

Entre a instituição do consumo e a destituição docente: considerações em torno da crise do saber escolar no contemporâneo

Between consumer society and the teacher's destitution:
Considerations on the present crisis of school knowledge

Adriano Machado Oliveira
adriano.oliveira@uft.edu.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar as atuais vicissitudes que uma sociedade de consumidores faz incidir sobre a cultura escolar. Em particular, busca compreender de que modo uma sociedade organizada em torno da compra e descarte de mercadorias – e na qual vigora uma obsolescência intencional tanto dos objetos industriais como dos próprios estilos de vida divulgados pelos meios de comunicação de massa – pode afetar significativamente a relação dos sujeitos jovens e adolescentes com os saberes escolares. A partir de referenciais sociológicos e educacionais, dentre os quais se destacam as teorizações de Zygmunt Bauman acerca da sociedade contemporânea e suas intempéries, são aprofundadas reflexões que denotam a destituição do saber docente frente a adolescentes e jovens, em uma cultura na qual o passado perdeu sua autoridade e onde as informações assumem um status de conhecimento. O artigo apresenta como conclusão que no contexto societário vigente se tornam relevantes as iniciativas docentes que possam, junto com os alunos, debater e relativizar os marcos valorativos da sociedade de consumo, ao mesmo tempo em que coadunam seus saberes com os dilemas de uma cultura na qual todos nos encontramos imersos.

Palavras-chave: jovens, adolescentes, sociedade de consumo, autoridade, saber docente.

Abstract: The article analyzes the current vicissitudes that a consumer society brings to school culture. Particularly, it seeks to understand how a society organized around the buying and discarding of goods – and in which there is a deliberate obsolescence both of the industrial objects and the lifestyles disseminated by the mass media – can significantly affect the relation between students and the school knowledge. On the basis of educational and sociological frames of reference, particularly Zygmunt Bauman's theorizing about contemporary society, it elaborates on reflections that reveal the destitution of the teacher's knowledge vis-à-vis youths and adolescents within a culture in which the past has lost its authority and information takes on a status of knowledge. The author concludes that in the prevailing societal context the teachers' initiatives designed to debate and relativize, together with the students, the value frameworks of the consumer society become relevant. At the same time they may relate their knowledge to the dilemmas of a culture in which we are all immersed.

Key words: young individuals, adolescents, consumption society, authority, teacher knowledge.

Considerações iniciais

As alterações sociais e subjetivas pelas quais o mundo ocidental vem passando nos últimos 50 anos têm colaborado significativamente para a crise da instituição escola como produtora de saberes relevantes para a vida pública (Bauman, 2010; Corea, 2008; Esteve, 1999). Dentre essas transformações, destacam-se a vigência de uma sociedade de consumidores, na qual adolescentes e adultos são alvos de retóricas midiáticas que os convidam à compra e descarte incessante de mercadorias (Costa, 2005), e, de outro lado, uma progressiva deslegitimação do saber escolar frente às clientelas juvenis, hoje subjetivadas em uma lógica cultural que não prevê os saberes de longo prazo como elementos importantes na construção dos sujeitos. De outro modo, são mais valoradas agora as retóricas que têm nos meios de comunicação de massa os seus produtores, com a diferença de que essas narrativas obedecem a critérios de grupos particulares e com interesses econômicos (Bauman, 2010). Os jovens e adolescentes¹ que hoje chegam às escolas, por conseguinte, já não outorgam ao saber docente um status de autoridade, na medida em que este se encontra alicerçado sobre o passado (Arendt, 2007) e não sobre as informações erráticas e movediças que saturam as telas de televisores e dos computadores conectados à internet diariamente. Ao lado desse processo em curso, os cenários que amparavam a escola moderna, se já não se dissolveram por completo, encontram-se completamente

relativizados e sujeitos à crítica permanente de sujeitos para quem a tradição não engendra qualquer tipo de autoridade (Arendt, 2007). Neste sentido, pensar as repercussões subjetivas de uma sociedade de consumo colabora para aproximações interpretativas necessárias diante do quadro de desinteresse manifesto pelos saberes escolares vivenciado nas escolas – e que tem incidido na relação dos sujeitos jovens com seus professores e com a própria cultura escolar.

A desregulamentação da vida pública: econômica e social

Desde meados da década de setenta, após o contexto internacional de crise do petróleo e consequente abandono progressivo, por parte dos países ocidentais, das medidas de um estado de bem-estar social (Bianchetti, 1996), vive-se um contexto político de desregulamentação das economias nacionais em favor da liberdade concedida ao capital – leia-se: da imposição arbitrária de uma governabilidade do mercado nos rumos das decisões da vida pública por parte dos governos ditatoriais ou democráticos, com suas inevitáveis incidências na vida privada dos sujeitos contemporâneos (Bauman, 2010). Diante disso, o antigo cenário de confiança e segurança vivenciados na modernidade sólida – anterior ao capitalismo neoliberal – cede lugar à incerteza e à insegurança como elementos a compor o ambiente social de homens e mulheres agora sujeitos a postos de trabalho vulneráveis e precarizados.

Como afirma Bauman (2004, p. 322):

Na época da modernidade sólida, quem entrasse como aprendiz nas fábricas da Renault ou da Ford iria com toda a probabilidade ter ali uma longa carreira e se aposentar após 40 ou 45 anos. Hoje em dia, quem trabalha para Bill Gates por um salário cem vezes maior não tem ideia do que poderá lhe acontecer dali a meio ano! E isso faz uma diferença incrível em todos os aspectos da vida humana.

Tal contexto acima destacado, por conseguinte, colabora sobremaneira para que o próprio planejamento dos itinerários de vida seja prejudicado, na medida em que prever o amanhã, de forma a se elaborar estratégias de vida em longo prazo, tornou-se algo de difícil realização para milhares de pessoas. A própria solidez de antigas instituições privadas, antes seguramente com mais longevidade que os ciclos de vida biológicos dos cidadãos, hoje não dura o suficiente para que um jovem aprenda a respeitá-las como dignas de confiança e credibilidade (Bauman, 1998). Agora, pois, os cenários institucionais se alteram rapidamente ante a competição de mercado e já não se pode garantir que uma universidade privada, por exemplo, em que pesem seus benefícios a uma dada comunidade, possa ainda se encontrar atuante e com equilíbrio financeiro daqui a cinco ou dez anos. Não se faz apressado afirmar, diante disso, que adolescentes e jovens já estejam a identificar a impermanência e instabilidade como um dos elementos mais previsíveis dos cenários sociais de nosso tempo. Nas palavras de Bauman (2004, p. 322), “nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar

¹ No presente artigo, os termos “jovens” e “adolescentes” são utilizados de forma intercambiável, na medida em que o primeiro se apresenta ligado a uma coordenada temporal sempre arbitrária e variável, de acordo com a nação ou localidade, e o segundo, embora também uma construção cultural, aponta para uma fase de acontecimentos psíquicos que atravessam o período da juventude, sem ser a adolescência um sinônimo deste último.

em costumes, hábitos e verdades ‘auto-evidentes’”.

Para o sociólogo polonês, como vemos, tal cenário social de volatilidade também incide sobre outras esferas da vida, aumentando e reforçando os sentimentos já referidos de insegurança e incerteza. Tudo muda rapidamente, e o que se mostra uma verdade hoje nos meios de comunicação amanhã pode já estar obsoleto pelas decisões arbitrárias daqueles que agora manipulam os centros difusores das informações televisivas, radiofônicas, virtuais. A desregulamentação econômica, desse modo, operada pelos estados nacionais na segunda metade do século XX, também foi acompanhada de uma desregulamentação social. Como parte do projeto da modernidade, tradição e religião foram sistematicamente conduzidas ao ostracismo social e, com isso, respostas antes aprendidas no contexto familiar e comunitário para as coisas da vida hoje são rechaçadas em favor das orientações das celebridades, dos analistas de moda e dos comentaristas das grandes emissoras de televisão. Tradição e religião, com isso, antigos pilares da identidade moderna (Bauman, 1998), apartadas de sua antiga eficácia social na orientação das condutas, são vistas quase sempre com um misto de desconfiança e desprezo. Contudo, como se pode depreender, o sujeito moderno, agora livre dos impositivos dessas duas instâncias que o conformavam a um mundo disciplinado e imutável, hoje se veem subjugados a outras instâncias sociais cuja incidência se faz tão contundente quanto as anteriores. Vive-se, agora, o império das narrativas de mercado e dos discursos midiáticos, cujos interesses obedecem aos anseios de grandes corporações econômicas e de empresários da comunicação, com vistas ao acúmulo de capital,

tão somente, sendo a antiga busca pelo bem comum agora encarada como retórica religiosa e vazia de significado.

Nessa mesma direção, se apresentam as palavras de Bauman (2010, p. 8-9):

A cooperação entre Estado e mercado é a regra; o conflito entre eles, quando acontece, é a exceção. Em geral, as políticas do Estado capitalista, “ditatorial” ou “democrático”, são construídas e conduzidas *no interesse* e não *contra o interesse* dos mercados; seu efeito principal (e intencional, embora não abertamente declarado) é avaliar/permitir/garantir a segurança e a longevidade do *domínio do mercado*.

A aliança acima destacada, pode-se afirmar, onde interesses de grupos particulares se sobrepõem aos interesses coletivos, gera as condições para que a já mencionada desregulamentação econômica também seja acompanhada por uma desregulamentação social. Noutras palavras, os grupos que detêm o poder na área das comunicações hoje são aqueles a ditar/outorgar/legitimar os estilos de vida de homens e mulheres contemporâneos, ao produzirem discursos que invadem o cotidiano familiar e social diariamente, seja através dos seriados, telenovelas, programas de opinião, noticiários (encarregados de apresentar os pontos de vista sobre os acontecimentos públicos a partir do viés de seus editores-chefe), seja pela via da reprodução dos conteúdos publicitários elaborados por seus parceiros e que têm por meta unicamente atingir clientes. Para Bauman (2009), esse cenário produz o que o autor considera como um ambiente líquido-moderno, no qual os referentes sociais se deslocam de seus lugares em uma velocidade que não permite aos sujeitos apreender os significados

das mudanças e onde difíceis são as chances de serem arrematadas forças coletivas para empreender um combate às vicissitudes sociais produzidas pela lógica de mercado. Somando-se a isso, a individualização crescente de fracassos que têm uma gênese social, pois, colabora para a legitimação de uma sociedade em que os únicos critérios sancionados e consensuais acerca da vida são a já naturalizada incerteza e sua conseqüente incapacidade de planejar o futuro (Bauman, 1998).

Na análise de Bauman (2009, p. 678-679), tais convergências entre uma desregulamentação da vida pública e a política econômica neoliberal são arbitrariamente executadas e com objetivos bastante definidos:

No ambiente líquido-moderno, a “incerteza produzida” é o instrumento de domínio mais importante quando a política de precarização [...] se torna rapidamente o núcleo de estratégia de domínio. O mercado e a “planificação da vida” são antitéticos e uma vez que a política se deixa guiar pela “economia”, entendida como jogo livre das forças de mercado, o equilíbrio do poder entre os dois se desloca decididamente em direção ao primeiro.

Tudo isso, em conseqüência, opera a construção de comportamentos juvenis que já se fazem presentes nas escolas brasileiras. Como considera Costa (2005), viver em uma cultura significa estar sujeito a possibilidades e impossibilidades, ou seja, implica que determinados comportamentos são incentivados enquanto outros são deixados à margem. Uma sociedade estruturada em torno do capital e organizada em função da liberdade de seus agentes (grandes indústrias, grupos de empresários, investidores da bolsa de valores, etc.), nesta direção, aponta para a construção de práticas culturais específicas.

Uma sociedade de consumidores

Como considera Bauman (1998), ao nascermos, determinadas coisas são colocadas na luz, diante de nossos olhos, enquanto outras são colocadas na sombra, desacreditadas, negadas e não legitimadas. Constituímo-nos como pessoas, desse modo, em uma cultura já pronta e anterior a nós.

Arendt (2007), por sua vez, considera que essa característica da vida humana – a constante chegada de novos habitantes em um mundo velho, preexistente a eles – faz da educação uma tarefa com um duplo aspecto. De um lado, os pais humanos assumem a responsabilidade pelo cuidado do ser em desenvolvimento que necessita ser protegido do mundo e suas intempéries, ao mesmo tempo em que igualmente assumem uma responsabilidade pelo mundo – o qual não pode ser exposto a uma nova geração de sujeitos sem ser protegido dos perigos potenciais de sua extinção face ao novo (Arendt, 2007). Esse último aspecto, para Arendt (2007), encontra-se estreitamente ligado aos educadores. Esses se apresentam para o aluno como os representantes de um mundo que desconhecem e que lhes é anterior, de forma que o adulto investido da posição social de professor, tal como os pais, reveste-se de um papel orientador acerca das coisas da sociedade, da forma como ela se apresenta. Não bastasse isso, o educador ainda se mostra como aquele que irá apresentar o passado aos seus educandos, ou seja, uma série de aspectos da cultura que seus alunos ignoram, e, desse modo, deve assumir uma responsabilidade perante o mundo. Noutras palavras, trata-se do educador assumir um papel de autoridade face ao domínio do passado, na medida em que, além de o conhecer e transmitir a seus alunos, ocupa um lugar social no qual o conhecimento deve sempre estar sendo colocado em

ordem para ser entregue como um legado às novas gerações.

Nas palavras de Arendt (2007, p. 239),

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança.

Para a autora em pauta, desse modo, colocar em ordem o mundo em que vivemos para a chegada dos novos seres humanos seria a atividade sempre esperada por parte daqueles que ocupam o lugar de educadores. No entanto, como destaca Arendt (2007, p. 243), “o problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível [...]”

Aqui, pois, deparamo-nos atualmente com as contingências de uma sociedade de consumidores. Vive-se hoje a primazia das práticas consumistas como critério de valor social, de modo que outras fontes de valoração se veem destituídas de sua antiga posição de destaque na vida de homens e mulheres, tal como a ideologia, a religião, os critérios de raça, classe social, intelectualidade, etc. Como adverte Costa (2005), não vivemos em um contexto no qual inexistem valores; de outro modo, foram estes re-hierarquizados de acordo com as transformações sociais operadas durante o século XX. Como afirma o psicanalista, passamos de uma moral na qual os sentimentos estavam no vértice das aspirações sociais para uma outra, agora atrelada à compra e descarte de mercadorias, na qual a participação em itinerários de consumo define um status social valorizado

e incentivado constantemente pelos meios de comunicação de massa. Enquanto na moral dos sentimentos a introspecção, a leitura de obras clássicas da literatura e a indagação sobre o sentido da vida e seus desdobramentos eram valorizados, na moral do consumo – ou, como prefere Costa (2005), moral do prazer –, o aqui-e-agora assume um papel de centralidade, de forma que estar apto para participar de percursos de lazer como os *shopping centers* se mostra como um novo critério de pureza na sociedade contemporânea (Bauman, 1998). Como o sabemos, nem todos os sujeitos poderão permanecer nesse jogo por muito tempo, ao passo que os vencedores dessa cultura serão aqueles cujos cartões de crédito se encontrarem sempre com seus limites disponíveis. Contudo, tal lógica social se vê divulgada diariamente, nas retóricas publicitárias ou nos programas de auditório, como o único critério legítimo da felicidade – leia-se: como um indicador fidedigno da pureza pós-moderna, ou seja, aquela em que exercer a cidadania significa manter-se disciplinado para seguir as orientações voláteis do mercado de objetos e dos estilos de vida (Bauman, 1998).

Como afirma Bauman (2010, p. 33-34):

A cultura de hoje é feita de *ofertas*, não de *normas*. [...] a cultura vive de sedução, não de regulamentação [...] da criação de novas necessidades/desejos/exigências, não de coerção. Esta nossa sociedade é uma sociedade de consumidores. E, como o resto do mundo visto e vivido pelos consumidores, a cultura também se transforma num armazém de produtos destinados ao consumo, cada qual concorrendo com os outros para conquistar a atenção inconstante/errante dos potenciais consumidores, na esperança de atraí-la e conservá-la por pouco mais de um breve segundo.

A escola na sociedade de consumo

Tal contexto, acima esboçado, pois, leva-nos à seguinte indagação: de que maneira uma sociedade de consumidores pode estar a afetar a relação desses sujeitos com o conhecimento² transmitido nas escolas?

De acordo com Bauman (2009), a vigência de uma desregulamentação da esfera econômica e social, nos últimos 50 anos, com o predomínio da instabilidade nos critérios de valoração social através de uma constante modificação dos padrões incentivados pela mídia e da obsolescência intencionalmente produzida dos artigos da moda, por exemplo, tem gerado uma incidência contundente na elaboração dos estilos de vida de homens e mulheres. Os objetos que adquirimos já não devem durar, pelo contrário, devem possuir uma durabilidade sempre até segunda ordem, ou seja, nosso interesse por eles deve se manter somente até o anúncio da novidade publicitária que pode substituí-los imediatamente. Do mesmo modo tem ocorrido com os vínculos humanos: as relações afetivas se mostram cada vez mais regidas por uma lógica de mercado, na qual uma pessoa se mostra satisfatória para o parceiro enquanto suas características não possam ser substituídas por outras, apontadas como desejáveis e divulgadas como símbolos de estilos de vida adequados à sociedade atual. De fato, vincular-se a alguém ou a um projeto de vida duradouro se tornou algo perigoso e desaconselhado em um contexto cultural de constantes mudanças (Bauman, 2010), no qual dificilmente qualquer sujeito recebe apoio irrestrito para determinado es-

tilo de vida ou planejamento pessoal por longa data.

Os adolescentes contemporâneos, por sua vez, têm de elaborar a construção de suas condutas na direção que a cultura lhes aponta, sendo que a antiga lei particular da infância elaborada durante anos pelos genitores agora será colocada em questão (Jerusalinsky, 2004) – com a diferença significativa de, neste momento, as narrativas sociais elaboradas fora do contexto familiar serem os referentes e não os discursos parentais. Adolescentes e jovens, por conseguinte, invadidos em seu cotidiano pelas informações desconexas e erráticas de uma sociedade de consumidores, veem-se diante da difícil tarefa de elaborar estratégias para compreender o sentido das mudanças que os cercam. Para Arendt (2007), a escola seria o local para estas mudanças serem postas em ordem e significadas junto aos jovens. Para isso, entretanto, os professores teriam de ocupar o lugar de educadores, daqueles a assumirem uma responsabilidade perante o mundo preexistente à chegada dos jovens. Já em meados da década de cinquenta, período de publicação da primeira edição de “Entre o passado e o futuro”, Arendt (2007, p. 240) diagnostica uma recusa do mundo adulto diante dessa tarefa: “A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.” Acreditamos, pois, que a análise da autora alemã ainda se faz fecunda para compreendermos o que se dá em nossa sociedade. Muitas são as pesquisas educacionais a apontarem os professores como desanimados em suas tarefas e prati-

cantes do absentismo (Lapo e Bueno, 2002; Moreno-Jimenez *et al.*, 2002; Esteve, 1999; Nóvoa, 1998), como sujeitos desinteressados pelo contexto cotidiano de seus alunos e, desse modo, protagonistas de uma escola ainda de caráter memorístico e alheia aos acontecimentos importantes da vida pública (Dayrell, 2007; Di Segni, 2006; Castro e Correa, 2005; Souza, 2003). Diante dos olhos docentes, e em parte como consequência dessa realidade escolar, cresce o desinteresse pela escolarização, principalmente nas camadas populares, com o inevitável aumento das taxas de evasão escolar. No documentário de João Jardim (2007) “Pro dia nascer feliz”, esse cenário educacional é desnudado em suas feições, destacando-se, dentre outros pontos, o completo descaso de professores de escolas públicas brasileiras com o progresso de seus alunos. Ao contrário, predominam críticas a estes últimos, como se conviver com os adolescentes e jovens de nossos dias fosse um fator desencadeante de depressões ou mesmo a causa do abandono da profissão.

Podemos pensar, de outro ângulo, que a referida responsabilidade apontada por Arendt (2007) igualmente esteja sendo recusada pela sociedade como um todo, na medida em que os sujeitos contemporâneos têm protagonizado itinerários de vida bastante distanciados de problemas públicos ou coletivos. Em contraposição à busca de soluções sociais para os problemas enfrentados na esfera particular, temos a culpabilização dos indivíduos toda vez que estes não conseguem superar as injunções de uma sociedade na qual o Estado não se faz mais o promotor e defensor de políticas

² Entendemos por conhecimento, na presente análise, o processo de transposição dos saberes acadêmicos produzidos nas matrizes disciplinares legitimadas como científicas (Física, Matemática, Biologia, História, Geografia, etc.) e que são objeto de sistematização pedagógica no âmbito escolar. “Conhecimento”, “conhecimento escolar” e “saber escolar”, por conseguinte, aqui desempenharão a função de designar a especificidade desses saberes disciplinares do modo como hoje são produzidos junto aos alunos (Monteiro, 2001).

públicas que visem ao bem-estar financeiro e à necessária segurança social (Bauman, 2009).

Ao refletir sobre esse contexto, Bauman (2010, p. 36-37) assevera:

Ao contrário da era da construção das nações, a cultura líquido-moderna não tem “pessoas” a cultivar, mas clientes a seduzir. E, diversamente da cultura sólido-moderna anterior, não visa mais ao término do trabalho (o quanto antes, melhor). Seu trabalho consiste antes em tornar a própria sobrevivência permanente, “temporalizando” todos os aspectos da vida de seus antigos pupilos, agora renascidos como clientes.

A escola contemporânea e seus problemas, nesse sentido, não ganham a atenção nos noticiários, nos programas de auditório ou nos debates eleitorais: de outro modo, esta somente ganha visibilidade quando ocorrem fatos como mortes de alunos, agressões a professores ou qualquer outro acontecimento que possa chocar o público e gerar aumento nos índices de audiência. A atual crise do ensino médio, por exemplo, a ausência de sentido que esta etapa da escolarização assume para muitos alunos e sua atual organização curricular somente direcionada para processos seletivos à universidade, em nenhum momento são pautas para debates televisivos. A escola pública de ensino médio, pois, encontra-se igualmente como um espaço social desregulamentado e caótico. Quando nela se ensina não se sabe ao menos o sentido de seus conteúdos para o presente do aluno – exceto aqueles já disciplinados pelo discurso familiar para ascenderem à universidade –, e quando se tenta construir significados para a permanência dos alunos nas escolas se apresenta um futuro ainda distante e nebuloso: concorrer por um emprego em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e ao mesmo tempo instável ou concorrer

nos vestibulares com os filhos das classes médias e altas, com recursos suficientes para preencherem seu tempo com aulas particulares e cursos pré-vestibulares.

Pode-se inferir, nesse sentido, que no lugar do sentido dos conteúdos escolares, hoje desencaixados da dinâmica social, apresenta-se a lógica da sociedade de consumo a preencher as mentes juvenis de metas e novas necessidades. Aprender se tornou algo obsoleto em uma sociedade onde as informações se alteram a cada momento, na qual novas competências para o mundo do trabalho aparecem na televisão e logo dão lugar a outras, sucessivamente. Na medida em que os próprios professores não sabem como justificar a pertinência de muitos dos conhecimentos que transmitem, difícil se torna para os alunos buscarem os antigos hábitos de indagação, da reflexão e dos diálogos críticos diante do que leem e ouvem em suas salas de aula. Para eles, pois, as novidades tecnológicas se mostram mais atraentes, ao lado das orientações do mundo da moda e das revistas sobre comportamento juvenil que proliferam nas bancas. Como afirma Bauman (2010), manter-se atualizado se mostra um impositivo de nosso tempo, mesmo que essas informações coadunadas com esforço logo sejam desestruturadas para que outras venham a compor a vã memória de sujeitos supostamente bem informados acerca do que é importante para conduzir a própria vida. O conhecimento alcançado através da leitura e da introspecção, assim, tal como valorado em décadas anteriores, agora é visto como um risco em uma sociedade na qual as informações tomam o lugar do saber de longo prazo. Trata-se, aqui, de uma modificação relevante, na medida em que, no passado, as escolas estavam, como afirmou Arendt (2007), preparadas para colocar o

mundo em ordem e apresentá-lo a seus alunos, enquanto em nossos dias essa ordem se vê cada vez mais difícil de ser alcançada.

Nas palavras de Bauman (2009, p. 670):

[...] a volatilidade do mundo líquido, parcamente integrado e multicêntrico, faz com que cada um dos episódios sucessivos dos projetos conduzidos na vida requeiram uma série de competências e informações que tornam vãs as competências pregressas e as informações memorizadas. Aprender quantidades excessivas de informações, procurando absorvê-las e memorizá-las, aspirando tenazmente à completude e à coesão das informações adquiridas, é visto com suspeita, como uma ilógica perda de tempo...

Esse cenário, como percebemos, aponta para a falência de um modelo educacional no qual o saber possuía uma importância em si mesmo (Di Segni, 2006). Tal valoração tem se mostrado inexistente em nossos dias, principalmente quando os itinerários de vida se organizam em torno da compra de mercadorias como modelo de cidadania. Para que isso se dê, entretanto, torna-se necessário um trabalho de ascese pessoal que não envolve mais um esforço de reflexão sobre si, mas sim uma disciplinada rotina na busca de informações relevantes acerca das novidades comportamentais, dos estilos de vida em voga e dos últimos eletro-eletrônicos colocados nas vitrines das lojas. Indispensável, ainda, investigar diariamente os destaques sociais em termos de entretenimento, com uma plêiade de locais abertos durante toda a semana, já que a lógica do prazer imediato, do desfrute agora e pague depois, impõe-se até mesmo sobre a antiga moral de uma vida comedida e equilibrada no que se refere ao lazer e ao trabalho. Na hierarquia dos

valores atuais, pode-se depreender que a busca do conhecimento e dos saberes de longo prazo se encontra praticamente distante das primeiras posições para jovens e adolescentes. Habitantes de ambientes virtuais e protagonistas de uma sociedade de consumidores, encontram-se não raras vezes sobrecarregados por um universo de informações desconexas e caóticas a lhes indicar como se vestir, onde desfrutar do lazer, como se relacionar, onde encontrar os melhores produtos para os cuidados corporais e de que modo poder aumentar o grupo de amigos através da internet, dentre outras narrativas publicitárias.

Nessa mesma direção, argumenta Bauman (2010, p. 59-60):

Atribuir importância às diversas informações e, sobretudo, atribuir maior importância a umas que a outras talvez seja a tarefa mais desconcertante e a decisão mais difícil. O único critério prático que se pode adotar é a pertinência momentânea, mas ela também muda de um momento para o outro, e as informações assimiladas perdem significado assim que são utilizadas. Como outros produtos no mercado, elas são destinadas ao instantâneo, imediato e único.

O lugar docente destituído

Se o lugar do saber, em nossa sociedade, encontra-se hoje destituído em favor das informações arbitrariamente produzidas pelos mais variados meios de comunicação de massa (canais de televisão, rádios, sites de notícias, etc.), podemos inferir com certa margem de segurança que o lugar docente igualmente se encontra destituído. Como considera Bauman (2010), vive-se hoje um contexto sociocultural de completo desprezo pelo legado cultural do passado – principalmente no que se

refere à importância outorgada aos sentidos produzidos pelas gerações anteriores sobre os fatos da vida cotidiana, da política, da vida moral e afetiva. Trata-se, noutras palavras, de uma mudança significativa no processo de construção de si do sujeito urbano contemporâneo: encolhido entre narrativas publicitárias e discursos de grupos particulares responsáveis pelas arbitrariedades dos mercados da moda e dos estilos comportamentais – e que adentram o ambiente privado diariamente através da tela dos televisores e dos múltiplos cenários virtuais da internet –, o passado e sua rica historicidade de concepções sobre as diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Biologia, Literatura...) já não possuem o poder de persuadir jovens e adolescentes. Desse modo, conforme Costa (2005), no lugar das antigas autoridades que legitimavam frente às novas gerações formas de ser e agir no mundo (pais, professores, líderes espirituais, governantes), concedendo ao arcabouço de saberes do passado um legado para a construção do presente, temos hoje a figura da celebridade a ocupar o centro das atenções juvenis. Para ser uma celebridade não há necessidade de uma historicidade, não se requer um vínculo com o passado e, tampouco, um compromisso com o bem comum, diferentemente do que as antigas autoridades do mundo moderno requeriam a fim de serem legitimadas. O sujeito célebre de nossos dias já não possui notoriedade pela qualidade de sua participação na vida pública. De outro modo, sua importância reside unicamente no fato de fazer-se presente na mídia e proporcionar entretenimento (Costa, 2005). Aqui, pois, não se requer historicidade, apenas capacidade de provocar/manter a atenção dos ouvintes/telespectadores/internautas. O sujeito urbano contemporâneo, dessa forma, vê na celebridade a

sua autoridade, na medida em que os seus discursos, do mesmo modo que aqueles da publicidade, orientam somente sobre o presente, acerca das possibilidades de fruição prazerosa da vida em uma sociedade organizada em torno do consumo.

Em contrapartida, os representantes de saberes do passado são destituídos da importância que lhes era atribuída. Dentre eles, o professor, cujos conhecimentos não orientam sobre onde comprar, como vestir-se e sobre quais comportamentos excluir para se obter relacionamentos curtos e indolores. Na cultura do consumo, olhar para trás significa perda de tempo para jovens interessados mais nas performances que as celebridades presentes nas telenovelas e propagandas poderão lhes indicar. Como considera Ortega (2006), vivemos uma nova hierarquia dos valores sociais, de modo que atribuir importância aos cidadãos pela responsabilidade que assumiram perante um determinado contexto social – de forma a qualificar o repertório comportamental dessas pessoas notáveis de um país ou comunidade como exemplo a ser seguido – já não constitui um valor para muitos adolescentes e jovens que somente veem o passado como algo interessante para ser observado nos passeios em museus ou memorizado para a realização de concursos.

Isso gera uma profunda crise em uma área social que não pode prescindir justamente do passado, ao qual esteve vinculada desde a Grécia clássica. Foram os gregos, pois, que deram origem à noção de *paideia*, a um ideal de formação concebido primeiramente de forma abstrata, através da reflexão, para em seguida serem pensados os passos para que o educando desenvolvesse as virtudes e os conhecimentos considerados importantes a fim de que fosse atingido um estado de humanidade ideal (Cambí, 1999).

Esse modelo, desse modo, em que pesem as modificações sociais que o passar dos séculos trouxe, sempre esteve presente de uma forma ou outra na pauta dos educadores. Desde a educação cristã na Idade Média até o movimento pedagógico da Escola Nova, a reflexão em torno dos saberes necessários para a formação dos sujeitos sempre esteve presente, juntamente com a definição de conteúdos relevantes, os quais deveriam alicerçar a prática dos professores. Além disso, até a metade do século XX, existia um consenso social acerca dos fins educacionais e um amplo apoio familiar à figura do professor, o que lhe proporcionava frente aos alunos uma autoridade já conferida pelos genitores (Esteve, 1999).

Em nossos dias, todavia, o cenário se apresenta diametralmente oposto. No lugar das antigas reflexões dos educadores que visavam estabelecer os fins educacionais, temos diretrizes nacionais para a educação que desconsideram as idiosincrasias locais e suas necessidades, bem como ignoram que organizar a escolarização em torno de resultados quantitativos opera a exclusão daqueles que necessitam de saberes coadunados com as vicissitudes que vivem diariamente na periferia de médias e grandes cidades. Aos professores, desse modo, lhes é retirada a prerrogativa de pensarem os fins educativos de suas práticas, devendo estes, de forma disciplinada, aderirem a programas nacionais que não foram alvo de debates entre os educadores e que tampouco constituem consenso entre os mesmos. Somando-se a isso, no lugar do antigo consenso entre família, escola e sociedade mais ampla acerca do papel dos professores, vigora hoje uma proliferação de discursos desconexos e particularizados, todos igualmente distanciados de uma perspectiva educacional que atenda aos anseios

coletivos da maioria dos cidadãos. Apresentam-se, desse modo, críticas severas aos professores, culpabilizados pelos males de uma escola pública abandonada pelos governos e pela própria sociedade na busca de solução dos seus problemas.

Como afirma Bauman (2010, p. 40):

[...] a crise atual parece ser diferente daquelas do passado. Os desafios do presente desferem duros golpes contra a própria essência da ideia de educação, tal como ela se formou nos primórdios da longa história da civilização: eles questionam as invariantes dessa ideia, as características constitutivas da educação que resistiram a todos os desafios passados e emergiram intactas de todas as crises anteriores; os pressupostos que antes nunca haviam sido colocados em questão e mesmo ainda encarados como se já tivessem cumprido sua missão e necessitassem de substituição.

Tudo isso aponta para um deslocamento do lugar docente antes alicerçado sobre referentes sólidos. Esses referentes, como considera Corea (2008), já não estão mais estabelecidos no momento em que os professores se encontram diante dos jovens. A sociedade não outorga mais aos professores aquele antigo lugar de autoridade. Ao contrário, questiona suas decisões e critica seus métodos pedagógicos, outorgando agora aos adolescentes uma autonomia para contestarem toda e qualquer decisão elaborada pelos docentes. Isso proporciona, para Corea (2008), um cenário onde os antigos códigos de respeito e autoridade, antes existentes dentro da instituição escola, já não estão presentes. Trata-se de um novo contexto escolar, onde alunos e professores se veem distanciados, tal como se vivessem em mundos distintos, com referentes que não encontram um ponto comum para a construção da cidadania es-

colar. Para a autora argentina, desse modo, cabe ao professor, a cada momento, construir junto com os alunos os códigos para a convivência, estabelecendo referentes que sejam consensuais e que permitam que ambos possam habitar a sala de aula através de sentidos compartilhados.

Na esteira dessas considerações, acreditamos que o deslocamento do lugar docente de sua centralidade e as atuais dificuldades comunicacionais entre jovens e professores, como destacado acima, tenham sua gênese também na atual configuração da família contemporânea. Nas últimas décadas, segundo Di Segni (2002), pais e mães passaram a protagonizar junto a seus filhos diálogos mais horizontais, nos quais a comunicação assume um fluxo bidirecional e não mais verticalizado como nos estilos parentais autoritários. Com isso, os jovens estariam chegando às escolas com demandas relacionais bastante diversas daquelas apresentadas em décadas anteriores, e que têm nas interações francas e desprovidas de formalismos um marco para a construção dos diálogos entre educadores e alunos. Com isso, sem dúvida, o lugar docente construído sobre uma formal relação professor-aluno agora se vê descentrado dessa antiga posição, já ineficaz para a construção da autoridade perante os adolescentes contemporâneos.

Nas últimas décadas, ainda, a sociedade tem assistido a uma destacada ênfase no jovem como modelo social (Peralva, 1997). Sob a ação das retóricas publicitárias, a vida juvenil foi colocada no vértice das aspirações sociais, de modo que o próprio mundo adulto se voltou para esta etapa da vida com o intuito de assumir um estilo de vida jovial (Di Segni, 2006). Roupas, linguagens, adereços pessoais, locais de entretenimento e estilos musicais juvenis passaram a ser adotados por inúmeros pais e mães,

diagnosticados por Di Segni (2002) como adultos-adolescentes. Embora, segundo a autora, esse estilo comportamental não seja o predominante entre os genitores contemporâneos, milhares são aqueles a assumirem posturas educacionais onde a autoridade é exercida com insegurança e dúvidas frequentes. Nesta mesma direção, parece-nos que a excessiva autonomia concedida pelos adultos à infância, diagnosticada por Arendt (2007) na metade do século XX, demonstra ter-se efetivado igualmente com relação à adolescência. Noutras palavras, acreditamos que no intuito de respeitar e valorar o mundo adolescente, durante as últimas décadas, o mundo adulto, sob o impulso das retóricas publicitárias destinadas aos jovens, tem concedido aos adolescentes um status de absoluta independência com relação aos mais velhos. Por conseguinte, do mesmo modo que Arendt (2007) argumentou se encontrar a infância afastada de uma relação espontânea com os adultos, receosos de intervir em questões que potencialmente seriam normais nesta fase da vida, encontram-se hoje os adolescentes entregues a si mesmos com relação a inúmeros aspectos da vida, encerrados em seus grupos ou tribos e distanciados de discussões saudáveis sobre os dilemas sociais que os afetam. Como consequência, temos hoje professores receosos e inseguros no relacionamento com seus alunos jovens, na medida em que percebem diante de seus olhos os sintomas dessa autonomia concedida a esses sujeitos, tal como se a adolescência ou juventude fossem etapas da vida definitivas e não transitórias. Entendemos, dessa forma, que a ausência de códigos ou referentes linguísticos entre jovens e professores, teorizada por Corea (2008) e aqui já referenciada, esteja diretamente relacionada a esse distanciamento dos adultos das

vivências juvenis – como se intervir e posicionar-se acerca dos acontecimentos cotidianos daqueles que se encontram nessa etapa da vida fosse ser tido como algo *fora-de-moda* ou *careta*, na medida em que existiriam assuntos somente pertencentes a eles e que, portanto, nenhuma relação teriam com a vida dos mais velhos.

Aqui, pois, fazemos nossas as palavras de Bauman (2010, p. 63-64), ao dissertar sobre a relação entre jovens e adultos no contexto líquido-moderno:

As diferenças de percepção tornaram-se hoje tão multidimensionais que, ao contrário dos tempos pré-modernos, as gerações mais velhas não atribuem mais aos jovens o papel de “adultos em miniatura” ou de “aspirantes a adulto” – de “seres ainda não completamente maduros, mas destinados a amadurecer” (“a amadurecer até serem como nós”). Não se espera mais, nem se presume, que os jovens “estão se preparando para ser adultos *como nós*”: eles são vistos como uma espécie muito *diferente* de pessoa, destinada a *permanecer* diferente “de nós” por toda a vida. As diferenças entre “nós” (os velhos) e “eles” (os jovens) não são mais um problema temporário que vai se resolver e evaporar quando os mais novos tiverem (inevitavelmente) que encarar as coisas da vida.

Considerações finais

Os saberes transmitidos pela escolarização, por tudo isso, mais do que em qualquer outro período sócio-histórico, necessitam estar estreitamente atrelados às vivências juvenis em seus cotidianos diversos e múltiplos. Enquanto professores e gestores permanecerem apegados a diretrizes curriculares desencaixadas da dinâmica social, ao mesmo tempo em que assumem posturas saudosistas de um passado já inexistente, no qual seus alunos já chegavam à escola disciplinados por uma cultura

que valorizava o saber docente, prosseguiremos a assistir à sala de aula como o palco da diversão e do entretenimento – reinventada, pois, segundo os signos de uma moral do consumo. Tornam-se relevantes, aqui, os debates promovidos em sala de aula que venham a questionar a lógica cultural atrelada ao consumo em que estamos todos inseridos – posto que, como considera Arendt (2007), o educador deve assumir sua responsabilidade mesmo que o mundo não seja exatamente como ele gostaria. Entendemos que essa posição perante o social não pode ser recusada pelos professores, pois assim o elo entre escola e sociedade estaria rompido. Nesse sentido, admitir que os muros escolares não se encontram imunes às vicissitudes sociais se torna um primeiro passo, sem o qual os saberes escolares prosseguirão assumindo um status de irrelevância diante dos sujeitos jovens.

Referências

- ARENDR, H. 2007. *Entre o passado e o futuro*. 6ª ed., São Paulo, Editora Perspectiva, 350 p.
- BAUMAN, Z. 2010. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. 1ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 92 p.
- BAUMAN, Z. 2009. Entrevista sobre a educação – desafios pedagógicos e modernidade líquida. Entrevista concedida a Alba Porcheddu. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137):661-684.
- BAUMAN, Z. 2004. Entrevista com Zygmunt Bauman. Entrevista concedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. *Tempo Social*, 16(1):301-325.
- BAUMAN, Z. 1998. *O mal-estar da pós-modernidade*. 1ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 272 p.
- BIANCHETTI, R.G. 1996. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 1ª ed., São Paulo, Cortez, 120 p.
- CAMBI, F. 1999. *História da Pedagogia*. 1ª ed., São Paulo, Editora UNESP, 701 p.
- CASTRO, L.R.; CORREA, J. 2005. Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. In: L.R. CASTRO;

- J. CORREA, *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais*, 1ª ed., Rio de Janeiro, NAU Editora/FAPERJ, p. 9-16.
- COREA, C. 2008. Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. In: C. COREA; I. LEWKOWICZ (org.), *Pedagogia del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. 1ª ed., Buenos Aires, Paidós, p. 41-70.
- COSTA, J.F. 2005. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Garamond, 244 p.
- DAYRELL, J. 2007. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, **28**(100):1105-1128.
- DI SEGNI, S. 2006. *Adolescencia, posmodernidad y escuela: la crisis de la enseñanza media*. 1ª ed., Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 208 p.
- DI SEGNI, S. 2002. *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. 1ª ed., Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 192 p.
- ESTEVE, J.M. 1999. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. 1ª ed., Bauru, Edusc, 175 p.
- JARDIM, J. 2007. *Pro dia nascer feliz*. Documentário. Rio de Janeiro, Copacabana Filmes, 88 min.
- JERUSALINSKY, A.N. 2004. Adolescência e contemporaneidade. In: Conselho Regional de Psicologia, 7ª Região, *Conversando sobre adolescência e contemporaneidade*. 1ª ed., Porto Alegre, Libretos, p. 54-65.
- LAPO, F.R.; BUENO, B. 2002. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. *Psicologia USP*, **13**(2):243-276. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642002000200014>
- MONTEIRO, A.M.F.C. 2001. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, **22**(74):121-142. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008>
- MORENO-JIMENEZ, B.; GARROSA-HERNANDEZ, E.; GÁLVES, M.; GONZÁLEZ, J.L.; BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. 2002. A avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, **7**(1):11-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722002000100004>
- NÓVOA, A. 1998. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: R.V. SERBINO; R. RIBEIRO; R.L.L. BARBOSA; R.A. GEBRAN. *Formação de professores*. 1ª ed., São Paulo, Fundação Editora da UNESP, p. 19-39.
- ORTEGA, F. 2006. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: M.I.M. ALMEIDA; F. EUGENIO, *Culturas jovens: novos mapas do afeto*, 1ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, p. 42- 58.
- PERALVA, A. 1997. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, **5-6**:15-24.
- SOUZA, R.M. 2003. *Escola e juventude: o aprender a aprender*. 1ª ed., São Paulo, EDUC/PAULUS, 271 p.

Submetido: 11/09/2010

Aceito: 23/12/2011