

## A JUVENTUDE E O ESPÍRITO DA ÉPOCA: NOVAS TAREFAS PEDAGÓGICAS

PIERRE FURTER  
Perito da Unesco

1. Uma das singularidades de nossa época consiste, sem dúvida, no flagrante contraste entre a vivacidade de certas polêmicas e a estreiteza de seus fundamentos objetivos. Isso mesmo acontece com a juventude latino-americana. Ela por si constitui tema candente, que preocupa e fascina ao mesmo tempo. Inúmeras controvérsias têm surgido a esse respeito, visando a elaboração de uma reforma básica do ensino médio, e com isso negligenciamos uma tarefa essencial de nossos dias, que consistiria em analisar essa juventude, procurando compreendê-la e atender melhor às suas exigências. Justamente porque ainda não vieram a público resultados desses estudos,<sup>1</sup> seria bastante pretensioso de nossa parte tomar a iniciativa de propor uma imagem da juventude do Brasil atual. Julgamos, por isso, que nossa contribuição para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* deve ser infinitamente mais modesta: procuraremos destacar os nossos temas para reflexão sobre os jovens a partir de estudos que têm surgido ultimamente em todo o mundo, de modo que venham a suscitar no Brasil as pesquisas capazes de permitir que se fundamente uma opinião sobre essa esplêndida juventude, promessa efetiva com que o País conta e encarnação da esperança de nosso tempo.

### A JUVENTUDE DO MUNDO

2. Não há dúvida de que H. H. Muchow está certo, quando considera relativa nossa preocupação com a juventude, fazendo em sua última obra (25) duas citações: uma da Antigüidade romana, outra da Renascença, onde se recorda que os "jovens problemáticos e cépticos" têm aparecido numerosas vezes na História. O estudo por êle feito, sobre a evolução das jovens gerações alemãs durante dois séculos, tende portanto a fornecer, àqueles que se arreceiam da "crise juvenil", das "revoltas" e "rebeliões" dos jovens, uma imagem sugestiva que dra-

<sup>1</sup> No fecho da edição brasileira de nosso trabalho sobre *A vida moral do adolescente* (18), a sair em breve, tentaremos fazer um balanço das pesquisas sobre a juventude, até agora realizadas no Brasil e na América Latina.

matiza o cotidiano sem todavia facilitar a compreensão das dificuldades inerentes à condição juvenil. E, no entanto. A eclosão da "juventude moderna" constitui um fenômeno que parece haver alterado os próprios termos do problema, pois na opinião de F. H. Tenbrck (33), sua amplitude universal, sua ressonância em forma de mitos, tão difundidos atualmente, as novas exigências pedagógicas que disso tudo resultam... e a dificuldade encontrada pela sociedade em atendê-las obrigam à reflexão, que assume pouco a pouco dimensões planetárias. A questão essencial está em *representar a juventude como um problema que tem sua história e que urge, portanto, analisar em termos de uma situação global*. A juventude moderna deve ser compreendida em função da juventude do mundo (14). Relacionar *juventude e modernidade* significa a aproximação de dois mitos que atualmente usufruem prodigiosa expansão: — o da perene adolescência, da espontaneidade sempre renovada pela vida jovem, das múltiplas oportunidades oferecidas a cada nova geração; — o do "modernismo", da violenta aceleração de nossa história, da necessidade constante de renovação, da rejeição da continuidade e das tradições.

Dessa aproximação surge o que H. Lefebvre chama "o novo romantismo" (21) que conduz à *modernidade*, isto é, à vida vivida em plenitude, no presente, sob o signo do possível e do aleatório. Infelizmente, esses mitos de tão comercializados e vulgarizados por uma indústria cultural cada vez mais tentacular e poderosa, tornam a modernidade não muito convidativa. Porém o habilidoso E. Morin, que já conseguira desmontar a engrenagem das "máquinas para fazer os loucos sonharem", a propósito do sistema de estrelismo cinematográfico, ampliou sua análise, (24) mostrando de que forma essa industrialização criou uma autêntica "terceira" realidade que realmente mistifica a juventude do mundo. Cada vez menos ela aparece como uma janela aberta para o futuro, visto que fascina pela ilusão de um eterno presente. O espírito do tempo se contenta com excitantes: o beijo, a violência, o estrelismo, as viagens, as férias; a vida como ócio contínuo; a mocidade, a beleza, a eterna juventude de novos Olímpicos. Todas essas imagens, multiplicadas à saciedade, nos persuadem da existência de um paraíso ao alcance de todos, onde seria possível viver uma prolongada adolescência. Em vez de estimular a compreensão da juventude do mundo como uma nova perspectiva aberta para o planeta, como a presença provocante do possível dentro da realidade, o culto da juventude assume a forma de uma religião para salvar a humanidade, sem Deus, de modo imane, de uma utopia coisificada na magia das imagens, pela qual se impede a evolução dos jovens, visto que ela os persuade a permanecerem... eternamente jovens.

#### UMA JUVENTUDE PLANETÁRIA

3. Graças ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa (CDM) e à facilidade com que são traduzidas imagens, os mitos da

juventude já se expandiram por todo o mundo. As mesmas imagens fascinam todos, hoje em dia. Nada parece, pois, mais generalizado e banal que o problema da juventude.

Entretanto, as mesmas causas não resultam nos mesmos efeitos. O mito, que fixa o indivíduo na sociedade industrial do Ocidente e num presente, que êle é persuadido a gozar intensamente, de maneira egoísta, e que limita a possibilidade de expansão dos jovens, (31) esse mito nos países de Terceiro Mundo estimula, pelo contrário, o indivíduo a sair de sua inércia tradicional. Enquanto o adolescente das sociedades industriais é convidado a permanecer no *devenir* da sociedade — que êle o faça com entusiasmo ou não, pouco importa; nada no mundo das imagens em que êle é embalado permite-lhe supor outro caminho — o jovem brasileiro, pelo contrário, através de verdadeiro "efeito de representação" descobre um novo porvir. Aquilo que significa ilusão coisificada, sonho entretido pelas imagens, torna-se para êle uma idéia, uma abertura, uma possibilidade de mudança efetiva. Essa esperança aparece ainda mais concreta porque coincide com a inquietante explosão demográfica (em cada dois brasileiros, um tem menos de 20 anos), mesmo sem considerar a amplitude geográfica, em alguns pontos ainda inexplorada, na maioria dos lugares apenas povoada, sempre se oferecendo à conquista. Ao passo que as imagens propagadas pelo CDM persuadem insidiosamente a juventude ocidental a se *contentar* com a História que se desenvolve sem a sua intervenção, aliás de forma bem agradável, no Terceiro Mundo, essas imagens servem para ilustrar, esclarecer e assinalar a existência de *outra* realidade além da miséria, da estagnação, da passividade cotidiana. Os CDM convocam, portanto, os jovens do Terceiro Mundo a "entrar em ação", a influir na história que está sendo vivida; daí a impaciência demonstrada, de maneira quase obsessiva, em participar efetiva, real e integralmente do processo histórico. (19) As imagens que o Ocidente oferece ao Terceiro Mundo, sua literatura de "quadrinhos", seriados, fotografias, suas reportagens, tudo demonstra a superioridade do Ocidente, permitindo que a juventude aí encontre as razões para sua revolta. (30) Esse o motivo por que na juventude do Terceiro Mundo se refletem todas as contradições das sociedades, que justificam a razão de sua revolta pelo anseio de se tornarem ocidentais. Assim, em vez de se aplinar as diferenças pela difusão de uma "cultura de massa", verdadeira cultura do lugar-comum, a cultura propagada pelos CDM tende, ao contrário, a exacerbar as contradições entre as sociedades.

4. Malgrado essa diferença fundamental, prevalece uma atitude comum à juventude do planeta: a rejeição de todas as formas de gerontocracia. Isso ocorre tanto com a juventude do Terceiro Mundo, onde se identifica a rejeição do colonialismo e suas seqüelas, como nas sociedades ocidentais industrializadas, onde assume a forma de luta contra as gerações envelhecidas prematuramente mas que insistem em estar presentes. Em cada situação nova, a juventude se inquieta, pois é solidária, mas não pode determinar o seu futuro.

Na série de monografias publicada pela revista espanhola de Paris, *Cuadernos*, (10) transparece o mesmo desencanto que se nota nos estudos compilados pela revista acadêmica americana, *Daedalus*, (11) ou nas severas autocríticas dos movimentos da juventude protestante publicadas pela *The Ecumenical Review*. (13) Falar em *crise da juventude* não basta, pois na verdade essa crise conduz a outra mais geral, *das relações possíveis entre diferentes gerações em situação social comum*. O problema está pois em saber viver juntos o mesmo momento histórico. (20)

### ESPERANÇAS ENGANOSAS

5. As contradições não se apresentam apenas sob o ponto-de-vista planetário: também se imiscuem na experiência cotidiana. Embora estejamos vivendo uma época em que a educação se torna cada vez mais fácil, graças à qual muito em breve poderá a juventude contar com a possibilidade de completa e prolongada formação, a adolescência, como período de aprendizagem e tentativas perde cada vez mais seu valor e expressão. Tornar-se adulto não mais quer dizer conquistar a maturidade: é deixar de ser adolescente. A adolescência não representa mais o momento da vida em que o indivíduo pode ser orientado, adquirir uma consciência ética: tornou-se um grupo marginal, definido sociologicamente como um *espaço* que, por bem ou por mal, procuramos integrar na sociedade (3) para controlá-lo. Pior ainda, constitui um mercado que procuramos explorar. Em vez de modificar o espírito da educação, deixamo-la burocratizar-se pela amplificação quantitativa, que confunde integração e socialização. Esta supersocialização nada mais é que a caricatura da socialização. Na verdade não passa de uma subsocialização estimulada pela sutil alienação da indústria do lazer que, à sombra da escola, controla essa *terra de ninguém* social. (29) Entre o cinema e a juventude, por exemplo, nada mais existe senão astros e diretores de qualidade ou medíocres e, sobretudo, produtores e proprietários de cinema que se atribuem o direito a uma educação assistemática, sem nenhuma formação, sem qualquer propósito de ética social. Enquanto todos se preocupam com as qualidades profissionais do diretor teatral, cuja influência sobre as massas é insignificante, qualquer um pode ser proprietário de cinema, triturar os filmes como bem entender, "programar" (sic) conforme seus próprios interesses estritamente econômicos. Tal como acentua com energia G. Friedmann, (8) o lazer surgiu com a conquista social do tempo livre, porém esse tempo está ainda longe de ter sido liberado. Infelizmente depois desse artigo pioneiro, defendendo e ilustrando a influência da educação sobre a cultura das massas, o debate, na França, sobre a educação e as comunicações de massa revela como são grandes as incertezas e o mal-estar dos educadores. (8) A recreação parece, aqui, partilhar da mesma situação enganosa e incerta em que se encontra a adolescência atual. Ambas representam conquistas de uma relativa liberdade no mundo do tempo integral, amplificação democrática do privilégio da

elite à massa do povo e, no entanto, conduzem à fuga para o tempo exterior à história, sonhando acordado num "terceiro mundo" que não pertence nem à realidade do trabalho nem à da festa, mas que é manipulada por interesses financeiros poderosos. O conteúdo mesmo da recreação esvaziou-se de significado, a ponto de se confundir com o ócio. J. L. Aranguren (4) responsabiliza a educação "humanista" por esse empobrecimento que sempre se definiu como não utilitária, intemporal, não histórica, geral e gratuita, e que esvaziou a cultura de todo sentido concreto, passando esta a ser uma forma distinta de matar o tempo. J. Dumazedier tentou responder a esse desafio estabelecendo os primórdios de uma pedagogia para a cultura popular, cujos contornos principais estabelece em trabalho publicado após o importante inquérito que realizou sobre as atividades recreativas da cidade de Annecy. (12) Em lugar de nos inquietarmos sobretudo pela inadequação entre a escola e a vida, talvez fosse mais urgente procurarmos saber de que forma conseguirá a educação resolver didaticamente sua dupla tarefa de proteger os adolescentes contra a precoce subsocialização e permitir que eles se afirmem como sujeitos responsáveis pelos próprios destinos. (15)

#### UMA JUVENTUDE CALADA

6. A conseqüência desse abandono da juventude a si mesma, dessa subsocialização, do moralismo antes verbal que instrutivo, explica em parte as rebeliões tão fartamente comentadas pela imprensa. E. Morin observa a maneira como a reação imediata contra a cultura dos CDM tem muitas vezes conduzido ao arcaísmo cultural — ao culto do passado pitoresco, do folclore e ao arcaísmo social, os grupos secretos e iniciáticos de fãs de todo gênero, levando algumas vezes a formação de *bandos*. Se, por um lado, o estudo promovido por E. Copfermann (9) estabelece com exatidão as causas sociais e políticas dos movimentos de *rebelião* juvenil, K. Pfaff se inquieta com bastante razão pela ausência de *revolta*. (29) Na verdade, a juventude oferece principalmente a impressão de flutuar, desocupada, (27) oscilando em torno de um ponto morto. Não é mais uma juventude em estado latente de revolta, pois, para que esta ocorra, é necessário sentir a possibilidade da esperança de modificação. Ora, a cultura dos CDM estabelece o imediato contato com o mundo dos adultos, não dando oportunidade à tomada de consciência pessoal. Esse o motivo por que a juventude cala, como testemunha o impressionante trabalho publicado pela revista parisiense *Esprit*. (26) Seu autor denuncia o impasse da juventude ocidental, presa da alternativa: violência ou silêncio. Êle propõe, no que se refere à linguagem, reconquistar seu domínio dando ao mundo um sentido de possibilidade. Urge, por outro lado, recusar destruí-lo pela violência, esperando, através de um milagre, conseguir para êle um sentido mais autêntico, sem precisar submeter-se à repetição da rotina traçada pelos adultos. Para isso, entretanto, é necessário que os educadores admitam francamente o diálogo.

Essa importância da aprendizagem da língua materna não representa de forma alguma expressão de purismo, pelo contrário, nos coloca no âmago da aprendizagem, que constitui o sentido da adolescência. Desperta logo nossa atenção o fato de a rebelião dos adolescentes exprimir-se, principalmente, mas não de maneira exclusiva, pela degradação da linguagem. Recusar a linguagem dos adultos significa para eles a maneira mais sutil de minar a ordem social. Daí por que no texto da verdadeira reforma escolar *deveria constar a renovação do ensino do idioma materno, no qual o adolescente aprenderá justamente a se afirmar através da expressão oral e escrita, integrando-se pela comunicação com os demais, por meio da língua comum*. Não devemos esquecer que a única disciplina comum a todo o ensino médio é o idioma nacional.

#### A JUVENTUDE ENVOLVIDA PELA CIVILIZAÇÃO DAS IMAGENS

7. A análise dos parágrafos anteriores pretende recordar que o "problema da juventude" não existe isolado. Se há uma crise da juventude na sociedade, é que sem dúvida esta sociedade em seu conjunto também está em crise. Gostaríamos agora de mostrar num exemplo prático — o do cinema — que certos problemas resultam igualmente da falência pedagógica da educação, que ignora suas tarefas atuais.

Já vimos que hoje em dia a juventude se cala. Ela nos ignora, isolando-se no paraíso artificial secretado pelas máquinas que fazem sonhar. Ontem ela mergulhava nos antros penumbrosos; hoje se entrega ao devaneio instalada tranqüilamente diante da televisão. Não há dúvida de que os sociólogos de uma geração céptica, substitutos dos psicólogos da crise pubertária, têm motivo para inquietar-se com essa terceira realidade imaginária, onipresente e imediata. Essas imagens obstruem o horizonte, dando lugar ao curto-circuito na aprendizagem da socialização. Com isso, o adolescente perde o gosto pela aventura ou pela revolta, recorrendo ao mimetismo social. A socialização não mais representa experiência, mas cópia de uma imagem. A inquietude será tanto maior quanto mais influir na organização dessa terceira realidade, a verdadeira "indústria cultural", cujo funcionamento e contrações E. Morin analisou em seu esboço do "espírito do tempo." (24) Diz êle que a aprendizagem social é indiretamente controlada por trustes poderosos, nascidos de uma segunda industrialização: a que organiza a recreação, as férias, as viagens culturais, sem incluir as revistas e o grande fantasma: o cinema. Esses interesses submetem a massa juvenil aos imperativos econômicos da exploração do mercado jovem, bastante rendosa, aliás.

8. Entretanto, essas constatações pessimistas, que provocam velada desconfiança pelo cinema e franca hostilidade à televisão, nada mais expressa que o receio dos intelectuais pela ascensão da imagem. (17) Esta constitui tabu porque, mais profundamente que a palavra — há longo tempo domesticada ou desvirtuada pelos letrados — a imagem

desafia a primazia da escrita. O rádio não inquietava, visto que participava da precariedade da palavra. Não é perigoso, porque exige nossa atenção. Daí poderem os adolescentes trabalhar ouvindo música. Quem mais hoje se espanta com isso? A televisão, pelo contrário, se impõe a nós: ela capta nossa atenção. Podemos ler, mal, ouvindo rádio; com a televisão *temos* de olhar.

Esse ódio misturado a temor pela imagem encontra sua forma científica na obra de M. Cohen - Séat que, distinguindo o fato *filmico* — aquilo que caracteriza a percepção da imagem cinematográfica — do fato *cinematográfico*, o espetáculo propriamente dito — vê nisso motivo de verdadeiro caos cultural. Na sua última publicação (7) M. Cohen-Séat procura mostrar que, devido à heterogeneidade, passividade e isolamento do público, como também por falta de tradição cultural, o cinema não consegue criar a intersubjetividade capaz de elaborar uma verdadeira cultura. A percepção das imagens em movimento não passa então de fenômeno patogênico que leva o espectador à quase-hipnose, onde a sucessão de imagens sempre presentes impede qualquer reflexão firme e portanto qualquer valorização. M. Cohen-Séat, que esperava obter pelas suas considerações teóricas a concepção de uma arma secreta psicológica, termina por associar-se ao filósofo revisionista, P. Fongeyrollas, quando anuncia o surgimento de uma monstruosa civilização de espectadores, onde o gosto pelo exibicionismo se exaspera em contato com excitante impudor: uma civilização de "ludiões". (16)

9. Fora dessa oposição à imagem, organiza-se a condenação daquilo que J. Dumazedier chama "a civilização do lazer". Ao opróbrio da imagem, responde uma concepção aristocrática do lazer que, na opinião de M. Cohen-Séat, realmente depende da recreação que proporciona ao indivíduo. Nas suas concepções apocalípticas, últimas metamorfoses de um humanismo de letrados, M. Cohen-Séat considera a ambigüidade, que existe no lazer como na imagem, irremovível contradição. Dramatizando os problemas a fim de torná-los insolúveis, recusando admitir que o lazer constitua uma forma de protesto à concepção utilitária da vida e ocasião de acesso das massas à cultura dantes reservada aos ociosos, êle ignora que a imagem não representa um pretexto para sonhar acordado, mas "o direito de olhar". (6) A ambigüidade da cultura dos CDM não resulta na sua condenação, mas numa tarefa, como há vários anos afirma G. Friedmann. Não basta criar economicamente o tempo livre; urge, além disso, liberar socialmente esse tempo disponível. A imagem, a televisão e o cinema, *os CDM {comunicações de massa} já não aparecem como diabos que precisamos exorcizar para salvar nossa juventude. Constituem desafios impostos à educação retrógrada, apelo imperioso para que consideremos nossos preconceitos de educadores letrados.*

## NOVA TAREFA EDUCATIVA: INICIAÇÃO AOS CDM

10. Essa conversão se inicia primordialmente pela atitude compreensiva em relação à imagem. A imagem fotográfica, por exemplo, também representa uma mensagem, cuja expressão podemos analisar. (5) Quanto à linguagem cinematográfica, mesmo não obedecendo aos esquemas do sistema lingüístico, é compreensível. Não só a montagem representa uma operação que organiza em forma inteligível o fluxo das imagens, mas os movimentos da câmara, o enquadramento, etc. também emprestam à imagem significações analisadas e classificadas no brilhante trabalho de M. Martin sobre a linguagem cinematográfica. (23) *Será útil aprender a olhar uma fotografia ou um filme? A conhecer as técnicas para decifrá-los?* Foi introduzido na Bélgica o ensino da cinematografia, disciplina facultativa, para a qual anualmente são formados professores especializados, através de estágios oficiais. Tal como nos países anglo-saxônios, essa iniciação cinematográfica muitas vezes se torna experimental. Visto que a técnica se aprende pela prática, os alunos realizam filmes de curta metragem. Esse impulso da pedagogia da imagem do cinema (e quicá da televisão) permitiu que há muito fosse ultrapassada a forma balbuciante das tentativas. Tal como escreve, com segurança e notável concisão, J. M. L. Peters, em trabalho para a UNESCO, (28) a educação cinematográfica tornou-se parte integrante do currículo tradicional.

11. Entretanto, a iniciação à linguagem cinematográfica, o domínio didático, apenas resolvem os problemas do "fato fílmico". Que pensar do "fato cinematográfico", da educação para o lazer? *De que serve ensinar a ler os filmes quando o que se oferece à juventude é de nível medíocre?* Por outro lado, até na "Association française pour la promotion de la culture cinématographique dans l'Université" manifesta-se receio pelo bacharelato de cinema. Transformando o cinema em disciplina escolar, não estaríamos desgostando a juventude? Receia-se na Bélgica o academismo cinematográfico, que faz surgir "falsas obras-primas". O cinema não consta apenas do fato fílmico ou cinematográfico; contém um "fato social" global, como afirma o belo trabalho do Instituto Solvay, de Bruxelas. (32) Daí por que, na França principalmente, como também na Suíça, foram criados, à margem ou na periferia do ensino, os *cineclubs*. Os cineclubes ginasiais reagem contra o poder escandaloso dos proprietários de salas de projeção, cujos instintos mercantis e medíocre cultura não conhecem nenhuma limitação legal. Assim tem início um segundo circuito. Entretanto, os animadores reconhecem a inércia do público dos cineclubes. Raros são aqueles em que as discussões e apresentações realizam a iniciação cinematográfica .

Os problemas começam a se acumular: onde formar os professores, visto que a Universidade ignora esse domínio cultural e despreza a imagem? Quantos colégios poderão instalar salas de projeção e o apa-



relhecimento adequado? Onde encontrarão filmes, uma vez que a cinemateca luta com a falta de recursos financeiros? E, principalmente, que material didático utilizar? O filme de curta metragem?

12. Consultando o *Répertoire* (2) de H. Agel, que, de maneira admirável, completa o seu *Précis de cinéma*, primeiro manual escolar do gênero, reeditado em 1957, (1) verificamos que existem filmes notáveis que até hoje não encontraram o merecido lugar na cultura cinematográfica. Os cursos de iniciação cinematográfica poderiam utilizá-los com grande proveito. Não pode haver melhor ilustração do emprego da pista sonora que o *Pacific 231* de Mitry. Para a montagem, há o admirável *En passant par la Lorraine* de Franju. Os panfletos de Chris Marker são os mais adequados ao desenvolvimento de apaixonadas discussões, principalmente o *Lettre de Sibérie*. Não é só pela brevidade que eles oferecem fácil utilização didática, mas geralmente a linguagem cinematográfica se afirma neles com tãda pujança e com maior audácia concentrada. A verdade é que a curta metragem encontrou engenhosas soluções para o ajustamento entre a palavra e a imagem, entre o texto e a seqüência, o que poderá ser estudado sôbre textos, após a publicação dos cenários de Chris Marker, (22) onde a própria forma do livro sofreu uma reviravolta graças à audácia do cineasta. Afinal, J. Cayrol e C. Durand (6) são os defensores e ilustradores da curta metragem, pois, através da voz e da imagem, eles multiplicam nossa expectativa, obrigando-nos a estar atentos "a fim de que se transmita a mensagem verbal". Na companhia de Marker, de J. Cayrol ou de C. Durand, a iniciação cinematográfica já não corresponde à mania modernista, sedução fácil; pelo contrário, é um olhar lançado sôbre o mundo e sôbre os objetos, que penetra os mais profundos segredos. Claro que o cinema, como a imagem, não constitui nenhuma revelação. O cinema não é mágico, nem problemático, nem mesmo totalmente verídico. Representa, porém, um prodigioso meio de comunicação, cujas possibilidades cumpre-nos explorar, em vez de nos contentarmos em desprezar a imagem, o que não passa de débil caricatura do fetichismo pela escrita, última metamorfose do respeito que dedicávamos às Sagradas Escrituras.

#### SIGNIFICAÇÃO REAL DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

13. Observada desse ponto-de-vista, a juventude de nossa época suscita uma tarefa educativa que se exprime exatamente pela idéia da reforma do ensino do segundo grau.

Talvez pareça estranho o fato de insistirem os pedagogos contemporâneos em voltar tão assiduamente aos problemas desse nível de ensino quando tão numerosos são os temas novos para reflexão aparecidos nesta segunda metade do século, no horizonte planetário. Como exemplo, surge logo à memória a incerteza em que nos encontramos sôbre as relações exatas e atuais entre o desenvolvimento rápido e a educação

popular, nesta parte do mundo que continuamos a considerar o "terceiro". Afinal, vale a pena alfabetizar em massa o mundo inteiro, mobilizando recursos já tão escassos? Que fazer para que a escolarização universal, sempre bastante onerosa, resulte em proveito para as economias débeis? Usando de palavras diferentes, sentimos hoje a necessidade, em nosso meio social, onde existe abundância e desperdício, de pôr em prática uma educação contínua, que atualize os adultos prisioneiros da rotina cotidiana, oferecendo-lhes os meios para utilizarem o tempo livre de modo que se torne um tempo de lazer liberado e criador. *Essas contingências nos obrigam a apoiar as bases da educação na sua definição mesma, para que ela se transforme nesse processo sincronizado com a maturação dos adultos.* Dando, enfim, um exemplo oposto, devemos avaliar a urgência da definição dinâmica do estatuto para a pesquisa científica universitária, que implicará, sem dúvida, novas e radicais elaborações e mesmo a radical reestruturação daquilo que preciosamente é conservado de tradicional na sempre chamada "Alma Mater". Temos aí vários problemas e questões impostas por essa segunda revolução anunciadora de uma nova sociedade dita industrial, logo abrangendo todo o planeta, envolvendo a educação de nossa época. Tudo isso parece reduzir consideravelmente o interesse por uma reflexão centralizada, sobretudo, mas não de forma exclusiva, no nível secundário.

14. Apesar disso, a própria experiência do Terceiro Mundo já demonstra que *a Reforma do ensino do nível médio permanece em primeiro plano, porque esse ensino se tem revelado no mundo inteiro a causa do insucesso e talvez mesmo um dos mais sérios obstáculos a qualquer esforço global e sistemático visando à renovação do ensino moderno, de modo a ajustá-lo ao nosso tempo.*

Realmente, tanto nos países subdesenvolvidos como até mesmo na Europa, assistimos hoje, após o desenvolvimento universal das atividades terciárias, sobrepondo-se às demais, quando as cidades cresceram em ritmo desenfreado, ultrapassando as possibilidades de desenvolvimento da industrialização integral, com extraordinário avanço tecnológico das indústrias e das ciências modernas, assistimos, dizíamos nós, à ascensão maciça da pequena e média burguesias, arrastando com ela todos os elementos capazes das demais classes da população. A fim de atender às suas necessidades de ascensão, procurando os melhores processos para conseguir infiltrar-se na estrutura social e atingir os postos de comando, a burguesia — e os elementos das demais classes que a sustentam — precisa controlar o ensino secundário, obrigando o governo a facilitar-lhe preferentemente o acesso aos filhos e netos. Encontramo-nos, portanto, na situação paradoxal em que os efetivos aumentam em ritmo fabuloso e os professores se tornam cada vez menos suficientes, sem ocorrer contudo a real democratização do ensino secundário. Justamente quando o afluxo para tal curso deveria servir de oportunidade à transformação desse ensino em "serviço público", de modo a

torná-lo tão popular quanto o primário, o nível médio permanece em nossos sistemas educacionais como estágio e instrumento para formação maciça de uma elite que esperamos venha assegurar a sucessão das gerações sem modificar o sistema. Através dessa educação, difundimos uma visão fragmentária e saudosista do mundo, de modo que a missão da juventude se resume em salvaguardar o acesso da geração anterior. Numa sociedade que se considera doravante sob o signo da variação, onde a historicidade e a temporalidade constituem os principais temas filosóficos, a educação ministrada à juventude previamente selecionada não lhe permite participar dessa renovação geral, nem mesmo compreendê-la e julgá-la. O adolescente passa o tempo num outro mundo, talvez paradisíaco, certamente inatural. Nos países do Terceiro Mundo, onde o ensino secundário, além de qualquer outro ensino, foi elaborado tomando como exemplo o do Ocidente colonialista, o choque entre as necessidades sociais em rápida evolução e as estruturas esclerosadas do ensino fechado sôbre si mesmo, tornou-se particularmente dramático. Isso é verdade também na Suíça, pois, em todo o mundo ocidental, o ensino de nível médio, tende a ser sempre a principal cidadela do espírito conservador, marcado pela nostalgia do passado e, sejamos francos, do espírito tipicamente reacionário.

Daí por que insistir na reforma do ensino secundário não significa fugir aos problemas educacionais de nosso tempo, mas, pelo contrário, representa uma das maneiras de levar o debate até as trincheiras daqueles que se recusam encarniçadamente a aceitar o mundo atual. Em nosso parecer, a reflexão destemorosa de chegar ao fim de todas suas consequências pode ter repercussões incalculáveis e positivas.

#### URGÊNCIA DAS REFORMAS PEDAGÓGICAS"

15. A todas essas razões, onde o social e o político se encontram intimamente vinculados, enraizados, em última análise, na motivação econômica, urge acrescentar as razões estritamente técnicas — portanto pedagógicas — que explicam igualmente o caráter conservador da educação que oferecemos a nossa juventude. O impasse do ensino secundário — que erradamente chamamos de "crise", mas na verdade consiste apenas em falta de espírito criador — provém não só de causas externas, que condicionam a atividade educativa sem explicá-la, mas sobretudo de uma surpreendente pobreza da pedagogia nesse nível. Acreditamos na existência de um sentimento generalizado de impotência e de desorientação, tanto da parte dos adultos, sejam eles professores, pais ou políticos como dos jovens. Atribuímos o fato a duas causas principais: primeiramente, o professor secundário, que hoje em dia exerce a prática educacional, é um dos raros técnicos em todo o mundo que apenas goza do direito da formação profissional reduzida ao mínimo estritamente necessário de um certificado, apêndice modesto de uma formação onde predomina sobretudo o eruditismo.

Malgrado os visíveis esforços da Universidade em preparar seus estudantes para a vida estritamente profissional, eles recebem orientação como se pretendessem tornar-se principalmente intelectuais, pesquisadores e não educadores. O tempo e as possibilidades concretas para refletirem em sua futura profissão ficam severamente restritos a um programa todo êle orientado no sentido da pesquisa pura. E bem poucas oportunidades terão para se iniciarem nos métodos que virão a empregar, isto é, na *didática* das diferentes disciplinas do nível secundário. Apenas receberão limitadas noções sôbre os meios, os problemas e suas soluções, as atitudes e iniciativas que poderão recorrer para assegurar a eficácia de sua atividade educacional na complexa comunidade representada pela escola secundária, o ginásio ou escola normal: o que constituiria objeto da *reflexão pedagógica* propriamente dita. Concluindo, eles mal disporão de oportunidade para refletir sôbre as condições sociais e políticas, os fundamentos de sua atividade, o significado, para eles e os demais, daquilo que constituirá em sua vida de adultos o essencial, que denominaremos *reflexão filosófica* sôbre a educação para o nosso tempo. É certo que o nível secundário vem respondendo às solicitações do mundo exterior. Êle se moderniza. Os recursos audiovisuais, a iniciação cinematográfica, o ensino programado, ao lado de outras inovações, pouco a pouco vão sendo usados nesse nível — mas quanta resistência ainda encontram! No entanto, assim como a sobrecarga de matrículas deveria levar-nos a reformular o alcance da verdadeira democratização do ensino médio, também esse fanatismo pelo moderno deveria obrigar-nos a reformar tôda a estrutura desse ensino. É constrangedor verificar que, em edifícios muitas vezes destacados pela audácia arquitetônica, continue sendo ministrado um ensino dominado por modelos, preocupações e exigências do tempo em que as escolas se destinavam a alguns privilegiados. Mas existe uma outra razão. Enquanto a escola de nível médio se reservava aos filhos das classes dirigentes, era fácil aos professores conhecer e compreender os alunos. Os professores dirigiam a palavra praticamente a futuros "mestres" (em todos os sentidos da palavra). Hoje, com a admissão maciça da pequena burguesia e dos filhos bem dotados das classes operárias, o público juvenil a que o professor se dirige é profundamente heterogêneo.

16. Havendo as pesquisas sôbre a juventude em língua francesa sido bloqueadas por motivos diversos, e por serem cada vez mais desacreditados os estudos desse gênero, os professores não dispunham e continuam a não dispor senão de informações fragmentárias, desatualizadas sôbre um fenômeno complexo e singular. Realmente, a juventude como fato social, como fenômeno coletivo expressa uma característica do século XX. Não nos enganemos acreditando que o vazio está largamente compensado pela abundância de folhetos, artigos e contribuições rápidas sôbre "a crise da juventude", a delinqüência, "bandos de jovens", e outros assuntos da atualidade. É verdade que *se fala* muito dos jovens — porém não os estudamos. Então, por que nos admiramos

quando os professôres se vêem obrigados a voltar de certo modo aos esquemas anteriores, por falta de visão global atualizada?

Daí por que existe hoje em dia inegável mal-estar entre os professôres, que apresentam certas exigências sem poder ou querer indagar sôbre sua validade atual em relação aos adolescentes, quase sempre à procura de compreensão, atenção simpática, que os responsáveis não se encontram em condições de lhes proporcionar. Esse mal-estar se manifesta, por exemplo, através do desinteresse crescente dos jovens licenciados pelo magistério, que eles exercem, à falta de outro cargo, esperando poder um dia escapar dele e também pela submissão passiva e desabusada dos adolescentes a um ensino que a sociedade lhes impõe. Só lhes resta tentar realizar fora da escola, no mundo misterioso e marginal dos lazeres.

#### PROJETO BÁSICO PARA A REFORMA

17. Julgamos interessante citar aqui um projeto que realizamos na Suíça, destinado à fundamentação de uma reforma autenticamente pedagógica e como sugestão a outras iniciativas didáticas. (18) Dispunhamos, para tal, de numerosas vias possíveis.

Uma delas consistiria em seguir, em nossa sociedade, a evolução histórica das imagens da adolescência, estabelecendo um paralelo entre ela e a evolução da pedagogia do nível secundário, de maneira a mostrar como e por que se tem acentuado o hiato entre a mitologia da adolescência e a educação sempre mais idealista, de um lado, e, de outro, os adolescentes cada vez mais realistas, violentamente submetidos ao impacto da sociedade em plena revolução.

Outra via consistiria em organizar um trabalho de equipe com o encargo de tentar sintetizar as concepções sôbre a adolescência contemporânea, em busca de possíveis pontos de convergência e de divergência com as concepções que os adolescentes têm deles próprios.

Preferimos uma terceira via, arriscada, talvez pretenciosa, que seguimos por nos parecer que conduzia ao essencial. Procuramos averiguar *em que poderia consistir o aspecto fundamental da juventude moderna*, o que a constitui como tal e lhe fornece o significado mais profundo. De preferência a uma análise panorâmica ou sintética, escolhemos um método circuncêntrico que, à semelhança de espiral, nos conduziria, pouco a pouco, ao âmago da adolescência tal qual ela é vivida pelos jovens suíços.

18. Inicialmente, pelo traçado do primeiro círculo, analisamos a descoberta do corpo, observado, antes de tudo, como expressão cultural de uma história pessoal pelos gestos e como encarnação de um comportamento sexuado. A relação entre corpo e consciência que, nesse momento

se estabelece, exprime-se através de uma "aprendizagem psicológica", cuja duração constitui provavelmente a primeira experiência profunda que o adolescente faz de temporalidade.

19. A seguir, aproximamo-nos da intimidade juvenil, descrevendo as novas possibilidades que oferece a profunda renovação da vida psíquica durante esse período de evolução humana — sobretudo a relação entre emoções e sentimentos, a ambigüidade do imaginário, a abertura da inteligência às dimensões hipotético-dedutivas, o problema da linguagem — possibilidades que, no momento em que se desfaz a harmonia infantil, permitem ao adolescente firmar uma visão do mundo, de natureza cada vez mais pessoal. Por exemplo, graças aos novos poderes da imaginação, o adolescente descobre, sonhando e imaginando seu futuro, a existência do possível. Por meio da projeção, entra êle no futuro, onde poderá realizar-se. Ou então, quando a linguagem se revela como língua e palavra, o adolescente inicia "a luta com suas palavras", que também representa experiência de temporalidade, pois a língua faz presente o passado social, que a palavra do adolescente prolonga até o futuro, repetindo-a incessantemente no decorrer dessa descrição, o que explica por que o adolescente moderno se sente tão à vontade no mundo que ascendentemente se define pela mudança e pela abertura para o futuro.

20. Percebemos que essa dupla renovação, ao nível físico e ao nível psíquico, se fazia sempre sob o olhar de outrem. Compria-nos, portanto, passar daí à análise dos diversos encontros do adolescente com os demais, insistindo principalmente nos encontros que se verificam com os mestres e com os "colegas" no seio da comunidade escolar. A presença de terceiros nos parece, num primeiro movimento, tão impositiva que através dela se realiza a socialização dos adolescentes infinitamente menos dramática do que a descrita até aqui. Sob pressão dos demais, sobretudo indireta, o adolescente se inicia numa moralidade que lhe permitirá viver sua vida na sociedade atual sem grandes problemas. Mas a experiência com os outros é também a experiência da dimensão do outro. À iniciação à moralidade opõe-se geralmente, de forma discreta, outro tema: o da tomada de consciência de si mesmo, num movimento dialético em que o adolescente se descobre como tema de sua história pessoal, participando ao mesmo tempo de uma história coletiva calcada na intersubjetividade. Se, por um lado, a moralidade abre para êle perspectivas integradoras, graças à identificação com os mais velhos, pela aceitação de personagens sociais, por outro lado, a tomada de consciência de si torna-o sensível à ambigüidade dolorosa da amizade, acidente feliz e positivo da adolescência, — à inadequação entre os personagens por êle representados e sua personalidade em busca de afirmação. É nessa ruptura íntima entre o parecer moralizante e o ser moral que se insere a possibilidade da reflexão onde a consciência se reflete sobre si mesma, tomando conhecimento da situação em que se envolveu, mas que pode assumir ou não. Nesse período

é quando nasce realmente a vida moral autêntica, na tentativa sempre renovada pelo adolescente de se constituir indivíduo responsável pela própria história, ao mesmo tempo participando plenamente da história dos outros. À necessidade de temporalizar acrescenta-se logo a de valorização, isto é, a obrigação de tornar-se cada qual um testemunho dos valores. A vida moral é vivida como uma função de fidelidade criadora, pressupondo uma esperança concreta, que assimila a civilização e suas obras na sua cultura, e que necessita de comunicação com outrem no campo intersubjetivo para não se dobrar sobre si mesma. A conduta moral se reflete em uma atitude e um compromisso político que não é, aliás, forçadamente partidário. O adolescente está, portanto, presente na sociedade como uma possibilidade de renovação que o obriga a observar suas distâncias em relação à socialização moralizante, ao mesmo tempo que procura a cada passo expressar e organizar melhor seu compromisso concreto.

21. Enfim, procuramos investigar a presença da religião na história pessoal, presença que nos aparece como atenção preventiva da graça, à qual o adolescente pode ou não responder por sua convicção religiosa.

Esperamos haver assim demonstrado que *a vida moral durante a adolescência se manifesta pela edificação de uma história pessoal, de que o adolescente descobre repentina e simultaneamente a necessidade, a possibilidade e a precariedade*. Através dela poderá conquistar e dominar o tempo assumindo essa posição na sua própria existência, que se torna um processo infinito — mas não indefinido — de maturação. E aí voltamos a nossas reflexões iniciais: *se devemos pensar o adolescente em termos de seu tempo, assim como a própria sociedade, então como ajustar a educação à época?*

A essa tarefa vimos nos dedicando desde então, esperando concluir dentro em breve nosso trabalho sobre o assunto, com auxílio dos colegas brasileiros e da UNESCO.

#### AJUSTAR A EDUCAÇÃO À ÉPOCA

22. Acabamos de ver que a conduta moral propriamente dita só aparece, em definitivo, com a adolescência, mas permanece ainda assim uma possibilidade em que compete ao educador não só respeitar mas assumir todos os riscos e condições junto ao adolescente. *A educação deve permitir aos adolescentes viverem como que à margem da sociedade, mas de modo a manterem com ela contato, enquanto se habilitem para suas futuras tarefas e responsabilidades. O ensino secundário é então vivido no presente, mas um presente vivido e organizado em função do futuro.*

Devemos desde logo afastar duas tentações. De um lado, a que atribui à educação função "permanente", da qual o adolescente jamais conse-

guirá livrar-se. Representa a tentação dessas reformas globais e utópicas, que pretendem oferecer ao adolescente a possibilidade de viver desde já a utopia do amanhã. Nessa perspectiva, nunca se tornará êle o homem realmente responsável por sua história pessoal. A outra tentação consiste em sucumbir ao pessimismo característico da época, contentando-se com "reforminbas" que adaptam as estruturas existentes ao talante das pressões e da intervenções exteriores.

23. Tal como deixamos perceber, é sôbre a *organização do ensino de segundo grau que deve incidir nossa atenção crítica e criadora*. E não é simples coincidência que a importância da organização do ensino, em função e diante da totalidade social onde se acha inserido, cada vez mais se vai cristalizando em torno da noção de *planejamento*. *Planejar é, em nível institucional, aprender justamente a pensar no tempo, não como fatalidade nem como desgraça, mas, ao contrário, como possibilidade que se nos oferece*. *Planejar é, convém frisar, não apenas organizar as instituições materiais, mas também retomar seriamente o problema da coordenação das disciplinas; é pôr em destaque a função preponderante dos elementos humanos, que simultaneamente agem como instrumentos e como sujeitos de planejamento; é, enfim, considerar a escola como uma comunidade global, onde cada aspecto desempenha papel preponderante*. É esse esforço de pensamento global que pouco a pouco totaliza o tempo, e êle será pedagogicamente manifestado, definindo-se a finalidade do ensino médio como uma *metodologia, melhor ainda, uma aprendizagem em nível médio, que deve constituir o fim e o ponto de partida para o ensino adequado à nossa juventude*.

#### Fibliografia citada:

1. AGEL, G. & H. — *Précis d'Initiation au cinéma*. Edit. Ecol, Paris, 1957.
2. ————— *Répertoire analytique de 80 courts-métrages em 16 mm*.
3. *Annals*, The, Teenage culture. Philadelphy, november 1961.
4. ARANGUREN, J. L. — *La Juventud europea y otros ensayos*. Seix Barrai, Barcelona, 1961.
5. BOURDIEU, P. e outros — *Un art moyen*, Essai sur les usages sociaux de la photographie. Edt. Minuit, Paris, 1965.
6. CAYROL, J. & DURAND, C. — *Le droit de regard*. Edt. Seuil, Paris, 1963.
7. COHEN-SÉAT, G. — *Problèmes du cinema et de l'information visuelle*. PUF, Paris, 1961.
8. *Communications*, Enseignement et les Communications de masse. Edt. Seuil, Paris, 1963/II.  
Culture supérieure et culture de masse, Edt. Seuil, Paris, 1965/V.
9. COPFERMANN, E. — *La génération des blousons noirs*, Problèmes de la jeunesse française. F. Maspero, Paris, 1962.
10. *Cuadernos*, La juventud de nuestro tiempo. Paris, 1962, n.º 61-64.
11. *Daedalus*, Youth: Change and challenge. American Academy of arts and science, Winter, 1962.
12. DUMAZEDIER, J. — *Vers une civilisation des loisirs*, Edt. Seuil, Paris 1962.
13. *Ecumenical Review*, The, Youth work, WCC, Genève, january 1963.



14. FISCHER, E. — *Probleme der jungen Generation*, Wien, 1963.
15. FLITTNER, A. — *Soziologische Jugendforschung*, Darstellung und Kritik aus Pädagogischer Sicht. Quelle, Heidelberg, 1963.
16. FOUCEYROLLAS, P. & COHEN-SÉAT G. — *L'action sur l'homme: cinema et télévision*. Denoël, Paris, 1961.
17. FULCHIGNONI, E. — *La moderna civiltà delVimmagine*. A. Armando, Roma, 1964.
18. FURTER, P. — *La vie morale de Vadolescent*, Bases d'une pédagogie. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1965.
19. IANNI, O. — O jovem radical in *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, 1962/II. Reproduzido em *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Civilização Brasileira, Rio, 1962, pp. 159 e ss.
20. LAPASSADE, G. — *l'entrée dans la vie*. Edt. Minuit, Paris, 1963.
21. LEFEBVRE, H. — *Introduction à la modernité*. Edit. Minuit, Paris, 1962.
22. MARKER, C. — *Commentaires*, Edt. Seuil, Paris, 1961.
23. MARTIN, M. — *Le langage cinématographique*. Edt. Cerf, Paris, 1962.
24. MORIN, E. — *L'esprit du temps*. Grasset, Paris, 1962.
25. MUCHOW, H. H. — *Jugend und Zeitgeist*, Morphologie der Kulturpuberlat. Rowohlt, Hamburg, 1962.
26. NANCY, J. L. — Un certain Silence in *Esprit*, Paris, 1963/IV.
27. ONIMVJS, J. — Jeunesse inoccupée in *Études*, Paris, mars 1962.
28. PETERS, J. M. L. — *L'éducation cinématographique*, UNESCO, Paris, 1961. Recentemente traduzido em português pelo IBECC, Rio, 1965.
29. PFAFF, K. — *Die Weltanschauung der neuen Jugend*. Walter V., Olten, 1962.
30. SALINAS, L. R. — Juventude burguesa e liberdade nacional in *Revista Brasileira*, S. Paulo, 1960/28.
31. SAUVY, A. — *La montée des jeunes*. Calmann-Levy, Paris, 1959.
32. Institut Solvay, *Cinema, fait social*, Bruxelles, 1961.
33. TENBRUCK, F. H. — La jeunesse moderne in *Diogenes*, Paris, 1961. Reproduzido com outros ensaios in *Jugend und Gesellschaft, Soziologische Perspektiven*, Rombach V. Freiburg I.B., 1962.