

PROSPECTOS SOBRE A JUVENTUDE NAS SOCIEDADES PÓS-INDUSTRIAIS

LAUREN B. RESNICK E ANNE-NELLY PERRET-CLERMONT

Os países industrializados da Europa, América do Norte e Ásia estão agora a atravessar um período de transformação económica que parece ter efeitos sociais tão profundos como a própria Revolução Industrial.

As estratégias de produção e distribuição mudam dramaticamente, tal como o movimento das pessoas e bens para além das fronteiras acelera, as condições nas quais os adultos vivem e as crianças são educadas estão a alterar-se. Não existe um grupo na sociedade que seja mais intensamente afectado por estas mudanças que os adolescentes e os jovens adultos, dado que eles próprios estão num período de transição pessoal da infância para a idade adulta, de uma dependência contextualizada dos outros para a responsabilidade pelo bem-estar dos outros, da preparação para o futuro económico e participação cívica para a participação efectiva.

Não é clara para os jovens — quando eles são agradáveis para os mais novos, para os pais, mentores e conselheiros — a forma como eles se devem preparar. Aqueles que estão em posições de poder e influência política e económica concordam que uma força de trabalho mais habilitada será necessária no futuro, uma força de trabalho capaz de participar na definição e avaliação do seu próprio trabalho, em vez de apenas seguirem ordens e capaz de aprender novas técnicas várias vezes durante a sua vida laboral. Com efeito, assume-se que os jovens devem investir uma parte substancial da sua adolescência e princípio da idade adulta em determinadas formas de educação e treino. Contudo, ninguém sabe, exactamente, de que maneira esta educação deve prosseguir. Uma preparação específica para determinado ramo comercial ou carreira profissional não é passível de produzir o conjunto de técnicas e hábitos necessários ao longo de uma vida laboral. Assim, uma educação filosófica ou «liberal» parece estar demasiado isolada das exigências que derivam da participação no mundo real.

Apesar de os jovens investirem mais do seu tempo em instituições de ensino e treino, estas podem não ser as únicas e, talvez, nem mesmo os mais importantes meios de passagem da infância para a idade adulta. Tradicionalmente, o local de trabalho tem sido o local onde os jovens são socializados nos papéis e responsabilidades da idade adulta e onde eles aprendem muitas das estratégias que irão precisar no futuro, enquanto trabalhadores. Apenas há uma geração atrás, a maioria dos jovens, na maior parte dos países, abandonavam a escola secundária e integravam, directamente, o mercado de trabalho ou como assalariados — frequentemente como colarinhos azuis em ocupações não especializadas — ou como aprendizes de algum officio. Em situação de emprego, os jovens aprendiam as técnicas específicas necessárias ao seu trabalho mas também a disciplina do trabalho, desde a pontualidade à obediência, às regras e ritmos do local de trabalho, às formas sociais que geriam a interacção no local de trabalho e ambiente envolvente. O facto de ser um trabalhador ou aprendiz dava ao jovem o acesso à vida social dos adultos da comunidade. Não sendo já uma criança, ele (e algumas vezes, ela) podiam integrar as reuniões informais dos adultos, como a confraternização depois do trabalho, encontros políticos ou ligados à igreja, desportos e excursões comunais.

Os movimentos laborais e religiosos (e quase-religiosos) completavam as oportunidades de socialização informal com programas organizados dirigidos à juventude. Estes referidos programas forneciam aos jovens que já não estavam na escola e aos que cujo trabalho exigia mais disciplina que pensamento, os *espaços de pensamento* tal como Perret-Clermont os conceptualizou (v. o capítulo I deste livro): locais nos quais eles poderiam apreender ideias e eventos situados para além daqueles contidos nos limites do seu trabalho e da sua comunidade; reflectir sobre as suas possibilidades sociais e pessoais e cultivar os seus interesses pessoais no âmbito das artes, política, religião, ciência e tecnologia. Tais programas tinham como pano de fundo as expectativas e o tipo de socialização resultante da experiência laboral. Se o trabalho fabril ou qualquer outra actividade não especializada era repetitiva e pouco estimulante ao nível do desenvolvimento humano e espiritual, este tipo de acções podiam constituir o «antídoto». Entretanto, a experiência relacionada com um trabalho regular e respeitável fornecia aos jovens um papel estruturado e adulto na sociedade. Eles podiam — muitas vezes, com o apoio de grupos de jovens — ter em vista um futuro que os incluía como membros produtivos da sociedade.

Actualmente, este nexa para a socialização dos jovens, esgotou-se. Os tradicionais empregos iniciais estão a desaparecer e as elevadas taxas de desemprego dos jovens têm sido a regra na maioria dos países industrializados desde alguns anos. Noutros países, existem bastantes empregos, pelos menos para a maior parte da juventude, contudo, estes são, frequentemente — empregos de *part-time* ou a termo certo, o que resulta em

constante mudanças de trabalho (Zemsky, 1997). Eles ganham o suficiente para satisfazerem alguns desejos de consumo imediatos mas não o suficiente para assumirem responsabilidades familiares. Acima de tudo, eles não têm a experiência da indução social à vida adulta que é indissociável da participação no mundo do trabalho.

Em países com sistemas de segurança social fortes, o impacto económico do desemprego da juventude ou das situações de subemprego é substancialmente mitigado. Contudo, o salário, de *per se*, não dá início ao processo de socialização à responsabilidade que o acto de integrar a força de trabalho dava, em tempos. Os grupos oficiais de jovens e as instituições responsáveis pelos seu treino, não preenchem, de forma adequada, o hiato da socialização e, para demasiados adultos, os jovens parecem cada vez mais alienados da tendência geral, da sociedade produtiva. Esta alienação, que é muitas vezes acompanhada pelo aumento da delinquência juvenil, é exacerbada pela presença de populações étnicas mistas que diferem ao nível social, económico, cultural e, por vezes ao nível do *status* de cidadania. Pelo menos, vastos segmentos da população juvenil parecem estar à deriva, privados de um sentido de futuro e incertos quanto ao facto de poderem vir a encontrar um lugar aprazível na vida adulta dos seus países.

O problema da alienação e da deriva é mais elevado para a juventude pertencente a populações marginais: por exemplo, os filhos dos imigrantes e os membros de determinadas minorias étnicas. Todavia, o desajuste social criado pelas mudanças ao nível das condições económicas, não é um problema que afecta ainda apenas a classe baixa. *Culturas jovens* alternativas atraem até os filhos dos mais privilegiados. A razão deste facto reside em algo mais do que o simples apelo dos *media* que promovem estas alternativas. Os jovens querem, claramente, algo que as instituições formais das quais eles fazem parte não podem, ou simplesmente, não colocam à sua disposição. O que é esse *algo*? Podem as instituições convencionais esforçarem-se mais por fornecê-lo? Talvez até possam, mas apenas se aqueles que estão em cargos de responsabilidade estiverem dispostos e capazes de examinarem, cuidadosamente, as alternativas e considerarem as possibilidades de novas formas de organização que sejam mais adequadas a uma era em que as ideias e a informação fluem sem controlo aparente e na qual, as fronteiras entre a juventude e a idade adulta estão mais esbatidas do que outrora.

Esta desestruturação maciça constitui o pano de fundo para a conferência que fundamentou a elaboração deste volume. Esperávamos fazer uso de pesquisas recentes nas áreas da aprendizagem, socialização e formação da identidade, de modo a sugerirmos perspectivas que visassem a uma reestruturação que respeitasse as actuais realidades políticas e económicas. Começámos com uma pergunta aparentemente simples: O que poderia ajudar os jovens no seu processo de integração na sociedade?

Ficou rapidamente claro que a sua formulação estava repleta de contradições e ironia. O que significa integrar a sociedade? Excepto em casos patológicos raros, as crianças assumem o seu lugar no mundo enquanto seres sociais, enquanto membros da microsociedade que é a família que, por sua vez, está em estreito contacto com os outros. Tal como os nossos autores demonstram de uma forma convincente e em detalhe (por exemplo, Pontecorvo, Hofer, Tudge) as crianças e os adolescentes funcionam como parte de grupos intergeracionais e multi-institucionais e que as suas competências cognitivas, identidades sociais e preferências são moldadas pelas interações nestes grupos sociais primários. Desde o momento do nascimento, as crianças são inseridas em várias microsociedades nas quais participam. A simples mensagem subjacente a estas análises, por vezes complexas, é que, com raras excepções, as pessoas de qualquer idade inserem-se socialmente em tudo o que fazem.

Na linguagem do dia-a-dia, a expressão *integrar a sociedade* designa, por vezes, o acto de tornar-se adulto, isto é, comportar-se e ser tratado como um adulto e não como uma criança ou um jovem. Mas qual é a definição de *adulto*? A idade adulta designa, por vezes, ser pai ou mãe mas, então, o que dizer sobre pais muito jovens, como as mães adolescentes, por exemplo? Integraram elas a sociedade adulta? Há, ainda, outros que escolhem adiar ou mesmo contornar a decisão de serem pais, e isso significa que desistiram da idade adulta? Parece claro que uma definição rígida de idade adulta enquanto assunção da posição e responsabilidade de fundar uma família, não se aplica actualmente.

Integrar a sociedade enquanto adulto é, por vezes, definido em termos de trabalho: ser economicamente produtivo e não economicamente dependente. Contudo, esta definição não fornece uma maior clareza do que a definição ligada ao *status* familiar. Os nossos julgamentos referentes àquilo que significa ser produtivo e, aparentemente, adulto, mesmo em termos económicos, são bastante contextualizados e matizados. Dependendo do seu país de origem e da sua subcultura, um homem de 30 anos que, ainda, vive com os seus pais mas que mantém um emprego estável, pode ser considerado dependente, enquanto que uma mãe de 30 anos que escolhe ficar em casa, de modo a cuidar do seu filho, é provável que seja considerada independente. Integrar a sociedade significa ter uma carreira, uma identidade social adulta relacionada com a função económica ou laboral de cada um. Mas o que pode esta noção de carreira significar quando as trajetórias de vida, hoje em dia, estão quebradas ou são imprevisíveis ou quando nos é dito que, muitas pessoas têm duas, três ou mesmo quatro carreiras diferentes ao longo das suas vidas e, quando as mudanças tecnológicas — em particular no campo da informação e tecnologias de comunicação (ICT) — modificam os tempos e os locais de trabalho e de treino e induzem a criação de novos serviços (Schüch, 2002)?

A noção menos clara de todas é a que se refere à ideia que um indivíduo integra a sociedade ao tornar-se parte da sua tendência social geral. Isto pode significar a adesão a uma religião dominante, enquanto algo oposto a um culto. Pode significar o acto de votar ou de participar, oficialmente, na vida política e cívica. Ou pode apenas significar o facto de se ser um cidadão cumpridor da Lei, que se cinge às regras e que evita actividades criminais ou marginais. Mas, então, aqueles para os quais não há lugar — ou, pelo menos, não é óbvio que haja — na tendência dominante? Se a sociedade parece proibir a sua entrada, como integrá-la? Vive uma vida de alienação ou de oposição? Será possível *criar* sociedades alternativas, subculturas que sejam mais receptivas, agradáveis e até mesmo, economicamente, mais gratificantes?

Tais sociedades construídas pelos jovens existem, de facto — organizações pertencentes a uma *zona cinzenta* que, na sua maior parte, não devem muito ao patrocínio oficial e que evocam o medo e a preocupação entre os cidadãos que escolheram a via convencional. Talvez um exame mais cuidadoso destas subsociedades possa ajudar a estabelecer a via para se encontrarem soluções «oficiais».

O QUE QUER A JUVENTUDE? LIÇÕES TIRADAS DE ORGANIZAÇÕES GERIDAS PELA JUVENTUDE

De modo a podermos imaginar novas formas de organização social que funcionem para a juventude actual, necessitamos de perguntar o que é que os jovens parecem querer e o que parece atraí-los. O que é que suscita a sua lealdade e a sua vontade de empreenderem esforços? Os capítulos escritos por Heath, Roulleau-Berger, Hundeide e Coulon (na segunda parte deste livro) descrevem o facto de as organizações juvenis, pertencentes à zona cinzenta, comecem a constituir uma resposta. Cada um destes capítulos descreve uma microsociedade, essencialmente, criada e gerida pelos próprios jovens e que constitui para os seus membros um ambiente bem estruturado, no qual empreendem trabalhos encarados, por si, como produtivos e para o qual confluem várias necessidades económicas e sociais. As organizações descritas nestes capítulos variam desde aquelas que a sociedade dominante pode aceitar com poucas reservas (por exemplo: os grupos desportivos e de artes representativas mencionados por Heath) às mais assustadoras como os grupos de jovens neonazis (Hundeide). Algumas, tais como as cooperativas do mercado cinzento, descritas por Roulleau-Berger, ocupam um território mais disputado. Contudo e apesar dos diferentes nichos económicos e políticos que estas organizações preenchem, são bastante semelhantes no facto de fornecerem as funções sociais básicas aos seus jovens participantes. A informação que se segue refere-se

a algumas características essenciais partilhadas por organizações muito diferentes entre si, que operam em diferentes países e em condições políticas e económicas muito diferentes:

Entrada conquistada. Os indivíduos tornam-se membros de organizações juvenis através dos seus próprios meios e não por via do nascimento ou por integrarem organizações oficiais. Algumas têm ritos de iniciação. Todas têm estruturas de regras elaboradas. Falhas ao nível da capacidade de viver de acordo com as regras, conduz à expulsão. Ser membro é, por isso, algo que nunca é permanente mas sim algo que é continuamente conquistado.

Ritual, pertença e identidade. O facto de se ser membro é simbolicamente afirmado através da participação em rituais que garantem a sua pertença ao grupo. Estes podem ser religiosos e com uma natureza pacífica ou podem envolver violência ritual de vários tipos. A participação em tais rituais estabelece e afirma a identidade do indivíduo enquanto membro — a sua própria e a de todos os seus parceiros.

Apoio grupal às necessidades individuais. Cada uma das organizações estudadas tem determinados compromissos comunais para com os seus membros. As suas contribuições para as necessidades familiares e económicas, incluindo os cuidados com os irmãos dependentes, é parte de tudo aquilo que as organizações de base juvenil podem oferecer. Apoiar os indivíduos em controvérsias (como os confrontos de *gangs*) também oferece algum sentimento de estabilidade e protecção para os jovens que vivem em situações de ameaça. Para a juventude das margens da sociedade, esta função económica e protectora desempenha um papel central dado que permite viver confortavelmente na sociedade oficial, maioritária, mesmo que não a integrem plenamente.

Recompensas visíveis e a curto-prazo. Para os jovens atraídos por este de organizações juvenis aqui referidas, o futuro é incerto e não oferece garantias. As organizações que os atraem têm como objectivo o sucesso, relativamente, visível a curto-prazo. Aos olhos dos jovens que estão envolvidos, uma das principais atracções destas organizações é estarem focalizadas na acção imediata, em vez de dedicarem à preparação para oportunidades incertas que viriam mais tarde.

Vontade de produzir. As organizações juvenis revelam uma ânsia dos jovens pelo empenho produtivo na sociedade. Querem fazer algo que considerem válido. Eles querem ser reconhecidos por atingirem objectivos reais. Não querem estar dependentes de ofertas ou elogios que não consideram autênticos. Eles querem conquistar

a sua via, apesar de, por vezes, poderem fazer uso de meios que a sociedade convencional considera questionáveis ou perturbadoras.

PRODUTIVIDADE E TRABALHO COMO ELEMENTOS DA SOCIALIZAÇÃO JUVENIL

Estes aspectos ligados às organizações geridas pela juventude apontam para elementos que podem tornar-se parte integrante de futuros programas oficiais para o desenvolvimento da juventude. Considera-se, primeiro, o papel central do trabalho em si — a vontade de produzir no aqui e no agora. Os jovens podem estar a construir uma nova versão da *ética laboral* descrita, há quase um século, por Weber (2001). Tal como os protestantes do século XIX, os participantes nas organizações de base juvenil de hoje em dia, parecem valorizar o trabalho produtivo não apenas como um meio para se atingir um fim económico mas também como uma marca de identidade, uma espécie de validação social da sua importância e pertença a um grupo reconhecido. Estes jovens podem estar a tentar recapturar uma parte daquilo que a sociedade oficial lhes negou. William Julius Wilson (1996) chamou-nos à atenção pelo efeito devastador do efeito intergeracional do desaparecimento do trabalho em toda uma comunidade. Crescer num mundo no qual os pais e parentes mais velhos não estão sujeitos à disciplina — e recompensas — dos empregos regulares, faz com que falte aos jovens uma imagem das possibilidades de trabalho existentes e, frequentemente, viram-se para outras formas de lidar com essa situação e de prosperar. Catherine Newman, cujos primeiros trabalhos documentavam os efeitos devastadores do desemprego permanente em famílias de profissionais de gestão ou técnicos (Newman, 1999a), também demonstrou que para a juventude marginal, os trabalhos rotineiros, mesmo que mal pagos, servem como importantes vias para a participação social. Num outro trabalho (Newman, 1999b), a autora demonstrou de que forma os jovens, nas comunidades mais marginais dos Estados Unidos fazem uso dos empregos aborrecidos e mal pagos, para ganharem dinheiro (talvez para poderem frequentar cursos de formação ou treino) e também para definirem-se a si próprios como membros produtivos da sociedade no seu todo. Com efeito, o trabalho parece desempenhar um papel-chave no desenvolvimento da juventude, não apenas para os jovens que integram as organizações pertencentes à zona cinzenta, anteriormente descritas mas também para os jovens que pretendem subir através da via do treino e da preparação.

Aqui, então, pode dizer-se que não é o veículo mais apropriado para a socialização numa sociedade a integrar. É o trabalho em si mesmo aborrecido, desinteressante, mal-pago mas produtivo que pode, sob certas cir-

cunhâncias, oferecer um caminho que tem como meta a sociedade no seu sentido mais vasto. Os jovens, certamente, prefeririam que aquilo que fazem não fosse aborrecido nem mal-pago. Mas eles querem trabalhar. Parece que a segurança social e outros sistemas de pagamento social, apesar de também eles fazerem parte de uma política integrada referente ao desenvolvimento da juventude, não vão de encontro às necessidades dos jovens se sentirem produtivos e responsáveis. Sem os tornar em objecto de simples exploração, como poderemos refrear esta ânsia de responsabilidade e esforço? Há alguns anos atrás, Steve e Agnes Hamilton (na imprensa) descreveram, ao público americano, as funções de socialização que o sistema alemão de aprendizagem, dirigido à juventude, preenchia paralelamente às suas funções de educação e treino. Quando, na Europa, os sistemas de aprendizagem destinados aos jovens forem desafiados pelas novas ambições relacionadas com um maior nível de habilitações e pelas mudanças na Educação, será importante manter as oportunidades de trabalho produtivo para os jovens como um importante elemento dos programas revistos. Países como os Estados Unidos, cujos sistemas de educação encaram o trabalho juvenil como uma realidade desagradável da vida e não como um recurso potencial para a socialização dos jovens, precisarão de reconsiderar alguns pressupostos como o que se refere à ideia de que, ao fornecer o máximo de oportunidades de aprendizagem aos jovens, exige que estes frequentemente, de alguma forma, a escola, o que vai muito para além daquilo que os jovens possam preferir.

COMUNIDADES DE PRÁTICAS E O DILEMA DO TREINO

Para além da vontade de produzir, pode-se aprender algo mais através do exame das organizações pertencentes à zona cinzenta alternativa que os jovens integram, de uma forma muito mais entusiasta do que integram outras organizações criadas para seu benefício pelo sistema. Esta é a importância das *comunidades de práticas*, um termo originalmente utilizado pelos etnógrafos para descreverem os grupos sociais não oficiais que operam entre as regras oficiais e os papéis definidos das organizações formais e aquilo que é, realmente, necessário para desenvolver o trabalho referente a essas organizações (Brown e Duguid, 2000; Lave e Wenger, 1991; Suchman, 1995; Wenger, 1998).

Uma comunidade de práticas é um grupo de pessoas que se empenham numa acção coordenada dirigida a um objectivo comum. Há, frequentemente, envolvida uma aprendizagem substancial para os membros individuais do grupo e para o grupo no seu todo, mas a meta do esforço reside na concretização do trabalho. Também há uma grande interacção social que assume formas, muitas vezes diferentes daquelas assumidas

em reuniões formais, sessões de treino ou outros eventos ligados à gestão. Através da observação de uma comunidade de práticas, não se vê apenas o acto de socializar ou apenas a aprendizagem, vê-se também acção produtiva. A tarefa que é levada a cabo tem um valor social e económico; não é concebida como um exercício de aprendizagem mas sim como um esforço para oferecer um produto ou serviço valorizado por alguém exterior ao grupo: o público que vai assistir a uma produção de teatro, os clientes de um mercado de rua ou líderes políticos. Esta validação exterior parece ser essencial para um funcionamento adequado e para a atracção que as organizações de base juvenil exercem. A acção produtiva através da coordenação social e produtiva é uma característica comum à maioria dos estudos que actualmente existem sobre efectivas comunidades de práticas existentes no local de trabalho. Num destes primeiros estudos, Julian Orr (1990) descreveu as práticas dos reparadores de máquinas fotocopiadoras da Xerox que, nos seus intervalos, trocavam histórias sobre casos de reparações difíceis e tentavam encontrar soluções possíveis para novos casos complicados. Outros exemplos desses estudos documentaram como a navegação (Hutchins, 1993) e a tripulação das cabinas dos aviões coordenavam o seu pensamento e acção (Hutchins e Palen, 1997) e como as equipas de controlo terrestre nos aeroportos agiam em conjunto de modo a conduzirem, com segurança e a tempo, um avião a uma determinada porta de embarque; e como o pessoal de uma estação noticiosa monitoriza a informação recebida e, informalmente, distribui os tópicos aos indivíduos apropriados. Em cada um destes estudos verifica-se um contraste explícito entre aquilo que os grupos de trabalhadores fazem, realmente, e os que os manuais da companhia especificam como sendo os procedimentos *standart*. Os supervisores destes produtivos grupos de trabalho não conhecem, frequentemente, as práticas não oficiais dos trabalhadores. E os próprios trabalhadores detêm este conhecimento de uma forma tácita. O conhecimento materializa-se nas acções do dia-a-dia e os participantes, muitas vezes, não podem transmitir o seu conhecimento a outros (por isso, justifica-se a necessidade de haver pesquisas etnográficas de forma a documentar e descrever a existência e funcionamento das comunidades de práticas).

Apesar de focalizadas na produção, as comunidades de práticas podem, também, oferecer oportunidades substanciais para membros individuais. Por exemplo, Goodwin (1995) demonstrou como os noviços numa estrutura de produção química eram capazes de produzirem produtos puros e aprenderem novas estratégias, ao mesmo tempo. Numa perspectiva teórica muito diferente (mais centrada na busca de formas de inclusão de trabalhadores não especializados e sem habilitações na manufactura que, por sua vez, estava a tornar-se cada vez mais exigentes em termos técnicos), Bertrand Schwartz (1994) constatou como os trabalhadores de uma linha de montagem numa fábrica de automóveis podiam aprender

novas técnicas através da análise dos seus próprios processos de trabalho. Tomando em atenção, especificamente, os aspectos de aprendizagem das comunidades de práticas, alguns académicos exploraram a forma como o conceito de comunidade de práticas se pode traduzir em formas alteradas de treino e de escolaridade. Estas concepções de aprendizagem que partem da noção de comunidade de práticas contrastam, bastante, com as concepções oficiais dominantes que visam preparar a juventude para a participação económica. Os programas de treino da maioria dos países organizam-se em torno de sistemas de crédito, através dos quais, os estudantes ascendem numa escala de habilitações. As técnicas e os saberes são, frequentemente, ensinados de uma forma descontextualizada, separados de qualquer tipo de prática efectiva de trabalho. Nos sistemas duais de aprendizagem jovem do Norte da Europa, a escola tem, por exemplo, uma maior responsabilidade no ensino de técnicas específicas. Com efeito, o foco da maioria dos sistemas de treino é, primariamente, a preparação para o futuro. Como resultado, surge o sacrifício da produtividade do aqui e do agora que caracteriza as organizações de base juvenil. Pior ainda, as técnicas aprendidas na escola e nos centros de treino não estão em harmonia com o mercado de trabalho. Consequentemente, os jovens participam em programas de treino — no âmbito do sistema oficial de ensino ou através de outro tipo de patrocínio (os acordos variam de acordo com o país) — e descobrem, frequentemente, que não existem empregos para eles. A mensagem efectiva para os jovens marginais pode ser de que a sociedade não deseja que estes a integrem. Noutros casos, a juventude entende que é possível obter empregos, desde que ela conquiste os seus diplomas, mas não acreditam que o tipo de treino deles resultantes não é, de facto, relevante para esses mesmos empregos. Isto pode ter duas consequências: aborrecimento e falta de empenho durante os seus anos de treino, o que deriva na ausência de recursos reflectivos e cognitivos durante a posterior prática profissional (Perret e Perret-Clermont, 2001).

COMUNIDADES DE PRÁTICAS PARA A JUVENTUDE E PARA OS ADULTOS

Uma focalização exclusiva na juventude dar-nos-á, apenas, uma visão muito parcial sobre os tipos de práticas e políticas que poderiam mitigar, para os jovens, a via para uma idade adulta produtiva. Condições sociais fragmentadas criam, de facto, novas condições para os jovens. Contudo, vale a pena salientar que as novas condições nas quais os adultos vivem podem ser parte da razão pela qual tantos jovens estão a ter tantos problemas em integrarem a sociedade. Condições fragmentadas para os adultos incorrem em consequências secundárias para o desenvolvimento da

juventude: papéis sociais, figuras identitárias, noção de outro significativo e redes de *feedback* social estão a mudar e, por vezes, a desaparecer. Isto significa que as zonas cinzentas não existem apenas nos espaços sociais e económicos que a juventude integra mas também existem no espaço simbólico que ela ocupa. Em alguns casos, estas zonas cinzentas são vácuos, zonas culturalmente não definidas nas quais os jovens subsistem, sem interlocutores significativos, sem quadros de referência definidos aplicados aos valores, normas e ideias; sem práticas colectivas ou discursos estimulantes, sem intercâmbios ou pensamento. Nestas condições, os recursos simbólicos (Zittoun, 2001) dos jovens são escassos, a sua afiliação assenta em relações de curta duração e as suas oportunidades para ligarem as experiências do passado ao presente são pobres e desarticuladas.

As zonas cinzentas discutidas ao longo deste volume, podem ser encaradas como os laboratórios do futuro pois permitem a elaboração de novas relações interpessoais, definição de novos papéis e relações intergeracionais, o desenvolvimento de novas práticas de vida que podem ser aplicadas à vida diária e a actividades culturais, de aprendizagem e laborais, reparação emocional ou destruição de perturbações ao nível da afirmação pessoal e processos de socialização. Estas zonas, em si mesmas, são forças que não podem ser consideradas nem boas nem más, mas podem sim ser vistas como *espaços abertos* à criatividade e a experiências de lavagem cerebral (Roulleau-Berger, Hundeide, v. este livro). A *desinstitucionalização dos cursos de vida* (Meghnani, v. este livro) pode abrir novas oportunidades àqueles para quem as normas tradicionais e as instituições inibem uma adaptação criativa. Ao mesmo tempo, a ausência de estrutura das zonas cinzentas podem aumentar os riscos para os indivíduos e *status* mais frágeis. Em que condições podem as zonas cinzentas sociais e simbólicas, ser locais para se desenvolver uma criatividade construtiva tanto para os indivíduos como para as comunidades? E quando são elas elementos de destruição da acção pessoal e colectiva? Carugati e Rijsman (este livro) na sua ilustração da dependência entre os processos cognitivos e identitários e entre a atribuição de sentido e a auto-estima, deixam claro o importante papel dos enquadramentos sociais e relacionais. Os jovens desenvolvem as suas mentes e o entendimento de si mesmos e da sabedoria (Staundinger, este livro) através da sua história pessoal de encontros com os outros durante actividades de aprendizagem. Perriault (v. este livro) descreve a interdependência destas experiências de vida no caso da aprendizagem acerca da utilização de tecnologias de comunicação. De modo a que estes momentos de aprendizagem sejam frutíferos, eles têm que ser levados a cabo em contextos suficientemente protegidos e que ofereçam segurança. O processo de tentativa-erro, um meio crucial de aprendizagem apenas pode ser compreendido se os riscos de danos físicos e simbólicos (por exemplo, ao

juventude: papéis sociais, figuras identitárias, noção de outro significativo e redes de *feedback* social estão a mudar e, por vezes, a desaparecer. Isto significa que as zonas cinzentas não existem apenas nos espaços sociais e económicos que a juventude integra mas também existem no espaço simbólico que ela ocupa. Em alguns casos, estas zonas cinzentas são vácuos, zonas culturalmente não definidas nas quais os jovens subsistem, sem interlocutores significativos, sem quadros de referência definidos aplicados aos valores, normas e ideias; sem práticas colectivas ou discursos estimulantes, sem intercâmbios ou pensamento. Nestas condições, os recursos simbólicos (Zittoun, 2001) dos jovens são escassos, a sua afiliação assenta em relações de curta duração e as suas oportunidades para ligarem as experiências do passado ao presente são pobres e desarticuladas.

As zonas cinzentas discutidas ao longo deste volume, podem ser encaradas como os laboratórios do futuro pois permitem a elaboração de novas relações interpessoais, definição de novos papéis e relações intergeracionais, o desenvolvimento de novas práticas de vida que podem ser aplicadas à vida diária e a actividades culturais, de aprendizagem e laborais, reparação emocional ou destruição de perturbações ao nível da afirmação pessoal e processos de socialização. Estas zonas, em si mesmas, são forças que não podem ser consideradas nem boas nem más, mas podem sim ser vistas como *espaços abertos* à criatividade e a experiências de lavagem cerebral (Roulleau-Berger, Hundeide, v. este livro). A *desinstitucionalização dos cursos de vida* (Meghnani, v. este livro) pode abrir novas oportunidades àqueles para quem as normas tradicionais e as instituições inibem uma adaptação criativa. Ao mesmo tempo, a ausência de estrutura das zonas cinzentas podem aumentar os riscos para os indivíduos e *status* mais frágeis. Em que condições podem as zonas cinzentas sociais e simbólicas, ser locais para se desenvolver uma criatividade construtiva tanto para os indivíduos como para as comunidades? E quando são elas elementos de destruição da acção pessoal e colectiva? Carugati e Rijsman (este livro) na sua ilustração da dependência entre os processos cognitivos e identitários e entre a atribuição de sentido e a auto-estima, deixam claro o importante papel dos enquadramentos sociais e relacionais. Os jovens desenvolvem as suas mentes e o entendimento de si mesmos e da sabedoria (Staundinger, este livro) através da sua história pessoal de encontros com os outros durante actividades de aprendizagem. Perriault (v. este livro) descreve a interdependência destas experiências de vida no caso da aprendizagem acerca da utilização de tecnologias de comunicação. De modo a que estes momentos de aprendizagem sejam frutíferos, eles têm que ser levados a cabo em contextos suficientemente protegidos e que ofereçam segurança. O processo de tentativa-erro, um meio crucial de aprendizagem apenas pode ser compreendido se os riscos de danos físicos e simbólicos (por exemplo, ao

e acção pessoal. Säljö e Tudge (v. este livro) também encaram a escola como um espaço propenso ao desenvolvimento do discurso reflexivo mas sugerem que tal reflexão pode ser mais ou menos conforme as experiências da vida real. As oportunidades relativamente controladas oferecidas pela escola no que concerne alguns exercícios de tentativa-erro e de reflexão podem apoiar a aquisição de instrumentos semióticos e de competências, mas estes não se transferem, facilmente, para os contextos da vida profissional ou de dia-a-dia. Cada transição de um enquadramento formal para outros de outro tipo, exige novos processos de atribuição de sentido dado que cada movimento de um contexto para outro, muda as referências significantes. Para Middleton (v. este livro) diferentes contextos pressupõem diferentes culturas de discurso nas quais o recém-chegado tem que ser socializado. Por outras palavras, tal como Carugati afirma no seu capítulo, o movimento não é apenas (ou talvez nem sequer primariamente) uma mudança de um estádio mais baixo de entendimento para um mais elevado, mas também um movimento lateral de um enquadramento cultural próprio de uma determinada comunidade de práticas para outro enquadramento cultural pertencente a outra prática colectiva. Numa sociedade aberta, complexa e em mudança, os jovens devem ser socializados em várias comunidades de práticas ao mesmo tempo e não suportarem as contradições entre a forma de fazer e o *ethos* destas várias comunidades (Cesari Lusso, 2001). Apenas o desenvolvimento de estratégias de reflexão sobre estas exigências em conflito podem estimular as capacidades de adaptação, tanto ao nível prático como simbólico, e permitir um ajustamento criativo a estas comunidades de práticas, por vezes, divergentes.

Estas estratégias de reflexão parecem ter origem em processos interactivos (Perret-Clermont e Nicolet, 2001; Resnick, Levine e Teasley, 1991; Carugati e Heath, este livro). Contudo, elas não se desenvolvem acidentalmente, devem sim, ser cultivadas deliberadamente em espaços de pensamento planeados (Perret-Clermont, 2000) sob a orientação de parceiros e adultos que assumam papéis específicos no enquadramento da discussão, preparando o terreno, envolvendo os participantes periféricos, protegendo a dignidade dos participantes e mantendo o foco da discussão. Esta última função necessita de um entendimento profundo dos assuntos em discussão bem como dos instrumentos simbólicos específicos para diferentes domínios do discurso. Como Säljö deixa claro que este desenvolvimento dos instrumentos e processos do discurso tem sido o papel tradicional da escola. Mesmo nos sistemas duais de treino vocacional, em que o envolvimento no trabalho e a aprendizagem prática são sublinhados, é atribuído um papel de destaque às escolas profissionais. Todavia, estas escolas nem sempre estão bem adaptadas ao seu suposto papel no desenvolvimento do discurso reflexivo dos jovens, o que deixa um grande vazio nas expe-

riências gerais dos jovens. A experiência de apoiar os jovens na sua transição da escola para o trabalho, ajuda a revelar as dimensões que a actual educação formal deixa por concretizar (Zittoun, v. este livro).

As famílias são, ainda, um outro contexto no qual os jovens podem aprender as técnicas de discurso que irão ajudá-los na mudança para os papéis dos adultos. Nas conversas familiares, as crianças e os jovens praticam, frequentemente, os tipos de discurso e os comportamentos a eles ligados que caracterizam as relações assimétricas. Pontecorvo (v. este livro) demonstra como isto pode funcionar em torno da mesa de jantar da família, enquanto Hofer (v. este livro) descreve as interacções mãe-filha. Nestes dois casos a actividade discursiva dos jovens envolve, não só uma aprendizagem cognitiva e linguística e uma socialização emocional e cultural mas também um processo dinâmico de negociação e renegociação da natureza da relação, o papel do adolescente e das expectativas mútuas. Nas organizações de base juvenil, no trabalho, nas escolas ou na família, os jovens aprenderão a assumir responsabilidades de uma forma autónoma, qualificada e socializada se lhes forem dadas oportunidades de negociar, passo a passo e com o apoio necessário, o seu avanço na participação, reflexão e consciencialização. Em todos estes momentos isto implica um espaço para o discurso, o debate, tomada de decisões e um *feedback* da realidade exterior.

O que significa aqui «um *feedback* da realidade exterior»? Tal como foi apontado anteriormente, os jovens parecem procurar um *status* social completo e um sentido de acção pessoal através do desejo de ser produtivo. Os adolescentes anseiam ter um impacte no mundo exterior, ver os frutos do seu trabalho e não apenas receber as gratificações sociais tradicionais que são dadas às crianças (por exemplo: elogios dos pais, classificações dadas pelos professores, diplomas conferidos pelas escolas). Contudo, as nossas sociedades capitalistas atribuem à juventude, essencialmente, um lugar enquanto consumidores. De modo a ocuparem esta posição, alguns jovens investem a sua energia em ganhar dinheiro o mais cedo possível, entrando no mercado de trabalho (que pode ser, por vezes, o mercado da zona cinzenta) a qualquer custo (por exemplo: trabalho monótono, mal pago, com maus horários e sem treino específico). Ser produtivo significa nada mais do que ganhar dinheiro quando, como vimos, existem concepções mais abrangentes e socialmente mais ricas de produtividade que podem atrair a lealdade e energia dos jovens.

As contribuições de Fouquet, Ryan e Popadic para este livro deixam claro que as vias da transição seguidas pelos jovens não são apenas o resultado da educação e das expectativas dos próprios mas também são enquadradas, em grande medida, pelas estruturas institucionais que diferem, substancialmente, de país para país ao nível do *status* que garantem aos jovens, à idade em que se envolvem em várias actividades e no tipo de apoio que oferecem. Dada esta variedade de situações, as condições existem

para um conjunto de *experiências naturais*, investigando como as transições para uma idade adulta produtiva podem ser geridas. Quais são as oportunidades para o discurso e reflexão que transformam estas transições em oportunidades de aprendizagem? (Perret-Clermont e Zittoun, 2002). De que forma é que os indivíduos e as instituições se adaptam às mudanças estruturais que ocorrem à sua volta? Acima de tudo, o que é que acontece nas zonas cinzentas nas quais a sociedade, no seu todo, e os próprios jovens se desenvolvem e testam possíveis futuros? Se se empreender uma pesquisa sobre estes aspectos nos próximos anos, seremos capazes de discutir, de uma forma mais optimista, o acto de integrar a sociedade na próxima vez em que os académicos se reunirem para debater este conjunto de assuntos.

REFERÊNCIAS

- BROWN, J. S., & DUGUID, P. (2000). *The social life of information*. Boston: Harvard Business DC: American Psychological Association.
- CESARI LUSSO, V. (2001). *Quand le défi est appelé integration . . . Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration* [When integration is at stake... Socialization and personalization courses of young people of migrant origin]. Bern: Peter Lang. 435-358.
- GOODWIN, C. (1995). The blackness of black: Color categories as situated practice. In L. Resnick, R. Saljo, C. Pontecorvo & B. Burge (Eds.), *Discourse, tools, and reasoning: Situated cognition and technologically supported environments* (pp. 111-140). Berlin: Springer-Verlag.
- HAMILTON, S. F., & HAMILTON, M. A. (Eds.). (in press). *Handbook of youth development*. Beverly Hills, CA: Sage. Verlag.
- HUTCHINS, E. (1993). Learning to navigate. In S. Chalkin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 35-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- HUTCHINS, E., & PALEN, L. (1997). Constructing meanings from space, gesture, and speech. In L. B. Resnick, R. Saljo, C. Pontecorvo, & B. Burge (Eds.), *Discourse, tools, and reasoning: Situated cognition and technologically supported environments* (pp. 23-40). Berlin: Springer-Verlag.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEWMAN, K. S. (1999a). *Falling from grace: Downward mobility in the age of affluence* Zittoun, Berkeley: University of California Press.
- NEWMAN, K. S. (1996). *No shame in my game: The working poor in the inner city*. New York: Alfred A. Knopf and the Russell Sage Foundation.
- ORR, J. (1990). Sharing knowledge, celebrating identity: War stories and community memory in a service culture. In D. S. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering: Memory in society* (pp. 169-189). Beverly Hills, CA: Sage.
- PALMONARI, A. (1987). *Notes sur l'adolescence* (2nd ed.). Cousset and Fribourg, Switzerland: DelVal; and Dossiers de Psychologie, No 22. Neuchâtel, Switzerland: Université de Neuchâtel.

- PERRÉ, J.-F., & PERRÉ-CLERMONT, A.-N. avec la participation de D. Golay Schilter, Claude Kaiser, & Luc-Olivier Pochon. (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques* [Learning a technical trade in a context of technological changes]. Fribourg, Switzerland: Editions Universitaires Fribourg.
- PERRÉ-CLERMONT, A.-N. (2000). Apprendre et enseigner avec efficacité à l'école [Learning and teaching efficiently in school]. In U. P. Trier (Ed.), *Efficacité de la formation entre recherche et politique* [Efficiency of training between research and politics] (pp. 111-134). Zürich: Ruegger.
- PERRÉ-CLERMONT, A.-N., & NICOLET, M. (Eds.). (2001). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* [Interact and know: Rules and social regulations in cognitive development]. Paris: L'Harmattan.
- PERRÉ-CLERMONT, A.-N., & ZITOUN, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition [Sketch of a psychology of transitions]. *Education Permanente*, 12-14.
- RESNICK, L. B., LEVINE, J. M., & TEASLEY, S. D. (1991). *Socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- SCHURCH, D. (2002). *L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les projets de développement de régions enclavées* [The integration of information and communication technologies in projects of development of isolated areas]. In F. Karsenti, D. Perays, & J. Viens (Eds.), *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 435-358.
- SCHWARZ, B. (1994). *Moderniser sans exclure* [Modernize without excluding]. Paris: Editions La Découverte.
- SCHUMAN, L. (1995). Centers of coordination: A case and some themes. In L. B. Resnick, R. Saljo, C. Pontecorvo, & B. Burge (Eds.), *Discourse, tools, and reasoning: Situated cognition and technologically supported environments* (pp. 41-62). Berlin: Springer-Verlag.
- WEBER, M. (2001). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. Los Angeles: Roxbury.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILSON, W. J. (1996). *When work disappears: The world of new urban poor*. New York: Vintage Books.
- ZEMSKY, R. (1997). Skills and the economy: An employer context for understanding the school-to-work transition. In A. Lesgold, M. J. Feuer, & A. B. Black (Eds.), *Transitions in work and learning: Implications for assessment* (pp. 34-61). Washington, DC: National Academy Press.
- ZITOUN, T. (2001). *Engendrement symboliques. Devenir parent: le choix du prénom* [Symbolic births. Becoming parents: Choosing a child's first name]. Unpublished doctoral dissertation, University of Neuchâtel, Switzerland.