

CAPÍTULO III

VISÃO PANORÂMICA DO LIVRO

TANIA ZITTOUN, ANNE-NELLY PERRET-CLERMONT E CLOTILDE PONTECORVO

As contribuições para este livro conduzem-nos a uma grande variedade de questões relacionadas com o movimento dos jovens em direcção à idade adulta nas sociedades complexas. Ideias tais como as de juventude, sociedade e idade adulta são problemáticas, tal como é a noção do movimento em si mesmo. Nos seus capítulos de abertura, Perret-Clermont e Resnick consideram este período como um tempo de preparação ou de transição; mas também pode ser descrito em termos de socialização, de aprendizagem — a aprendizagem refere-se tanto à aquisição de técnicas no contexto de uma comunidade específica como à capacidade de integrar novos espaços sociais — ou de desenvolver capacidades de pensamento — para a resolução de problemas ou para a reflexão sobre a própria trajectória dos indivíduos. Os autores incluídos neste volume admitiriam todos que os jovens não aprendem nem pensam em situação de isolamento e os mesmos autores assumiriam, também, a indissociabilidade do pessoal relativamente ao intersubjectivo e ao grupal e a dimensões contextuais mais vastas, apesar das análises se focarem a diferentes níveis.

Nesta conjuntura densa, o leitor é convidado a seguir um caminho em espiral que vai desde estas dimensões, passando por diferentes zonas dos mundos sociais. Este caminho deveria oferecer algum alívio e alguma profundidade a este panorama. O livro está organizado em seis partes. A segunda e a terceira parte focam as comunidades de práticas. A segunda parte, mergulha-nos nas *zonas cinzentas* do mundo social. O estudo destes espaços menos conhecidos e mais espontâneos torna possível o relevo das tensões e desafios que os jovens enfrentam, nas sociedades modernas, durante os períodos de transição. A terceira parte examina alguns dos enquadramentos mais clássicos de aprendizagem e a sua relação com esferas não formais da vida. A quarta parte centra-se num

nível individual de análise, dando uma especial atenção ao discurso, antes da quinta parte que muda o seu foco de modo a incluir as relações interpessoais ϵ , mais especificamente, as intergeracionais durante o período de transição que é a juventude. Finalmente, a sexta parte regressa às definições mais abrangentes cultural e socialmente, aplicadas aos caminhos da transição e, no fim, demonstra como as dimensões sociais geram zonas cinzentas.

II PARTE: SOCIALIZAÇÃO CONSTRUÍDA PELOS JOVENS

A transição da infância para a idade adulta é considerada, primariamente, um período intermediário. Durante este período, os denominados jovens já não são crianças, mas ainda não são adultos. Consequentemente, no mapa social, os lugares destinados à juventude tendem a ser identificados como «lugares à parte (*out-places*)»: por exemplo, fora da escola, sem trabalho, espaços de lazer alternativos. Adicionalmente, as perspectivas científicas sobre a transmissão de técnicas e sua elaboração centram-se, geralmente, em instituições tais como a escola e os locais de trabalho. Este aspecto da visão panorâmica baseia-se na ideia que os espaços não institucionalizados deveriam ser estudados seriamente porque os jovens podem ter boas razões ambientais para investirem aí o seu tempo e energia com os seus parceiros que estejam no mesmo estágio de desenvolvimento. Prestar uma maior atenção aos espaços sociais que emergem nas zonas cinzentas ou interstícios sociais, pode aumentar a nossa compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados com a transição para a idade adulta.

Os quatro autores nesta parte descrevem diferentes tipos de espaços sociais de juventude. Estes espaços dedicam-se a diferentes tipos de actividades dentro de vários contextos socioeconómicos mas as suas estruturas e a forma como elas se articulam e os tipos de técnicas que elas desenvolvem são muito semelhantes. Estes podem ser descritos como espaços de socialização inseridos numa cultura particular, tendo as suas próprias regras e garantindo um lugar onde cada pessoa pode encontrar ou definir o seu papel. A actividade é partilhada e tanto as práticas como os processos de socialização envolvem técnicas pessoais e colectivas, conhecimento e sentido de identidade.

Shirley Brice Heath argumenta que organizações de base juvenil que ela observou nos Estados Unidos garantem uma força institucional que preenche as lacunas deixadas pela ausência de comunicação intergeracional através de intensos desapontamentos e pela ausência de trabalho válidas para os jovens na vida comunitária e familiar. Ela demonstra que os modelos de socialização aí criados não estão baseados na transmissão

mas sim na ideia de pôr pessoas mais jovens e mais velhas num contante movimento de transição centrado na variação de actividades resultando, principalmente, em resultados reais ou em trabalhos produtivos concretos. Desempenhando os papéis exigidos para alcançar os objectivos colectivos organizacionais, membros daquelas instituições estabelecem e seguem regras precisas, correm riscos e assumem responsabilidades individuais. Porém, em alguns casos, algumas dessas instituições ocupam um espaço intermédio na sociedade. Pertencendo a elas, os jovens podem construir uma identidade e elaborar competências sociais e cognitivas através das actividades colectivas. Num certo sentido, estas instituições são comunidades periféricas de práticas que lidam com a incerteza social. Laurence Roulleau-Berger refere-se no seu capítulo a estas organizações como lugares com uma cultura de incerteza. Isto enfatiza outros aspectos das organizações de base juvenil: a incerteza do resultado individual e colectivo do modelo de socialização e dos tipos de competências que estimulam. Focando o ajustamento entre as técnicas desenvolvidas comunitariamente e os resultados da acção colectiva e a sua percepção pelo circundante, Roulleau-Berger mostra como os espaços intersticiais conduzem, nalguns casos, à integração no legítimo mercado de trabalho e, noutros casos, ao afastamento social e à marginalização.

Estes primeiros dois capítulos da segunda parte dão uma visão complexa dos processos decorrentes de uma actividade social orientada para um resultado visível colectivo. Sentimentos de pertença e de percepção de conhecimento extragrupal conduzem à construção da acção e de técnicas que, no seu todo, podem aproximar a pessoa ao grupo da sociedade oficial, deixando, no entanto, espaços marginais. Mas nem todos os grupos juvenis apresentam as características dos grupos estudados por Heath ou dos abertos incertos enquadramentos descritos por Roulleau-Berger. Alguns jovens entram e permanecem em grupos que oferecem muito menos oportunidades de desenvolvimento, fornecem muito menos actividades criativas e de aprendizagem e que aumentam a distância dos espaços e instituições sociais oficiais. Porquê?

Neste capítulo Karsten Hundeide analisa as particularidades de grupos juvenis com regras precisas e definições de papéis que podem fornecer um fortíssimo sentimento de pertença e de responsabilidade aos jovens enquanto também estimulam comportamentos anti-sociais e violentos. Tais são os casos de *gangs* e de grupos neonazis. Ao desenvolverem uma cultura específica alguns espaços intersticiais parecem conduzir os jovens à profunda marginalização e alienação. Usando a noção de conjunto identitário, Hundeide articula características culturais específicas do grupo, o seu potencial afectivo para os jovens e as suas implícitas carreiras de vida. De acordo com as atitudes e acções que o conjunto identitário promove ou com o tipo de aprendizagem exigida, estas carreiras de vida podem ser,

mais ou menos, orientadas para a integração social geral. Por exemplo, no grupo neonazi, Hundeide mostra as dramáticas consequências para o pensamento individual de uma filiação colectiva numa ideologia influente externa que oferece os benefícios directos de um sentimento de pertença.

Contribuindo para a compreensão de um conceitos, Alain Coulon dá uma panorâmica detalhada de uma parte do caminho: o processo através do qual o indivíduo se torna membro de um grupo específico. Ele sublinha as consequências positivas da aprendizagem das regras, tanto para o desenvolvimento da identidade como para uma possível transição no espaço societal. O grupo que ele analisa partilha actividades colectivas que não resultam nem em desempenhos nem em produtos visíveis. Porém, o discurso de Coulon mostra que actividades colectivas governadas por regras envolvem talentos individuais e sentimentos de identidade positivos que podem ajudar os jovens a encontrarem uma via de serem reconhecidos e aceites em espaços institucionais oficiais.

Um dos maiores desafios para os académicos reside na compreensão de como e porquê as actividades partilhadas em grupos juvenis, que têm lugar em interstícios sociais, podem conduzir a resultados que são o oposto das relações de devir que os seus membros terão com a sociedade «oficial» e o mundo institucionalizado (incluindo a esfera educacional, o mercado de trabalho e enquadramento jurídico) e com o seu desenvolvimento individual. De um ponto de vista social, os grupos juvenis descritos por Shirley Brice Heath e Roulleu-Berger estão abertos ao enquadramento social, permitindo aos jovens serem reconhecidos individualmente ou enquanto grupo por instituições oficiais e encontrar formas de conexão com a sociedade oficial. Alguns grupos descritos por Hundeide estão fechados a outros e impedem os jovens de desempenharem actividades oficiais sociais, conduzindo-os à total alienação social.

De um ponto de vista psicológico, espaços juvenis construtivos são propensos a ajudarem os seus membros a definirem e a construírem as suas relações com o mundo exterior e contribuem para um forte sentido do ego e para a capacidade de relacionamento com os outros. Resumindo, tornam-se espaços protegidos nos quais se pode correr o risco de pensar sem que tal ameace a imagem de si próprio e a própria identidade em demasia. Fornecem oportunidades para arriscar a ignorância ou a dúvida, onde o pensamento, propriamente dito, começa.

Parece que apenas os espaços intersticiais que oferecem oportunidades tanto para a socialização como para o pensamento permitem aos seus membros serem participantes criativos, abertos a opiniões e desafios externos, prontos a aceitarem novos esquemas relacionais, a desenvolverem novos talentos e a arcar com um processo de transição através de diferentes espaços sociais.

III PARTE: ACÇÃO PESSOAL ATRAVÉS DA ACTIVIDADE COLECTIVA

A segunda parte deste livro contextualiza o desenvolvimento pessoal em grupos dinâmicos que, por sua vez, estão enquadrados em ambientes específicos. A terceira parte apresenta uma visão diferente dos processos psicológicos que decorrem a um nível interpessoal ou pessoal. Durante actividades partilhadas relacionadas com a aprendizagem e com os processos de pensamento, o que sucede aos sentimento de acção dos indivíduos? Como pode a situação ser significativa para os aprendizes? De que forma este significado afecta os entimentos de identidade e os processos de pensamento? Qual é o lugar do parceiro, do adulto ou da pessoa com mais talento? Como é que os ambientes sociais e culturais influenciam o significado pessoal, o sentido do ego e os processos de pensamento?

Os primeiros dois capítulos da terceira parte fornecem uma orientação teórica geral. Felice Carugati e John Rijsman apresentam construções teóricas resultantes da articulação das dinâmicas identitárias, construções de significado e processos de aprendizagem em enquadramentos socioculturais contextualizados. O seguinte capítulo, da autoria de Tania Zittoun, apresenta contextos culturais específicos e cenários educacionais nos quais articulação entre a aprendizagem e as dinâmicas identitárias se tornam particularmente salientes.

Carugati apresenta uma nova formulação da concepção de integrar a sociedade como um dos desafios de aprendizagem que a juventude tem que enfrentar nas sociedades modernas. Estes desafios podem ser encarados como os caminhos para o desenvolvimento da capacidade individual de iniciar novos processos de aprendizagem relacionados com áreas específicas de actividade exigidas pela vida convencional de hoje em dia. Nas sociedades modernas, aprender pode ser considerado um processo colectivo que exige rejeição parcial da velha organização do conhecimento e o desenvolvimento que estimula implica um movimento horizontal (de uma comunidade de práticas para outra) em lugar de um movimento vertical (do aprendiz para o especialista). Baseando-se em avanços recentes da psicologia sociocognitiva, o capítulo de Carugati enfatiza a indissociabilidade profunda da cognição, da significação social e dos desafios da atribuição de sentido. Neste cenário teórico geral, os processos interactivos de aprendizagem podem apenas ser considerados se tomarmos em conta, por um lado, o seu enquadramento social e, por outro, o seu significado para a identidade pessoal e auto-estima.

No capítulo seguinte, Rijsman enfatiza as dimensões afectivas do significado e identidade que se relacionam com os processos de aprendizagem. Ele propõe um modelo que demonstra a interdependência da auto-imagem e coordenação com outras pessoas e objectos sociais. Este modelo mostra,

particularmente, a importância da necessidade pessoal em manter um bom sentido do ego em actividades de aprendizagem e pensamento. Desta perspectiva, Rijsman reinterpreta as dinâmicas identitárias da escola, dos cenários familiares e algumas das condições de desenvolvimento de um sentido positivo do ego, o que o leva a novas considerações acerca do processo de um indivíduo se tornar adulto.

Estes dois capítulos esboçam um enquadramento geral baseado nas interrelações das dinâmicas sociais, processos cognitivos e implicações afectivas pessoais que incluem *estratégias positivas de automanutenção*. Este enquadramento permite-nos desenvolver um entendimento complexo acerca do grupo, acções pessoais e intersubjectivas da juventude e dos processos de aprendizagem em contextos sociais e culturais tal como vão aparecendo ao longo deste livro e, mais especificamente, no seguinte capítulo.

Tania Zittoun apresenta o exemplo de um cenário de formação profissional específica em situação escolar estabelecida de modo a ajudar os adolescentes que falharam na escola, preparando-os para continuarem o seu treino como aprendizes no sistema dual existente na Suíça. Neste programa especial, os adultos tentam melhorar a identidade dos jovens, ajudando-os a adquirirem técnicas de socialização e a desenvolverem as suas competências cognitivas.

Graças ao seu empenho neste espaço social altamente estruturado, os jovens podem descobrir o seu próprio valor e serem capazes de conferirem um novo significado às actividades de aprendizagem e às suas próprias acções. Com efeito, eles desenvolvem técnicas sociais e cognitivas que lhes permitem a transição para o mercado de trabalho e o mundo adulto.

IV PARTE: APRENDIZAGEM NA PRÁTICA E DISCURSO

Ao olhar para diferentes tipos de enquadramentos sociais e interactivos, as primeiras duas partes deste volume demonstram como os pressupostos de aprendizagem derivados de uma actividade socialmente partilhada e como estes estão ligados à identidade pessoal e aos processos de construção de significado. Assim, a aprendizagem deixa de ser considerada um mero processo de transmissão. Mas o que é, então? E se a aprendizagem está relacionada com cenários socioculturais específicos, o que acontece quando uma pessoa muda de cenário? Como pode o indivíduo aprender a forma de entrar em novas comunidades de práticas? Que competências se podem transferir e como? Focando práticas de comunicação partilhadas, os autores nesta parte adaptam diferentes posições de reflexão que lhes permitem descortinar as noções de aprendizagem e competências e repensar as relações entre os cenários educativos formais e outras situações da vida quotidiana e o papel das actividades de comunicação.

O capítulo da autoria de Roger Säljö examina a discrepância entre a experiência que um adolescente pode ter na escola face à da vida do dia-a-dia. De modo a analisar a origem deste vazio, o autor encara a educação formal de uma perspectiva histórica, envolvendo a constituição de um corpo de conhecimento específico, estruturas particulares de actividades de comunicação e modos de pensar específicos. Tal educação formal tem sido justificada pela necessidade de conservar complexas memórias de conhecimento que não são transmitidas na experiência diária, produzindo um grupo de pessoas que têm como incumbência conservá-las. Em sociedades democráticas nas quais os jovens aprendem muito fora da escola e através dos media e das novas tecnologias, a escola tem que redefinir as suas funções. A história produziu um tipo de conhecimento escolar, modelos de pensamento e de comunicação que forçam os estudantes a fazerem abstracções das suas experiências do mundo quotidiano fora da escola. Isto sugere que o insucesso nos exercícios e testes escolares pode estar relacionado com a incapacidade do estudante de esquecer o seu conhecimento do mundo real. Isto salienta também o facto do conhecimento escolar e os seus modelos de comunicação serem muitas vezes irrelevantes para a vida quotidiana e portanto não revestirem nenhum significado para os estudantes. Säljö sublinha a necessidade de se propor uma nova metáfora para a aprendizagem que ajudaria a redefinir as metas escolares. Ele também refere a especificidade da escola enquanto «contexto único para a reflexão sistemática sobre o conhecimento e para a produção de uma grande variedade de estratégias práticas e intelectuais».

Apesar dos próximos dois capítulos não atribuírem a mesma centralidade ao papel da comunicação na aprendizagem e em actividades ligadas ao pensamento, reduzem o hiato existente entre a escola e outros enquadramentos e desafiam a ideia da transferência do conhecimento. No seu capítulo, Jonathan Tudge argumenta que os processos de entendimento deveriam ser vistos como decorrentes de práticas complexas, nas quais a linguagem é apenas um componente. Em vez de colocar o seu foco nas técnicas específicas ou nas estruturas de conhecimento, ele encara a *cultura pessoal* que os indivíduos estabelecem ao longo da sua vida em vários enquadramentos de actividade e comunidades de práticas. Examinando a vida quotidiana das crianças, na qual desenvolvem várias actividades, em contextos diferentes e com múltiplos outros, Tudge argumenta que elas tornam-se, progressivamente, conscientes do significado particular que algumas destas actividades têm para os outros significantes que preenchem a sua vida. As crianças parecem, então, estar dispostas a iniciar actividades similares noutros contextos. Tudge propõe tomar em consideração a *competência* como algo que a pessoa adquiriu e praticou e que ele ou ela pode exhibir em vários contextos. Visto desta perspectiva, a dificuldade que alguns adolescentes têm em serem considerados competentes em enqua-

dramentos formais — principalmente as raparigas provenientes de famílias de baixos rendimentos — podem estar relacionados com o facto de eles, enquanto crianças, não terem sido encorajados a iniciarem práticas de comunicação no seio das suas famílias. Desta perspectiva, a escola pode promover o desenvolvimento de técnicas passíveis de transmissão apenas se as actividades educacionais forem compreendidas na sua relação com outras situações interactivas da vida do dia-a-dia.

David Middleton situa a sua análise ao nível das actividades discursivas. Isto permite-lhe considerar directamente a articulação dos indivíduos e do colectivo porque a identidade pessoal ou a aprendizagem individual pode ser considerada como algo de concretizável através de actividades de comunicação partilhadas. Esta perspectiva permite-lhe questionar a diferença entre os enquadramentos formais e vernaculares. Em ambos os casos, a possibilidade de aprendizagem de um determinado aspecto do conhecimento ou prática deriva da sua visibilidade pública ou da sua presença a nível do discurso. Este é o caso da definição identitária, elaboração de significado ou aprendizagem. Mas estes enquadramentos são utilizados para desenvolverem diferentes culturas de discurso. E no que se refere à percepção consciente que, segundo Vygotskian parece ser apenas possível em enquadramentos formais? Middleton questiona esta diferença porque a análise discursiva das situações do dia-a-dia demonstra o quão complexos são os processos de pensamento quando são improvisados em jogos de argumentação e resistência. Tal observação poderia ser muito benéfica para a reflexão no melhoramento da aprendizagem e oportunidades de pensamento para os jovens.

No último capítulo desta parte, Perriault encara a aprendizagem dos «outros» e as actividades de pensamento em actividades partilhadas, discursivas e concretas, o que lida com uma outra forma de questionar a transferência de conhecimento. Este autor coloca o seu foco nas operações cognitivas exigidas pelas novas tecnologias em contextos educacionais e questiona a origem da sua aquisição. A um determinado ponto, Perriault demonstra o importante papel das actividades de comunicação, existentes desde cedo, na vida familiar para a aquisição de capacidades cognitivas de alto nível, que serão exigidas nas novas tecnologias de aprendizagem. Por exemplo, um sentido correcto de tempo ou a capacidade de processamento paralelo são importantes para os estudantes aprenderem se eles tiverem de participar, efectivamente, em videoconferências interactivas; vários estudos sugeriram que tais competências são desenvolvidas, sobretudo, com base na interacção matinal entre a mãe e a criança. Parece que, uma vez que estas capacidades são adquiridas, podem ser activadas em outras situações. Mas a um outro nível, outras técnicas culturalmente mediadas são exigidas, de forma, a beneficiar de uma videoconferência — por exemplo, como a tomada de notas e preparação das questões — são

desenvolvidas nos enquadramentos educacionais clássicos. Apesar destas técnicas serem familiares aos estudantes, elas não são mobilizadas nestas situações. Os estudantes estão sujeitos a duas definições conflitantes da situação: a actividade deveria ser a aprendizagem mas a situação concreta deveria ser uma experiência diária, tal como a de ver televisão, que não exige tais actividades. Tal análise de prática sugere que a transferência do conhecimento está altamente dependente da forma como os indivíduos interpretam as actividades partilhadas e de apenas alguns tipos de processos cognitivos complexos.

Mais genericamente, os capítulos desta parte sugerem que, de modo a evoluir e a adaptarem-se a novos desafios sociais, os enquadramentos educacionais, deveria ser cuidadosamente tomada em consideração a experiência dos alunos fora da escola.

V PARTE: LOCALIZAÇÕES INTERGERACIONAIS PARA O PENSAMENTO

Não são apenas os grupos de jovens e os enquadramentos educacionais formais que estimulam o desenvolvimento das identidades dos jovens, técnicas de comunicação e capacidades de raciocínio, as famílias também têm este papel. Mais precisamente, um dos processos mais importantes que ocorre na juventude é a evolução da posição dos indivíduos face às pessoas de gerações anteriores. Este processo implica interacções com adultos. Relações intergeracionais implicam negociações, discussões e, por vezes, conflitos. Esta parte do volume examina diferentes tipos de interacções jovem-adulto e a natureza e o apelo de algumas destas relações na transição para a idade adulta.

Os primeiros dois capítulos desta parte examinam a forma como, em conversas intergeracionais que ocorrem no seio da família, os jovens expressam as suas novas identidades, desenvolvem estratégias e concretizam mudanças de papel nas relações com as pessoas mais velhas. O primeiro capítulo, da autoria de Clotilde Pontecorvo, proporciona vários exemplos relacionados com os contextos sociais que envolvem as famílias italianas de classe média durante as conversas ao jantar. Nestas situações, às crianças, normalmente, pergunta-se acerca do seu comportamento, pedindo-se-lhes que raciocinem em consequência e os adolescentes, geralmente, confrontam os pais com perguntas e questões que têm importância social. Usando a análise conversacional, Pontecorvo mostra que as reuniões familiares, bem como as escolas, podem proporcionar um contexto legítimo no qual as conversas de grupo possibilitam a partilha de dificuldades em enfrentar novos problemas e o esforço de pensar e de raciocinar. Crianças jovens e adolescentes sintonizam-se com a prática comunitária

das suas famílias, mais, podem desenvolver boas capacidades de raciocínio e pensamento: uma competência crítica para assumirem responsabilidades de acção e de discurso para se tornarem adultos e para desenvolverem os talentos científicos e lógicos exigidos posteriormente na educação e no trabalho.

As famílias referidas por Pontecorvo parecem oferecer recursos principalmente para a transição para a idade adulta, enquanto outros estudos mostram que as próprias famílias são os palcos de lutas evolutivas primordiais. Manfred Hofer está interessado nas relações entre pais e adolescentes na Alemanha actual e na sua modificação. Ele considera o discurso como um comportamento consciente que nos informa sobre o processo de individuação do adolescente. Primeiro, o discurso reflecte as posições de identidade. O comportamento do discurso e o tipo de diálogo estão relacionados com a posição de cada um numa relação simétrica ou assimétrica. Eles são muito sensíveis à vontade de cada um de modificar os seus respectivos papéis e *status*. É assim possível de observar mudanças no comportamento do discurso existentes entre a mãe e o adolescente, durante o período que vai desde o princípio da adolescência à adolescência tardia e ver como o processo de individuação é, discursivamente, concretizado. Isto conduz Hofer a examinar como os actos discursivos dos adolescentes são meios de modificar a natureza da relação, o papel do adolescente e a posição dos pais em relação a ele.

Os dois capítulos precedentes sublinham os intercâmbios discursivos, mas os próximos dois capítulos nesta parte examinam relações intergeracionais enquanto aspectos de dinâmicas mais amplas nos níveis social e temporal. No seu capítulo, Ursula Staundinger adopta a perspectiva do curso de vida. Num tal paradigma, o papel de uma interacção tem de ser compreendido tal como ele sucede num momento específico do curso da vida, enquanto relacionado com uma interacção prévia e tem consequências para situações futuras. Com o exemplo tirado de uma pesquisa sobre o pensamento relacionado com a sabedoria, a autora mostra que as interacções sociais devem ser compreendidas não apenas como situações dialógicas partilhadas mas também como situações simbólicas, íntimas ou virtuais. Isto salienta o facto de que o que desenvolve durante a situação de interacção social não é visível, muitas vezes, na interacção propriamente dita, mas, apenas através das acções e dos pensamentos da pessoa depois de algum tempo, o qual é exigido para a integração. Tal facto pode ter consequências tanto para as abordagens metodológicas e teóricas, quanto a aprendizagem na adolescência.

O capítulo de Claude Kaiser estende a noção de interacção para contextos culturais, sociais e partilhados, usando uma abordagem de representação social. Ele está interessado em encontros simbólicos entre grupos e dos desentendimentos que podem resultar deles. Por exemplo, estudando

o contexto de uma escola vocacional, ele mostra que as representações dos professores do estilo de ensino proporcionado na sua escola inovadora e as suas expectativas do comportamento dos estudantes eram completamente diferentes das representações dos estudantes das suas práticas de aprendizagem que eram muito tradicionais. Analisando as acções afectivas destes estudantes, Kaiser repara que as práticas de aprendizagem e as interacções dos estudantes não correspondiam ao seu discurso sobre as mesmas. Tais reparos sublinham a importância do campo simbólico no qual têm lugar relações intergrupais; as ideologias e os jogos de poder moldam as representações dos jovens e dos adultos e as suas relações uns com os outros de diferentes formas. As consequências de tal análise são duas. Primeiro, uma consequência para a pesquisa é que um fenómeno tal como a juventude tem de ser examinado através de análise multimetodológica: o que é acto não é o que é dito através do discurso. Segundo, isto pode significar que a transição dos jovens para a idade adulta exige a maestria do jogo simbólico que estrutura o campo das instituições e que forma o discurso e a prática de modo a mover-se neste espaço simbólico.

VI PARTE: CAMINHOS PARA A IDADE ADULTA EM CONTEXTO NACIONAL

A parte anterior deste volume sugere que a transição dos jovens para a idade adulta pode estar relacionada com o conhecimento, competências, relações e contextos sociais e culturais específicos. Esta parte final, analisa as determinações macroestruturais deste caminho de desenvolvimento.

No primeiro capítulo desta parte, Annie Fouquet examina não a determinação individual mas sim a estrutura do caminho de transição para a idade adulta. Ainda que a taxa de desemprego tenha vindo a ser o principal indicador da inserção social dos jovens, as evoluções societais recentes pedem uma análise mais profunda. A duração e o resultado dos caminhos de transição variam de acordo com a escola nacional e os sistemas vocacionais ou com o papel da família. Para além da relação entre a educação/treino e o trabalho que distribui a juventude através de um estatuto ocupacional, diz Fouquet, deve-se prestar atenção à forma como os mercados de trabalho se erguem em cada economia nacional. Estes diferentes ajustamentos fazem com que os jovens desenvolvam novas capacidades para ultrapassarem dificuldades exigidas pelas condições nacionais; tais capacidades podem ser entendidas como reacções às condições estruturais. Outras dificuldades surgem quando se tenta aplicar visões macroestruturais às transições. No próximo capítulo, Paul Ryan analisa alguns dos principais indicadores usados para descrever a transição dos jovens da escola para o trabalho. Comparando a França e os Estados Unidos, ele

revela a noção de emprego juvenil, quer se tome em consideração o serviço militar, a educação mais elevada e a inactividade voluntária, ou não, as taxas de emprego juvenil variam drasticamente. Todas estas dimensões são importantes para nos habilitar a identificar quais os recursos que os jovens podem desenvolver enquanto não estão a trabalhar ou a estudar. A ideia da duração da transição, que foi examinada pela OCDE pode também ser questionada. Considerando as drásticas mudanças nesta transição em Inglaterra, entre os anos 50 e 80, Ryan mostra como a medição e o cálculo podem revelar ou esconder as dinâmicas do abandono escolar ou da entrada no mercado de trabalho com ou sem formação. Esta abordagem enfatiza a variabilidade e inércia das definições nacionais e históricas dos conceitos relacionados com a juventude e de se tornar parte do mercado de trabalho; isto pede definições operacionais mais claras.

Os próximos três capítulos examinam algumas consequências destas situações estruturais, nacionais e societais e, especialmente, algumas das consequências das crises políticas e económicas que caracterizam a recente modernidade no desenvolvimento juvenil. Eles também elucidam sobre algumas reacções contra a fragmentação social.

A variabilidade nacional e histórica das noções de juventude e transição para o mercado de trabalho é sublinhada por Dragen Popadic, que se refere à situação da ex-Jugoslávia depois da guerra no início dos anos 90. Devido ao isolamento da Jugoslávia, a sua desintegração em cinco partes e a decomposição do sistema económico nacional e do mercado de trabalho, a transição da juventude tem aqui um significado totalmente diferente do de outros países. Contudo, Popadic argumenta com base no papel potencialmente integrativo do sistema educacional. Graças à sua resistência à mudança, o sistema escolar foi a última instituição que manteve uma memória de uma cultura tradicional e de tais valores do período pré-guerra tais como a importância das comunidades pluralistas e multi-étnicas. Por isso, neste contexto cultural e histórico específico, o sistema escolar, caso sobreviva às mudanças, pode ter uma função integrativa para a juventude e para a sociedade em geral.

A situação extrema na ex-Jugoslávia lembra-nos que o sistema escolar não só oferece um contexto social no qual os jovens podem aprender e desenvolverem-se mas também fornece a base para uma ampla esfera cívica ao mesmo tempo que é altamente sensível à evolução da sociedade em geral. Falando sobre tal evolução, os próximos dois capítulos exploram alguns dos efeitos da liberalização política e económica nos jovens, o seu treino, oportunidades de trabalho e meios de acção.

Outro exemplo de extrema desintegração social é o mercado muitíssimo liberalizado que caracteriza os Estados Unidos e que cria novas formas de trabalho. No seu capítulo, Stewart Tannock examina actuais locais de trabalho tipicamente juvenis nos Estados Unidos onde a maioria da juven-

tude está empregada em empregos sem futuro, tais como restaurantes de *fast-food* ou armazéns de centros comerciais com um resultado que ultrapassa os 100 por cento por ano. Embora haja algumas políticas que lidam com esta questão, a educação e os programas especiais pouco contribuem para a mudança de condições para a maior parte dos jovens com rendimentos baixos. Os líderes dos sindicatos nos Estados Unidos e no Canadá argumentaram que uma resposta alternativa seria organizar o serviço juvenil em sindicatos, com vista a beneficiar tanto uns como outros, os quais fazem face a uma filiação em declínio e envelhecida. Tannock usa uma abordagem etnográfica para explorar como estes jovens se posicionam com respeito aos seus sindicatos, colegas de trabalho e empregadores e como eles avaliam o seu trabalho e a sua actividade sindical. Ele sugere que se os sindicatos adoptassem um modelo de plena filiação e educação para a juventude, tal poderia potencialmente transformar o cinismo criado pelos trabalhos sem futuro em motivação positiva para a aprendizagem e mudança. Aqui, porém, a resistência a velhas instituições parece oferecer uma via para dar mais poder aos jovens sem formação.

No último capítulo desta parte, Saul Meghnani reúne mudanças estruturais e os recursos que as pessoas podem desenvolver de modo a sobreviverem em novas condições sociais e laborais com especial atenção para o papel da mulher. Por um lado, ele examina a desinstitucionalização dos caminhos de vida que começou nos anos 90 em Itália após a institucionalização que ocorreu entre 1950 e 1960, se esta última é caracterizada pela standardização da definição de papéis de acordo com a idade e o género, uma forte ênfase no bem-estar social e, como um resultado da não normatividade, uma clara marginalização, a desinstitucionalização dos anos 90 é menos previsível. Os comportamentos e papéis já não estão dependentes do género ou da idade; o sistema de segurança social é fraco e, devido ao facto das normas serem menos claras, a marginalização é difícil de localizar. Apesar das mulheres serem agentes desta mudança social com base nas suas exigências por novos modos de acção social, elas ainda são parte de um frágil grupo existente no seio da nova sociedade. Por outro lado, Meghnani identifica o conhecimento como um importante recurso para as pessoas se protegerem a si mesmas da fragilidade que as afecta e que deriva da desintegração social. Este conhecimento protector parece ser adquirido, primariamente, através de experiências prolongadas e ricas a nível laboral e pressupõe capacidades de cruzamento de contextos.