidt, «Jovens: Família, Dinheiro e Autonomia», in *Análise Social*, vol. XXV (108-109), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 1990.

mas naquilo que ele complementarmente significa em termos de propriedade de recursos materiais disponíveis para fazer face a necessidades de consumo: “(a)inda hoje, uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e entrar precocemente no trabalho, tem a ver com o desejo de aceder, o mais depressa possível ao estatuto de adulto e às capacidades económicas que lhe estão associadas: ter dinheiro é muito importante para se afirmar junto dos colegas, junto das raparigas, para poder sair com os colegas e com as raparigas, em suma, para ser reconhecido e se reconhecer como um «homem». É um dos factores do mal-estar que é suscitado nas crianças das classes populares pela escolaridade prolongada”²⁰⁶.

Se é previsível que a força do consumerismo imponha diferentes receptividades em função da classe social dos sujeitos; se é previsível que a reprodução dos contextos de trabalho parentais já não se expliquem hoje (estritamente) por uma lógica de classe, não deixamos de ser sensíveis à ideia de que, “os valores sociais, nomeadamente entre os jovens, já não se encontram directamente ligados à esfera da produção”²⁰⁷, isto é, pela sua própria “exiguidade”, pelo sentido precário associado ao trabalho e à determinação social que (outrora) ele construía

²⁰⁶ - P. Bourdieu, 1984, *op. cit.*. Não se questiona aqui a oportunidade da análise de Bourdieu, é-se apenas sensível a uma crítica em torno das correntes classistas que tomam o “tradicional” como incontestável, isto é, que elegem a relevância da classe em torno de valores tradicionais das classes populares, segundo os quais a análise se centra predominantemente no papel do homem, não contrastando neste particular o lugar das mulheres.

²⁰⁷ - J. M. Pais, 1998a, *op.cit.*

em torno dos percursos dos sujeitos, o trabalho e a esfera da produção deixaram lugar a uma determinação alternativa na vida dos sujeitos. E esta determinação parece revelar, em certa medida, um sentido cultural ao consumerismo, que o distancia de qualquer percepção que radique estritamente numa perspectiva de alergia ao trabalho, por parte dos jovens. É nesta perspectiva ainda que, “as diferenças entre classes e grupos sociais são cada vez mais vivenciadas enquanto diferenças entre estilos de vida construídas a partir do consumo de mercadorias específicas” e que, o consumo não mais possa ser visto a partir de uma perspectiva estritamente económica, que se reconheça que “ele possui uma dimensão cultural”²⁰⁸.

A relevância que esta perspectiva consumerista adquire, particularmente junto dos jovens, não pode deixar de ser analisada à luz da ideologia capitalista e do primado do mercado. O consumo entendido no seu sentido cultural radicaria “na crença de que as pessoas podem escolher os seus estilos de vida livremente, pois o mercado garantiria a liberdade individual”²⁰⁹. É esta mesma liberdade que, segundo COELHO, se converte, dos idos anos 60 e 70, em que “a juventude era retratada como um grupo social à parte, claramente diferenciado dos demais grupos sociais e potencialmente ameaçador”, numa diversidade que caracteriza os anos 80 e 90, nos quais “as empresas (se) apropriaram da

²⁰⁸ - M. Featherstone, *cit. in.* C. Coelho, «A Cultura Juvenil de Consumo e as Identidades Sociais Alternativas», *in* *Coojornal*, nº 271, *Revista Rio Total*, 2002.

²⁰⁹ - C. Coelho, *id.*

rejeição juvenil do padrão único de comportamento (adultos de classe média) e passaram a vender mercadorias capazes de compor uma multiplicidade de estilos de vida, dependendo da «personalidade» do consumidor”. Ainda segundo este autor, a relação “tensa e contraditória” que se estabelece entre a modernidade e o capitalismo anuncia diferentes cenários, segundo os quais, “nos momentos em que o capitalismo está ideologicamente na ofensiva, ele apresenta-se como o campeão da modernidade, como força progressista e revolucionária em sintonia com a juventude; nos momentos em que está na defensiva ideologicamente, a ideia de juventude passa a estar associada às lutas sociais anticapitalistas”. O segundo cenário caracterizaria as idas décadas de 60 e 70, o primeiro cenário caracterizaria as mais próximas décadas de 80 e 90.

Nesta transição, e reiterando aquilo que anteriormente admitíamos como previsível, relativamente à imposição pela força do consumerismo de diferentes receptividades em função da classe social, a “inculcação” de uma base cultural ao acto de consumo dependeria da capacidade de acesso às mercadorias, determinando, por essa via, a construção (possível) da identidade social dos jovens, a qual não se aferiria hoje tão significativamente à esfera da produção, mas a qual diferiria hoje também em função de um discurso neoliberal, o qual alimenta a ideia de que, “a responsabilidade pela exclusão do mercado de trabalho e do acesso aos

bens de consumo (exclusão, portanto, simultaneamente material e sociocultural) é dos próprios indivíduos e não do sistema social”²¹⁰.

Esta perspectiva do modelo consumerista enfatiza ainda, concordando para a explicitação do ponto anterior (“*Socialização dos jovens vs. juvenilização da sociedade*”), a ideia de uma identificação entre “ser livre, ser jovem e ser consumidor”, assistindo-se a uma “juvenilização da condição de consumidor: o verdadeiro consumidor deve estar sempre aberto às novidades oferecidas pelo mercado, deve ser livre para mudar, deve comportar-se como um jovem cuja identidade não está ainda estabelecida”²¹¹.

Poderemos, em síntese falar de uma cultura do consumo que esbate, não só as “barreiras” entre gerações como também as barreiras entre classes sociais ? A ideia de uma *identidade ainda não estabelecida*, conforme referida no parágrafo anterior poderá ajudar a esclarecer as respostas possíveis a esta questão. Com efeito e, desde logo, é a maior permeabilidade do grupo em análise neste trabalho – os jovens – que sustentará a sua eleição como grupo-alvo por parte do mercado: a diversidade de ofertas, a concorrer em uníssono com a diversidade de manifestações culturais, edifica um sentido de cultura “só reconhecida quando se transforma em mercadoria”²¹²; os valores veiculados pelos *media* e pela publicidade em torno do “permanecer jovem” concorrem

²¹⁰ – *id.*

²¹¹ – B. Sarlo, *cit. in* C. Coelho, *id.*

²¹² – *id.*

para esbater alguma confrontação estruturada em termos intergeracionais; enfim, as fragilidades do mercado de trabalho, cujos efeitos são particularmente visíveis sobre os jovens²¹³, ao proporcionarem a prioridade do sentido de uma cultura de consumo face a uma cultura de produção, mais comprometida com o trabalho, fragilizam a própria organização do trabalho e o conceito colectivo de classe a ele associado, transformando a aquisição do trabalho numa mais-valia individual, estritamente.

A universalidade do modelo consumerista não parece, pelo exposto, “aniquilar” necessariamente alguns dos pressupostos das correntes classistas, mas deixa em aberto o seu fundamento, desde logo porque desloca o referencial “trabalho” do seu papel central à fundamentação da análise daquelas para um papel acessório, o que, em alguma medida pode esvaziar o seu conteúdo.

²¹³ – que J. M. Pais analisa em pormenor na sua obra “Ganchos, Tachos e Biscates”, onde procura traçar uma distinção entre aquilo que é o desemprego oficial e aquilo que é o desemprego real, com particular incidência sobre os jovens para os quais, qualquer situação interina de formação, ao definir uma situação ocupacional, imediatamente os retira do contingente de desempregados.

II.II – Culturas juvenis e representação social dos jovens

Os significados do cultural são associados, numa visão geral da organização social, à própria estruturação dessa organização, isto é, é pelo que a distingue das demais e é pela coesão interna que atribui à organização que o cultural se afirma como identificador de determinado contexto organizacional/social.

Esta visão aparentemente estática do cultural, da cultura – se para tanto admitíssemos que as organizações sociais são estáticas, que o significado estrutural da sua coesão interna determina justamente a preservação, mas também a invariância da sua cultura – pareceria conflitar, no entanto, com uma visão mais dinâmica dos processos culturais. É a leitura da história (ver Cap. I) que melhor nos esclarece sobre a transformação das organizações sociais e, muito particularmente sobre as transformações culturais que as acompanham. É, reiterando a conceptualização do cultural proposta por WILLIS²¹⁴, que podemos acrescer à visão do cultural enquanto “(...) conjunto de estruturas internas transferidas (como nas noções usuais de socialização), (bem) como o resultado passivo da acção, de cima para baixo, da ideologia dominante (como em certos tipos de marxismo)”, uma visão do cultural enquanto “produto da praxis humana colectiva”.

²¹⁴ – P. Willis, *Aprendendo a Ser Trabalhador. Escola, Resistência e Reprodução Social*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

Esta visão mais abrangente do cultural pareceria particularmente adequada à compreensão do fenómeno das culturas juvenis, culturas cuja eclosão decorre, quer de uma visibilidade social distinta da do passado relativamente a este grupo etário (ou a estas idades de vida), quer de uma construção de “autênticas culturas juvenis criadas «a partir de baixo» pelos próprios jovens”²¹⁵, as quais não se descontextuam, entre outros aspectos, dos novos espaços de urbanidade das sociedades modernas.

O fenómeno das culturas juvenis, cuja genuinidade se confunde hoje com a disseminação de uma indústria cultural, particularmente eficaz junto dos jovens e tendencialmente “branqueadora” dessa mesma genuinidade, não deixa de ser analiticamente importante enquanto contexto de socialização com as suas regras, normas e valores, contrariamente a uma certa visão *adultocentrada* da anomia das culturas juvenis, decorrente de “práticas culturais (vistas) como *normativamente marginais* relativamente à cultura dominante, que seria específica das gerações mais velhas”²¹⁶. Trata-se de indagar, de acordo com PAIS²¹⁷, se “serão as culturas juvenis manifestações mais ou menos passivas, anómicas ou disfuncionais do universo de normas e de valores do qual as gerações mais velhas se encontram mais próximas ou, em contrapartida,

²¹⁵ - W. Ferchhoff, «West German Youth Cultures at the Close of the Eighties», in Chisholm *et al*, *op. cit.*

²¹⁶ - J. M. Pais, «Lazeres e Sociabilidades Juvenis», *Análise Social*, vol. XXV (108-109), 1990.

²¹⁷ - *id.*

(se) evidenciam as culturas juvenis um protagonismo activo, expresso em modos de vida especificamente juvenis, embora entre si distintos ?”.

As práticas juvenis, às suas culturas e à sua socialização não pode ser estranho, talvez de um modo mais estruturante do que em qualquer outra etapa da vida, o fenómeno do *grupo*. O grupo pode ser aqui visto, quer numa perspectiva mais psicológica do desenvolvimento do sujeito – “é na procura da sua autonomia interior, independente das circunstâncias que o adolescente sente a necessidade imperiosa de se ligar a um grupo”²¹⁸ – quer numa perspectiva mais sociológica, isto é, aquilo que, “na quotidianidade das relações e interacções que os jovens produzem, favorece ou não – nomeadamente no domínio dos tempos livres – a formação de específicas formas de afirmação juvenil”²¹⁹.

A reflexão em torno destas três dimensões – a afirmação das culturas juvenis, o reconhecimento de normas e valores intrínsecos a essas mesmas culturas e o fenómeno do grupo como corporizando a dimensão socializadora da cultura juvenil – permite-nos colocar a questão da representação social dos jovens e, designadamente, dos papéis de actuação e de autoria ou, fundamentalmente, do reconhecimento social que é atribuído a esses papéis.

²¹⁸ – R. Fau & J. Boucharlat, *Les Groupes d'Enfants et d'Adolescents*, Paris, PUF, 1973.

²¹⁹ – J. M. Pais, «Lazeres e Sociabilidades Juvenis», *op. cit.*

.Urbanismo e culturas juvenis

Procurar na história o “locus” da gênese das culturas juvenis remete-nos, um pouco a exemplo daquilo que foi desenvolvido no primeiro capítulo, para os tempos da Revolução Industrial, e para as alterações que a mesma provocou nas organizações sociais, nomeadamente no que se refere à sua reorganização espacial. A indústria pesada, a solicitar uma mão-de-obra quantitativamente significativa, substitui modelos industriais desenvolvidos na lógica da intermediação (através da qual os fabricantes dos produtos acabados podem estar distantes dos locais de produção das matérias-primas) por modelos industriais desenvolvidos na lógica da concentração.

A grande indústria traz atrás de si uma transformação importante na edificação das novas urbes, as quais se desenvolvem e se concentram em torno dos próprios contextos laborais. É, não raramente, o próprio capitalista que investe no alojamento dos seus operários, pois, “ao oferecer, nas proximidades da fábrica, uma casa numa cidadela que dispõe de um nível de conforto relativamente superior àquele que oferecem as cidades, o industrial procura fixar a mão-de-obra, assegurar-se da sua fidelidade e da sua regularidade no trabalho”. Procura, adicionalmente um controlo social de uma população cuja existência se circunscreve à vida do trabalho: “Do berço ao caixão, o operário é deste modo enquadrado pela empresa, assalariado e alojado

pelos seus cuidados; as suas crianças ficam à sua guarda, são por vezes mesmo educadas, para mais tarde serem enquadradas no processo de trabalho local”²²⁰.

No desenvolvimento industrial radica assim, um processo de urbanização acelerado e massificador, uma vez que as cidades, ao contrário do que se tinha passado até então, se converteram nos principais focos de emprego, produção e consumo de riqueza. Ao processo de industrialização estará igualmente associado um gradual aumento do rendimento familiar, com reflexos crescentes no ciclo da produção, do consumo e da acumulação de bens. O processo de urbanização, a par da nova relação social estabelecida por intermédio da figura do assalariado, contribui ainda para uma crescente liberdade individual, decorrente de uma perda gradual de influência de certos organismos sociais controladores da sociedade rural, como a Igreja e o senhor, dono das terras.

As novas urbes e a concentração de muitas pessoas em espaços relativamente circunscritos parecerá favorecer uma sociabilidade mais intensa, designadamente entre os adolescentes e jovens, e uma sociabilidade que não é necessariamente mediada pelo escola; uma sociabilidade dos tempos livres. Uma sociabilidade desenvolvida longe do olhar do adulto, longe do projecto da escola – a preparação para aceder ao estado adulto – e favorecedora do próprio estrato etário, uma

²²⁰ – M. Segalen, «La Révolution Industrielle: du Prolétaire au Bourgeois», 1986, *op. cit.*

sociabilidade cuja especificidade está na origem da construção de uma cultura, de culturas próprias à juventude.

Independentemente do papel importante das novas concentrações urbanas na construção das culturas juvenis, a relativa invisibilidade do fenómeno juventude na primeira metade do séc. XX em muito se deve aos dois grandes conflitos bélicos que tiveram como palco a Europa, embora sejam os seus efeitos que melhor explicam o *boom* juvenil do pós-guerra. Com efeito, os reflexos da guerra proporcionaram no contexto europeu uma situação de quase pleno emprego, um aumento significativo das taxas de natalidade e a massificação efectiva da escolarização dos jovens, massificação acompanhada de uma estratificação, visto que “a escola joga sem dúvida um papel essencial pois tem uma função de categorização e tem o poder de definir classes de idades”²²¹.

O *baby-boom* do pós-guerra (cujos reflexos sob o ponto de vista da afirmação da juventude se evidencia nos finais da década de 50 e na década de 60) reflecte igualmente uma importância acrescida das idades juvenis (explicada demograficamente), mas é do outro lado do Atlântico que os primeiros fenómenos em torno da afirmação de uma cultura juvenil terão lugar. É ainda segundo a lógica empresarial e por intermédio do mercado potencial que os jovens constituem que se desenvolve toda uma indústria especificamente destinada a esta faixa de idades, criando através da publicidade um consumo juvenil com características muito

²²¹ - J. C. Chamboredon *cit. in* O. Galland, 2002, *op. cit.*

A relação educativa assenta, entretanto, sobre aquilo que poderíamos designar um duplo déficit. Este déficit é, antes de mais um déficit do conhecimento: por contraponto a qualquer outro trabalhador, o qual deve fazer prova das suas competências e conhecimentos, ao jovem aluno apenas se exige o conhecimento das competências do seu ofício, nomeadamente aquelas que estabelecem uma predisposição passiva para a absorção de conhecimentos que lhe foram prescritos como sendo os necessários. De seguida, este déficit é o déficit da autonomia, segundo o qual a aprendizagem da decisão estaria na própria gênese da relação educativa (mas a qual não é realmente estimulada por um sistema que mais não faz que a prescrição dos saberes a aprender). Recorrendo ao esquema proposto por SIGAUT²⁶⁸, a dinâmica identitária do sujeito reporta-se sempre ao real e ao outro em simultâneo. É esta triangulação do processo de construção identitária que salvaguarda da alienação, exprimindo o sujeito na sua relação com o real os sentidos que lhe atribui e na sua relação com o outro os significados que nela constrói. A relação entre o real e o outro é, por sua vez, o lugar do conhecimento, o qual dificilmente será apropriado se não forem devidamente construídos sentidos como significados. Se aplicarmos este esquema à situação de aprendizagem do jovem, a triangulação estabelece-se entre o sofrimento do *eu* (que é inerente à situação de aprendizagem), o trabalho (aquele que é solicitado) e o reconhecimento do outro (o professor, neste caso). A

²⁶⁸ - *cit. in* C. Dejours, *Travail, Usure Mentale*, Paris, Bayard Éditions, 2000.

próprias; a música, as roupas, a imprensa dirigida aos jovens. É também através do cinema, e sobretudo pelos filmes interpretados por James Dean e Marlon Brando “que se revelar(ão) novos heróis propriamente adolescentes, revoltados contra o mundo adulto, e sobretudo em busca de uma autenticidade”²²². As culturas juvenis aparecem assim, não estritamente como um fenómeno social de afirmação de um estrato etário, mas fundamentalmente como uma ameaça à sociedade vigente.

E é neste contexto que se deve reflectir a construção de culturas juvenis enquanto fenómeno de massas. A atribuição social de uma relevância incontornável ao fenómeno das culturas juvenis é, com efeito, fundamentalmente a sua dimensão enquanto fenómeno de massas e, particularmente, a inquietude que tal provoca na sociedade adulta; não são fenómenos localizados, expressões estranhas ao mundo adulto que põem em questão a sociedade e a sua organização normativa, os seus valores, as suas regras, são fenómenos cujo alcance leva a questionar o modelo social vigente, (mas também) aquilo que o próprio modelo social proporcionou. O movimento *hippye* americano dos anos 60, se veicula um conjunto de estereótipos que distanciam os jovens do mundo dos adultos – o vestuário, os estilos musicais, o consumo de drogas – não pode deixar de ser entendido fundamentalmente como um movimento de massas que se opõe à política externa americana e, designadamente à Guerra do Vietname; o Maio de 68 francês, se veicula uma contestação

²²² – E. Morin, *cit. in.* Galland, *id.*

sem precedentes à transformação das bases do ensino superior francês, pelo modo legislado para lidar com a sua massificação – a diferenciação entre “a massa dos futuros quadros médios do ensino e da indústria, implicados em ciclos curtos de estudos e uma elite de ponta, a beneficiar de ciclos longos de estudos, cujo destino seria a investigação”²²³ – não pode deixar de evidenciar, como fim último o desejo de “emancipação da juventude e a abolição do seu estatuto menor”. Trata-se, afinal da contestação às “relações sociais entre os jovens e os adultos, na Universidade como em tantas outras instituições, (as quais) permaneciam ditadas por um código moral que entrava em contradição com o prolongamento e a massificação do facto juvenil”²²⁴; os movimentos estudantis na década de 60 em Portugal, se veiculavam traços de uma contestação ao sistema universitário vigente e ao espaço de protagonismo dos estudantes, não podem deixar de ser entendidos superiormente como movimentos de oposição ao regime salazarista e colonialista – movimentos que se terão organizado “indirectamente contra as gerações mais velhas e directamente contra um poder e um regime político que não facilitava a participação dos jovens ao nível institucional”²²⁵.

²²³ – *id.*

²²⁴ – *id.*

²²⁵ – J. M. Pais, «A Construção Sociológica da Juventude – alguns contributos», *in Análise Social*, vol. XXV (108-109), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 1990.

Poder-se-ia ver nesta abordagem da construção das culturas juvenis por intermédio dos movimentos de massas, a valorização (estrita) de uma perspectiva geracional. No entanto, e se é verdade que estes mesmos exemplos não só não representam “a juventude” como não enquadram uma juventude necessariamente homogénea, sob o ponto de vista de outras variáveis como a classe, o nível socio-económico, a própria idade, parecem comumente denunciar uma juventude dos finais da década de 60 como “um «problema», na medida em que era definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais”²²⁶.

As culturas juvenis são afirmações sociais marcadas por uma contestação a qual, ao se dirigir ao modelo social vigente, pode ser interpretada como um fenómeno de conflitualidade intergeracional, mas é na heterogeneidade das suas afirmações que outras variáveis se revelam importantes para perceber o fenómeno das culturas juvenis. Se, por relação aos anos 60, “a partir da década de 70, os «problemas» de emprego e da entrada na vida activa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, que (...) quase se transformou numa *categoria económica*”, é ainda uma visão homogeneizante, a partir do exterior e sobre esta fase da vida que a define, nos anos 60 como “«militante, «utópica» e cultivadora da «solidariedade»” por contraponto

²²⁶ - *id.*

àquela que se começa a desenhar com os anos 70, “mais «céptica», «pragmática» e “individualista”²²⁷.

É a importância desta leitura dos fenómenos juvenis a partir de um contexto que é exterior àqueles que os produzem que leva PAIS a definir cultura juvenil como “uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade”²²⁸. Esta leitura, produzida a partir do mundo adulto veicula a ideia de uma vivência que é mais do domínio da representação de papéis (pré)estabelecidos, uma vivência que é caracterizada pela sua transitoriedade; a mesma leitura, produzida a partir do mundo dos jovens veicula dois tipos de interpretações, consoante o *mito* da cultura juvenil se “transform(e) parcialmente em realidade, formando-se entre eles uma espécie de «consciência geracional» que os leva a acentuar diferenças relativamente a outras gerações” ou consoante exista “o reconhecimento (quase sociológico) de que ser jovem é uma experiência distinta daquelas que outros jovens vivem”²²⁹.

É ainda M. PAIS²³⁰ que, nos seus trabalhos em torno da sociologia do quotidiano discute a hipótese de, face a uma visão mais tradicional da passagem da adolescência à vida adulta, na qual “os jovens (se)

²²⁷ - *id.*

²²⁸ - *id.*

²²⁹ - *id., ibid.*

²³⁰ - J. M. Pais, «Comportamentos dos Adolescentes de Hoje. Resultados de Alguns Estudos», in *As pessoas que Moram nos Alunos, Ser Jovem, Hoje, na Escola Portuguesa*, Curso de Verão, http://www.cursoverao.pt/c_1999/index.htm.

adaptavam a estruturas prescritivas que rigidificavam as modalidades de passagem, (...) as transições dos jovens encontra(r-se-iam) actualmente sujeitas, e cada vez mais, a estruturas performativas que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os quotidianos juvenis”. Esta dissonância entre o prescritivo e o performativo resultaria, em grande medida, da dificuldade dos jovens em se integrarem nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe, nomeadamente aquelas veiculadas pela escola (ver Cap. II.III), quer porque aí “o princípio dominante é o do dever”, enquanto que, “na convivialidade juvenil o princípio dominante é o do prazer”, quer ainda porque, por contraponto a esse mundo do dever, no qual “as avaliações são aleatórias, os diplomas idem, o futuro «aspas, aspas»”, o mundo do prazer é também o mundo de “desrealização (desse) real ou (...) a realização do virtual”.

Nestas culturas performativas predomina ainda, segundo o mesmo autor, a improvisação embora tal não pressuponha um desconhecimento dos modelos prescritivos. Com efeito, e a título de exemplo, se na música “a improvisação implica um conhecimento prévio das estruturas em que se joga o improviso”, é o próprio improviso que se reveste deste carácter performativo, “como se quisessem apenas dar conta de si, da sua existência”. A dimensão do prescritivo não é necessariamente negada (questão cuja análise é igualmente interessante, sob o ponto de vista da construção de valores próprios), mas ela reporta-se a um contexto

experiencial cujo sentido é o aqui e agora, particularmente relevante se se entender o tempo da vida e das sociabilidades para além da função estrita da preparação de um futuro (muito implicada com a “finalidade” produtiva do sujeito, associada ao seu estado adulto). Por contraponto a um passado no qual a experiência se aprendia (o que estaria necessariamente em contradição com o reconhecimento de um saber experiencial genuíno aos jovens), para os jovens de hoje, “a experiência vive-se, (...), adquire-se na prática, (...) aprende-se fazendo”²³¹.

Esta perspectiva de um saber experiencial que não é reconhecido pelo “institucional”, nomeadamente pelo institucional escolar, não deixa de espelhar (como aliás era já expresso pelos movimentos de massas juvenis a que nos referimos anteriormente) a procura por parte dos jovens de uma “inclusão, pertença, reconhecimento”, reconhecimento que, ao não se alcançar por intermédio da “integração nos quadros normativos ou prescritivos que se lhes dirigem”, gera a procura de “formas de integração alternativas”²³².

O sentido de uma “rebeldia” característica dos jovens, segundo o qual “muitas condutas juvenis manifesta(riam) uma tensão ou tentativa de superação dos limites ou confins de um dado sistema de normas sociais e culturais”, não é necessariamente um sentido novo. Com efeito, e por contraponto às gerações mais velhas, entre as quais “prevalece a

²³¹ - *id., ibid.*

²³² - *id., ibid.*

tendência para o estabelecimento de «normas perimetrais»”, entre os jovens “domina o prazer ou a necessidade de as experimentar, pondo-as à prova”²³³ e esta postura contestatária não deixa de encerrar um reconhecimento (ainda que póstero) de que, é a própria contestação que encerra um potencial de mudança, mas é também na tensão gerada pela própria contestação que a normatividade social se alicerça.

Na sua obra “*Aprendendo a Ser Trabalhador*”, P. WILLIS sugere que “constitui, naturalmente, uma exigência absoluta do sistema social existente que não sejam transmitidos os mesmos padrões, ideologias e aspirações a todos”, o que se verifica, designadamente quando se reconhece a “contradição de uma sociedade e de um sistema educacional meritocráticos em que a maioria deve perder, mas todos são solicitados a comungar de alguma forma da mesma ideologia”²³⁴. É nesta contradição que as culturas contra-escolares dos jovens provenientes dos meios operários, ou mais exactamente, o sentido da sua contestação parece reforçar a dimensão “tensional” na qual o sistema se alicerça. Com efeito, “através de formas contraditórias e involuntárias, a cultura contra-escolar realmente realiza para a educação um de seus principais, embora des-reconhecidos, objectivos – a condução de uma parte dos garotos da classe trabalhadora, «voluntariamente», para o trabalho manual qualificado, semi-qualificado e desqualificado. Na verdade, longe

²³³ - *id.*, *ibid.*

²³⁴ - P. Willis, 1991, *op. cit.*

de ajudar a causar a actual «crise» na educação, a cultura contra-escolar e os processos que ela promove têm ajudado a impedir uma crise real”²³⁵.

.Cultura como agregado de valores

É no pressuposto de que, as culturas juvenis veiculam um conjunto estruturado de valores que lhes conferem um reconhecimento social, que se pode estabelecer o princípio de um confronto de culturas que estará hoje para além de uma visão tradicional do primado do conflito de gerações. Quereríamos, deste modo admitir a dimensão cultural alternativa construída durante os percursos juvenis, não enquanto uma “eternização” da juvenilidade, mas enquanto conjunto de construções sociais e organizacionais alternativas a um modelo cujos valores parecem não encerrar respostas à juventude, parecem não mais dar conta da “eficácia” do sentido pós-referencializado do período de transitoriedade que se configura, nesta perspectiva, como o tempo de juventude.

E, para entender cultura como agregado estruturado de valores, necessário se torna centrarmo-nos, desde logo sobre o conceito de “valores”:

1- se priorizarmos na definição de valores uma dimensão comportamental do sujeito, reportamo-nos a uma concepção essencialmente normativa, na qual “os valores são tomados como «estratégias de adaptação» que os indivíduos usam para organizarem

²³⁵ - *id.*

adequados modos de ajustamento aos seus meios sociais envolventes”, onde “as condutas individuais (se) conformam, em certa medida a padrões e convenções sociais”²³⁶. Estes padrões são normas definidas como «regras apropriadas» de comportamento, “que asseguram a regularidade da vida social” e que, ao “serem socialmente compartilhadas, (...) podem exprimir certos *valores sociais*”. Esta perspectiva de valores enfatiza sobretudo a sua *reprodução*, num “sistema de representações sociais” que define a ideia “que a sociedade forma de si mesma”²³⁷;

2 – se priorizarmos na definição de valores uma dimensão cognitiva do sujeito, entendemos as representações sociais como “princípios activos de produção de sentido, «avaliações cognitivas» - *in situ* - de «realidades, processos, situações»”²³⁸. Esta perspectiva de valores enfatiza sobretudo a sua *reconstrução*, onde a dimensão do desejável é concomitante com a dimensão do real (entendido aqui como o possível).

Estas duas perspectivas confluiriam numa terceira, segundo a qual “os valores não devem ser tomados apenas enquanto valores *valendo* mas também enquanto valores *sendo* – pois só assim percebemos o que valem e para quem”. Esta perspectiva enfatiza, no entanto, uma dimensão mais processual dos significados dos valores (e, nesse sentido mais próxima

²³⁶ – J. M. Pais, *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 1998a.

²³⁷ – *id.*, *ibid.*

²³⁸ – *id.*, *ibid.*

de uma visão reconstrutiva do que reprodutiva), admitindo que são estes “valores sendo» que se podem sedimentar em «verdadeiros valores», próprios de determinados universos culturais, de entre os quais se destacam os *geracionais* e cujas descontinuidades terão que ver com diferentes níveis de adesão substantiva, por parte de distintas gerações, quer em relação a *valores sociais* (religiosos, políticos, etc.), quer no que respeita a *valores de quotidianidade* (hábitos de consumo, convivialidade, intimidade, etc.)”²³⁹.

Embora no estudo em que nos vimos baseando se prefigure uma distinção referencial em torno das gerações, tal não aparece necessariamente como uma distinção conflitual. Não seria, com efeito, excessivo aproximar uma noção de valores como reprodução da noção anteriormente abordada de modelo social prescritivo e uma noção de valores como reconstrução da noção anteriormente abordada de modelo social performativo. A título de exemplo, e procurando ilustrar as percepções dos jovens em torno da valorização do trabalho, PAIS afirma que, “a ética do trabalho não é completamente rejeitada pelos jovens, apesar da atitude crítica em relação ao mesmo, ao reivindicarem maior autonomia, mais prazer no trabalho que se faz, maior realização profissional, etc.”, concluindo estarmos “perante uma ética do trabalho não desvalorizada mas relativizada, em que as *funções instrumentais* do trabalho seguem a par com as *funções expressivas* (o trabalho como

²³⁹ – *id., ibid.*

busca de liberdade, autonomia, criatividade)”²⁴⁰. A relativização dos valores (neste caso, do valor atribuído ao trabalho por intermédio de uma determinada ética) põe fundamentalmente em discussão a validade dos valores reprodutivos (de um modelo prescritivo) face à realidade com que os jovens se confrontam (“a valorização do trabalho (...) pode justificar-se (...) na medida em que o trabalho, como qualquer bem, se revaloriza quando escasseia. Mas esta revalorização pode também entender-se em termos instrumentais ou extrínsecos, pela degradação do sistema de emprego; neste caso, o trabalho é apenas importante pelo que, a jusante da jornada de trabalho, se pode desfrutar com os rendimentos monetários obtidos”²⁴¹).

O referencial geracional parece acentuar, fundamentalmente, o conjunto de valores veiculados socialmente (de uma geração para outra) e o seu confronto com as soluções que esse mesmo conjunto de valores propõe para diferentes gerações aos jovens (isto é, em diferentes momentos temporais). Como se desenvolve no capítulo seguinte, é a degradação das “soluções” mediadas pelo *welfare state* (estado de bem-estar) que parece estar na origem do regime de *welfare family* (família de bem-estar); “em virtude da degradação das transferências públicas através do sistema de protecção social, crescem de importância as transferências privadas de natureza familiar: heranças, doações, fluxos

²⁴⁰ – *id.*

²⁴¹ – *id., ibid.*

monetários contínuos, ajudas diversas. Os níveis de dependência familiar e as correspondentes solidariedades familiares tendem, por isso mesmo, a aumentar”²⁴².

PAIS propõe ainda, para enfatizar esta distinção, uma noção de *altruísmo familiar* por contraponto a uma noção de *altruísmo intergeracional*, identificando o primeiro como “altruísmo de micro-solidariedade, apoiado por transmissões patrimoniais não apenas no sentido descendente, mas (também) no sentido ascendente”. Nesta perspectiva, “as jovens gerações têm vindo a constituir-se num importante quadro de referência para as gerações mais velhas, possibilitando uma certa horizontalidade intergeracional de valores”²⁴³. Se, por um lado se reconhece que os jovens partilham valores que são próprios ao seu grupo etário – os chamados *valores juvenis* – reconhece-se, por outro lado, que “a novidade é a capacidade que os jovens revelam em influenciarem o mundo dos adultos; é a permeabilidade que as mais velhas gerações dão mostra de se deixarem influenciar ou mesmo seduzir por alguns valores juvenis; é, enfim, a tolerância com que outros valores juvenis são encarados pelas gerações mais velhas”²⁴⁴.

Complementarmente, e pese embora poder admitir-se que, em grande medida a escola veicula ainda e sobretudo um modelo social prescritivo, não pode deixar de se lhe reconhecer “uma ampla mediação sobre as

²⁴² – *id.*

²⁴³ – *id., ibid.*

²⁴⁴ – *id.*

saídas profissionais”, bem como “a expansão de conhecimentos especializados conducente a situações em que o jovem «sabe mais» do que os seus pais, pelo menos em alguns domínios”, encontrando-se, desse modo, “em melhores condições do que os adultos para protagonizar novos valores, o que modifica, também, as bases tradicionais da autoridade familiar”²⁴⁵.

Parece evidenciar-se, com o andar dos tempos uma transformação dos valores sociais que são marcados por valores desenvolvidos no contexto da fase da vida juvenil. Se não se trata propriamente de uma “contaminação” das culturas dominantes pelas culturas juvenis²⁴⁶, trata-se pelo menos de uma coabitação de valores que, para as gerações mais velhas se radicam num ideário de *colectivismo societal*, enquanto que “as jovens gerações (mais instruídas) abraçam valores mais flutuantes que assentam num *individualismo societal*. No primeiro caso dá-se uma subordinação das aspirações individuais a causas colectivas: os direitos sociais, as identidades comunitárias, as dependências emocionais. No segundo caso dá-se uma subordinação das causas colectivas às aspirações individuais: realização pessoal, direitos privados, iniciativas individuais”²⁴⁷.

²⁴⁵ - *id.*

²⁴⁶ - preferiríamos entender esta designação no contexto daquilo que Pais designa pelas teorias relativistas, as quais “sustentam que só podemos falar de necessidades (ou de valores) de grupos sociais: de uma raça, género, geração”, *a contrario* das teorias universalistas, “que consideram que as necessidades (ou os valores) são os mesmos para toda a gente” (*id.*).

²⁴⁷ - *id.*

.Cultura como identidade grupal

Aquilo que no parágrafo anterior se referiu como distintivo em termos de valores, relativamente às gerações mais jovens pareceria contrastar com a perspectiva de cultura (juvenil) enquanto identidade grupal. Efectivamente, se se realça uma perspectiva de individualismo societal como caracterizadora das jovens gerações, em que medida é que esta perspectiva ante a sociedade se concilia com a importância do grupo de pares enquanto contexto de socialização (e construção identitária) relevante para os jovens ?

A análise sugere-nos, desde logo a contextualização de tempos diversos e distintos no quadro temporalmente vago que define a juventude. Com efeito, e conforme se reflectiu no capítulo anterior (Cap. I.III – *Adolescência, Pós-Adolescência e Juventude: ...*), a utilização do termo “juventude” serviria para recobrir um percurso temporal nem sempre coincidente nas diferentes abordagens e, mesmo admitindo a sua sinonímia com o conceito de “pós-adolescência”, é a própria criação desta terminologia nova que reveste contornos mal definidos quanto ao seu início e ao seu termo. O esforço de conceptualização reporta-se a um conjunto de “adquiridos” cuja temporalidade adquiriu elasticidade (no tempo de vida dos sujeitos e no tempo de vida social), o que transformaria o percurso da juventude num percurso sobretudo

determinado por um conjunto de “tarefas”²⁴⁸ que se adquirem hoje (ou não) a tempos distintos e a ritmos diferenciados. Em todo o caso, admitir-se-ia uma distinção entre adolescência e juventude, não estritamente sob o ponto de vista das tarefas desenvolvimentais que cometem ao sujeito, mas sobretudo sob o ponto de vista das distinções que elas parecem encerrar no contexto desse processo desenvolvimental, entre um processo de socialização centrado no colectivo (intra-geracional) e um processo de socialização centrado no sujeito (que tende a revelar-se mais inter-geracional). Segundo SOARES²⁴⁹, “o papel do grupo é preencher um vazio, mais do que promover um conflito”, padrão “que tende a acentuar-se com a idade – isto é, a relação entre grau de influência dos pais e sentimentos positivos face aos pais é maior nos adolescentes mais velhos do que nos mais novos”.

Se a explicação se contivesse nesta distinção, o que poderíamos admitir era que, sob o ponto de vista dos contextos de socialização dos sujeitos, o tempo de valorização dos pares e de um processo de socialização onde imperaria a lógica do grupo se subordinaria, sob o ponto de vista da sua “utilidade”, estritamente a uma necessidade no

²⁴⁸ – deixa-se em aberto, nesta análise a “contemporaneidade” destas tarefas, se se entender para tanto que o conteúdo das mesmas (refiramos, a título de exemplo a noção de maturidade matrimonial) pode ser questionado pelo próprio quadro de valores pertinente para os jovens. Será sempre num sentido lato que devem ser entendidas estas tarefas, cuja equação não pode deixar de questionar os contextos (exteriores aos jovens) nos quais elas se podem produzir ou realizar.

²⁴⁹ – I. Soares, «O Grupo de Pares e a Amizade», in Campos, B. P. (Coord.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990.

percurso do desenvolvimento pessoal do sujeito. O sentido do grupo de pares apareceria assim subordinado a uma lógica egoísta e auto-centrada de satisfação de uma necessidade temporária, a qual seria abandonada a partir do momento em que o sujeito se sentisse preparado para, solitariamente se confrontar com as tarefas desenvolvimentais que o conduziriam ao estado adulto.

Seria uma visão do “problema”, na qual o individualismo societal (que caracterizaria os jovens de hoje) revelaria, não obstante, o quanto a “projecção” dos jovens não corresponderia mais, intrinsecamente a necessidades desenvolvimentais decorrentes do seu gradual percurso, mas sobretudo extrinsecamente a “necessidades” criadas pelo mundo dos adultos em torno de contextos experienciais que são importantes para o seu desenvolvimento. Seria admitir a conformação dos percursos de imprevisibilidade das vivências a uma conformidade que se arqueia ainda e, fundamentalmente, sobre o sentido utilitário e projectivo dessas mesmas vivências.

Se, em certos contextos e situações, a família (como a escola, aliás) pode(m) parecer investir nesta visão “controladora” das vivências dos jovens, a sua extensão à generalidade dos jovens não é, concerteza previsível. Com efeito, se à concepção de um individualismo societal PAIS associa sobretudo as jovens gerações mais instruídas, não se poderá porventura dissociar este modo de estar das possibilidades de

-- determinar esta opção, designadamente por intermédio daquilo que a escola veicula, isto é, um sucesso diferenciado em função de determinantes que são prévias ao próprio percurso escolar (e que têm a ver, designadamente, com o próprio conteúdo das relações intergeracionais estabelecidas no contexto familiar²⁵⁰). A ideia de uma procura de contextos de afirmação cultural fora do contexto escolar evidenciaria, deste modo, sobretudo o quanto a escola “procria” diferentes estatutos sociais que lhe são prévios e exteriores, demarcando no sucesso de “alguns” a sua própria congratulação institucional, as suas propriedades, a sua natureza seriadora e categorial.

Reportando-se a um trabalho de NUNES²⁵¹, SOARES refere existir uma tendência para que, “a composição social dos grupos de amigos se organiz(e) em função das próprias origens de classe”, bem como a não existência de “diferenças marcantes entre características dos elementos que compõem o grupo e os amigos”, sendo que os primeiros seriam identificados nos espaços de convivialidade mais frequentes (a escola para os mais novos e estudantes e os bairros para os mais velhos e trabalhadores) e os segundos decorreriam de processos de construção e partilha da intimidade. Em todo o caso, as semelhanças entre elementos

²⁵⁰ - É ainda I. Soares (*id.*) que propõe que, as verdadeiras pressões que os adolescentes sentem no seu processo de socialização com os pares “existam quando as relações com a família são menos positivas do que os adolescentes gostariam”.

²⁵¹ - J. S. Nunes *et al.*, «A Convivialidade e a Relação com os Outros», *Cadernos “Juventude Portuguesa”, vol. IV*, Lisboa, Instituto da Juventude/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1989.

que compõem o grupo e os amigos organizar-se-iam ao “nível da origem de conhecimento dos amigos, frequência de contactos, ocupação e origem social”²⁵².

A idade parece deter uma importância significativa no modo como o adolescente e o jovem organizam os seus espaços directos de convivialidade, ora orientados para os amigos (nos mais baixos escalões etários), ora orientados para o(a) namorado(a) ou cônjuge (nos mais altos escalões etários), situação esta objecto de aprofundamento de uma intimidade e de uma potencial partilha projectada no futuro (situação que não é central quando nos referimos às amizades de teor mais íntimo entre os adolescentes dos mais baixos escalões etários). E se a idade é reveladora de diferentes relevâncias atribuídas ao grupo de amigos, aquilo que pareceria distintivo quando comparamos gerações juvenis a gerações mais velhas seria, não obstante, a permanência da relevância dos grupos de pares mesmo após a construção de percursos individualizados, designadamente por intermédio da construção de um agregado familiar próprio. E esta permanência seria justamente determinada, mais do que “como produto de um simples efeito de idade, destinada a uma posterior neutralização no decorrer da trajectória de vida dos indivíduos e do seu inevitável caminhar biológico para o envelhecimento”, por referentes culturais que, embora “admit(am) que os quadros simbólico-valorativos de referência de todas as juventudes terão

²⁵² - I. Soares, *id.*

sempre contidos elementos identitários de natureza transitória, característicos da sua particularidade enquanto fase específica do ciclo de vida”, não deixam de permitir supor, “à luz da nossa história recente, (...) que muitas das diferenciações destacadas (entre diferentes gerações) tend(a)m a adquirir um carácter de durabilidade no tempo, cristalizando-se como potenciais valores dominantes da sociedade portuguesa num futuro próximo”²⁵³.

Quando, num inquérito nacional realizado em 1989, no âmbito do projecto “Juventude portuguesa: situações, problemas, aspirações” se constata prevalecerem como mais importantes para os jovens “as relações com o grupo de amigos (83,1%), sucedendo-lhes o meio familiar (51,9% para a família de proveniência e 29,0% para a que constituíram ou virão a constituir)”, e só depois “os colegas de emprego (27,8%), da escola (27,5%) e, abaixo o círculo de relações de locais (26,9% com os vizinhos; 17,4% com os conterrâneos)²⁵⁴, pode-se concluir, corroborando CONDE²⁵⁵, estar perante resultados que “patenteiam a coincidência entre as instâncias nucleares de socialização e de interacção quotidiana dos jovens e as suas projecções afiliativas”.

Repescando as distinções geracionais entre ideários de *colectivismo societal* e *individualismo societal*, consoante falemos de gerações mais

²⁵³ - V. S. Ferreira, «Atitudes Perante a Sociedade», in J. M. Pais (Coord.), 1998a, *id.*

²⁵⁴ - “todos os outros contextos - sindical, político, religioso, desportivo -, bem como referências directas à geração e à classe dos jovens, possuem valores inferiores a 8%” (I. Conde, *op. cit.*)

²⁵⁵ - I. Conde, *id.*

velhas e de gerações mais novas, o que pareceria mais relevante nesta distinção não seriam estritamente os valores que esses mesmos ideários veiculam, mas igualmente os contextos sociais, políticos, ideológicos nos quais esses valores adquirem uma representatividade aparentemente homogênea. Segundo FERREIRA²⁵⁶, “os valores reorganizaram-se e, com o 25 de Abril, nasceu uma geração com uma identidade própria, cultivando atitudes distintas das suas antecessoras, arredadas das normatividades morais e éticas impostas e dominantes no anterior regime. Distanciados dos valores associados às virtudes da religião e da disciplina, do trabalho como dever e da comunhão propiciada pela pobreza, tão características da típica «casa portuguesa» salazarista, ou ainda da crença nas grandes ideologias políticas e das grandes cadeias de solidariedade colectiva características da fase da euforia pré e pós-revolucionária, pressente-se hoje em alguns segmentos juvenis a tendência para trilhar os caminhos da realização e da afirmação expressiva do ego em todos os domínios da vida social, da ludicidade e do hedonismo, do culto das linguagens do corpo e da imagem visual (...)”.

A imagem fatalista de uma cultura ou culturas juvenis contemporâneas que teriam em comum a partilha de valores individualistas parece soçobrar quando confrontada com a valência crescente do grupo de pares e, de algum modo, da valorização crescente de aspectos como a

²⁵⁶ - V. S. Ferreira, *op. cit.*

convivialidade e a ludicidade na vida dos jovens. Mas, a relevância do grupo de pares não deve, *per si* ofuscar o sentido que uma valorização dos percursos individuais possa ter adquirido nos anos mais recentes. JONES e WALLACE²⁵⁷, citando BECK, referem que “o processo de individualização não se restringe hoje à burguesia. Em todos os sectores da sociedade, as pessoas exigem um maior controlo sobre as suas vidas, apesar do risco que pode resultar da perda de formas tradicionais de apoio do grupo”. É desta diversificação que decorre, não obstante, que a situação de risco seja mais partilhada, isto é, vivida por um grupo mais alargado (e, nesse sentido, identificando algumas similaridades em função da variável idade). Mas tal não ilude que, “a pressão da competição (baseada no encorajamento, tanto pelas instituições escolares como do mercado de trabalho, da competitividade) resulte num isolamento das pessoas relativamente aos seus pares e na assunção da responsabilidade pelo seu próprio percurso”.

Pareceriam distinguir-se aqui, em síntese posições distintas perante realidades diversas: se, por um lado, tomássemos o sentido da vida como uma realidade hetero-finalizada, identificaríamos um sentido de colectivismo mais determinado pelas circunstâncias sociais disponíveis do que, propriamente por disposições individuais; se, por outro lado, tomássemos o sentido da vida como uma realidade auto-finalizada (aquilo

²⁵⁷ - G. Jones & C. Wallace, «Beyond Individualization: What Sort of Social Change?», in L. Chisholm *et al.*, *op. cit.*

que BECK,¹ citado pelos mesmos autores, define como a transformação contemporânea da vida num “projecto biográfico”), identificaríamos um sentido de colectivismo mais determinado por disposições individuais do que, propriamente pelas circunstâncias sociais disponíveis. E, neste contexto, poderíamos distinguir diferentes “implicações” em função de diferentes finalidades; se o mundo das oportunidades, designadamente ao nível da valoração de dimensões mais conviviais e lúdicas da vida é, para os jovens de hoje, uma realidade distinta daquela que viveram os seus pais (e que tende a distanciá-los, mesmo sob o ponto de vista da “ênfase crescente nos direitos individuais, reflectida em mudanças legislativas, que definem os direitos das crianças como distintos dos dos seus pais”²⁵⁸), já no que se refere à valoração de dimensões mais comprometidas com o trabalho e as saídas profissionais, recursos da organização de uma vida independente da família de origem, “a competição no mercado de trabalho teria conduzido a uma quebra das relações tradicionais, baseadas em laços de família ou comunitários, realçando as relações baseadas em interesses partilhados”, onde se reforçaria a ideia, já explorada anteriormente, de que estes interesses partilhados conduziriam a “um reforço dos laços familiares quando os jovens entram no mercado de trabalho”²⁵⁹.

²⁵⁸ - *id.*

²⁵⁹ - *id., ibid.* Como vimos explorando desde o início deste trabalho, e aqui se afigura claro, a noção de “laços familiares” remete para uma perspectiva mais tradicional da transmissão de um património, veiculado pela via da consanguinidade, e a noção de

CONDE propõe que, “a identidade social juvenil aparece (...) construída e estruturada no quadro de uma coexistência e complementaridade de diferentes tipos de relações”. Aquilo que pareceria aparecer distintivo no *individualismo societal* que caracterizaria os jovens hoje seria, então, do domínio de uma maior auto-determinação dos contextos relacionais por eles valorizados. Esta característica seria, aliás, ela própria identificadora da construção de uma cultura (ou de culturas) que a diferenciariam da geração que a precedeu.

Jovens: actores ou autores ?

E como se revê a juventude perante este cenário, ou melhor, como “retrata” a juventude este cenário? Como gere a sociedade os fenómenos geracionais atribuíveis à juventude, ciente que está de *saber o que é melhor para eles* ? Como se concilia o fenómeno do “explosivo” atribuível aos jovens com a “implosividade” que tão bem caracteriza a transição para o estado adulto ?

Realçar a noção de “representação social” é, de algum modo, acentuar o “palco da vida”, no qual, se se admite que todos sejamos actores, já se pode deixar em aberto se a autoria a todos é acessível, vista a autoria como uma determinação (deliberada) da representação, vista a actuação

interesses partilhados, se não deixa de reforçar os laços de consanguinidade, surge como resposta a um modelo de organização social no qual a precariedade das soluções veiculadas institucionalmente tende a reforçar os laços de família (que serão porventura, os laços de uma sociabilidade que não corresponda necessariamente, nos dias de hoje, a laços de consanguinidade).

como uma representação que é mais uma outorga do que uma deliberação.

A “questão” da juventude, enquanto questão atribuída (aos indivíduos nessa faixa etária compreendidos) pareceria edificar-se, construir-se em função de um futuro, quanto mais não seja por se tratar de uma questão atribuída e não deliberada. De tal modo que, ela não se estruturaria *per sí*, ela estruturar-se-ia “por causa” de uma temporalidade que desconhece, e essa temporalidade só se validaria em grande medida se se reportasse às temporalidades dos outros, os adultos que a determinam (ou, em todo o caso, que “sabem do que falam”). Os espaços à actuação ou à autoria pareceriam aqui claramente distinguíveis como pareceria socialmente relutante a predominância dos segundos relativamente aos primeiros.

Explorando aqui, ainda que brevemente, uma tipologia das culturas juvenis contemporâneas conforme proposta por FERCHHOFF²⁶⁰, e admitindo as diferenças que a mesma possa encerrar, relativamente à realidade portuguesa (por se reportar à realidade da volvida República Federal da Alemanha), a questão da autoria vs. actuação pareceria colocar-nos, se centrada nos jovens, perante a factualidade de que, estas posturas seriam igualmente legitimadas pelos próprios, consoante o modo de negociação que os mesmos estabeleceriam com o contexto relativamente ao qual se encontram circunscritos. Em suma, e se

²⁶⁰ - W. Ferchhoff, *op. cit.*

entendêssemos a postura do actor fundamentalmente como uma postura interpretativa dos “imperativos” sociais, não necessariamente acritica mas, fundamentalmente pragmática, e se entendêssemos a postura do autor como uma postura fundamentalmente demarcada pela rejeição dos valores socialmente considerados legítimos (e autorizados), poderíamos questionar a maior legitimidade de uma ou de outra, mas seríamos levados a constatar a sua coexistência.

Mas, analisemos então brevemente a tipologia proposta por FERCHHOFF²⁶¹:

1 - *Misticismo da Nova Era* - FERCHHOFF inclui neste tipo “as numerosas formas de expressão social, que incluem não apenas as subculturas da droga como também as seitas ou grupos religiosos ou quasi-religiosos”. Delineia-se aqui a impossibilidade de “parar os grandes deuses do progresso e do poder por intermédio da oposição política”, o que fundamenta a solução de “se virar para o seu interior, (...) procurando uma transformação social geradora de harmonia entre o self, a natureza e o cosmos”. Uma celebração da força das massas opõe-se aqui à valorização do ego, arqueada na figura dos “profetas” que detêm o saber sobre o caminho a percorrer. Na essência, estes movimentos surgem reactivamente a um mundo “experienciado como utilitário e tecnocrático; oferecem aos jovens meios para lidarem com as suas crises

²⁶¹ - Todas as citações apresentadas ao longo da descrição desta tipologia são recorrentes do texto do autor.

identitárias”. Embora se possa ver nestes contextos a “utilidade” das drogas, esta tipologia parece denotar movimentos cuja organização não parte, essencialmente dos jovens, mas lhes aparece como contexto alternativo, determinado por outros (adultos, previsivelmente);

2 – *Contra-cultura nocturna* – A ideia da “contra-cultura” ou ainda da “cultura juvenil ‘progressiva’” é aqui central. Caracterizaria uma população bem formada (e mais velha), “tendencialmente proveniente da nova classe média (cujos pais estão empregados na área de serviços), que valorizaria “o anti-consumerismo, a ‘vida simples’, e uma ‘economia moralista’, combinadas com estratégias de sobrevivência baseadas no empobrecimento e regressão das hierarquias sociais”. Realçam-se a “coabitação e vida comunitária com base na igualdade sexual, bem como numa implicação sociopolítica a favor da paz, de questões ambientais, da sobrevivência humana, de uma sociedade que cuida do próximo, de uma democracia participativa e da actualização permanente do indivíduo em todas as áreas da vida”. Se existe uma relação crítica com “a alienação decorrente dos processos de modernização tecnológicos, militares e burocráticos”, não é generalizável uma oposição ao progresso tecnológico em si. A tecnologia é mesmo vista como uma mais-valia, “se permanecer sob o controlo crítico e criativo do indivíduo” e se evidenciar ganhos para a sua comunidade. Esta tipologia parece realçar uma não renúncia ao progresso social (designadamente, por intermédio das novas

tecnologias), mas sobretudo ao modo como a organização social se vale dele para estabelecer redes de poder concentracionárias, opondo às mesmas uma visão que autoriza a “possibilidade de realização de sonhos criativos”;

3 - *Pós-modernismo hedonista* - FERCHHOFF define esta cultura como “anti-ideológica, decadentemente cínica, definida através da aparência exterior, dos *media* e do consumerismo. A finalidade é a distinção de uma ‘normalidade convencional’”. É corporizada, nos estratos mais velhos, pelos *yuppies* e não revela qualquer interesse “pela reflexão crítica e pelos problemas sociais, mas satisfaz-se por ser como é, gregária, activa socialmente e procurando extrair o melhor da vida”. Trata-se de uma cultura altamente individualista, e a implicação social e política não consta dos interesses dos seus “membros”: “a emancipação não faz parte do seu vocabulário”. Segundo FERCHHOFF, “o motor da omnipresente imagem visual como expressão cultural, tão pronunciada nestes círculos culturais dos jovens, terá decorrido da diversificação, insegurança e falta de transparência dos contextos de vida social nos anos oitenta”. Pareceria ter-se tratado, igualmente, de uma corrente cultural na qual a distinção social rápida e materialista teria convivido com áreas de trabalho marcadas pelo risco e, fundamentalmente, pelo jogo da especulação (menos estruturada, sob o ponto de vista ideológico

que as anteriores, mais tributária de uma “ideologia” de vida em torno do jogo, em que lazer e trabalho se confundem);

4 - *Os rapazes das esquinas* - Caracterizar-se-iam aqui os rapazes provenientes, fundamentalmente, das classes trabalhadoras urbanas, “que ocupam, de modo físico e simbólico espaços públicos, ou que redefinem o espaço como seu território, defendendo-o contra intrusos e pessoas do exterior”. São rapazes que poderão (ou não) vivenciar uma situação de desemprego, mas “cuja notoriedade decorre de parecer ‘fazerem nada’ - para além de ameaçarem causar distúrbios aos olhos da sociedade convencional”. A participação de raparigas é possível, conquanto se subordinem aos rapazes, situação decorrente de relações de casal. É relevante nesta cultura juvenil o sentido de colectivismo, no qual “os sentimentos de ‘pertença’ são importantes, e o grupo apresenta-se enquanto tal nas situações públicas”. Os seus membros constitutivos são, regra geral, jovens que se afastaram das famílias de origem relativamente cedo, tendo ganho e exercitando uma autonomia económica, social e sexual. Será porventura, das tipologias consideradas, a que mais revela uma incompatibilidade com o *status quo* social dominante, nesse sentido revelando uma cultura que, para melhor se solidificar precisa de apelar ao sentido do colectivismo, e que é vista, “sem surpresa, pela sociedade mais vasta (e não apenas por aqueles que

se encontram em posições de poder) como altamente desviante e problemática”;

5 - *A maioria silenciosa ?* - FERCHHOFF parece partir, na análise deste tipo, do pressuposto de uma contestação que cometeria, naturalmente aos jovens, mas cuja investigação parece não revelar. Com efeito, e segundo as suas palavras, “estes jovens querem andar para a frente e integrar-se, tendo ideias claras relativamente ao que pretendem em termos de trabalho e de vida privada”. Não só não questionam as normas dos adultos como “as adoptam e (largamente) reproduzem as tradições familiares, valores e padrões de comportamento em todas as esferas de vida”. Parecem evidenciar “laços fortes com os pais e familiares, (estabelecer) relações familiares harmoniosas, negociar o controlo parental sobre as suas actividades, e reconhecer aos pais ‘o exemplo’ para as suas próprias vidas e comportamentos”. Trata-se de jovens institucionalmente integrados, para os quais “a escolaridade passa tranquilamente e com sucesso, estabelecendo uma relação securizante com as aprendizagens e o emprego”. Sob o ponto de vista da sua postura, evidenciam ainda uma “abordagem pragmática da vida, calculando custos e ganhos face à conformidade e ao desafio, procurando ir tão longe quanto o necessário sem evocar demasiada oposição”. Embora possam ser muito heterogéneos e diferentes, “são os jovens que os adultos sentem prazer em ver crescer, com quem os adultos gostam

de partilhar o seu tempo, educar e guiar”. FERCHHOFF termina concluindo que, neste caso, “a educação, no melhor sentido do termo, ainda funciona”; que, “talvez devêssemos ter em consideração por que razão tal acontece, construindo as nossas perspectivas futuras a partir daí em vez de construir visões megalómanas do que é suposto a educação e os educadores alcançarem”. Se pode parecer uma visão aparentemente conformista, por parte dos jovens, é igualmente uma visão que não deixará de realçar a relevância dos contextos familiares para um maior poder decisional por parte dos jovens, relativamente aos seus futuros. O que se trataria, relativamente a este tipo considerado, era de reflectir se não haveria lugar, neste caso a uma postura de autoria, por parte dos jovens, relativamente às suas vidas.

Esta tipologia parece ilustrar, retirando a terceira e quarta situações, uma situação de aparente conformidade com o socialmente instituído, quer porque se desenham modelos alternativos de estar na sociedade – mas os mesmos parecem ser intermediados por adultos (e, nesse caso, revertendo um mandato ao qual os jovens se subordinam) – quer porque revelam uma apropriação por parte dos jovens dos termos da sua negociação social que, ao ser efectuada denuncia, ao menos um direito de determinação do seu futuro e do seu percurso mais relevante. O terceiro caso – as culturas do hedonismo pós-modernista – parecem relevar sobretudo um modelo social o qual, em determinada época foi

levado ao extremo (JONES & WALLACE iniciam o seu artigo com uma citação de M. THATCHER, que explicitamente afirma “não existir essa coisa de sociedade: existem apenas homens e mulheres individuais e existem famílias”²⁶²), parecendo veicular uma cultura juvenil relativamente efémera. Por último, o quarto caso – os rapazes das esquinas – parece ser aquele que mais revela uma cultura juvenil sem amarras sociais securizantes, aliás ela afirma-se mesmo por oposição a essas mesmas amarras securizantes.

E esta breve análise visa reflectir, por contraponto à figura do autor e do actor o sentido, relativamente aos jovens, de uma definição destas figuras em função, genericamente de uma contestação social ou de um conformismo social. Se estas posturas são (como são) mediadas pelos adultos, em que medida elas determinam a procura de um sentido alternativo ou, contrariamente elas procuram adequar-se e integrar-se no normativo vigente? Dito de outro modo, e procurando introduzir aqui outras variáveis, não se afigura o quinto tipo como aquele que, embora revelando uma tácita aceitação da norma vigente, mais parece conter uma capacidade efectiva de transformação do social por parte dos jovens? Não se afigura o quarto tipo como aquele que mais revela, naturalmente uma aberta contestação à norma vigente, porque aqueles que com ele se identificam denunciam um modelo societário incomodado com a distância entre os princípios que enuncia e as práticas que revela?

²⁶² – G. Jones & C. Wallace, *op. cit.*

Não se revela o terceiro tipo como aquele que melhor dá conta das insuficiências de um modelo social que pontua na maximização do sucesso individual o recrudescimento da estratificação social? Não se revela o segundo tipo como aquele que caracteriza uma posição de compromisso sempre discutível entre o princípio da preservação e o princípio da utilidade? Não se revela, por último o primeiro tipo como uma ausência de protagonismo determinante dos próprios jovens?

A sua maneira, esta tipologia (como outras que poderiam ser aqui invocadas) revela, sobretudo, que o protagonismo dos jovens pode ser diversificado, e que é nessa diversidade que deve ser entendida a própria diversidade da organização social. É, com efeito a organização social, tal como existe e funciona, que proporciona esta diversidade de posturas e culturas juvenis e que conforma uma pertença heterogénea, embora se posicione formalmente sempre em termos da procura de homogeneização desta mesma diversidade (ou, lendo a realidade por um ângulo diverso, transforma discursivamente a realidade numa visão modelar homogénea para melhor contemporizar com as “excrescências” sociais que produz).

A (percepção da) realidade é diferente consoante cada jovem como é diferente consoante cada geração de jovens. Se esse princípio parece válido – o real, ainda que póstero é, apesar de tudo, mais legitimado pela interpretação daqueles que o vivem – como não valorizar o primado da

autoria por relação com a actuação? Como não entender a diversidade social como integrante da própria sociedade?

O sentido da “representação social” carrega, implicitamente o sentido do social. Mesmo os mais violentamente contestatários fazem a sua contestação relativamente a uma realidade que lhes pré-existe. E o social, embora represente uma herança colectiva, representa igualmente um espaço imprescindível à vivência do sujeito. Nesse sentido, as culturas juvenis não aparecem como construções ou espaços de identificação individual como colectiva que se possam exteriorizar aos contextos sociais nos quais são produzidas. E os protagonismos de autoria como de actuação não carregam nesta análise uma carga pejorativa ou valorativa, admitindo-se que - pelo princípio da transformação das estruturas sociais a partir do seu interior - à capacidade de exercer deliberadamente a autoria está associado um exercício implícito de alguma conformidade; quando o jovem negocia o seu percurso com os adultos, revelando até alguma dessa conformidade, o jovem revela aquilo que PAIS propõe, que é, mais do que uma visão dos problemas sociais, uma visão sociológica desses mesmos problemas.

A espaço de autoria sem referencialização social positiva, como é o exemplo dos jovens considerados no grupo dos “rapazes das esquinas” é aquele que melhor revela um sentido estrutural de colectivismo, mas é igualmente aquele cujo enquadramento social se afigura mais

problemático. E esta situação não deixa de sugerir, como se propõe no capítulo seguinte, se os jovens não reflectirão, de um modo mais inequívoco que qualquer outro grupo etário, o sentido das transformações sociais. Se se propõe aí que o individualismo é um valor social, desde logo veiculado pela escola, pode-se discutir se as contra-correntes culturais dos jovens, ao serem analisadas em torno da figura do autor e do actor, revelam significados que efectivamente expressem aquilo que está contido nesta distinção conceptual. Quando WILLIS²⁶³ sugere que, “a «transição» da escola para o trabalho, por exemplo, dos garotos da classe trabalhadora que tivessem realmente absorvido o *slogan* do auto-desenvolvimento, da satisfação e interesse no trabalho, seria uma batalha aterrorizante” porque “presenciaríamos, por um lado, exércitos de garotos equipados com seus «auto-conceitos» lutando para obter os poucos empregos com sentido que estão disponíveis e, por outro, massas de empregadores debatendo-se para metê-los em trabalhos desprovidos de significado”, ele próprio reconhece que, “a especificidade da instituição (escolar) e a vulnerabilidade da sua ideologia ajudam a promover certos tipos de culturas de oposição e suas penetrações características, elas também ajudam a desorientá-las, dirigindo-as para suas formas acomodativas, através do fornecimento ou do reforçamento de poderosas limitações”.

²⁶³ - P. Willis, *op. cit.*

A discussão, que parece mais longa do que as breves páginas desta reflexão permitem, remeteria inequivocamente para uma dissociação entre o “papel” dos jovens (que lhes é veiculado) e as suas vivências, por um lado, e o “papel” das instituições sociais que trabalham com os jovens e o sentido que determina, prioritariamente a sua existência, por outro. Só assim se poderia pôr em discussão a legitimidade de produzir discursos sobre os jovens e de interpretar uma realidade vivida à luz de construções conceptuais as quais, se tem a força de ajudar a compreender essa realidade, estruturalmente a desconhecem.

II.III - Reflectir a heterogeneidade das identidades juvenis para perceber o curso das transformações sociais

O título deste capítulo ousa uma sintaxe no mínimo duvidosa - «reflectir a heterogeneidade das ...» em vez de «reflectir sobre a heterogeneidade de ...» - na qual se procura remeter a dimensão da heterogeneidade à condição de sujeito em detrimento da condição de complemento de um sujeito. Tal não constituiria verdadeiramente um desafio se não aceitássemos que, sendo a construção das identidades juvenis, por uma ordem múltipla de factores - a classe de proveniência, o nível sócio-económico, o género, etc. - bastante heterogénea, a concepção de um «sujeito-heterogéneo» radicaria, necessariamente numa abordagem distinta daquela que define a heterogeneidade a partir do “sujeito colectivo” que é a juventude.

O aparente conformismo do projecto que a sociedade estabelece hoje para os jovens é uma espécie de «fuga para diante», uma vez que a sociedade reforça medidas antigas para fazer face a problemas novos, nomeadamente aqueles que ela criou; o «projecto» escolar permanece distante da lógica de um projecto da ordem do sentido para o sujeito, ele recria com uma intencionalidade o projecto na lógica da ordem do sistema. No entanto, é este mesmo sistema que deixou de estar na ordem do dia, ou seja, construir um projecto escolar para chegar, finalmente, a

um projecto de trabalho, a um projecto de vida não é mais um dado adquirido que, quem quer que seja possa garantir.

Se a contestação dos jovens ao projecto que a sociedade lhes destinou não é um dado apenas dos nossos dias, a contestação dos nossos dias é certamente de natureza diversa: a ideia de uma espécie de alergia ao trabalho não é hoje o centro da contestação, uma vez que é difícil ser-se alérgico a algo que se rarefaz. O centro da contestação parece antes ter o seu eixo no paradoxo entre o mandato que a sociedade estabelece para os jovens e o porquê desse mesmo mandato, dadas as dificuldades da sua mobilização.

O projecto social veiculado pelos adultos é, na maioria dos casos uma mediação dos adultos próximos, nomeadamente os pais. Ora, a mensagem dos adultos, ainda que exigente não se pode referencializar a uma certeza, mas antes a cenários imprevisíveis os quais exortam ao esforço como único meio de jogar com as incertezas. E se tal não coloca questões relevantes ao nível dos papéis geracionais, coloca certamente questões ao nível do reconhecimento, por parte dos jovens, do papel referencial que detém os adultos; esta exigência face a uma espécie de “sentido sem sentido” reforça nos jovens o sinal de uma incerteza que desestabiliza a própria significação referencial dos adultos.

Eis porque a heterogeneidade adquire aqui a dimensão de sujeito; é porque estamos hoje face a uma heterogeneidade de sentido que é

interna ao sujeito-jovem, com uma relevância acrescida relativamente àquela que caracteriza o «sujeito-juventude». Esta abordagem não tem apenas em conta, então, a diversidade de «juventudes», ela aproxima-se de uma dimensão de individualização dos percursos, não porque tal resulte de uma opção dos jovens, mas porque tal lhes aparece como uma imposição.

Discutir, em dois momentos distintos, por um lado o mandato social que é estabelecido aos jovens e, por outro lado, a reacção dos jovens a esse mesmo mandato, é o centro desta abordagem na qual a expectativa de alguma transformação, a termo positiva, neste diálogo, não pode deixar de reconhecer os diferentes “imperativos” que ao sujeito se colocam nas suas diferentes idades de vida. É que, se a história está aí para nos fazer compreender os ciclos da organização social (bem como os ciclos do desenvolvimento psicossocial), estes (futuros) adultos dificilmente apreciarão o sentimento nostálgico da juventude, se não tiverem sabido questionar a sociedade adulta com que então se confrontaram.

.O mandato social prescrito aos jovens

Os fenómenos do desemprego como da exclusão social invadem as sociedades ditas desenvolvidas, nomeadamente após as crises na indústria petrolífera na década de 70, as quais vieram desestruturar uma organização social organizada em torno do primado da economia e do

famoso “círculo virtuoso”, de acordo com o qual o alimento da actividade produtiva é a maior ou menor expressão da actividade de consumo. E é precisamente esta actividade de consumo que está em cheque quando a desestruturação da actividade produtiva impede esta de assegurar os recursos financeiros que permitam ao Estado compensar aqueles que se tornaram “indisponíveis” para assegurar aquela.

O princípio de um círculo virtuoso económico, que se tornou vicioso por intermédio de um conjunto de medidas assentes no princípio da oferta – sendo a redução dos custos de produção o resultado de políticas económicas que visam a redução do custo maior que é o trabalho²⁶⁴ – não parece hoje questionável (sob o ponto de vista de uma responsabilidade social), sendo os fenómenos do desemprego como da exclusão entendidos enquanto fenómenos sobre os quais não recai uma responsabilidade da organização social, visto tratarem-se de uma espécie de “fenómenos de desperdício” – do tempo, de oportunidades, de desafios, de empreendimento – próprios a um conjunto de indivíduos não produtivos que pululam, infelizmente, as sociedades da proficiência²⁶⁵.

Este fenómeno é extensível aos sistemas de ensino, os quais reforçam, apesar da impossibilidade de o assegurar, o princípio de uma

²⁶⁴ – J. A. Correia, *op. cit.*

²⁶⁵ – conceito trabalhado em anteriores reflexões, procurando articulá-lo com o trabalho: “(a) medida da proficiência social pós-moderna precisa desesperadamente do trabalho, de um sentido de trabalho que é permanente na vida dos sujeitos, de um trabalho cujo sentido conforma a solidão social dos sujeitos porque o seu sentido se transferiu do postulado da sobrevivência – o trabalho é a medida da minha necessidade imediata – para o da subserviência – o trabalho é o sentido da minha necessidade total, da minha existência (o trágico caminho entre a solidariedade e a solidão)”.

correspondência entre estudos e saídas profissionais (segundo o qual, a oferta de empregos asseguraria a pertinência dos pedidos de formação). Segundo este princípio, a escola que era inicialmente, segundo a expressão de CANÁRIO²⁶⁶, uma *escola das certezas* (a qual se desenvolveu enquanto instituição de justiça social, no quadro mais geral de um novo modelo de organização social sob a égide de um Estado Educador), ter-se-ia transformado numa *escola das promessas* (nomeadamente promessas de mobilidade social e de igualdade social, sob a égide de um Estado Desenvolvimentista) para se tornar, finalmente numa *escola das incertezas* (o crescimento simultâneo da escolarização e do desemprego, contexto no qual a procura da escolarização não seria mais uma procura otimista, mas antes nos termos de GRÁCIO²⁶⁷, uma *procura desencantada* sob a égide de um Estado Regulador). Ora, é esta mesma realidade ditada pela incerteza – a escola como a sociedade não estão em condições de assegurar que um percurso escolar seja garante de uma realização profissional – que aprofunda o sentido de um esforço desmesurado, mas sobretudo de um esforço o qual, para produzir resultados que reduzam o nível da incerteza, reclama dos jovens (e, indirectamente das suas famílias) uma implicação fortemente individualizada.

²⁶⁶ – R. Canário, «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social», *Revista da Educação*, Vol. IX, nº 1, Lisboa, Departamento da Educação da Fac. de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000.

²⁶⁷ – S. Grácio, *Política Educativa como Tecnologia Social: as Reformas do Ensino Técnico de 1848 e de 1983*, Lisboa, Livros Horizonte, 1986).

relação do *eu* com o trabalho define o domínio das acessibilidades, a relação do *eu* com o reconhecimento (do outro) o domínio das sociabilidades. Por seu lado, a relação entre o trabalho e o reconhecimento é o lugar da autonomia, sendo apenas possível contrariar uma visão deficitária do conhecimento como da autonomia se se assegurar a relação com o outro, bem como com o reconhecimento (que o outro produz mas que é uma construção de sentido entre o que o outro pensa sobre mim e o que eu apreendo dessa construção).

Se aprofundarmos ainda o sentido da relação educativa, os “mágicos” projectos que os alunos devem construir (para uma disciplina, para a escola, para a vida ...) não serão, de facto projectos se se não reconhecer a proeminência da dimensão do poder na relação educativa e, designadamente, recorrendo às propostas de VASSILEFF²⁶⁹, a equação entre o poder do projecto do aluno e o poder do saber do professor, os quais não podem coexistir a não ser em função de um interesse comum. Com efeito, o projecto do aluno não fará sentido (no contexto de aprendizagem, bem entendido) se não se souber apropriar dos saberes veiculados pelo professor, mas os conhecimentos do professor não têm lugar se não tiverem um significado para o projecto do aluno. Nesta perspectiva, o projecto é ainda, segundo a expressão de GUICHARD²⁷⁰, “uma categoria essencial para pensar as questões da verdade e da

²⁶⁹ - J. Vassileff,

²⁷⁰ - J. Guichard, *L'École et les Représentations d'Avenir des Adolescents*, Paris, PUF, 1993.



liberdade”, perspectiva contrária a uma outra, omnipresente nos nossos dias, segundo a qual “o projecto (seria) o que permit(iria) remediar um estado presente caracterizado por insuficiências, (quer falemos de) taxa de desemprego, não-competitividade, desorganização da produção, insucesso escolar, angústia quanto ao futuro, etc.”

Finalmente, a construção de uma identidade reflexiva por parte do aluno supõe, segundo DUBAR²⁷¹, a vivificação do conflito na relação educativa, onde as oportunidades sugeridas pelo professor e os desafios aceites pelo aluno constróem um círculo contínuo no qual as experiências relacionais são a própria expressão deste conflito.

Contrastando esta visão da relação educativa com aquilo que o projecto social estabelece aos jovens, afigura-se difícil assegurar, por intermédio da escola aquilo que é do domínio da construção identitária dos jovens: uma centração sobre si, uma visão individualista da construção de projectos de trabalho como de vida renuncia ao postulado da relação – o professor não é mais do que o veículo do acesso ao saber, os conhecimentos projectam-se apenas sobre uma finalidade de usura e nunca numa relação interpessoal – e exalta, pelo contrário, a estrita dimensão do real. Estaríamos então, e ainda segundo o modelo de SIGAUT, face a uma situação de alienação social. Estaríamos também, no que se refere ao processo da autonomia, face a uma relação que se estabelece fora da escola e, nomeadamente (quando possível) com o

²⁷¹ – C. Dubar, *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000.

apoio da família no que se relaciona com os projectos de trabalho (o domínio das acessibilidades), mas dentro da escola no que se refere ao grupo de pares, aos colegas enfim, aos que partilham uma experiência semelhante à nossa (o domínio das sociabilidades, onde o lugar do reconhecimento está, deste modo *divorciado* do trabalho escolar).

Eis talvez o único domínio de imprevisibilidade do projecto social, enquanto aquele que permite a afirmação de uma juventude como “prescrição” das mudanças sociais: o domínio das relações intra-generacionais. Neste diálogo difícil que é o das predestinações estabelecidas pelos adultos, por um lado e a emergência de necessidades, desejos, alteridades, por outro, próprias a uma idade de afirmação, como assegurar um conflito positivo para o jovem ?

O projecto escolar parece fracassar pois, na perspectiva de projecto social que lhe subjaz (e que aqui vimos desenvolvendo), os domínios das significações como das sociabilidades ignoram a relevância da relação com os pares, muito mais constitutiva da construção e afirmação identitária do que a relação com o saber (e com aqueles que fazem a sua mediação). De facto, “fazer” o projecto de construção de si é, antes de mais e sobretudo, compreender e fazer-se compreender junto dos pares; a sua ausência é a ausência do próprio tempo de vida que se está a viver, é deixar para mais tarde a reposição de um tempo que não foi vivido.

Retomemos o sentido aflorado inicialmente da contestação social: quando, em finais da década de 90 os jovens saíram das escolas e vieram para as ruas contestar a ausência de educação sexual, qual era verdadeiramente o sentido da sua contestação? Serão os jovens de tal maneira polidos e educados que, aquilo que realmente procuram é fazer sexo seguro? Será parcialmente verdade, a SIDA e os comportamentos de risco são um perigo real. Mas quando compreendemos que, para lá destes problemas existe um mal-estar na escola, que os jovens exigem uma outra escola, mais atenta às suas vidas e realidades, a bandeira da educação sexual não terá cumprido antes a função de visivelmente desestabilizar uma ordem estabelecida, a qual não tem em conta as suas necessidades, os seus desejos, as suas vidas em suma? Não será também a bandeira da educação sexual a reclamação de um domínio importante às culturas juvenis e, por esse intermédio, um modo de recusar uma imagem que os adultos constróem a seu respeito “caracteriza(da) pela indisciplina e irresponsabilidade, desinteresse profissional e escolar, menor importância atribuída ao dinheiro e bens materiais, às questões políticas e, finalmente, uma radical desafiliação religiosa”²⁷²?

Ao analisar o conteúdo do trabalho escolar (tomando como referência o ensino secundário) e ao nos apercebermos que, entre assimilação do saber, revisão do saber, explicação do saber, por último confirmação do

²⁷² - I. Conde, «Identidade Nacional e Social dos Jovens», in *Análise Social*, vol. XXV (108-109), Lisboa,

saber, os jovens lhe dedicam uma mancha de 40 a 50 horas semanais, podemos entrever nesta espécie de “inevitabilidade” procedimentos de *disciplinação* do uso do tempo bem mais sofisticados do que aqueles que caracterizavam a escola do séc. XIX: não se fala mais de disciplina no trabalho (escolar) mas de disciplina do trabalho. Cabe ao *saber* a responsabilidade de assegurar essa disciplina, morte ao saber enquanto libertação das almas. O acto de aprender, acto de esforço, de desafio, de interpelação, mas também acto de prazer, de regozijo, de conhecimento de si abole todas estas dimensões intrínsecas ao desenvolvimento do sujeito em proveito exclusivo da sua missão disciplinadora.

É neste contexto que a expressão cara aos jovens, “não sei para que é que serve o que eu estudo” merece uma análise. Não se trata, com efeito, apenas do conceito de *utilidade* do saber que está em jogo, mas sobretudo do conceito de disciplina do e no saber que o coloca fora de todas as instâncias de significação da vida real. O trabalho escolar é tanto mais agressivo quanto a sua compreensão pelo jovem apenas é possível através da consciência informada do adulto: “um dia saberás valorizar o teu esforço”. Segundo PAIS²⁷³, “em relação aos parâmetros e dimensões que tornam possível a medida da *extensão* do futuro projectado – sua duração e amplitude – pode dizer-se que a amplitude do arco do tempo que os jovens (...) conseguem prefigurar é relativamente curta. De um modo geral, ao serem questionados sobre como gostariam de viver o

²⁷³ – J. M. Pais, *Culturas Juvenis*, Lisboa, INCM, 1993.

futuro ou sobre o que esperam do futuro, os jovens responderam, sobretudo, em termos de futuro de *curto prazo*: conseguir «passar o ano», entrar na faculdade, encontrar trabalho, partilhar casa com amigos, fazer umas férias interessantes, dar a volta à Europa, continuar os estudos, acabar os estudos, viver sozinho(a) e outros objectivos do género”.

Em suma, a relação escolar apoia-se sobre um esforço de identificação de um projecto de vida, veiculado nomeadamente pela preparação de um trabalho futuro, o que leva os jovens a *desreferencializarem* o tempo da vida presente da sua significação e a procurarem esta fora da aprendizagem, espaço central (e institucional) da escola. A instituição escolar, que teria absorvido “uma boa parte das funções tradicionais da socialização primária, (antes) exercidas pela família”²⁷⁴, não se teria verdadeiramente substituído a esta dada a sua incapacidade de fazer valer o seu mandato educativo face ao seu mandato escolar, mandato escolar que se apoiaria na institucionalização de valores homogéneos e normalizados em torno do desenvolvimento de cada um. É o que EHRENBURG²⁷⁵ identifica, na sua abordagem da problemática da depressão, como a oposição entre a noção de conflito – “meio de manter uma distância entre o que é possível e o que é permitido. O indivíduo moderno está em guerra consigo próprio: para se

²⁷⁴ – I. Conde, 1990, *op. cit.*

²⁷⁵ – A. Ehrenberg, *La Fatigue d’Être Soi. Dépression et Société*, Paris, Édile Jacob, 2000.

manter ligado a si, tem de se separar de si” – e a de déficit, segundo a qual existiria um *sujeito dos seus déficits*. Face a este sujeito, a função sócio-institucional da escola seria sempre uma função reparadora dos déficits, no caso do aluno e como sugerimos antes, o déficit do conhecimento e o da autonomia. Parece uma visão bem próxima da visão durkheimiana do “ser egoísta e insociável que acaba de nascer, (ao qual a sociedade) deve adicionar um outro, capaz de levar uma vida moral e social”²⁷⁶, para concluir que esta é a obra da educação.

A função reparadora da escola estender-se-ia no tempo (pois a ausência de soluções profissionais também contribui para a fixação dos jovens na escola durante um mais longo período de tempo), situação que, em contrapartida proporcionaria um prolongamento das relações no plano familiar, permitindo “um aumento sensível do período de *coexistência de gerações*”²⁷⁷ sob um mesmo tecto, o que contribuiria para uma distinção mais clara do plano dos valores institucionais relativamente àqueles pertencentes à família. Segundo STOETZEL²⁷⁸, a família participaria num processo de “negociação social difusa, (...) adquirindo hoje um valor de refúgio” para o jovem.

Reflectir a heterogeneidade das identidades juvenis para compreender o curso das transformações sociais conduziria a uma dissociação de enquadramentos definidores do próprio processo de construção

²⁷⁶ – E. Durkheim, 1984, *op. cit.*

²⁷⁷ – I. Conde, 1990, *op. cit.*

²⁷⁸ – *cit in* Conde, *id., ibid.*

identitária, tendo presente que “a identidade social juvenil constrói-se e estrutura-se no quadro de uma coexistência e complementaridade de diferentes tipos de relações”²⁷⁹: por um lado, as que se reportam ao enquadramento escolar, no qual a proeminência do grupo de pares reforça a ideia segundo a qual “a identidade define-se e afirma-se na diferença”²⁸⁰, onde o sentido de uma cultura juvenil é constitutiva de uma afirmação identitária entre pares (e onde o conservadorismo contestado aos adultos funciona – também – como dispositivo de distinção entre grupos de pares e de culturas juvenis); por outro lado, as que se reportam à família, nas quais o “efeito escola” enquanto definidor de um projecto de vida adquire uma dimensão privilegiada, pois é no refúgio familiar que o jovem encontra a resiliência ao individualismo imposto pelo percurso escolar. E é neste reequacionar das relações familiares – “o círculo familiar como um céu de intimidade, emocionalidade e privacidade experimentaria (hoje) uma espécie de renascimento”²⁸¹ – que pareceria conter-se um sentido novo.

.Os jovens reagem, mas como ?

o paradigma da “reacção” a tudo o que é proveniente dos adultos é um traço constitutivo da própria juventude. A “reacção” inscreve-se numa atitude contestatária que é, em si uma manifestação do conflito próprio ao desenvolvimento da definição identitária do sujeito. A “reacção” será,

²⁷⁹ – *id.*

²⁸⁰ – P. Bourdieu, *cit in* Conde, *id.*

²⁸¹ – W. Ferchhoff, 1990, *op. cit.*

deste modo, tanto mais incompreensível quanto a compreensão dos adultos pareça mais agudizada.

Esta situação parecerá particularmente verdadeira na relação educativa pois, a este “excesso” de compreensão parece corresponder uma espécie de afundamento do conflito, que é o do jovem e, implicitamente, o da relação escolar. Por outro lado, estabelecendo-se a relação escolar mais sobre o saber do que sobre a própria relação interpessoal, a contestação toma formas institucionais as quais desfiguram o conflito e reenviam ao jovem a ineficácia da contestação sob a forma de uma responsabilidade estritamente pessoal, à qual a única resposta eficaz se estabelece ao nível da iniciativa individual.

Tudo vai bem no nosso mundo, crescer não é um trabalho muito difícil se, para tanto, os jovens compreenderem as oportunidades que lhes são proporcionadas. Tudo iria bem no nosso mundo se esta linguagem com os jovens fosse verdadeira, ou seja, se o domínio das promessas se assumisse aquilo que ele é realmente, um domínio de incertezas. A contestação juvenil é assim, para o jovem, um duplo problema: o dos sujeitos da contestação – o mundo adulto e as suas idiossincrasias – e o do objecto da contestação – as propostas dos adultos, temperadas pela experiência individual mas sem referencial institucional seguro e válido. Segundo os trabalhos de ROBERTS e PARSELL²⁸², “a maioria dos jovens de 16-18 anos não têm pela frente um futuro previsível face ao qual se

²⁸² - K. Roberts & G. Parsell, 1990, *op. cit.*

possam revoltar”. Esta ausência de referenciais, em vez de reforçar uma imagem de irresponsabilidade acrescida dos jovens, parece explicar o facto dos jovens, “(a)ctualmente, em todo o mundo, esta(rem) mais preocupados com a possibilidade de ficarem de fora do que interessados em protestar contra a possibilidade de virem a ficar presos na engrenagem”²⁸³.

O domínio das promessas vê-se assim reforçado por uma docilidade jovem, a qual pareceria crescer com a idade. É, com efeito ao nível das distinções entre identidades juvenis que a aproximação dos contextos de idade decisivos fragiliza a contestação (colectiva), porque elege o imperativo (individual) de se traçar um futuro sustentável. A contrapartida desta docilidade não parece, no entanto, um dado adquirido (para o jovem); o reverso da medalha da construção de um percurso sustentável é a aprendizagem de uma vida com a “impermanência, nas relações como nas situações temporárias”, em que “o ritmo a que se dão as transformações económicas e tecnológicas significa que já não se po(ssa) garantir que as ocupações de adulto venham a durar toda a vida”, situação que, no entanto, (também) nos permite falar de uma “maturidade mais precoce”²⁸⁴, resultante dos efeitos reflexivos inerentes a esta aprendizagem.

²⁸³ – *id.*, *ibid.*

²⁸⁴ – *id.*, *ibid.*

A “colecta” das maturidades adquiridas a um tempo só – a maturidade profissional, a maturidade matrimonial, a maturidade intelectual – que definiriam o “momento” da passagem ao estado adulto, confronta-se hoje com uma discrepância temporal entre estes adquiridos, o que remete os cientistas sociais para a procura de um novo enquadramento para aquilo que é designado como um *tempo de moratória*, na figura do “pós-adolescente”. A moratória afere-se sempre a este quadro de (não) simultaneidade das maturidades, porque é com base em valores tradicionais que o mesmo é estabelecido. No entanto, se encararmos esta moratória sob o ângulo dos efeitos externos que a constróem, somos remetidos ao questionamento de um modelo social e económico que a condiciona e a determina. Com efeito, as maturidades profissional e matrimonial²⁸⁵ são dificilmente dissociáveis, se partirmos do pressuposto que é a primeira que garante as condições (materiais) de acesso à segunda. A expressão popular “quem casa quer casa” parece estabelecer ainda uma relação de dependência entre maturidade matrimonial e a posse de meios financeiros para assegurar a posse de um espaço privado.

No plano da maturidade intelectual, já o vimos, “é o prolongamento do período escolar (que teria) produzi(do) uma superior formação académica e cultural relativamente à dos pais; (é) uma experiência social mais

²⁸⁵ - entenda-se aqui, fundamentalmente e extensivamente a ideia de transição da família de origem para uma família própria.

precoce da conjuntura de crise económica, nomeadamente por via do desemprego; (é) a possibilidade de mais cedo contactarem com instâncias de informação, socialização e sensibilização cultural, científica, técnica e sociopolítica, possibilidade essa aberta pelos sistemas de comunicação das sociedades contemporâneas²⁸⁶, conjunto de dados que permitiriam sustentar a hipótese de uma “acelerada maturação dos jovens em horizontes etários mais curtos”²⁸⁷. Esta dessincronia de acontecimentos, face a gerações anteriores, aos quais os jovens estão hoje expostos está na origem de um comportamento dos adultos em relação a eles o qual, legitimamente têm dificuldade em compreender.

Seria interessante estudar os conflitos geracionais estritamente baseados em torno de uma cultura jovem interpretada a partir de estereótipos de afirmação identitária e gregária como aqueles veiculados pela expressão “encontrar-se para não fazer nada”²⁸⁸ – o conflito geracional pareceria aqui claro, de uns relativamente aos outros – mas tal resultaria numa análise incompleta. O que parece interessante, quando se associam as identidades juvenis (construídas também a partir das culturas juvenis) à dimensão de uma maturidade intelectual “precoce”, o que nos apercebemos é o quanto os “sintomas” dessa maturidade expressam uma dimensão cultural juvenil relevante para os jovens, particularmente porque não são enquadrados pelo que é válido no

²⁸⁶ – I. Conde, *op. cit.*

²⁸⁷ – *id., ibid.*

²⁸⁸ – J. M. Pais, 1993, *op. cit.*

projecto estabelecido pelos adultos (e veiculado, nomeadamente pela escola). É sempre com alguma admiração que se constata que os jovens sabem fazer alguma coisa de útil (não acreditamos verdadeiramente que a escola os prepare para isso), mas imediatamente se procura “substancializar” os adquiridos ... e restabelece-se o plano de uma incompreensão mútua (é o exemplo das “TIC – Técnicas de Informação e de Comunicação”, erguidas ao estatuto de disciplina no quadro da actual reforma do Secundário. A uma estratégia de valorização dos adquiridos enquanto ferramenta transdisciplinar – que resultaria talvez num esforço de correlação entre os saberes escolares e aqueles que decorrem de fenómenos culturais geracionais, tornando porventura o trabalho escolar mais significativo para os jovens – prefere-se privilegiar uma abordagem da disciplina institucional, na qual a relevância das aprendizagens se centra no âmbito da programação e da criação de páginas na *web* para melhor fazer a distinção entre uma utilização “sem utilidade”, que é aquela do quotidiano dos jovens (os *chats*, as salas de discussão, ...) e uma utilização útil, que é aquela veiculada pela escola).

No plano das maturidades profissionais como matrimoniais, centraremos a nossa reflexão sobre as primeiras para (re)discutir a questão do trabalho, tal como ele se apresenta hoje a um jovem que se procura inserir profissionalmente. Esta discussão não pode, no entanto, fazer-se sem reabilitar a questão da actualidade do “valor trabalho”,

questão colocada por vários autores (CLOT, 1995, DEJOURS, 2000, GORZ, 1988, MÉDA, 1995) em torno da sua própria significação nos nossos dias.

O “valor trabalho”, discutido a partir do conceito de trabalho que conhecemos hoje, deve as suas origens (modernas) à figura do assalariado, isto é, trabalho enquanto mercadoria que se compra contra um preço determinado. É o que GORZ²⁸⁹ define como “o trabalho racional no sentido económico”, definição segundo a qual “o trabalhador trabalha para «ganhar a sua vida», ou seja, para obter em troca de um trabalho cujos resultados não têm utilidade *directa para si*, aquilo com que comprar tudo o que tem necessidade e que é produzido por outros que não ele”. Mas, o “valor trabalho” repousa sobre uma outra expressão, cara ao projecto da modernidade, que é a de trabalho enquanto propriedade²⁹⁰. O trabalho como meio de conceder propriedade àqueles que não a possuem – propriedade social mediatizada nomeadamente pela figura das taxas sociais cobradas por um Estado o qual, em contrapartida garante um protectorado ao trabalhador – está na origem do simbolismo da “valor trabalho”. O sentido primeiro do “valor trabalho” não é então, do estrito domínio de uma mercadoria que possuímos e que podemos negociar, ele é numa acepção mais vasta, do domínio de um direito social e do que ele comporta ao nível de uma nova cidadania.

²⁸⁹ – A. Gorz, 1988, *op. cit.*

²⁹⁰ – R. Castel, 1999, *op. cit.*

As dimensões mercantil e de propriedade pareceriam complementar-se na definição do trabalho, se para tanto se assegurasse o seu equilíbrio recíproco, construindo a primeira o tecido económico do “valor trabalho” e a segunda o seu tecido social. Ora, a primeira pareceria hoje acentuada pela *rarefação* da mercadoria “trabalho” (não a sua oferta mas a sua procura, pois que a mercadoria trabalho seria propriedade daqueles que a vendem e não daqueles que a compram), e seriam as condições da sua precariedade que a ergueriam ao plano de um bem precioso. Seria esta mesma precariedade, por outro lado, que permitiria interpretar hoje a dimensão da propriedade segundo uma inclusão social – se somos portadores de um trabalho (isto é, se o conseguimos vender) – ou segundo uma exclusão social – se não o detemos (isto é, se o seu valor não é reconhecido). Posto isto, é uma dimensão constitutiva desta noção de propriedade, outrora assegurada pelo Estado, que parece estar em desuso. A propriedade social mediatizada pelo Estado era do domínio da segurança do e no trabalho, de uma segurança para a vida, uma segurança que compensava a ausência de propriedade material. E é esta segurança que, em nome de uma “flexibilização dos mecanismos de macro-regulação social” e daqueles que asseguravam a estabilidade das relações de trabalho durante os «trinta gloriosos» é posta em causa, nomeadamente através da “privatização ou semi-privatização dos sistemas de segurança social”, transformando “a relação do cidadão com

o Estado de uma relação de utente para uma relação de cliente”²⁹¹. O que antes era do domínio de um direito social é hoje do domínio de uma prestação privada, de um serviço.

A precariedade que hoje caracteriza o trabalho permitiria explicar algumas das suas particularidades junto do público jovem. Ela está, desde logo associada a um aumento do trabalho a tempo parcial na Europa, situação “fortemente ligada ao desenvolvimento do sector de serviços, no qual as empresas têm uma tendência a flexibilizar os horários de trabalho, mas onde é cada vez mais necessário recorrer a uma mão-de-obra que possa trabalhar aos fins-de-semana e fora dos horários de trabalho”²⁹². Estas características pareceriam favorecer um público jovem, o qual poderia assim “conciliar a frequência do sistema educativo com a obtenção de recursos económicos através dos quais poderia suportar, senão a totalidade das suas despesas de consumo, pelo menos uma parte, iniciando assim um processo de autonomização «relativa» face à família de origem”²⁹³, mas a precariedade desta relação seria ainda assim frequentemente confirmada pela ausência de retenções junto dos sistemas de segurança social. E se estes dados se reportam com frequência a idades mais novas, é também a estas idades que está frequentemente associado um nível de qualificações mais baixo e uma

²⁹¹ – J. A. Correia, *op. cit.*

²⁹² – Comissão Europeia, *Segundo Relatório sobre a Coesão Económica e Social*, 2002.

²⁹³ – N. Alves, «Escola e Trabalho : Atitudes, Projectos e Trajectórias», in Cabral, M. V. & Pais, J. M. (coord.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta Editora, 1998.

mobilidade profissional mais elevada (ainda que precária), resultante das pobres qualificações (mas também da ausência de uma relação contratual estável).

Em contrapartida, e se nos reportarmos a um público que dispõe, à partida de condições diferentes – nomeadamente no que diz respeito a recursos financeiros para fazer face às suas necessidades de consumo (asseguradas pela família) – a precariedade do trabalho pareceria reforçar uma mais longa permanência na escola, a qual pareceria ser explicada, quer pelas políticas de democratização ou de massificação do ensino, quer (como antes avançamos) pelas dificuldades de inserção profissional, as quais fazem do “prolongamento das trajectórias escolares o modo mais razoável «de espera»”, mas também a aspiração de uma identificação entre “melhores qualificações escolares (e) melhores empregos”²⁹⁴.

Os resultados de um inquérito levado a cabo em Portugal pelo “Observatório Permanente da Juventude Portuguesa” em 1997 contrastam, por um lado, o “reforço da *função latente* (do sistema de ensino) – uma vez que não se trata da sua função reconhecida – de contenção do desemprego jovem” e, por outro lado, a percepção dos jovens sobre as causas do desemprego jovem – “o qual se deve(ria)

²⁹⁴ – J. M. Pais, «Da Escola ao Trabalho», in Cabral, M. V. & Pais, J. M. (coord.), 1998, *op. cit.*

sobretudo a uma insuficiente oferta de empregos”²⁹⁵. Esta divergência de interpretações do fenómeno do desemprego pareceria traduzir, paradoxalmente, uma “satisfação dos jovens com uma escola que os retém”, uma vez que “a realização pessoal se faria fora do universo profissional, preferencialmente entre amigos”²⁹⁶.

Esta situação de contraste pareceria satisfazer as duas partes da contenda, mas não seria suficientemente clara se não introduzíssemos uma explicação (distintiva) sobre os fenómenos do desemprego e do subemprego:

1 – o desemprego pareceria corresponder a uma opção para os jovens “melhor qualificados academicamente”, os quais adoptam uma procura mais selectiva de emprego, tendo provavelmente “recurso económicos ou apoios familiares que lhes permitam, mais facilmente, adoptar estratégias de resistência a formas desqualificadas e precárias de inserção profissional”²⁹⁷;

2 – o subemprego pareceria aparecer como uma solução *sui generis* num país no qual os jovens detêm um dos graus mais baixos de escolarização na Europa Comunitária: “em situação de desemprego, os jovens menos escolarizados – de origem frequentemente mais humilde –

²⁹⁵ – *id.*

²⁹⁶ – *id.*, *ibid.*

²⁹⁷ – *id.*

são aqueles que têm tendência a «aproveitar a primeira oportunidade de trabalho e de ganhar dinheiro»²⁹⁸.

A posição dos jovens relativamente ao trabalho e, de algum modo, relativamente às suas construções identitárias, pareceria traduzir uma percepção clara sobre aquilo que não é estritamente determinado pela escola – “os ganhos de produtividade e de competitividade implica(riam) um investimento tecnológico, mais do que a criação de oportunidades de emprego” por parte do tecido produtivo – e sobre aquilo que é determinante no percurso escolar – “expectativas elevadas de mobilidade social através das certificações escolares”²⁹⁹. A importância da qualificação escolar no mercado de trabalho pareceria um dado adquirido para os jovens, ainda que essa importância fosse bastante determinada pelas heranças de classe social, às quais a escola pareceria não saber sobrepor-se.

Se a distância da escola às “realidades concretas da experiência de trabalho” parece acentuada, se “(...) o mundo do trabalho parece pouco falado e representado, tanto nas práticas e nos hábitos dos profissionais da escola como nos *curricula* que eles estão encarregues de pôr em prática ou dos manuais e dos suportes documentais que eles utilizam”, esta realidade é tanto mais aprofundada quanto “alunos e professores comungam e partilham representações muito unívocas, depreciativas e

²⁹⁸ – *id.*, *ibid.*

²⁹⁹ – *id.*

desvalorizantes do trabalho exercido nos ofícios e profissões menos prestigiadas, particularmente no trabalho produtivo”³⁰⁰. E quando, para uma parte dos alunos esta situação corresponde a contextos de vida vividos, as representações da escola afiguram-se “pejorativas da personalidade dos seus actores, e portanto das referências adultas, dos recursos simbólicos que sustentam o processo identificatório e o tornar-se adulto de adolescentes provenientes de meios populares”³⁰¹.

No quadro de uma *tradução* da heterogeneidade das identidades juvenis sobre o curso das transformações sociais, não há lugar a uma visão unívoca dos fenómenos, parece antes haver lugar a uma conformação social em torno de valores que parecem anteriores aos jovens. Estas mesmas representações da escola, na qual a *ascese* de alguns apenas é possível em detrimento de outros parece aprofundar, para estes últimos, “a produção das dificuldades escolares, (as) dinâmicas de desmobilização (...), maltratando o(s) seu(s) desejo(s) de se tornar(em) adulto(s) e o sentido das aprendizagens para este devir, exacerbando as suas dificuldades subjectivas de fazer valer a sua história no(s) seu(s) devir(es) em construção”³⁰².

Quando esta situação se coloca face a jovens que constróem percursos nos quais o grau de liberdade de decisão não é, seguramente o mesmo, para os quais a escola intervém como primeiro quadro

³⁰⁰ - J.-Y. Rochex, *Le Sens de l'Expérience Scolaire*, Paris, PUF, 1995.

³⁰¹ - *id.*

³⁰² - *id.*, *ibid.*

institucional de pertença social, valeria a pena distinguir o valor das opções e o grau de seriedade dessas mesmas opções. Adota-se aqui a expressão de Anne ARENDT, quando ela estabelece a distinção entre trabalho e jogo: “(...) todas as actividades sérias, quaisquer que sejam os resultados, recebem o nome de trabalho e toda a actividade que não é necessária nem à vida do indivíduo nem ao processo vital da sociedade é arrumada entre os divertimentos”.

Que qualificativo para o trabalho (de alguns) dos jovens, quando ele não decorre de uma opção voluntária mas apenas, na melhor das hipóteses, de uma opção condicionada?

.Incerteza social ou «jovem incerto» ?

O sentido da heterogeneidade identitária foi aqui entendido enquanto transformação do percurso do sujeito, o qual assentava anteriormente sobre um conjunto de etapas bem estabelecidas socialmente e bem referencializadas ao momento de transição para o estado adulto. O desmoronamento desta aparente estabilidade do percurso identitário deve muito a transformações sociais, sob o ponto de vista dos sistemas económicos das sociedades ocidentais e produz reflexos importantes, seja sobre o domínio das relações intergeracionais, seja sobre o domínio do “valor trabalho”:

1 – No domínio das relações intergeracionais, a sua reconfiguração é o resultado de um prolongamento da “estadia” no seio familiar de origem,

tornando-se a família aparentemente no contexto relacional predilecto que asseguraria uma transição a diferentes velocidades para o estado adulto. A simultaneidade entre as percepções conscientes de ausência de respostas (por parte da sociedade) e a vontade de *abraçar* um tempo de lazer autónomo pareceriam reforçar a transição para o estado adulto em moldes diferentes daqueles que eram outrora significativos, embora tal não se revele o resultado de uma resposta conscientemente contestatária, mas antes de uma relação tácita com as condições disponíveis. Poderíamos falar também dos efeitos desta reconfiguração das relações intergeracionais sobre os adultos para tentar compreender o modo como os jovens de hoje farão face à educação dos seus filhos, admitindo que esta convivência mais prolongada “entre adultos” também reforce uma transformação dos papéis parentais, onde a figura da autoridade parece diluir-se em favor da figura do companheirismo, e onde o próprio papel das figuras parentais tende a esbater a sua determinação em função do género. Como sugere DUBAR³⁰³, assistiríamos hoje, nestes tempos turbulentos, a uma reconfiguração da noção de família, “daquilo em que se tornaram e se vão tornar as relações sociais de sexo, que permaneceram quase imutáveis durante tanto tempo”;

2 - No domínio do “valor trabalho”, poderíamos distinguir duas abordagens: uma primeira assente sobre a experiência (aquilo que um

³⁰³ - C. Dubar, 2000, *op. cit.*

jovem, normalmente não detém ou cuja utilidade não lhe é reconhecida enquanto contexto de aprendizagem), e que seria associada a uma consciência dos direitos que garantem a inclusão, sejam os direitos advindos de uma relação contratual que os estabelece, sejam os direitos advindos de um valor da mercadoria “trabalho” no mercado dos serviços; uma segunda assente sobre a qualificação (aquilo que um jovem pode deter através do percurso escolar), e que seria associada a uma consciência do preço da inclusão. É, na melhor das hipóteses, o que um jovem pode adquirir por intermédio da escola mas, ainda assim, para quem o cenário da exclusão pode ser real sem que tenha existido uma passagem pelo mundo do trabalho. Este quadro de previsibilidade de um futuro incerto reforça, seja a opção de não aceitar uma qualquer proposta de trabalho, procurando por intermédio de uma qualificação mais elevada uma correspondência entre formação e trabalho desejado, seja aceitando a primeira proposta de trabalho, procurando deste modo acumular, através do capital da experiência, uma inclusão, ainda que ela se afigure mais precária (inclusão tanto mais importante quanto ela não foi bem sucedida na instituição escolar).

Nestas duas situações, em todo o caso, o preço da inclusão parece justificar o acréscimo de um individualismo, valor defensável num modelo de organização social em perda de referências colectivas, no qual o individualismo não mais parece ser um acto de egoísmo, mas quase uma

espécie de altruísmo – centrar o seu pensamento sobre si e sobre os seus interesses, bem como sobre os seus desejos converter-se-ia em pensar no interesse da sociedade toda (é, aliás esta a visão de alguns teóricos da economia, segundo os quais deixar a plena liberdade aos “empreendedores” é cuidar que eles cuidem do interesse colectivo).

Não nos parece, no entanto, a explicação plausível para as transformações sociais e, designadamente naquilo que elas afectam os jovens. Se retomarmos o domínio das maturidades constitutivas da transição para o estado adulto, verificamos que é no âmbito das suas divergências relativas que se reconstrói o sentido da compreensão das transformações sociais. É o domínio das incertezas que parece ser constitutivo das identidades juvenis – e daí a expressão inicial de “heterogeneidade-sujeito” – mas tal não significa ver aí, forçosamente o “jovem incerto”, readaptando a expressão de EHRENBURG³⁰⁴. O quadro de compreensão situa-nos antes face a uma recomposição das grelhas de leitura da construção das identidades juvenis sobre referenciais que sejam os da significação para os próprios jovens, de modo a melhor explicitar o próprio sentido destas incertezas, deste modo melhor compreendendo também o curso das transformações sociais:

³⁰⁴ – A. Ehrenberg, *L'Individu Incertain*, Paris, Calmann-Lévy, 1995.

III – CONSIDERAÇÕES FINAL

È sempre iterativo este “desejo “ de conclusão final, mesmo que dele nos queiramos afastar. Não elaboramos um resumo, não presumimos conclusões decorrentes da escrita que nos guiou, mas estamos sempre presos àquilo que escrevemos, e tentamos apenas olhar a nossa escrita como se não fôssemos o sujeito que a produziu. Procuramos elaborar, sinteticamente, aquilo que são as *linhas-força* da nossa reflexão teórica, mas procuramos também suplantar-nos no sentido em que procuramos dizer algo mais sobre aquilo que dissemos.

Creemos surpreender-nos em alguma medida, não tomamos como certo que queiramos surpreender os outros, mas é como se saíssemos de uma relação de profundo envolvimento com a nossa própria reflexão para, sobre ela, estabelecer uma reflexão distanciada. A “síntese final”, “considerações finais”, “conclusões” são subterfúgios diversos que procuram um fim comum; fechar, sob o ponto de vista conclusivo trabalhos que não têm conclusão. É é neste particular que o sentido do processo, seja ele vivenciado a partir de um trabalho de campo ou seja ele vivenciado a partir de um trabalho de reflexão teórica, conflitua com a lógica do produto, trabalho finalizado o qual, se não é representativo do “juízo final”, pode tomar formas de ajuízoamento que se distanciam do sentido epistemológico atribuível a um trabalho desta natureza.

Aquilo que se diz, que aqui se disse, mais do que definitivo é provisório, mais do que projectivo é prospectivo. E é nesse sentido que se encaram, no presente trabalho as “considerações finais”.

E poderíamos dar-lhes início, desde logo, com um breve debate em torno da pertinência do título atribuído ao trabalho. Se é verdade que emergem, desta leitura diversas configurações temporalmente distintas em torno dos estatutos atribuídos aos jovens, será que o mesmo se pode dizer relativamente aos estatutos construídos (não enquanto construção da investigação, mas enquanto construção percebida pelos próprios jovens) ? Se a nossa reflexão se compromete com o “dar conta” da visibilidade desses mesmos estatutos, não requereria essa prestação um trabalho de investigação, como reflectíamos no Cap. II, que, justamente se preocupasse em dar vez e voz ao seu objecto de estudo ?

É esta reflexão em torno dos estatutos construídos que pode parecer complexo para a prática de investigação, pois, desde logo, “a primeira questão que se apresenta é a da própria definição da categoria juventude, considerada «epistemologicamente imprecisa»³⁰⁵. O problema da “delimitação do domínio dos objectos”³⁰⁶ seria aqui uma dimensão sujeita a determinações, quer de natureza histórica, quer de natureza cultural, onde se trataria de discutir se “a juventude «existe» como grupo social

³⁰⁵ – M. P. Sposito, 1997, *op. cit.*

³⁰⁶ – Mauger, *cit. in* M. P. Sposito, *id.*

relativamente homogéneo, ou se ela é «apenas uma palavra»³⁰⁷. Pareceria existir aqui uma aparente linearidade entre, por um lado, a delimitação do objecto e, por outro lado, a dimensão da homogeneidade que lhe estaria subjacente. Mas, se discutirmos a delimitação do objecto por relação com a designação de que ele – a juventude – é apenas uma palavra, a noção de objecto de estudo remeter-nos-ia para uma outra abordagem:

1 –o primeiro caso – a delimitação do objecto encontra expressão na noção de homogeneidade do grupo social – parece-nos-ia explicitado pela expressão de PAIS anteriormente referida, segundo a qual a juventude seria *uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade*. É sempre a instância de certas regularidades que permite, senão a expressão pelo menos o reconhecimento social de determinados fenómenos sociológicos, reconhecimento que decorre de categorizações homogéneas estabelecidas em termos de um determinado grau de previsibilidade. O sentido da representação social (dos jovens) é aqui o sentido de uma certa “controlabilidade” dessa mesma representação, é aqui em certa medida o sentido da actuação por contraponto à autoria. Numa outra acepção, ENRIQUEZ³⁰⁸ distingue a actuação e a autoria a partir dos conceitos de indivíduo e de sujeito, o primeiro “não pode(ndo) assumir

³⁰⁷ - *id.*

³⁰⁸ - E. Enriquez, *L'Organisation en Analyse*, Paris, PUF, 1992.

outras condutas para além das anunciadas como legítimas pela sua nação, a sua classe ou a sua raça (...) convertendo-se assim unicamente num ser falado, num ser agido, não sendo de modo nenhum um ser falante nem um autor dos seus actos”. O indivíduo, que aqui identificamos com o actor, estaria “totalmente inserido no tecido social e, por esse facto enuncia(ria) apenas o discurso da ordem social à qual se referisse e à qual pertencesse”³⁰⁹. As noções de homogeneidade e de actor/indivíduo aproximar-nos-iam, neste caso, de uma abordagem mais próxima daquela que é proposta pelas correntes geracionais;

2 - o segundo caso - a delimitação do objecto não se pode determinar a partir de uma singular palavra - parece remeter para um “desdobramento” dos significados que estão subjacentes a essa mesma palavra e, desde logo, para uma abordagem distinta do fenómeno juventude. BOURDIEU³¹⁰ propõe, reportando-se aos trabalhos de DUBY, que já na Idade Média “os limites da juventude eram objecto de manipulações por parte dos detentores do património que se esforçavam por manter em estado de juventude, ou seja de irresponsabilidade, os jovens nobres que pudessem pretender à sua sucessão”, atribuindo à juventude não uma adaptativa “missão” social, mas um mandato de “luta” inato, que não é apenas o dos jovens que procuram espaços de poder, mas também o dos adultos que dele não estão dispostos a renunciar. A

³⁰⁹ - *id.*

³¹⁰ - P. Bourdieu, 1984, *op. cit.*

juventude não seria assim uma qualquer realidade, a não ser quando aferida às suas relações com outros, em fim de objectivos precisos. E se podemos admitir à partida os recursos desiguais nesta luta, não podemos deixar de questionar se o seu reconhecimento não é, também, o reconhecimento de um outro tipo de protagonismo dos jovens, ou em certo sentido, de uma mais plena autoria. Repescando a distinção proposta por ENRIQUEZ, o sujeito (que aqui identificamos com o autor), “situado numa época histórica determinada, atribui ao seu discurso e à sua conduta a função não de reflectir o mundo mas de o transformar, por mínima ou lacunar que essa transformação possa ser; (...) tenta falar em seu nome (e em nome da verdade tal qual a concebe), posiciona-se como indivíduo autónomo, inventivo, aceitando, se necessário, a sua rejeição pelo corpo social, pelos seus pares e pela sua família”³¹¹. As noções de poder, de relação e de autor/sujeito aproximar-nos-iam, neste caso, de uma abordagem mais próxima daquela que é proposta pelas correntes classistas.

Aprofundando a discussão em torno da juventude enquanto categoria epistemologicamente imprecisa, a dificuldade de delimitação do objecto decorreria ainda, segundo SPOSITO³¹², de “este momento cada vez mais alongado no percurso de vida continuar, paradoxalmente, sofrendo um conjunto grande de atribuições que o desqualificam exactamente porque

³¹¹ – E. Enriquez, 1992, *op. cit.*

³¹² – M. Sposito, 1997, *op. cit.*

se trata apenas de uma passagem”. Analisando esta afirmação à luz da tipologia anteriormente desenvolvida, as ênfases atribuídas às duas interpretações são distintas:

1 – no primeiro caso, o percurso de vida é cada vez mais alongado por causa do desencontro temporal da aquisição das diferentes maturidades – intelectual, matrimonial e profissional – e a sua desqualificação decorre do facto de, por um lado, aquelas que mais reproduzem o *establishment* tenderem a estabelecer-se mais tardiamente (as maturidades matrimonial e profissional) e, por outro, aquela que mais ameaça o *status quo* tender a estabelecer-se mais precocemente (este sentido de desqualificação é já expresso no contexto escolar, mas são também os contextos de profissionalização que, ao condicionarem em parte os ritmos de estabelecimento das maturidades profissionais, as desqualificam, desqualificando as maturidades intelectuais);

2 – no segundo caso, a discussão desta desqualificação porque (a juventude) se trata apenas de uma passagem parece aceitar o pressuposto de que, as outras idades de vida e, particularmente a adultez não seria também, e apenas uma passagem. É justamente este tipo de abordagem que parece reforçar uma ideia de juventude cuja única finalidade é a adultez (daí referirmo-nos no Cap. II.III a uma espécie de docilidade variando em razão directa com o avanço da idade juvenil), e que não reconhece ao próprio sentido da passagem um sentido de

determinação, desde logo estabelecida pelo contexto de luta que comete aos jovens na sua relação com os outros (também na sua relação consigo, embora essa luta não pareça ter idade).

A discussão dos estatutos construídos, discussão que já vai longa, mas discussão porventura central neste trabalho, pareceria uma discussão em torno da difícil concretização desta “tarefa” no tempo estrito da juventude, porque a sua “ritualização” enquanto *tempo de passagem* impediria a sua própria consumação. Ser jovem, mais do que uma condição parece cada vez mais apenas um predicado: o isolamento social a que o sujeito (jovem) é remetido quando confrontado com o imperativo de realização das suas diferentes maturidades é isolamento porque é contraste com calor, proximidade, fraternidade, cumplicidade, e muitas mais idades que fazem a idade da juventude e que constróem o estatuto de ser jovem.

Mas, ao longo deste trabalho um referencial se destaca na sua relação com a juventude, mas também (e sobretudo) na sua relação com a organização social, referencial cujas mutações no período temporal aqui compreendido são importantes. É esse referencial a família e organizaríamos quatro grandes momentos para perceber as suas transformações:

1º é a noção de família enquanto unidade garante da transmissão de poderes patrimoniais e de sucessão, período no qual os laços de

consanguinidade são imperativos (se este princípio não é generalizável à totalidade da população, serve-nos ao menos para perceber o curso das transformações);

2º é a noção de família sujeita a uma ordem nova em torno da figura de regulação do Estado e a procura de “democratização” da unidade familiar, democratização interfamiliar (o novo projecto social) e democratização intrafamiliar (o novo projecto educativo). A importância dos laços de consanguinidade não se afere aqui, estritamente a bens materiais, mas e principalmente a uma nova valorização atribuída à criança;

3º é a noção de família sujeita ainda à regulação do Estado, mas segundo uma concepção em que o indivíduo, pilar do projecto de modernidade é substituído pelo indivíduo pilar do mercado. A ordem imposta pelo mercado é também a perda de representatividade do Estado e, conseqüentemente das protecções sociais e de uma certa coesão do sentido familiar de sucessão. (designadamente sob o ponto de vista profissional e económico);

4º é a noção de “regresso à família”, enquanto contexto que é determinante para o sujeito num espaço de negociação no qual o individual já não se basta a si próprio. É o regresso do “protectorado privado”, no qual a noção de família readquire um novo estatuto.

Falamos de um conceito novo de família, e se uma dimensão eminentemente económica é expressa por este quarto momento, é também o convívio mais prolongado dos jovens na casa dos pais que contribui para uma determinação renovada da família, a qual assiste a um dado novo, que é a partilha relacional de adultos, num mesmo espaço. São também, naturalmente as “novas” modalidades de partilha de vida dos jovens em habitação comum que alteram a referencialização das relações entre gerações ao postulado da consumação das diferentes maturidades e, nesse sentido, que impõem uma convivência com outras gerações familiares (designadamente os pais) em moldes diferentes.

Acrescentar-se-ia a este dado a figura de crescente relevância das “novas famílias” (monoparentais, reconstruídas, ...) e a relevância que estes novos contextos produzem sobre os jovens. Aquilo que pareceria, até certo ponto uma desestruturação acometida aos jovens – o desencontro na construção das suas maturidades, resultante em parte da não realização de determinadas tarefas desenvolvimentais no tempo adequado – não pode ser entendido estritamente a partir de uma leitura exterior (aos seus contextos) e adultocentrada (a partir dos contextos dos outros). Se quisermos ir mais longe, reiteramos DUBAR³¹³ quando ele afirma que, “ser homem ou mulher está em vias de se tornar uma questão de história, de projecto, de percurso biográfico, de «construção identitária ao longo de toda a vida». Talvez mais do que outro dado, seja

³¹³ – C. Dubar, 2000, *op. cit.*

esta afirmação relevante para contrastar a ideia de um percurso de passagem, atribuível à juventude, com esta ideia de unidade a partir de uma construção identitária que não se termina com a passagem ao estado adulto; talvez esta ideia de passagem ao estado adulto esteja, ela própria em perda de significado quando “(...) todos os campos objectivos do social se convertem em esferas de experiências subjectivas que o sujeito pessoal deve tentar articular para manter, sem jamais o alcançar completa ou permanentemente, uma certa *unidade* sincrónica, reflexiva de si mesmo, e uma certa *continuidade* diacrónica, narrativa de si”³¹⁴.

³¹⁴ - *id.*

BIBLIOGRAFIA

ALBERTINI, J. M. & SILEM, A. (2001), *Comprendre les Théories Économiques*, Paris, Éditions du Seuil.

ALMEIDA, J. F. (1990), *Portugal – Os Próximos Vinte Anos, VIII Vol. – Valores e Representações Sociais*, Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian.

ALVES, N. (1998), «Escola e Trabalho: Atitudes, Projectos e Trajectórias», in CABRAL, M. V. & PAIS, J. M. (coord.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta Editora.

ARENDT, H. (1963), *Condition de l'Homme Moderne*, Paris, Calmann-Lévy.

ARIÈS, P. (1988), *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, Lisboa, Ed. Relógio d'Água.

AVANZINI, G. (1978), *O Tempo da Adolescência*, Lisboa, Edições 70.

BLOS, P. (1995), *A Adolescência. Uma Interpretação Psicanalítica*, São Paulo, Martins Fontes.

BOUCHARLAT, J. & FAU, R. (1973), *Les Groupes d'Enfants et d'Adolescents*, Paris, PUF.

BOURDIEU, P. (1984), *Questions de Sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (2001), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.

BRAKE, M. (1990), «Changing Leisure and Cultural Patterns Among British Youth», in CHISHOLM, L. *et al, op. cit.*

CABRAL, M. V. & PAIS, J. M. (Coord.) (1998), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta Editora.

CAMPOS, B. P. (coord.) (1990), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Lisboa, Universidade Aberta.

CANÁRIO, R. (2000), «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a Escola face à Exclusão Social», in *Revista da Educação*, Vol. IX, nº 1, Lisboa, Departamento de Educação da Fac. Ciências da Univ. de Lisboa.

CASTEL, R. (1998), *As Metamorfoses da Questão Social. Uma Crónica do Salário*, Rio de Janeiro, Ed. Vozes.

CHAMBOREDON, J.-C., «Adolescência e Pós-Adolescência: a "Juvenilização"», in ALLÉON, A.-M. et al (s/d), *A Interminável Adolescência*, Porto, Rés-Editora.

CHISHOLM, L. et al (1990), *Childhood, Youth and the Social Change. A Comparative Perspective*, Hampshire, The Falmer Press.

CLAES, M. (1985), *Os Problemas da Adolescência*, Lisboa, Verbo.

COHEN, P. (1997), *Education, Labour and Cultural Studies*, London, MacMillan Press Limited.

COMISSÃO EUROPEIA (2002), «Unidade da Europa, Solidariedade dos Povos, Diversidade dos Territórios», *Segundo Relatório sobre a Coesão Económica e Social*.

CLOT, Y. (1995), *Le Travail sans l'Homme? – Pour une Psychologie des Milieux de Travail et de Vie*, Paris, La Découverte.

COELHO, C. (2002), «A Cultura Juvenil de Consumo e as Identidades Sociais Alternativas», in *Coojournal*, nº 271, *Revista Rio Total*, <http://www.riototal.com.br/coojournal/academicos036.htm>.

COLEMAN, J., HUSÉN, T. (1985), *Tornar-se Adulto numa Sociedade em Mutação*, Porto, Ed. Afrontamento.

CONDE, I. (1990), «Identidade Nacional e Social dos Jovens», in *Análise Social*, vol. XXV (108–109), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

CORREIA, J. A. (1996), *Sociologia da Educação Tecnológica*, Lisboa, Universidade Aberta.

CRUBELLIER, M. (1979), *L'Enfance et la Jeunesse dans la Société Française, 1800–1950*, Paris, Armand Colin.

DEJOURS, C. (2000), *Travail, Usure Mentale*, Paris, Bayard Éditions.

DUBAR, C. (2000), *La Crise des Identités. L'Interprétation d'une Mutation*, Paris, PUF.

DURKHEIM, E. (1984), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés Editora.

EHRENBERG, A. (1995), *L'Individu Incertain*, Paris, Callman-Lévy.

EHRENBERG, A. (1998), *La Fatigue d'Être Soi. Dépression et Société*, Paris, Odile Jacob.

ENRIQUEZ, E. (1992), *L'Organisation en Analyse*, Paris, PUF.

- ERIKSON, E. (1972), *Adolescence et Crise. La Quête de l'Identité*, Paris, Flammarion.
- FERCHHOFF, W. (1990), «West German Youth Cultures at the Close of the Eighties», in CHISHOLM, L. *et al, op. cit.*
- FERREIRA, A. (1986), *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira.
- FIGUEIREDO, E. (1985), *No Reino de Xantum. Os Jovens e o Conflito de Gerações*, Porto, Afrontamento.
- FOUCAULT, M (1994), *História da Sexualidade I – A Vontade de Saber*, Lisboa, Ed. Relógio d'Água.
- GALLAND, O. (1997), *Sociologie de la Jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- GALLAND, O. (2002), *Les Jeunes*, Paris, La Découverte.
- GOMES, C. (1985), «Enfoques Teóricos em Sociologia da Educação», *A Educação em Perspectivas Sociológicas*, São Paulo, Ed. Pedagógica Universitária, pp. 15-77.
- GORZ, A. (1988), *Métamorphoses du Travail. Quête du Sens. Critique de la Raison Économique*, Paris, Éd. Galilée.
- GRÁCIO, S. (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social : as Reformas do Ensino Técnico de 1948 e de 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- GUICHARD, J. (1993), *L'École et les Représentations d'Avenir des Adolescents*, Paris, PUF.

HARGREAVES, A. et al (2001), *Educação para a Mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*, Porto, Porto Editora.

HENDRICK, H. (1990), *Images of Youth. Age, Class, and the Male Youth Problem, 1880-1920*, Oxford, Clarendon Press.

JONES, G. & WALLACE, C. (1990), «Beyond Individualization: What Sort of Social Change?», in CHISHOLM, L., *op. cit.*.

KUHN, T. (1997), *A Estrutura das Revoluções Científicas*, São Paulo, Ed. Perspectiva.

KRÜGER, H.-H. (1990), «Caught between Homogenisation and Disintegration: Changes in the Life-phase 'Youth' in West Germany since 1945», in CHISHOLM, L., *op. cit.*.

MÉDA, D. (1995), *Le Travail. Une Valeur en Voie de Disparition*, Paris, Aubier.

MENDES, J. M. & SEIXAS, A. M. (2003), «Escola, Desigualdades Sociais e Democracia: as Classes Sociais e a Questão Educativa em Pierre Bourdieu», in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 19, Porto, Afrontamento.

NUNES, J. S. et al (1989), «A Convivialidade e a Relação com os Outros», *Cadernos "Juventude Portuguesa"*, vol. IV, Lisboa, Instituto da Juventude/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

PAIS, J. M. (1990), «A Construção Sociológica da Juventude. Alguns Contributos», in *Análise Social*, vol. XXV (105-106), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

PAIS, J. M. (1990a), «Lazer e Sociabilidades Juvenis – Um Ensaio de Análise Etnográfica», in *Análise Social*, vol. XXV (108-109), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

PAIS, J. M. (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, INCM.

PAIS, J. M. (1996), «Pesquisas Sobre a Juventude Portuguesa», in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 21, Lisboa, ISCTE.

PAIS, J. M. (1998), «Da Escola ao Trabalho», in CABRAL, M. V. & PAIS, J. M. (coord.), *op. cit.*

PAIS, J. M. (coord.) (1998a), *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

PAIS, J. M. (1999), «Comportamentos dos Adolescentes de Hoje: Resultados de Alguns Estudos», in *As Pessoas que Moram nos Alunos. Ser Jovem, Hoje, na Escola Portuguesa*, <http://www.cursoverao.pt>

PEREIRA, M. H. (1979), *Política e Economia. Portugal nos séc. XIX e XX*, Lisboa, Livros Horizonte.

PERNOUD, R. (1969), *As Origens da Burguesia*, Lisboa, Publ. Europa-América.

PINTO, J.M. (1988), "Scolarisation, Rapport au Travail et Transformation des Pratiques Sociales", in Gonçalves *et al.* (orgs.), *La Sociologie et les Nouveaux Défis de la Modernisation*, Porto, Fac. Letras.

POLANYI, K. (1980), *A Grande Transformação. As Origens da Nossa Época*, Rio de Janeiro, Ed. Campus.

QUEIROZ, M. C. & GROS, M. C. (2002), *Ser Jovem num Bairro de Habitação Social*, Porto, Campo das Letras.

RAMIREZ, F. & BOLI, J. (1987), «The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalisation», *Sociology of Education*, Vol. 60, 1, pp. 2-17.

RAYOU, P. (1998), *La Cité des Lycéens*, Paris, l'Harmattan.

ROBERTS, K. & PARSELL, G. (1990), «Culturas de Juventude, Transformação Social e a Transição para a Vida Adulta na Grã-Bretanha», *Análise Social*, vol. XXV (105-106), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

ROCHEX, J.-Y. (1995), *Le Sens de l'Expérience Scolaire*, Paris, PUF.

RODRIGUEZ-TOMÉ, H. *et al* (dir.)(1997), *Regards Actuels de l'Adolescence*, Paris, PUF.

SCHMIDT, L. (1990), «Jovens : Família, Dinheiro e Autonomia», *in* *Análise Social*, vol. XXV (108-109), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

SEGALEN, M. (1986), «La Révolution Industrielle: du Prolétaire au Bourgeois», in BURGUIÈRE, A. *et al*, *Histoire de la Famille 2. Le Choc des Modernités*, Paris, Armand Colin.

SOARES, I. (1990), «O Grupo de Pares e a Amizade», in CAMPOS, B. P. (coord.), *op. cit.*

SPOSITO, M. P. (1997), «Juventude, Pesquisa e Educação», in *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, números 5 e 6.

STOER, S., ARAÚJO, H. (1992), *Escola E Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*, Lisboa, Escher.

VASSILEFF, J. (1991), *La Pédagogie du Projet en Formation Jeunes et Adultes*, Lyon, Chronique Sociale.

VIGOTSKI, L. S. (2001), *Psicologia Pedagógica*, São Paulo, Martins Fontes.

WATZLAWICK, P. (1991), *A Realidade é Real ?*, Lisboa, Relógio d'Água Editores.

WILLIS, P. (1991), *Aprendendo a Ser Trabalhador. Escola, Resistência e Reprodução Social*, Porto Alegre, Artes Médicas.

ZINNEKER, J. (1990), «What Does the Future Hold? Youth and the Sociocultural Change in FRG», in CHISHOLM, L., *op. cit.*