

Formação de professores e consumo: um debate necessário¹

Teacher education and consumption: A necessary debate

Luís Henrique Sommer
lhsommer@unisinos.br

Saraí Schmidt
saraishmidt@feevale.br

Resumo: O artigo tem por objetivo discutir a produção de identidades sociais das crianças e jovens contemporâneos em conexão com os processos de formação de professores atuais, sobremaneira os atuantes na educação fundamental. Tomando como base teórica analistas da cultura contemporânea, sobretudo Zygmunt Bauman, o texto parte de uma discussão mais genérica sobre a cultura contemporânea marcada pela redefinição de nossos modos de vida, por conta da centralidade que diferentes artefatos tecnológicos de base microeletrônica têm ocupado em nosso cotidiano, localiza a questão do consumo nesse contexto e segue com uma brevíssima descrição etnográfica, orientada pela máxima antropológica de fazer exótico o familiar e familiar o exótico. Tal descrição etnográfica funciona como mote para levar adiante a discussão que argumenta a favor de uma revisão urgente nos currículos dos nossos cursos de formação de professores para a educação fundamental e o exercício analítico demonstra a operação de um currículo sem fronteiras, do currículo da publicidade empenhado em produzir crianças e jovens atuais, independentemente dos marcadores de classe, etnia, gênero e nacionalidade.

Palavras-chave: educação fundamental, consumo, formação de professores, estudos culturais.

Abstract: The paper aims to discuss the production of social identities of contemporary children and young people in connection with the processes of teacher education nowadays, mainly those working in elementary education. Based on theoretical analysts of contemporary culture, especially Zygmunt Bauman, the text begins with a more general discussion about contemporary culture which is marked by redefining our lifestyles, due to the centrality that the different technological artifacts with microelectronics basis have in our daily life, it treats about the issue of consumption in this context and follows with a very brief ethnographic description, guided by the anthropological maxim of doing exotic the familiar and familiar the exotic. Such an ethnographic description works as a theme to carry forward the discussion that argues for an urgent review in the curricula of our teacher education courses for elementary education. The analytical exercise demonstrates the operation of a borderless curriculum, the publicity curriculum, committed to produce contemporary children and young people, regardless of the markers of class, ethnicity, gender and nationality.

Key words: elementary education, consumption, teacher education, cultural studies.

¹ Financiamento: CNPq e FAPERGS.

Introdução

A pletera de interpelações midiáticas próprias da contemporaneidade e seus efeitos sobre as experiências de nossas crianças e jovens têm sido amplamente tematizados desde a produção do campo dos estudos culturais contemporâneos e da educação, especialmente aqui no Brasil². Apesar de compartilharmos o entendimento de que as reflexões sobre a dimensão formativa da mídia não são em excesso – e dizem respeito inclusive àqueles que se dedicam ao desenvolvimento de pesquisas em educação e, até mesmo, àqueles que se debruçam sobre objetos de pesquisa *stricto sensu* educativos, como currículo, escola e formação de professores –, não identificamos a presença significativa de tais temas nos currículos de cursos de formação de professores.

Nesse contexto, apesar de haver uma farta produção que tem desenvolvido análises das chamadas pedagogias culturais e colocado em destaque o papel que elas têm desempenhado na formação de nossos alunos e, consequentemente, desafiado a capacidade de professoras e professores de lidarem com as aprendizagens decorrentes de sua operação, em pesquisas que desenvolvemos não percebemos o estudo sistemático de tais processos como parte integrante da formação de professores oferecida no Rio Grande do Sul. Quando muito, a mídia, por exemplo, aparece como um tema transversal e não parece receber a importância que lhe é devida, sobremaneira se a considerarmos como parte da infraestrutura material de nossas sociedades atuais, como conceituado por Kellner (2001).

Este texto, na esteira das investigações que tomam o conceito de cultura

da mídia (Kellner, 2001) como central para se pensar a produção de subjetividades e identidades sociais no nosso presente, postula a necessidade de agregarmos contribuições recentes dos estudos culturais em educação aos processos de formação de professores atuais. Para tanto, partimos de uma discussão mais genérica sobre a cultura contemporânea marcada pela redefinição de nossos modos de vida, por conta da centralidade que diferentes artefatos tecnológicos de base microeletrônica têm ocupado em nosso cotidiano. A partir disso, localizamos a questão do consumo neste contexto e seguimos com uma brevíssima descrição etnográfica, orientada pela máxima antropológica de fazer exótico o familiar e familiar o exótico, tal como nos apresentava Roberto da Matta (1978), em seu texto *O ofício do etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”*³. Tal descrição etnográfica, entendemos, funcionará como mote para levar adiante a discussão que argumentará a favor de uma revisão urgente nos currículos dos nossos cursos de formação de professores. Em outras palavras, este texto aborda a necessidade de estarmos atentos à operação de um currículo sem fronteiras, de um currículo empenhado em produzir crianças e jovens atuais, independentemente dos marcadores de classe, etnia, gênero e nacionalidade.

Cultura contemporânea: sociedade do conhecimento ou do consumo?

Entre tantos modos de iniciarmos uma discussão sobre a cultura contemporânea estaria aquela que levaria adiante uma reflexão sobre as mudanças em nossa compreensão espaço-temporal, por conta da

proliferação massiva de artefatos microeletrônicos (celulares, computadores) que vêm condicionando nossas formas de nos relacionarmos com o trabalho, com os outros (aqui incluída a nossa família) e, principalmente, com nós mesmos.

Ainda que o tema deste texto não seja explicitamente sobre tecnologias da informação e da comunicação, parece-nos pertinente, para não dizer urgente, que se instaure uma reflexão coletiva sistemática sobre a centralidade desses produtos na redefinição de nossas formas de viver a vida cotidiana. No que se refere a nós, professores universitários, lembramos o livro de Gergen (1992), *El yo saturado*, no qual o autor apontava que caminhávamos para um estágio de saturação do eu, por conta da enorme amplificação de nossos contatos sociais, possibilitado pela crescente dependência de celulares e caixas de mensagens de nossos computadores. Essa dependência, como se sabe, tem contribuído decisivamente para obliterar as fronteiras que distinguem o tempo dedicado à família, aos amigos, ao lazer, ao prazer e, também, o tempo despendido no trabalho. Isso tratar-se-ia, em nossa modesta opinião, de uma nova experiência compartilhada, uma condição que nos parece típica das sociedades de controle, tematizadas incipientemente por Deleuze (1998) no pequeno texto *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*, que fecha o livro *Conversações*.

Como refere Fischer (2006), “não somos mais os mesmos”, mas, dizemos nós, ainda somos os mesmos no que se refere à dependência de deuses. E, reportando-nos de forma explícita a Postman (2002), alguns novos deuses falham. Nesse sentido, os deuses *Tecnologia*, *Consumo* e *Utilidade Econômica* falham quando

² Como exemplos, destacamos a produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ O texto foi originalmente publicado na revista *Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, no Rio de Janeiro, em 1974.

nosso foco é a educação. Há, dessa forma, algumas perguntas bastante pertinentes que condicionam a ação daqueles deuses e, como tal, deveriam preceder esse estado de idolatria e devoção que se encontra espalhado pelo social. Qual é o fim da educação, hoje? Qual é o sentido da educação neste momento preciso de nosso presente? Afinal, e parafraseando Nietzsche, o que estamos fazendo de nós mesmos?

Esse último questionamento, que potencializa a questão Kantiana “O que somos nesse tempo?”, de certa forma balizou a produção de Foucault e Deleuze e remete inequivocamente à questão da liberdade, sintetizada por Rajchman (1987, p. 90) como a “nossa real capacidade de mudar as práticas em que somos constituídos ou nos constituímos como sujeitos morais”. Assim, se nos defrontamos com novos modos de sujeição impostos pelas formas como organizamos nossa sociedade contemporânea, também é plausível imaginarmos e experienciarmos formas de resistência a tais modos de sujeição, tomando-nos como objetos para nós mesmos e subjetivando-nos na direção da produção de novos modos de existência. Esta é uma questão que diz respeito, inequivocamente, a nós, professores.

Em plena pós-modernidade, fluida, volátil, espetacularizada e povoada por consumidores, consumimos a nós mesmos: as pessoas passam por nós, colecionamos contatos e desperdiçamos afetos. Nesse contexto, há paradoxos com os quais nos defrontamos cotidianamente. Destacamos dois deles: (i) em um panorama social crescentemente líquido – sobretudo se tomamos as análises de Zygmunt Bauman como um retrato bem construído de nossa época –, uma narrativa sólida parece tornar-se hegemônica: a metanarrativa da sociedade do conhecimento, uma suposta nova etapa de uma história teleológica; (ii) nesta mesma sociedade, e agora tomando

contribuições de Nóvoa (2008), os professores nunca foram tão desprestigiados socialmente e, ao mesmo tempo, nunca foram tão fundamentais para a consecução das promessas desta sociedade, dita do conhecimento.

Como os leitores deste texto já devem ter percebido, andamos incomodados com a condição humana, ou, mais especificamente, com o conjunto de artefatos técnicos, teóricos, afetivos e cartoriais que nós temos produzido e que têm condicionado nossas formas de viver a vida e garantir nossa sobrevivência material como professores e pesquisadores universitários. Então, cientes do risco de tomarmos a metáfora teológica de Postman (2002), vamos discutir a formação de professores para a educação fundamental a partir da consideração da onipresença de uma pedagogia cultural que, sem sombra de dúvida, é muito mais eficiente do que as nossas pedagogias escolares na formação das crianças e jovens de nossa época.

Tal pedagogia, a serviço do deus Consumo, atrai nossas crianças e jovens, definindo categoricamente o seu senso de pertencimento às sociedades atuais. Trata-se, pois, de uma emblemática pedagogia sem fronteiras que, destacadamente em nosso país, utiliza a mídia como correia de transmissão. E se há pouco fizemos um contraponto entre pedagogias culturais e pedagogias escolares, é porque necessitávamos fixar provisoriamente um sentido ao termo pedagogia cultural, noção absolutamente corriqueira entre os que desenvolvem investigações desde o campo dos estudos culturais em educação, sobremaneira aqui no Brasil.

Então, para aqueles que ainda estão pouco familiarizados com a produção dos estudos culturais em educação, vamos tomar a definição de pedagogia cultural a partir Silva (2000, p. 89): “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja

envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus etc.”. De acordo com esta definição, a publicidade seria uma pedagogia cultural, e é exatamente sobre a publicidade, mais especificamente a partir da publicidade endereçada ao público infantil, que vamos centrar as reflexões que seguem.

Exotizando o familiar

Começamos pela descrição etnográfica antes anunciada:

Cena 1

Mãe do Francisco: - *Filho, amanhã, se o dia for bonito, com sol, vamos dar uma volta, passear, talvez ir a um parque?*

Francisco (5 anos e meio): - *Oba! Vamos! E que tal a gente comprar alguma coisa?*

Mãe do Francisco: - *Que coisa?*

Francisco: - *Há, não sei, a gente vê na hora. Mas temos que comprar alguma coisa.*

Cena 2

Francisco acaba de ganhar o último número da revista *Recreio*. Descarta imediatamente a revista e pede que o pai abra o pacotinho de plástico colorido e brilhante, que acondiciona o “brinde” presente em todas as edições. Desta vez, é o *Cyberbot ventilador*. Francisco, com mais atenção concentrada que se esperaria de uma criança de 5 anos, monta (na verdade abre esse *transformer cibernético*), brinca por aproximadamente 10 minutos, e se dirige ao pai: - *Amanhã é domingo? Quantos dias faltam para chegar domingo?*

O pai responde e de imediato o interroga: - *Hoje é domingo. Por que queres saber quantos dias faltam para o outro domingo?*

Francisco responde: - *Porque vai chegar a revista Recreio e o cyberbot moto.*

Ato contínuo: Francisco pega o pote com sua “coleção” de *cyber-objetos*, coloca o brinquedo recém adquirido no pote, e o guarda.

Temos certeza de que as cenas acima descritas, ocorridas dentro de uma casa de classe média, nada têm de singulares. Pelo contrário, reproduzem-se por milhões de lares brasileiros, talvez milhões de lares do Ocidente. Francisco, de 5 anos e meio, é o que Sarlo (1997) denomina “colecionador às avessas”. É difícil contabilizar os brinquedos que Francisco ganhou em seus cinco anos de vida, mais do que isso, ele próprio já não sabe o que possui (talvez nunca tenha sabido). E se há alguma ordem em seu quarto (melhor seria chamar de caixa de brinquedos onde ele dorme), isso é posto pela vontade classificadora dos adultos. São os adultos que colocam dinossauros junto a dinossauros, *Hot Wheels* junto a *Hot Wheels*, bichinhos de pelúcia junto a outros bichinhos de pelúcia, surpresas do *Kinder Ovo* ao lado de surpresas do *Kinder Ovo*. São os adultos que, tentando pôr ordem em seu quarto, eventualmente dispõem os brinquedos em exposição, como uma coleção, como fazíamos com tampinhas de garrafa, maços de cigarro, chaveirinhos, pedrinhas brilhantes e selos, em nossa infância. Francisco não sabe o que é uma coleção, mas é efetivamente um colecionador. Porém, ele não coleciona objetos e sim atos de compra. Portanto, eis um legítimo colecionador às avessas, um perfeito representante de nossa época.

Outra evidência de que os objetos são absolutamente descartáveis para Francisco pode ser percebida na seguinte passagem: em certa ocasião, chegava a hora de a família de Francisco reunir-se para o jantar. Depois de uma breve discussão, foi decidido que o pai de Francisco iria ao mercado mais próximo. O menino imediatamente abandonou o que fazia e aprontou-se para acompanhar seu pai. Como a família estava com pressa, o pai comunicou-lhe que ele não poderia acompanhá-lo.

Como qualquer criança contrariada, Francisco começou a chorar. Os pais tentaram convencê-lo de que ele não deveria ir, também, porque estava brincando com seu irmão menor e este ficaria triste. Francisco reclamou um pouco e, trocando o choro pelo tom imperativo, terceirizou o ato de compra, dizendo ao pai: “*Tá bom, mas me traz um Kinder Ovo*”. O pai simulou concordância, mas ao invés de um *Kinder Ovo*, trouxe-lhe um *Danoninho*. Francisco sequer fez menção ao *Kinder Ovo*. Aparentemente, o importante foi que o pai lhe trouxesse algo. Assim, o desejo de comprar, de consumir – e não o de possuir um objeto – foi satisfeito.

Evidentemente, Francisco não tem registrado em seus genes uma predisposição ao consumo. Mas, onde ele aprendeu a portar-se dessa forma? De onde vêm as lições que o ensinaram a agir assim? Ora, como qualquer criança de classe média, Francisco é um voraz consumidor da programação televisiva, sobretudo a endereçada ao público infantil. O canal fechado *Discovery Kids*, preferência de seus pais e, durante bastante tempo, sua preferência também, é um dos paraísos de ofertas de produtos.

Poder-se-ia argumentar ainda que o caso de Francisco é um típico caso de ausência de limites, de permissividade paterna, que se caracteriza como uma tentativa dos pais em compensarem sua ausência, sua falta de diálogo, seu pouco tempo dedicado a brincar junto com o filho. Dessa forma, percebe-se que uma boa dose das experiências oferecidas a Francisco é condicionada (ou limitada) pela forma como seus pais ganham a vida e garantem a sobrevivência material da família. Afinal, o tipo de ofício que eles desenvolvem, definitivamente, não se encerra ao fim de um dia de trabalho na universidade. Pelo contrário, diríamos que a maior carga de trabalho fica circunscrita ao lar, ao ambiente doméstico, ao domínio

privado. Afinal, ler, escrever, revisar textos de orientandos, preparar aulas, pesquisar e produzir pensamento, ao menos para a nossa geração, ainda depende de um ambiente minimamente silencioso, coisa que, salvo raras exceções, não se encontra em um gabinete na universidade. Além disso, se pensarmos que estamos ao alcance de qualquer um pelos nossos celulares e pelas nossas caixas de mensagens, então, definitivamente, precisamos concordar que temos uma amplificação do tempo despendido no trabalho. Nesse contexto, invariavelmente recorre-se à televisão. É ela que acolhe Francisco, que medeia boa parte das relações que ele estabelece com o que chamamos realidade; é ela que conversa com o Francisco, que o afeta e determina boa dose de sua experiência como sujeito desta época.

A questão, porém, parece-nos bem mais complexa e talvez seja pouco prudente abordá-la a partir da culpabilização individual dos sujeitos paternos. Francisco, desde bem antes de aprender a falar, foi, e continua sendo, submetido a um eficiente programa de educação do consumidor. E como bem refere Bauman (2005a, p. 73), a educação do consumidor é o mais bem acabado modelo de educação continuada em nossos dias:

A educação do consumidor não é uma ação solitária ou uma realização definitiva. Começa cedo, mas dura o resto da vida. O desenvolvimento das habilidades de consumidor talvez seja o único exemplo bem sucedido da tal “educação continuada” que teóricos da educação e aqueles que a utilizam na prática defendem atualmente. As instituições responsáveis pela “educação vitalícia do consumidor” são incontáveis e ubíquas – a começar pelo fluxo diário de comerciais na TV, nos jornais, cartazes e *outdoors*, passando pelas pilhas de lustrosas revistas “temáticas” que competem para divulgar os estilos de vida das celebridades que

lançam tendências, os grandes mestres das artes consumistas, até chegar aos vociferantes especialistas/ conselheiros que oferecem as mais modernas receitas, respaldadas por meticulosas pesquisas e testadas em laboratório, com o propósito de identificar e resolver os “problemas da vida”.

Agregam-se a estes argumentos alguns dados sobre a indústria de entretenimento e a força da publicidade endereçada à infância no Brasil, e talvez nossa compreensão sobre o estilo de formação provido pela cultura da mídia possa ser significativamente ampliada. Somente em 2006, os investimentos publicitários destinados à categoria de produtos infantis no Brasil foram de 209,7 milhões de reais (Instituto Alana, 2009). Cabe lembrar ainda que os avanços na transmissão de informação permitiram a setorização de emissoras de televisão a públicos específicos, como o *Cartoon Network*, o *Nickelodeon*, a *Discovery Kids*. O que se percebe é que isso não se limita à programação veiculada, mas também a patrocínios e licenciamentos de produtos relacionados aos programas ou a suas personagens, que envolvem, entre outros, companhias de alimentos, de brinquedos e restaurantes *fast food*.

Para além de uma atitude simplista, denunciante e demonizadora da mídia, Bauman (2005a) nos ajuda a enxergar a experiência humana sendo colocada em xeque a partir das generosas promessas da publicidade. Tais promessas estariam nos levando a associar produtos com sentimentos, com estilos de vida, com possibilidades concretas de estar e de sentir-se no mundo. Entretanto, adverte o autor, “por mais que tentem os comerciantes, a fome que prometem saciar não desaparece” (Bauman, 2005a, p. 101). Para o sociólogo polonês, nossas sociedades são capazes de reciclar os seres

humanos em produtos de consumo, mas o contrário – transformar produtos de consumo em humanos – não é possível. Pelo menos, não “[...] do tipo que inspira a nossa busca desesperada por raízes, parentesco, amizade e amor – não com seres humanos que possamos identificar-nos” (Bauman, 2005a, p. 101).

Trata-se de um modo de viver marcado pela crescente associação entre vida e consumo, marca de uma época na qual vivemos o dilema indicado por Bauman (1999b): podemos e julgamos necessário fazer a distinção entre o que vive e o que consome? As produções midiáticas dirigidas para o público infantil e jovem estão repletas de anúncios que apresentam brinquedos, alimentos, roupas, calçados, computadores, maquiagens, telefones celulares, entre outros itens. Os objetos estão em exposição para o consumo e para seu imediato descarte, tudo para que seja possível a aquisição de um produto mais atual, ou melhor, para que uma nova necessidade seja criada para, então, ser satisfeita.

A busca constante pela posse do novo, do último lançamento, é classificada por Sarlo (1997) como característica do já referido “coleccionador às avessas”. Bauman (1999a), por sua vez, utiliza a expressão “acumuladores” de sensações para referir-se aos consumidores em geral, explicando que, neles, “a avidez de adquirir” vai além do desejo de possuir algo material, mas implica, sobretudo, a “excitação de uma sensação nova, ainda não experimentada”. Assim, “os consumidores são primeiro e acima de tudo acumuladores de sensações; são colecionadores de coisas apenas num sentido secundário e derivativo” (Bauman, 1999a, p. 91). Neste sentido, quando pensamos na cultura infantil do nosso tempo, podemos afirmar que tanto “coleccionadores às avessas”, como “acumuladores de sensações”, são interpelados e,

em certa medida, formatados pelos veículos de comunicação. Agregase a isso a importância, nos dias de hoje, do esquecimento constante, ou do não apego aos objetos, ao conhecimento, aos lugares. Tudo está ali para ser consumido e descartado, nada deve permanecer, apenas o novo desejo pelo novo, pois “a cultura da sociedade de consumo envolve, sobretudo, o esquecimento, não o aprendizado” (Bauman, 1999b, p. 90).

O que dizer sobre a formação de professores para a educação fundamental?

Como referimos há pouco, não compartilhamos com certa tendência demonizadora da mídia. Mas, ao mesmo tempo, entendemos que não se pode falar em educação de crianças e jovens e, por extensão, não se pode falar em formação de professores, hoje, sem considerar-se a positividade da mídia, em geral, e da publicidade, em particular, na produção de crianças e jovens que acolhemos em nossas escolas. E isto, evidentemente, é uma justificativa recorrentemente utilizada por aqueles que têm se dedicado ao desenvolvimento de investigações na interface entre educação e comunicação. Talvez pudéssemos afirmar que nossos clássicos tratados pedagógicos, nossos manuais psicopedagógicos, nossas teorias da aprendizagem, nossos mapas da infância, nossas cartografias da psique humana, que desconsideram a onipresença e a perenidade de fluxos informacionais em nosso presente, são, desde algum tempo, insuficientes, não podendo mais ser o substrato da formação de professores na contemporaneidade.

Por outro lado, está posto que há diferenças na recepção das representações de uma infância consumidora.

Não se pode afirmar que as posições de sujeito produzidas pela mídia e oferecidas às crianças sejam hegemônicas em seus efeitos. Entretanto, não se pode negar que são oferecidos modelos de uma infância contemporânea que não estão em nossos clássicos manuais pedagógicos. Tais representações borram as fronteiras tradicionalmente existentes entre o mundo adulto e o mundo infantil e, acima de tudo, são produzidas posições de sujeito (identidades) específicas para a infância, que representam modelos com os quais as nossas crianças podem se identificar. Estas são questões de nosso tempo que mereceriam atenção da família, da escola e, sobretudo, dos cursos de formação de professores.

Levar em consideração nos processos de formação de professores as lições que a mídia e a publicidade transmitem a nossas crianças e jovens significa, em última análise, partir da “realidade” de nossos alunos, atitude cantada em prosa e verso desde as mais diferentes ideologias pedagógicas contemporâneas. Entretanto, isto não significa que nós, professores, devamos simplesmente adaptar-nos ao que as crianças e jovens trazem de fora da escola, nem nos tornarmos animadores ou agentes de transformação de uma cultura do esforço, que (se diz) reinou durante muito tempo na escola, para uma cultura da diversão, como referem Narodowski e Brailovsky (2006), caracterizada por aprendizagens amenas e indolores.

O que tentamos dizer é que, muito mais necessário que ensinar nossos alunos das licenciaturas a classificarem pedagogias e escolas como tradicionais (coisa que não existe em si mesmo), a diferenciarem práticas pedagógicas tradicionais de emancipatórias e a definirem

teorias da aprendizagem, é entender que os sujeitos que recebemos em nossas salas de aula, hoje, foram (são) submetidos a uma plethora de experiências que deixaram (deixam) marcas indeléveis no que chamamos subjetividade. Estas são experiências ainda insuficientemente escrutinadas, discutidas e contempladas nos currículos de nossos cursos de formação de professores.

Dessa forma, entendemos que é necessário incluir em nossos currículos uma história do presente. Não se pode falar em crianças e jovens contemporâneos, na posição de alunos, se desconsiderarmos que a criança brasileira é a que mais assiste à televisão no mundo – a média é de 4 horas e 51 minutos por dia (dados do IBGE, 2007). Além disso, 80% da publicidade de alimentos dirigida às crianças refere-se a alimentos calóricos, com alto teor de açúcar e gordura, extremamente pobres em nutrientes. Ressalta-se, ainda, que o mercado infantil no Brasil movimentou 130 bilhões de reais em um ano.⁴

A partir desses dados, que demonstram um investimento significativo no mercado infantil, faz-se pertinente a seguinte pergunta: o que nós, professores, podemos fazer diante desta situação? Estamos vivendo uma época em que aceleramos cada vez mais a rotina do dia a dia, em busca do inalcançável, e exercemos livremente as sensações de insatisfação, de ansiedade, de incompletude e de insegurança. Vivemos em um tempo em que estamos imersos em um mundo pleno de flexibilidade, de competitividade e de incerteza.

Conforme Bauman (2003, p.129), “cada um de nós sofre a ansiedade por conta própria, como problema privado, como resultado de falhas pessoais e como desafio à nossa agilidade”.

Estamos consolidando, dessa forma, o tempo da efemeridade, no qual as relações tornam-se cada vez mais descartáveis. É neste movimento circular que procuramos “a salvação individual de problemas compartilhados”. Nesta época, torna-se cada vez mais comum a convivência com pessoas das mais diversas idades, que atuam em diferentes áreas, mas que possuem algo em comum: estão insatisfeitas e sentem-se culpadas. Somos acometidos pela imposição de desejar incessantemente o novo e, ao mesmo tempo, temos neste desejo a sensação de que, na escolha e na opção sumariamente individual, reside uma forma de viver a liberdade plena.

É neste contexto que a escola atual é tomada por uma pressão inescotável para formar um sujeito que deve estar à frente do seu tempo e assumir o compromisso de ser, cada vez mais, melhor e mais esperto, alcançando sempre novas conquistas. Os professores cobram-se porque não conseguem ensinar suficientemente seus alunos para atenderem as demandas da sociedade, e a escola é pressionada pelas engrenagens do mercado para dar conta de tudo.

Ao mesmo tempo, uma quantidade expressiva de campanhas produzidas e colocadas em circulação pela mídia tematizam e popularizam palavras como paz, guerra, diversidade, igualdade, terrorismo, fundamentalismo, globalização, cultura e mercado. Nas manchetes de jornais, nos anúncios publicitários, nos telejornais, nos filmes e nas novelas essas palavras nos são apresentadas, invariavelmente, junto a imagens que nos chocam, nos emocionam ou nos provocam. Em outros termos, esta é uma “época de guerras virtuais e pobreza reais” (Skliar, 2001, p. 21). Neste momento de

⁴ Informações do documentário *Criança é Alma do Negócio*, dirigido por Estela Renner e produzido pela produtora Maria Farinha, de Marcos Nisti. Aborda a polêmica do consumismo infantil causado pelo apelo publicitário e discute a distorção de valores no universo da criança (Instituto Alana, 2008).

tantas mudanças, talvez seja possível buscar pistas ou fragmentos que nos ajudem a revisar algumas certezas, compreendendo que “o caos já não parece um mau lugar para a reflexão” (Villaça, 1996, p. 10).

Considerações finais

Neste tempo fugaz e de fragilidades, talvez possamos refletir sobre o que efetivamente podemos concretizar, aquilo que está ao nosso alcance. Afinal, estamos seguindo um ritmo que nos conduz para a indiferença, para a perda de momentos preciosos, como admirar o pôr-do-sol que acontece todos os dias ou compartilhar a companhia dos amigos (aqueles mais queridos e que nunca mais procuramos pela falta de tempo), ou ainda permitir-se o deleite do silêncio, da contemplação. Quem sabe, em um tempo de surto coletivo da incompletude e da insatisfação, possamos nos permitir vivências possíveis, as quais não precisamos deixar para amanhã ou para o próximo ano, como escutar uma boa música (aquelas que nos fazem lembrar de tantas coisas boas), ler uma poesia, ligar para um velho amigo, sorrir à toa ou brincar com os nossos filhos. Enfim, precisamos viver aquelas experiências que saciam a nossa fome de humanos.

Talvez o que ainda nos reste, enquanto professores, seja o exercício de oferecer às nossas crianças e jovens aquilo que o dinheiro não pode pagar, aquela “experiência humana”, como define Bauman (2005b). Talvez se possa afirmar que aquilo que os

filhos das classes abastadas – aquelas crianças que ocupam espaço significativo nas cifras antes apresentadas – têm em comum com as crianças das classes ditas populares e que ocupam as salas de aula da rede pública é a carência do que não foi precificado, ou seja, da experiência humana: a simplicidade, o contato com gente, sem mediação do celular ou da *Webcam*, sem a digitação no MSN ou a presença no *Orkut*. Talvez, isso possa ser alcançado com uma aula de ciências que aconteça com o pé no banhado; com uma aula de literatura que faça com que todos possam ler livrinhos ao sol; com um domingo divertido jogando bola; ou com alguém que os escute com a TV desligada. Enfim, talvez esses prazeres já não estejam mais ao nosso alcance, seres humanos do século XXI.

Referências

- BAUMAN, Z. 1999a. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 146 p.
- BAUMAN, Z. 1999b. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 334 p.
- BAUMAN, Z. 2003. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 141 p.
- BAUMAN, Z. 2005a. *Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 169 p.
- BAUMAN, Z. 2005b. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 171 p.
- DA MATTA, R. 1978. O ofício do etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”. In: E. de O. NUNES (org.), *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, p. 23-35.
- DELEUZE, G. 1998. *Conversações, 1972–1990*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 240 p.
- FISCHER, R.M.B. 2006. Técnicas de si e tecnologias digitais. In: M.I.E. BUJES; L.H. SOMMER (orgs.), *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas, Ed. Ulbra, p. 67-76.
- GERGEN, K.J. 1992. *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós, 376 p.
- INSTITUTO ALANA. 2009. Consumismo infantil: um problema de todos. Disponível em: <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/ConsumismoInfantil.aspx>. Acesso em: 10/12/2009.
- INSTITUTO ALANA. 2008. Documentário fala de manipulação, distorção de valores e consumismo. Disponível em: <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/NoticiaIntegra.aspx?id=5756&origem=23>. Acesso em: 03/12/2008.
- KELLNER, D. 2001. *A cultura da mídia*. Bauru, Edusc, 454 p.
- NARODOWSKI, M.; BRAILOWSKY, D. (comps.). 2006. *Dolor de escuela*. Buenos Aires, Prometeu, 154 p.
- NÓVOA, A. 2008. Os professores e o novo espaço público. In: M. TARDIF; C. LES-SARD (orgs.), *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, Vozes, p. 217-232.
- POSTMAN, N. 2002. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro, Graphia, 200 p.
- RAJCHMAN, J. 1987. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 111 p.
- SARLO, B. 1997. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 193 p.
- SILVA, T.T. 2000. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte, Autêntica, 128 p.
- SKLIAR, C. 2001. Pluralismo x norma ideal. In: S. SCHMIDT (org.), *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 21-23.
- VILLAÇA, N. 1996. *Paradoxos do Pós-Moderno: sujeito e ficção*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 228 p.

Submetido em: 14/09/2010

Aceito em: 14/10/2010

Luís Henrique Sommer
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Av. Unisinos, 950, Cristo Reis
93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil

Saraí Schmidt
FEEVALE
RS-239, 2755, Vila Nova
93352-000, Novo Hamburgo, RS, Brasil