



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENTRE CONSUMIDORES E INTERNAUTAS:
A OUTRA FACE DA CRISE DO ENSINO MÉDIO NO
BRASIL**

TESE DE DOUTORADO

Adriano Machado Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**ENTRE CONSUMIDORES E INTERNAUTAS:
A OUTRA FACE DA CRISE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Adriano Machado Oliveira

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisete M. Tomazetti

Santa Maria, RS, Brasil

Agosto de 2012

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Oliveira , Adriano Machado

Entre consumidores e internautas: a outra face da
crise do ensino médio no Brasil / Adriano Machado
Oliveira .-2012.

277 p.; 30cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2012

1. Ensino Médio 2. Sociedade de Consumo 3. Cultura da
Internet 4. Adolescência 5. Condição Juvenil I.
Tomazetti, Elisete Medianeira II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**ENTRE CONSUMIDORES E INTERNAUTAS:
A OUTRA FACE DA CRISE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.**

elaborada por
Adriano Machado Oliveira

como requisito parcial para obtenção do Grau de
Doutor em Educação

Comissão Examinadora

Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a. (Presidente / UFSM)

Tânia Regina Raitz, Dr^a. (UNIVALI)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dr^a. (UFSM)

Sueli Menezes Pereira, Dr^a. (UFSM)

Veneza Mayora Ronsini, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 30 de Agosto de 2012

À minha mãe Vera Lúcia, pelos momentos felizes da tenra infância, que mesmo sem lembrar, posso sentir em minha vontade de viver.

A meu pai Ermes, pelos momentos decisivos em que colaborastes para os rumos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, ao concluir esta tese de doutorado, à minha orientadora Elisete Tomazetti, por oportunizar esta trajetória dos últimos seis anos, na área da Educação. Esses anos de estudo foram fundamentais para os rumos de minha vida profissional e para o amadurecimento de minha forma de pensar.

Muito obrigado!

Outras tantas pessoas especiais tiveram uma participação muito importante em minha vida durante os anos de construção desse trabalho. Mas, agradeço principalmente à minha esposa Sabrina, que ao longo dos últimos dois anos, foi fonte de afeto, compreensão e companheirismo. Agradeço também por sua disponibilidade em ler meus escritos e fazer comentários que colaboraram muito na organização de minhas próprias ideias.

Muito obrigado!

“... o que está em jogo é o enfrentamento crítico das determinações estruturais do capitalismo, cuja superação demanda não só a sua apreensão e compreensão, mas também o desenvolvimento e a disseminação de uma concepção de mundo contra-hegemônica, que confira organicidade às ações de transformação do modo capitalista de produção e reprodução da existência”.

Acácia Zeneida Kuenzer

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ENTRE CONSUMIDORES E INTERNAUTAS: A OUTRA FACE DA CRISE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

AUTOR: Msc. Adriano Machado Oliveira
ORIENTADORA: Dra. Elisete M. Tomazetti
Santa Maria, 30 de agosto de 2012.

O presente trabalho de doutoramento, vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, versa sobre a crise do ensino médio brasileiro. Em particular, tem como objetivo investigar teoricamente o modo como a sociedade de consumo e a cultura da internet colaboram para a construção de um novo vetor, de âmbito sociocultural, a incidir no processo em curso de falência da etapa final da educação básica como modalidade de ensino para jovens e adolescentes. Para tanto, desenvolve-se a tese de que a condição juvenil que hoje chega às escolas de ensino médio traz consigo disposições comportamentais e psicológicas que conformam posições estudantis de rejeição pelos saberes docentes e desinvestimento do ato de aprender. A internet e seus dispositivos, ao terem-se popularizado na última década, com suas plataformas virtuais de comunicabilidade, blogs, comunidades virtuais, sites de busca e postagem de arquivos audiovisuais etc., tornou-se um novo suporte social para o processo de construção de si e, com isso, a subjetividade juvenil passa a manifestar novos traços comportamentais no contexto escolar, os quais eram inexistentes antes de sua difusão nos cenários urbanos do país. A seu lado, por sua vez, a escola contemporânea se encontra hoje inserida em uma forma de organização social, nomeada por Zygmunt Bauman como sociedade de consumidores, a qual, através de vários recursos midiáticos, dentre eles a própria internet, institui junto a adolescentes e jovens discursos que legitimam uma moral do prazer e do entretenimento como signos sociais da boa vida. Entretanto, os atuais diagnósticos educacionais acerca da crise dessa etapa do ensino no Brasil, em seus âmbitos políticos, pedagógicos e socioculturais, não apontam a cultura do consumo e da internet como componentes-chave para a compreensão dos atuais dilemas vividos entre estudantes e professores. Dessa maneira, a tese propõe, a partir de perspectivas teóricas educacionais, filosóficas, psicológicas e sociológicas, que a escola média brasileira se encontra diante de um novo fator de ordem sociocultural a ampliar o espectro de elementos que originam sua crise. O argumento central reside no potencial subjetivador dos dispositivos dessas duas culturas, as quais, de modo simultâneo na atual conjuntura sócio-histórica, colaboram para a produção de uma condição juvenil urbana diante da qual os esforços docentes têm obtido pouco êxito em suas propostas pedagógicas.

Palavras-chave: Ensino Médio. Sociedade de Consumo. Cultura da Internet. Adolescência. Condição Juvenil. Produção de subjetividade.

ABSTRACT

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

BETWEEN CONSUMERS AND INTERNET USERS: THE OTHER FACE OF HIGH SCHOOL CRISIS IN BRAZIL

AUTHOR: Msc. Adriano Machado Oliveira

ADVISER: Dra. Elisete M. Tomazetti

Santa Maria, August, 30th, 2012.

The current doctoral thesis, vinculated to the Research Line Práticas Escolares e Políticas Públicas of Programa de Pós-Graduação em Educação from Universidade Federal de Santa Maria, discusses on the Brazilian high school crisis. Particularly, it has as aim to investigate theoretically how the consumption society and the internet culture collaborate to construct a new vector, in socio-cultural terms, to reflect on the ongoing decadency process of basic education final stage as teaching modality for youngsters and adolescents. For that, it is developed the thesis that juvenile condition, which today is inserted into high schools, brings together behavior and psychological dispositions that support students' position of teachers' knowledge rejection and of disinterest in learning. The internet and its devices, after had become popular last decade, with its virtual communication platforms, blogs, virtual communities, research engines and audiovisual files uploading, etc., became a new social support for the process of herself/himself construction, due to it, the juvenile subjectivity begins demonstrating new behavior features into the school environment, which did not exist before the spread of internet in the urban sceneries of the country. Besides it, in its turn, the contemporary school is inserted today in a form of social organization, named by Zygmunt Bauman as a consumers' society, which, through several media resources, among them the own internet, establishes, together to adolescents and youngsters, discourses that legitimate a pleasure and entertainment morality as social signs representing a good life. However, the current educational diagnostics on the crisis in this teaching stage in Brazil, in political, pedagogical and socio-cultural terms, do not point out the consumption and internet cultures as key-components to comprehend the present dilemmas lived between students and teachers. In this way, the thesis proposes, from educational, philosophical, psychological and sociological theoretical perspectives, that the Brazilian high school is facing a new factor of socio-cultural order to broaden the set of elements that originates its crisis. The central idea is based on subjectivity creation potential from the devices of these two cultures, which, simultaneously, in the current socio-historical context, collaborate to the production of an urban juvenile condition, in front of which, the teachers' efforts have been unsuccessful in their pedagogical proposals.

Keywords: High School. Consumption Society. Internet Culture. Adolescence. Juvenile Condition. Subjectivity Production.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
<u>PARTE I: A CRISE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO</u>	29
CAPÍTULO I: A PESQUISA SOBRE O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E SUA INVISIBILIDADE	31
1.1. Um breve levantamento das produções acadêmicas sobre a temática ensino médio nos periódicos educacionais indexados na Plataforma Scielo e Periódicos Capes	31
1.2. O Ensino Médio nas Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado no Período 2001-2011	39
1.3. Algumas considerações acerca das pesquisas nacionais sobre a condição juvenil no ensino médio	42
CAPÍTULO II: DIAGNÓSTICOS EDUCACIONAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	45
2.1. O diagnóstico acerca da crise do ensino médio na ótica de Acácia Z. Kuenzer: diretrizes nacionais na contramão da classe trabalhadora	45
2.2. Dagmar M.L. Zibas e o desnudamento ideológico da Reforma do Ensino Médio	50
2.3. A escola média e seu desencontro com adolescentes e jovens	56
<u>PARTE II: O CIBERESPAÇO COMO COMPONENTE DA VIDA URBANA E JUVENIL CONTEMPORÂNEA</u>	67
CAPÍTULO III: UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS ACERCA DA INTERNET EM PIERRE LÉVY, MANUEL CASTELLS E PAUL VIRILIO	69
3.1. Mundo Virtual e/ou Ciberespaço?	69
3.2. O Otimismo Filosófico de Pierre Lévy	72
3.2.1. Um Breve Interlúdio: Conhecimento, Informação e Saber	79
3.2.2. A navegação e o surfe <i>online</i> produzem conhecimento?	83
3.3. As Implicações Societárias da Internet na Perspectiva de Manuel Castells	87
3.3.1. As Tecnoelites	88
3.3.2. A Cultura Hacker	88
3.3.3. As Comunidades Virtuais	90
3.3.3.1. Comunidades Virtuais e Sociedade em Rede: rumo a um individualismo em rede? .	94
3.3.4. A Cultura dos Empresários da <i>Web</i>	100
3.4. A Perda do Outro em Paul Virilio	101
CAPÍTULO IV: A INTERNET COMO DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE NOVOS TRAÇOS SUBJETIVOS E COMPORTAMENTAIS: DUAS PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS EM ANÁLISE	111
4.1. Os nativos digitais no pensamento latino-americano de Sergio Balardini	111
4.1.1. A cultura escolar diante da cultura da internet	114
4.2. O diagnóstico psicossocial de Ana Maria Nicolaci-Da-Costa	121
4.2.1. O quê os psicólogos e pedagogos apontam sobre as mudanças produzidas nos sujeitos a partir da interação com a internet?	127
4.2.1.1. Construções de sentido docentes acerca da internet	127

4.2.1.2. Construções de sentido dos psicólogos clínicos	135
---	-----

PARTE III: A PRODUÇÃO DOS SUJEITOS NA SOCIEDADE DE CONSUMO E SEUS EFEITOS PARA A SUBJETIVIDADE JUVENIL .143

CAPÍTULO V: ALTERAÇÕES ECONÔMICAS E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: A PERSPECTIVA TEÓRICA DE ZYGMUNT BAUMAN ACERCA DA SOCIEDADE DE CONSUMO.....145

5.1. Uma sociedade de consumidores	145
5.2. Sobre a subjetividade forjada no capitalismo neoliberal	147
5.3. A função dos objetos na sociedade dos consumidores	151

CAPÍTULO VI: DO PRINCÍPIO DA UTILIDADE AO PRINCÍPIO DA FELICIDADE: A SOCIEDADE DE CONSUMO NO PENSAMENTO FILOSÓFICO DE HANNAH ARENDT 157 |

6.1. A Revolução Industrial e a necessidade de uma nova relação com as mercadorias	157
6.2. A produção do princípio da felicidade: ou sobre as características de uma nova relação com o mundo	158

CAPÍTULO VII: UMA LEITURA PSICOLÓGICA E HISTÓRICO-CULTURAL DO CONSUMISMO CONTEMPORÂNEO: O PENSAMENTO DE JURANDIR FREIRE COSTA 163 |

7.1. A moral dos sentimentos e a compra de objetos	163
7.2. As mudanças no aparecer social	166
7.3. Os investimentos comportamentais e valorativos no aparecer corporal	168
7.4. O aparecer moral da modernidade sólida e seu declínio.....	172

CAPÍTULO VIII: A SOCIEDADE DE CONSUMO NA PERSPECTIVA DE COLIN CAMPBELL 176 |

8.1. O hedonismo tradicional	176
8.2. O papel das crenças religiosas no desenvolvimento das emoções	178
8.3. O hedonismo moderno autônomo e imaginativo.....	181
8.4. Entre o anseio e o devaneio: a função dos objetos para o hedonista moderno.....	185
8.5. A hipótese de Campbell acerca da sobrevivência do sujeito romântico	188

PARTE IV: DISPOSIÇÕES COMPORTAMENTAIS E PSICOLÓGICAS FORJADAS NA CULTURA DO CONSUMO E DA INTERNET: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS PARA UMA NOVA LEITURA DA CRISE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL 195 |

CAPÍTULO IX: DISPOSIÇÕES COMPORTAMENTAIS PRODUZIDAS PELA SOCIEDADE DE CONSUMO E PELA CULTURA DA INTERNET..... 201 |

9.1. Desengajar-se de pessoas e situações	201
9.2. O retorno ao hedonismo tradicional como estilo comportamental contemporâneo	207
9.2.1. O hedonismo tradicional em sua versão <i>online</i>	209
9.2.1.1. O prazer sensorial no ciberespaço.....	212
9.2.1.2. Prazer <i>online</i> ou prazer <i>offline</i> : distintas possibilidades de hedonismo tradicional...	214

CAPÍTULO X: DISPOSIÇÕES PSICOLÓGICAS PRODUZIDAS PELA SOCIEDADE DE CONSUMO E PELA CULTURA DA INTERNET	217
10.1. O devaneio e a fantasia como disposições psicológicas do jovem contemporâneo	218
10.1.1. Apontamentos preliminares	218
10.1.2. A internet e a reprodução das disposições psicológicas do hedonismo moderno	220
10.2. A fantasia como disposição psicológica no contexto neoliberal.....	221
10.3. O devaneio a partir do virtual	225
CAPÍTULO XI: ENTRE CONSUMIDORES E INTERNAUTAS: A OUTRA FACE DA CRISE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	231
11.1. Apontamentos introdutórios.....	231
11.2. Novos determinantes socioculturais da crise do ensino médio	241
11.3. Ser aluno (a) na cultura do consumo e da internet.....	224
11.4. Nem fatores políticos, nem pedagógicos: a outra face da crise do ensino médio brasileiro	247
CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	265

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao iniciar a apresentação de meu trabalho de doutoramento, gostaria, primeiramente, de fazer uma breve retrospectiva acerca de minha trajetória enquanto pesquisador. Esse caminho, a meu ver, encontra-se estreitamente vinculado a minhas experiências pessoais diante de situações acadêmicas e extra-acadêmicas, as quais foram configurando uma determinada forma de ver e ler as questões que me rodeiam.

Até o ano de 2005, quando concluí a graduação em Psicologia pela UFSM, meu olhar sobre o campo educacional era bastante incipiente. Ainda estava de posse de uma certa arrogância que a Psicologia enquanto área possui, principalmente, quando seu saber se constitui importante para outros campos do conhecimento, como é o caso da Educação.

Lembro-me de trabalhos de observação em escolas públicas, quando era orientado a analisar a dinâmica institucional da escola, e então pensava compreender, somente com um pouco de psicologia institucional e psicanálise de grupos, toda a lógica de funcionamento e organização do espaço escolar. Em outra situação que recordo, fui recebido por uma professora de ensino médio, diretora de escola pública, em sua própria casa, e junto com uma colega, efetuamos questionamentos com aqueles olhares de psicanalistas freudianos, como se pudessemos sondar todas as motivações conscientes e inconscientes daquela profissional. Em seguida, então, davam-se as apresentações de trabalho, na sala de aula, com todos os alunos, orgulhosos de suas análises, esboçando um quadro de crítica e cinismo quanto ao comportamento dos docentes nas escolas; como se todos os males dessas instituições fossem causados por elementos estritamente de cunho individual.

A partir do quarto ano de curso, entretanto, passei a aprofundar meu estudo acerca da constituição do sentimento de culpa no ocidente, tanto a partir de leituras psicanalíticas como de estudos históricos e filosóficos, o que veio a contribuir para que adentrasse no terreno dos problemas de pesquisa interdisciplinares. Simultaneamente a este período, iniciei meu estágio em clínica de adolescentes e adultos, no serviço de psicologia da UFSM, localizado naquele período no centro da cidade de Santa Maria. Através dessa experiência semanal, com duração de um ano, travei contato pela primeira vez com casos de bulimia nervosa.

Tratava-se de jovens universitárias, com razoável condição financeira, e que, apesar de possuírem dificuldades emocionais que são comuns a todos os seres humanos em suas interações familiares, desenvolveram comportamentos compulsivos de ingestão de quantidades enormes de alimentos, em determinados horários do dia, para em seguida

induzirem o vômito. A essa ação, completando o ciclo de sofrimento desse quadro, seguiam-se momentos de depreciação pessoal, com a experimentação, principalmente, dos componentes emocionais da culpa.

Foram duas pacientes, com esse diagnóstico, acompanhadas por mim no ano de 2004, as quais me oportunizaram o início de um percurso de estudos acerca dos elementos socioculturais que proporcionam a emergência dos transtornos alimentares como psicopatologias da contemporaneidade. Desde então, tomei gosto pela leitura de sociólogos e também psicanalistas que poderíamos denominar como pertencentes a uma vertente histórico-cultural, como é caso de Jurandir Freire Costa, Françoise Dolto, Alfredo Jerusalinsky, Joel Birman e Eric Fromm.

Desse modo, ao iniciar-se o ano de 2005, etapa de conclusão da graduação em Psicologia, já tinha em mente o objetivo de elaborar um projeto de mestrado, na área das ciências humanas. Com esse intuito, mas ainda muito imaturo intelectualmente, foi que conheci a Professora Sueli Menezes, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, a qual me permitiu participar de seu grupo de leitura dirigida sobre marxismo e educação.

De início, tive muita dificuldade em compreender conceituações bastante distantes do campo da psicologia, em especial, por criticarem as concepções teóricas focalizadas sobre o indivíduo e suas dinâmicas particulares. Depois de algum tempo e uma dose necessária de sofrimento intelectual, até que minhas disposições cognitivas pudessem acomodar aquela carga de saberes que eu ainda ignorava, tive como resultado desse processo a compreensão de que as diferentes estruturas econômicas vigentes em um dado período sócio-histórico, também se constituem em elemento estruturante da subjetividade que o sujeito constrói.

Para mim, como estudante, este foi um momento de transição, e a partir de então, minhas interpretações acerca dos fenômenos comportamentais não mais prescindiram da reflexão em torno das repercussões subjetivas e objetivas que a dimensão econômica da vida social outorga aos sujeitos.

Esse interesse que passei a ter por essa temática, no entanto, naquele período não foi suficiente para suplantarmos meu desejo de prosseguir investigando questões ligadas ao sentimento de culpa, o qual acreditava se encontrar presente em professores do ensino médio, a compor o rol de sintomas pessoais do mal-estar docente.

Estava, naquele período, pois, interessado em compreender os discursos culpabilizantes acerca do professor, em particular, a forma como eles eram construídos pelos estudantes do ensino médio. Foi então que surgiu o início de um aprendizado intelectual junto

a Professora Elisete Tomazetti, ao ingressar no mestrado em educação da UFSM. Lembro-me, ao recordar aqueles anos, da leitura dirigida sobre o pensamento de Hannah Arendt, as aulas sobre a constituição do campo educacional, o contato com inúmeros teóricos e, somente hoje, retrospectivamente, posso avaliar o alcance daquelas experiências em minha forma de pensar.

Também nesse período, tive o prazer de ser aluno da Professora Maria Arleth Pereira. Seu aprofundamento teórico acerca das incidências da sociedade neoliberal na educação e suas interpretações contundentes reascenderam meu interesse por essa temática. Assim, ao mesmo tempo em que passei a perceber, com a orientação da Professora Elisete Tomazetti, que os jovens do ensino médio estavam sendo, muitas vezes, vítimas de uma escola desinteressada por sua condição juvenil, e não sendo os atores de um processo de culpabilização social dos professores, comecei a rebuscar meu olhar na direção de compreender de que modo grupos sociais, configurações familiares e contextos macroeconômicos colaboravam, em conjunto, para a produção do sujeito contemporâneo.

Os frutos desse período de dois anos como aluno de mestrado em educação foram enormes, e me proporcionaram a continuidade dos estudos com o ingresso no doutorado em educação, na mesma instituição, berço de minha formação acadêmica.

Contudo, não foram somente as experiências universitárias que colaboraram para minha formação enquanto pesquisador em educação. Durante o período entre fevereiro de 2006 e julho de 2010, atuei como psicólogo clínico, na cidade de Santa Maria. Minha atividade profissional com adolescentes e adultos proporcionou, em vários momentos, uma compreensão mais aprofundada dos dilemas emocionais que atingem o ser humano. A prática da psicologia clínica, posso dizer, permite a visualização de inúmeros cenários, desde os familiares, sociais e econômicos, até aqueles que compõem as memórias de infância e adolescência. E foi justamente no âmbito profissional e não acadêmico, naquele período, que pude ter o prazer de ouvir as histórias de vida de vários professores da rede pública e particular de Santa Maria.

Lembro-me, em especial, de duas professoras. A primeira, embora afirmasse estar contente financeiramente, dividia seu dia entre três instituições de ensino médio. Pela manhã e pela tarde trabalhava em uma escola da rede particular e, pela noite, atuava como docente em uma escola pública. Seu desgaste físico e emocional era evidente, o que estava a afetar sobremaneira sua vida sentimental. Materializava-se, assim, diante de meus olhos, o drama que muitos docentes vivem ao sacrificarem suas vidas para oportunizar um mínimo de conforto a seus filhos. Esse era seu caso. Esta paciente, apesar de perceber que suas

necessidades de lazer, afeto e descanso biológico não estavam sendo satisfeitas, sentia que precisava continuar trabalhando nos três turnos do dia. As condições de precarização salarial do trabalho docente no neoliberalismo determinavam sua escolha.

Também nesse período, recebi como paciente uma professora experiente, agora da rede pública municipal de ensino. Ela enfrentava adversidades emocionais muito grandes em sua casa, em virtude do relacionamento com as filhas. Trabalhava dois turnos do dia, em escolas diferentes. No entanto, essa profissional não possuía problemas de ordem financeira, devido a uma condição familiar bastante satisfatória. Ao lado de suas turbulências familiares, encontravam-se vicissitudes que estava vivendo junto a alunos adolescentes, concluintes do ensino fundamental.

Havia sido protagonista de várias situações de agressividade verbal por parte dos alunos, de ironias, deboches, gargalhadas, de desdém diante de suas deliberações pedagógicas. E mesmo que conseguisse colocar em prática o que considerava correto em situações conflitivas, como enviar alunos desrespeitosos para a direção, nela permanecia as marcas indelévels da hostilidade adolescente. Como resultado, tornou-se uma pessoa fria emocionalmente, distanciada dos alunos e indiferente às tentativas de aproximação de outros estudantes que gostavam de sua pessoa. Deixou-se dominar, como muitos outros colegas seus, pelo medo de sofrer novamente.

Entendo que o caso de minha ex-paciente é o caso de muitos dos milhares de professores brasileiros nas escolas públicas e particulares de ensino médio. Conviver e enfrentar os dissabores físico-emocionais da puberdade consiste em uma tarefa difícil, por vezes árdua, o que confere ao cotidiano escolar, com estudantes que atravessam essa etapa da vida, desafios particulares.

Quando se trata do ensino médio, acredito que tal contexto seja ainda mais adverso do que aquele enfrentado pelos anos finais do ensino fundamental. Ao adentrar na etapa final da educação básica, o sujeito adolescente já antevê as escolhas das quais será cobrado, tanto profissionalmente, quanto a respeito da continuidade de seus estudos. Aproxima-se dele a vida adulta, com toda a sua carga de responsabilidades, riscos e medos.

O conceito de adolescência, em meu trabalho, é tributário de contribuições psicanalíticas contemporâneas (Calligaris, 2009; Costa, 2006; Marty, 2006; Birman, 2006; Jerusalinsky, 2004; Dolto, 1990; Aberastury e Knobell, 1981). Ele se refere a uma fase da

vida iniciada com a puberdade – marco biológico –, a qual produzirá no sujeito inúmeras repercussões emocionais, sendo que o seu término não pode ser determinado por variáveis cronológicas. Como a adolescência também é uma fase de lutos ou perdas, principalmente das figuras parentais e do mundo que elas simbolizam, Dolto (1990) sinaliza que o seu término somente se dará quando inexistirem no sujeito ansiedades ou inseguranças relativas aos juízos emitidos pelos genitores. Em outras palavras, tornamo-nos adultos e deixamos de ser adolescentes somente quando as narrativas de nossos pais não constituem mais o marco decisório a partir do qual avaliaremos nossas ações.

Nas palavras de Costa (2006, p.17-18):

... a adolescência é um momento privilegiado na transição entre o passado e o futuro. Acho mesmo que é o momento crucial, dado que, na infância, a percepção do tempo, ou seja, a relação entre o passado e o futuro é, em grande medida, condicionada pelo discurso paterno/materno. Na adolescência isto muda. O adolescente começa a imaginar o futuro como um horizonte no qual os ideais dos pais são apenas uma entre muitas outras formas de realização possível. É importante, portanto, que eles tenham à disposição um acervo de experiências históricas que os ajudem a seguir em frente com segurança, mesmo quando aspiram a mudar as visões de mundo e os padrões de conduta dominantes.

A essa caracterização, acrescentamos a definição clássica de Aberastury e Knobell (1981, p.13):

As mudanças psicológicas que se produzem neste período, e que são a correlação de mudanças corporais, levam a uma nova relação com os pais e com o mundo. Isto só é possível quando se elabora, lenta e dolorosamente, o luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância. [...] Neste período flutua entre uma dependência e uma independência extremas, e só a maturidade lhe permitirá, mais tarde, aceitar ser independente dentro de um limite de necessária dependência. Mas, no começo, mover-se-á entre o impulso ao desprendimento e a defesa que impõe o temor à perda do conhecido. É um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricções com o meio familiar e social.

Ser adolescente, por tudo isso, constitui uma etapa da vida com reveses específicos. Dessa maneira, acredito que o conhecimento das características desse processo e suas implicações subjetivas na vida dos sujeitos e nas instituições onde transitam não possa ser subestimado.

As conceituações acima, cumpre frisar, pertencentes ao campo psicanalítico contemporâneo, em nenhum momento desconsideram as variáveis sociais, históricas, políticas e econômicas que afetam a construção de si dos sujeitos. Desse modo, também consideram a

adolescência como uma construção cultural, a qual poderá mesmo inexistir, como concepção, para determinadas classes sociais.

Entretanto, embora a adolescência enquanto construção cultural possa não fazer parte do repertório lingüístico de uma determinada família, comunidade ou camada social, o seu potencial explicativo, enquanto fase da vida, prossegue válido, na medida em que ela se produz a partir das alterações físico-biológicas da puberdade – as quais, sem dúvida, encontram-se presentes em qualquer sujeito humano do globo terrestre.

Somando-se a isso, como apontaram as palavras de Costa (2006) e Aberastury e Knobell (1981), a adolescência consiste em uma fase de desprendimento das figuras parentais, sejam elas biológicas ou não. Assim, um período no qual o sujeito atravessará um tempo, mais ou menos longo, de acordo com sua cultura, de desprendimento do mundo de criança para a chegada ao mundo de adulto.

A esse respeito, considera Jerusalinsky (2004, p.55):

... em qualquer cultura, há uma passagem entre a infância e a vida adulta que atravessa esse estado de indecisão que convoca a um iminente desfecho. Essa passagem vai do estado de proteção, que caracteriza a infância, ao estado de exposição, que caracteriza o adulto. O adulto é um ser exposto, porque cada um de seus atos e de suas palavras tem conseqüências. Na vida adulta, não dá para “fazer de conta”, enquanto que a infância caracteriza-se por “fazer de conta”. Entre esse “fazer de conta” pleno que caracteriza a infância e essa impossibilidade de “fazer de conta” própria do adulto, há uma passagem que se situa cronologicamente de modo variável nas diferentes culturas.

De posse das conceituações acima, na presente tese, utilizo os termos “jovens” e “adolescentes” de forma intercambiável ou simultânea. Ao mesmo tempo, pois, em que existem sujeitos jovens, de acordo com os critérios cronológicos de cada país¹, os quais se encontram a atravessar as turbulências psíquicas da adolescência, existem outros para os quais essa fase já foi superada. Assim, por conseguinte, existem jovens que são adolescentes, ao passo que há outros jovens que não vivem mais a adolescência².

O termo condição juvenil, por sua vez, também adotado em meu trabalho, segue a definição de Groppo (2010), e procura evidenciar os múltiplos processos sociais e seus campos de disputas nos quais os sujeitos buscam se afirmar e reconhecer.

Nas palavras de Groppo (2010, p.19):

¹ No Brasil, conforme critério cronológico atualmente adotado, é considerado jovem todo indivíduo que possuir entre 18 e 29 anos de idade (Brasil, 2012).

² Em minha dissertação de mestrado (Oliveira, 2008), efetuei uma extensiva discussão teórica acerca dos conceitos de adolescência e de juventude. Tendo isso em vista, considero aqui desnecessário retomar esse processo.

... a condição juvenil se configura mesmo a partir de uma relação entre sociedade *versus* indivíduos e grupos juvenis. Entretanto, esta relação é dialética, ou seja, fundada numa contradição entre o movimento da integração/socialização e o movimento da autonomia/criatividade. Dito de outro modo, a condição juvenil é dialética porque está assentada sobre uma relação de contradição entre sociedade e juventudes. Esta contradição se expressa historicamente em ações de institucionalização da juventude seguidas ou precedidas de ações ou resistências dos indivíduos e grupos que são considerados ou se assumem como jovens. Esta concepção «dialética» da condição juvenil demonstra trajetórias de indivíduos e grupos juvenis oscilando no duplo movimento que envolve integração *versus* inadaptação, socialização *versus* criação de formas de ser e viver diferentes, papéis sociais *versus* identidades juvenis, institucionalização *versus* informalização, homogeneização *versus* heterogeneidade e heterogeneização, cultura *versus* subculturas etc.

Em outro trabalho desse autor, a caracterização de sua concepção teórica de condição juvenil, acima descrita, mostra-se complementada na seguinte explicação:

... ela é, no meu entender, dialética, marcada pela contradição entre esta tendência poderosa de institucionalização da passagem da infância à maturidade *versus* a expressão – como realidade ou como desejo – de autonomia por parte de indivíduos e grupos que encaram a juventude de maneiras alternativas. Isto se demonstra, primeiro, pela formação de inúmeros grupos juvenis informais – em paralelo, à margem ou em contraposição aos grupos juvenis institucionalizados. Em segundo lugar, pelo fato de a condição juvenil se caracterizar como uma vinculação experimental à realidade e aos valores sociais vigentes (FORACCHI, 1972). Esta condição permite ao jovem, individual ou coletivamente, se deparar com o mundo social – suas realidades e valorações dominantes – sem que este tenha ainda se sedimentado em sua consciência, personalidade e caráter. Há sempre o risco, dada a condição juvenil, de que este mundo e valores sejam – de modo parcial ou total – rejeitados e renegados, o que explica as inúmeras aproximações dos jovens com ideologias, doutrinas, movimentos, partidos, e tendências políticas e culturais que se apresentam como alternativas à realidade vigente. Aqui podemos vislumbrar tanto a fraqueza quanto a força da condição juvenil: positivamente, a possibilidade de negar aquilo que é dado como eterno, imponderável e correto, mesmo sem o ser; negativamente, a possibilidade de rejeitar ingenuamente saberes comprovados racionalmente ou pela sabedoria acumulada... (Groppo, 2008, p.102).

Feitas essas considerações conceituais, posso agora afirmar que meu trabalho de doutoramento em Educação foi construído a partir de meu interesse em investigar teoricamente³, de que modo a condição juvenil, que hoje se apresenta no ensino médio, estaria

³ Após a qualificação de meu trabalho em 2010, decidi torná-lo uma tese teórica e não mais construída a partir de dados empíricos, coletados através de grupos focais com adolescentes. O motivo dessa alteração foi a manifesta dificuldade e incapacidade, em outros casos, dos estudantes de escolas públicas de Araguaína comunicarem seus pontos de vista e expressarem seus argumentos. Ao pesquisador distante da realidade educacional do Tocantins, este pode parecer um dado estranho. Entretanto, após realizar entrevistas individuais para minha pesquisa em andamento intitulada “Sociedade de consumo e juventude contemporânea: uma investigação sobre as estratégias de vida juvenis durante o ensino médio” (Oliveira, 2011b), constatei um quadro de extrema dificuldade para a elaboração de raciocínios lógicos e para a construção do pensamento abstrato. As duas acadêmicas de graduação da UFT, participantes da pesquisa, também constataram as mesmas dificuldades. Os resultados de pesquisa efetuada no Pará, publicados por Dayrell, Leão e Reis (2011a), também apontam para essa mesma vicissitude. Somando-se a isso, a escrita dos capítulos iniciais também me conduziu ao desejo de efetuar um trabalho de cunho teórico.

sendo um dos vetores da crise dessa etapa da educação básica, no Brasil, a partir das repercussões subjetivas que a sociedade de consumo e a cultura da internet fazem incidir sobre os jovens.

Minha hipótese foi a de que, em um contexto societário organizado em torno da compra e descarte de mercadorias – no qual os discursos são fortemente convergentes para estilos de vida específicos – e onde a internet e seus dispositivos virtuais têm sido adotados como componentes da vida urbana juvenil, estaríamos diante de um momento sócio-histórico em que novas disposições comportamentais e psicológicas têm se apresentado aos olhos docentes nas salas de aula do ensino médio brasileiro.

Nesse quadro, apesar das diferenças inegáveis de classe social, origem étnica, religiosidade, escolaridade dos pais, identidades regionais e representações de gênero, protagonizadas por aqueles que experienciam a condição juvenil em nosso país, parto do pressuposto teórico de que os dispositivos dos quais se valem a sociedade de consumidores e a cultura da internet têm conseguido produzir alterações de ordem subjetiva em diferentes segmentos socioculturais da população estudantil urbana.

O presente trabalho foi construído, também, a partir da verificação de que os atuais diagnósticos sobre a crise da escola de ensino médio brasileira, presentes em artigos científicos, em dissertações de mestrado e em teses de doutorado, em números muito abrangentes, não apontam a cultura do consumo e/ou da internet, com seus dispositivos produtores de subjetividade, como um dos âmbitos socioculturais desse processo em curso.

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo desenvolver teoricamente a tese de que o ensino médio brasileiro se encontra diante de uma nova crise de ordem sociocultural. Uma crise cujos efeitos já se fazem sentir por muitos docentes dessa etapa do ensino, e que tem gerado, no ambiente das salas de aula dos contextos urbanos de nosso país, uma dificuldade expressiva desses profissionais em conseguir a adesão de adolescentes e jovens ao processo de aprendizagem.

Dito isso, nos capítulos que seguem, procuro delinear de forma extensiva:

1. Os atuais diagnósticos acerca da crise do ensino médio no Brasil e a relevância desses ângulos de análise, ao lado da apresentação de um quadro provisório acerca das publicações sobre o ensino médio nos últimos 12 anos;
2. As principais perspectivas teóricas que acredito compor um diagnóstico consistente acerca da presença da internet e seus efeitos sobre a vida social e subjetiva da condição juvenil urbana contemporânea;

3. As teorizações e desdobramentos conceituais dos olhares de Zygmunt Bauman, Jurandir Freire Costa, Hannah Arendt e Colin Campbell acerca da vigência no mundo ocidental de uma sociedade de consumo, com ênfase para suas implicações nos processos de construção de si de homens e mulheres;
4. A discussão de proposições teóricas em torno da vigência de adolescentes e jovens urbanos, cujas disposições comportamentais e psicológicas colaboram decisivamente para a presença no ensino médio de estudantes que não aderem aos processos de aprendizado em sala de aula;
5. A caracterização de um novo diagnóstico, de âmbito sociocultural, acerca da crise da escola média, com a discussão de seus fundamentos teóricos, sua distinção dos diagnósticos já efetuados e seu potencial explicativo das atuais vicissitudes que os professores têm enfrentado nessa etapa do ensino.

Concluídos esses apontamentos iniciais, convido então o(a) caro(a) leitor(a) a percorrer as várias páginas da tese que ora apresento, com votos de que ela possa colaborar, de alguma forma, para a ampliação de debates educacionais comprometidos com a melhoria do ensino médio brasileiro.

PARTE I:

A CRISE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

CAPÍTULO I:

A PESQUISA SOBRE O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E SUA INVISIBILIDADE

1.1. Um breve levantamento das produções acadêmicas sobre a temática ensino médio nos periódicos educacionais indexados na Plataforma Scielo e Periódicos Capes

O ensino médio, na produção acadêmica em educação no Brasil, tradicionalmente tem ocupado um lugar que poderíamos definir como o de plano de fundo. Não ocupa a vitrine principal dos debates educacionais nos grandes eventos em educação no país, como os encontros da Anped, em sua versão nacional e suas versões regionais, e, somando-se a isso, não ocupa lugar de destaque na produção acadêmica brasileira presente na principal plataforma de artigos acadêmicos do país, o Scielo.

Convém destacar que não se trata de exagero. Um olhar rápido sobre diferentes periódicos importantes – e estamos assim considerando aqueles classificados como os de maior impacto na área de educação, segundo a metodologia Fator de Impacto (*Journal Citation Reports* – JCR⁴) – basta para verificar que a educação média não se apresenta como área de convergência da atenção de número significativo de pesquisadores. Com isso, seu lugar fica relegado a um plano de fundo de muitas pesquisas que são feitas em escolas de ensino médio, com diferentes sujeitos, sem que, contudo, seja problematizada esta etapa de ensino.

Este é o caso de inúmeros trabalhos acadêmicos publicados na plataforma Scielo⁵ entre os anos 2000 e 2011 cujo foco reside na metodologia de ensino de determinadas disciplinas, como filosofia, matemática, biologia, português, literatura, ciências, etc. Embora o ensino médio tenha sido o lócus da pesquisa nesses trabalhos, não há problematização teórica acerca dos sentidos dessa etapa do ensino e suas dificuldades.

Em virtude disso, após efetuarmos uma revisão sobre as publicações acerca da temática ensino médio na plataforma Scielo, no período 2000-2011, optamos por não incluir, nos dados que destacaremos abaixo, publicações nas quais a educação média somente figura como local de pesquisa e não como problema teórico ou empírico, nem artigos cuja

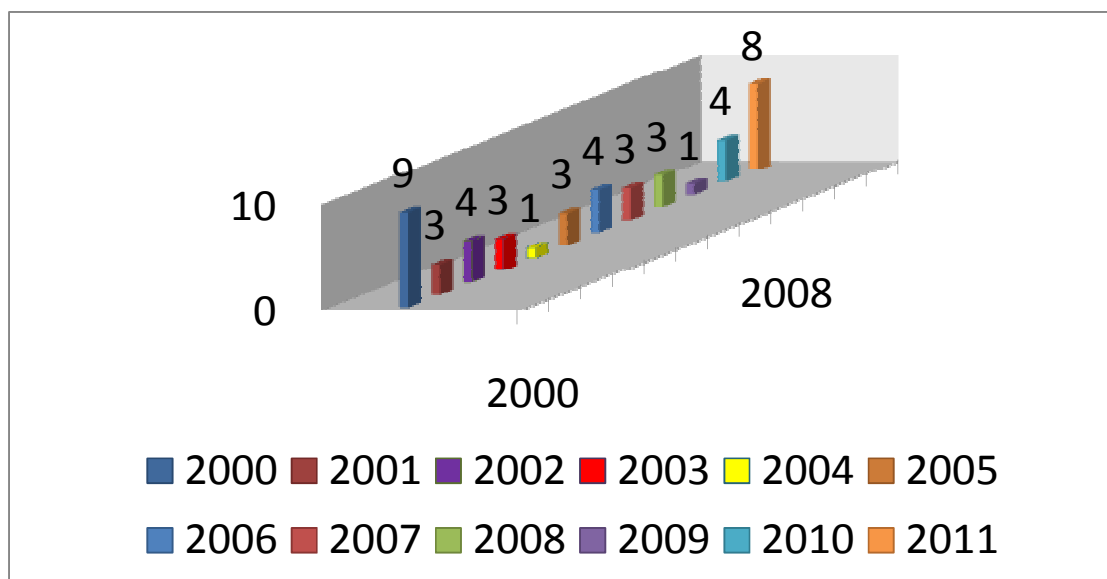
⁴ Metodologia que avalia quantitativamente a repercussão de um determinado periódico em sua área, tomando-se como referência o número de citações de artigos publicados por uma revista em sua comunidade científica. Tal metodologia é amplamente aceita internacionalmente.

⁵ A Plataforma Scielo foi escolhida para esta revisão por abrigar os periódicos mais importantes na área educacional no país, tais como Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Caderno CEDES, Educação em Revista, Educação e Pesquisa, etc. Conforme a metodologia JCR destacada acima, são os periódicos que mais repercutem na comunidade brasileira de pesquisadores em educação.

problematização tem como objetivo discutir somente o ensino de disciplinas específicas, sem ocorrer reflexão teórica acerca das especificidades do ensino médio enquanto etapa da educação básica.

Feitas essas ressalvas, observemos o gráfico a seguir:

Quantidade de artigos publicados nos periódicos indexados na plataforma Scielo com temática ensino médio (período 2000-2011):

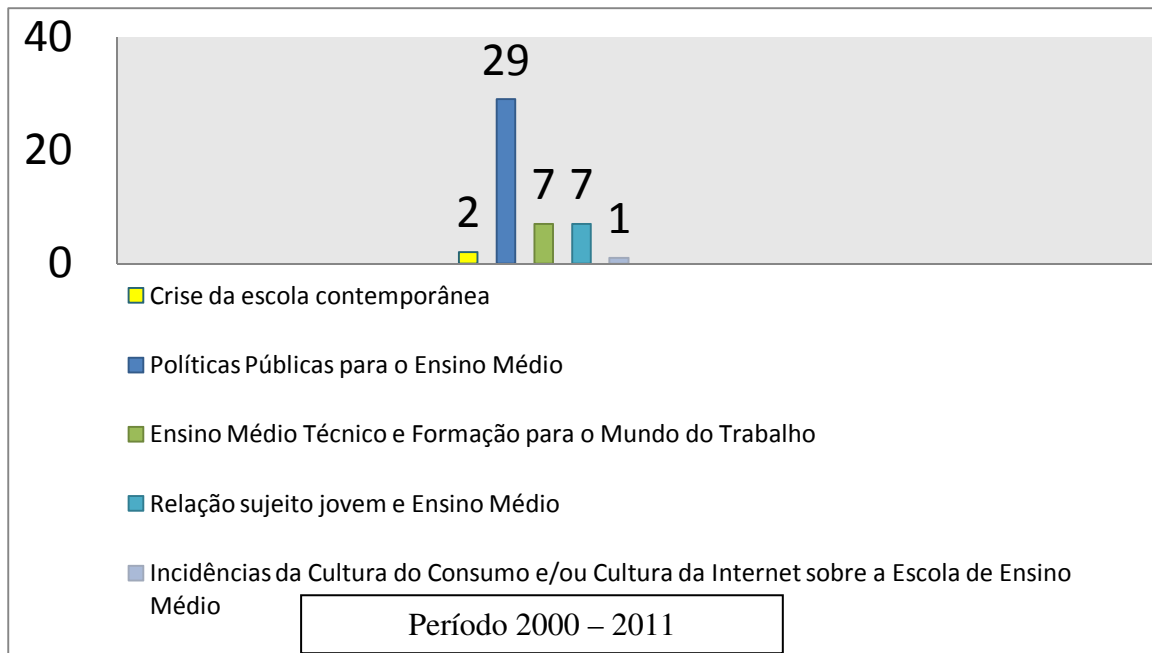


Como podemos observar a partir dos dados acima, a quantidade bruta de artigos que problematizam o ensino médio, num intervalo de doze anos, pode ser considerada baixa, tomando-se por referência os mais de quatrocentos fascículos publicados pelos 12 periódicos educacionais⁶ da plataforma Scielo - objeto de nossa revisão. Em outras palavras, as revistas educacionais mais importantes do país, em mais de quatrocentos exemplares, ao longo de doze anos, somente tem publicados 46 artigos que problematizam o ensino médio.

Trata-se, a nosso ver, de um dado relevante principalmente se considerarmos que, do total desses artigos com temática ensino médio, 12 deles foram publicados ou por Dagmar Zibas ou por Acácia Kuenzer, e outros 7, integram o recentemente lançado dossiê juventude e ensino médio, publicado em 2011 pelo Caderno Cedes. Como se pode depreender, como resultado dos dados presentes no gráfico, o ensino médio demonstra atrair pouco a atenção dos pesquisadores brasileiros, com a exceção somente dos anos 2000 e 2011.

⁶ Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Educar em Revista, Paidéia, Pro-Posições, Caderno CEDES, Psicologia Escolar e Educacional, Ensaio, Ciência e Educação, Cadernos de Pesquisa.

Esses indícios parecem ser mais bem explicados pelo gráfico abaixo, no qual podemos visualizar o número de artigos publicados acerca do ensino médio no período em pauta, categorizados por ênfase:



Conforme o gráfico acima, 29 artigos, do total de 46 publicados com temática ensino médio no período 2000-2011, na plataforma Scielo, possuem ênfase teórica nas políticas públicas voltadas a essa etapa do ensino. Salientamos ainda que, dentre esses 29 artigos, 6 foram publicados no ano 2000 e 6 no ano de 2011. Esses dados revelam que a ênfase políticas públicas após despertar o interesse dos pesquisadores no início da última década, voltou a ser objeto de debate e pesquisa no início da nova década na qual nos encontramos.

Tal fato possui estreita ligação, num primeiro momento, com o início da vigência da Lei 9.394/LDB1996, a qual instituiu o ensino médio como etapa final da educação básica, seguida pelas deliberações do CNE/1998 que separaram educação média de formação geral e ensino profissionalizante como modalidades de educação integradas em uma mesma instituição. Essas alterações, no final da década de noventa, demonstram ter impactado significativamente os pesquisadores em educação, principalmente pelas possíveis repercussões educacionais dessas alterações para os filhos da classe trabalhadora (Kuenzer, 2005, 2000; Zibas, 2005a, 2005b).

O aumento das publicações com temática ensino médio em 2011, por sua vez, sendo seis delas com ênfase em políticas públicas, parece demonstrar que o debate do início da década anterior pode estar sendo retomado; ao que tudo indica, motivado pelos péssimos

resultados dos estudantes de ensino médio público nas avaliações anuais do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e também pela elaboração do Plano Nacional de Educação 2011-2020, discutido na Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010).

Em que pese o aumento do interesse da temática ensino médio como problema de pesquisa, os dados acima revelam o quanto essa etapa do ensino ainda necessita de investigações educacionais, principalmente, ao constatarmos que, nos periódicos educacionais mais lidos e citados do país, nos últimos doze anos, somente tivemos sete publicações acerca da relação sujeito jovem e ensino médio. Não bastasse isso, esse ínfimo quantitativo teve suas publicações efetuadas em somente seis dos últimos doze anos. Em outros termos, a temática relação sujeito jovem e ensino médio se mostra expressivamente ausente das pautas de discussão educacionais, mesmo por parte daqueles pesquisadores que se debruçam com afinco na compreensão de seus dilemas político-pedagógicos.

O que queremos dizer, em decorrência disso, é que as tramas sociais e subjetivas que colaboram para a crise do ensino médio brasileiro parecem ter apenas, muito recentemente, se apresentado como objeto de análise e campo teórico de interesse dos pesquisadores brasileiros. Isso, sem dúvida, ao tomarmos a plataforma Scielo como amostra do campo de pesquisa educacional no Brasil, ou seja, como um indicativo aproximado do cenário da produção acadêmica em educação a partir da revisão das temáticas publicadas nos periódicos de maior impacto na área, nos últimos 12 anos.

Um último tópico que gostaríamos de abordar, acerca dessa breve revisão acerca da produção educacional sobre o ensino médio, na plataforma Scielo, diz respeito à diminuta, para não dizermos insignificante, quantidade de trabalhos que versam sobre a incidência da cultura da internet ou da cultura do consumo sobre a escola de ensino médio. A nosso ver, esse dado não pode ser subestimado, como se os pesquisadores deliberadamente decidissem que esse fator não afeta a educação média. De outro modo, acreditamos que a ausência dessa problematização teórica ou empírica sobre questões absolutamente contemporâneas, demonstre uma incredulidade, ainda, da comunidade científica acerca dos efeitos da cultura da internet e da cultura do consumo sobre a educação média.

Tal asserção se torna mais plausível após constatarmos, através da revisão efetuada nos periódicos da plataforma em questão, a completa ausência de discussão teórica sobre sociedade de consumo e/ou cultura da internet nos artigos categorizados nas ênfases “relação sujeito jovem e ensino médio” e “crise da escola contemporânea” – os quais contabilizam somente oito artigos em mais de quatrocentos fascículos ao longo de doze anos de publicações educacionais no Scielo.

No nosso ponto de vista, não acreditamos em mera casualidade ou impossibilidade de argumentação teórica devido aos limites objetivos que a publicação no formato artigo impõe. Por outro lado, parece-nos que esta invisibilidade do fator ciberespaço e sociedade de consumo nas discussões teóricas e empíricas acerca da escola de ensino médio, ao passo em que se constituem em dois elementos-chave da constituição da vida urbana contemporânea, sugere, como dito acima, uma descrença, por parte significativa dos pesquisadores, acerca de repercussões educacionais, de magnitude relevante, proporcionadas por essas duas culturas nas quais vivem e se constroem os sujeitos jovens das grandes e médias cidades.

Após apresentarmos os dados acima e ainda procurando confirmar a tendência expressa por eles quanto ao *status quo* acerca das produções acadêmicas sobre o ensino médio no Brasil, efetuamos uma revisão nos periódicos de acesso livre indexados na plataforma Periódicos Capes. Embora essa plataforma realize a indexação de revistas acadêmicas que são de pouco impacto na área, a mesma também contém as revistas melhor classificadas pela Capes⁷ quanto a esse quesito. Além disso, os dados que apresentaremos a seguir mostram um panorama que podemos considerar, do mesmo modo que os dados anteriores, uma amostra das práticas de pesquisa e das perspectivas que vêm sendo construídas nacionalmente sobre o ensino médio.

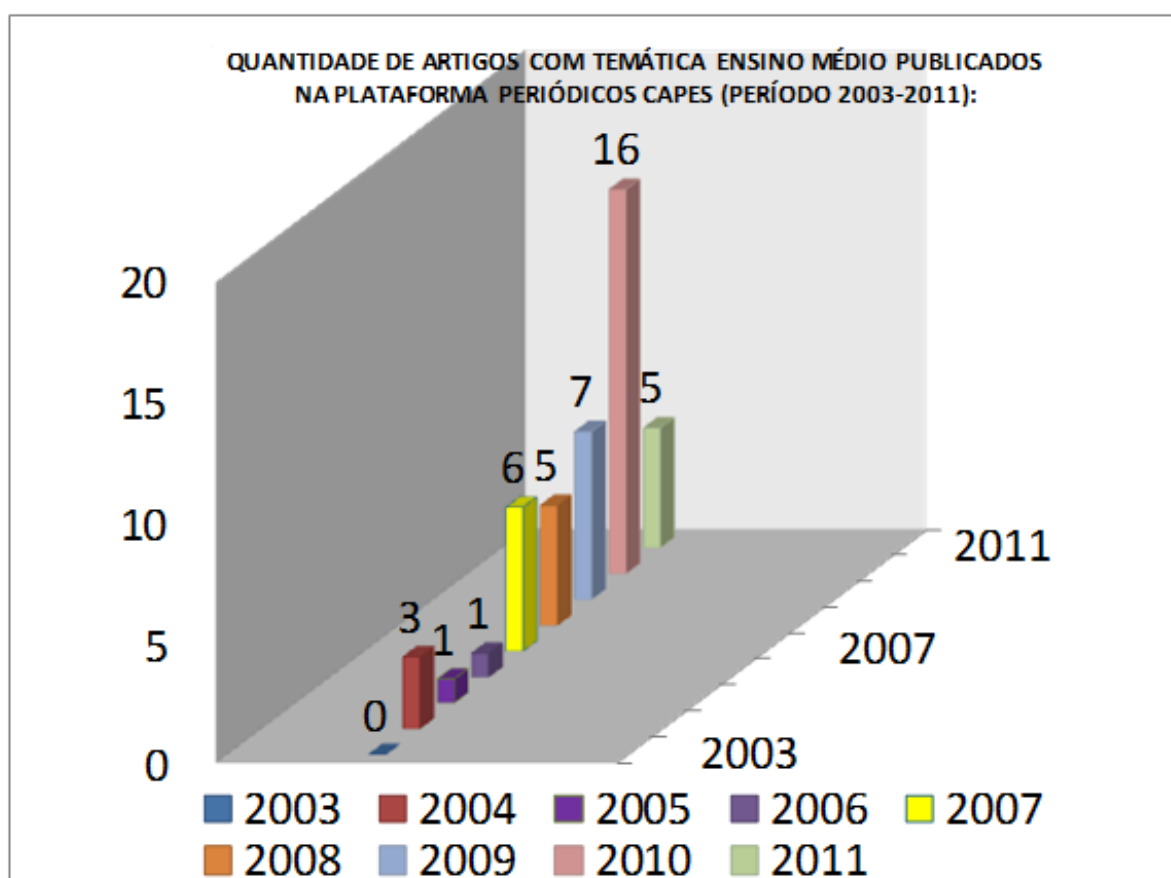
Cumpramos frisar aqui, no que se refere a este último tópico, que embora a publicação de artigos em periódicos que se encontram entre os mais lidos na área educacional, como os revisados na plataforma Scielo, seja um objetivo de muitos pesquisadores, nem sempre a dedicação e a disciplina acadêmica são suficientes para que isso ocorra. Publicar resultados de uma pesquisa ou reflexões teóricas, como sabemos, envolve um embate conceitual e epistêmico com os pareceristas anônimos dessas revistas, o qual não raramente pode envolver a resistência dos mesmos para com fundamentos e perspectivas dos quais discordam. Trata-se, por esse motivo, de um processo que muitas vezes desestimula inúmeros pesquisadores de enviarem suas produções para os periódicos indexados na plataforma Scielo. Com isso, a publicação em revistas de menor impacto na área se apresenta como uma forma de, malgrado sua menor visibilidade, possibilitar que o processo de investigação científica venha a atingir a sua publicização, com o compartilhar de resultados e perspectivas teóricas com a comunidade acadêmica.

Dito isso, no quadro abaixo, apresentamos dados quantitativos que confirmam a tendência, expressa pela busca realizada na plataforma Scielo, apontando o pouco interesse

⁷ A plataforma Periódicos Capes traz indexadas revistas acadêmicas que possuem conceitos que vão do B5 ao A1.

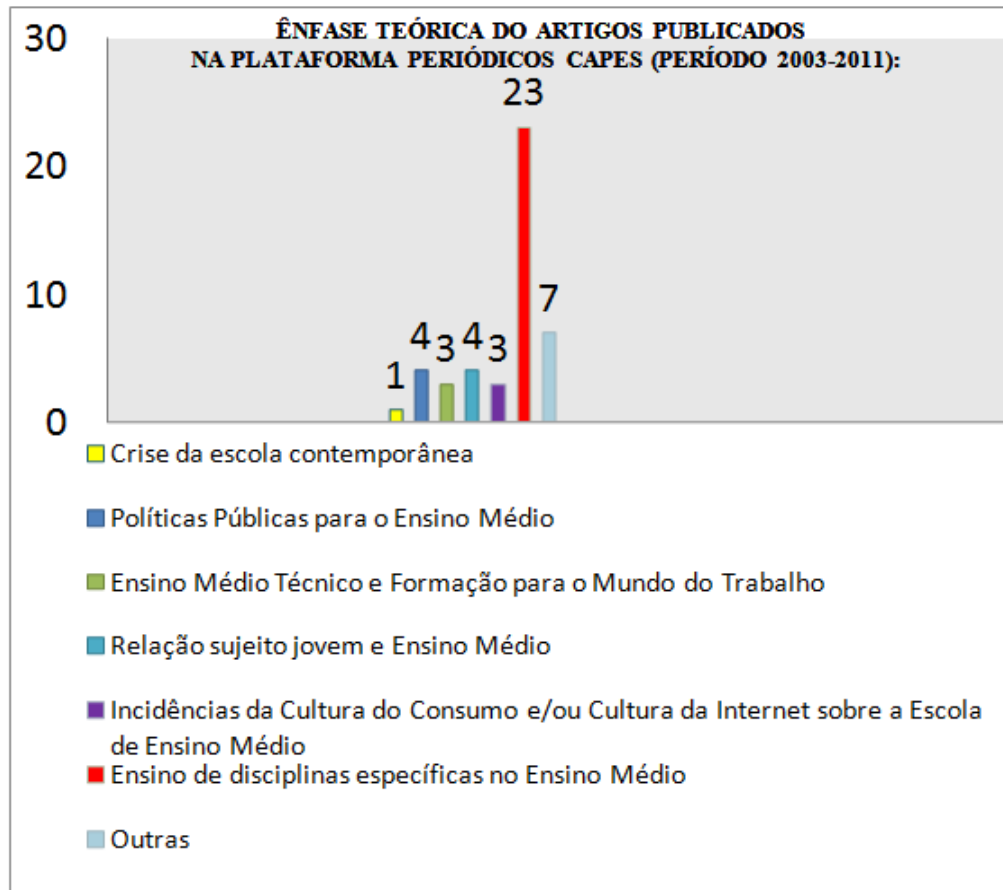
dos pesquisadores nacionais pelo desenvolvimento de trabalhos empíricos e teóricos acerca dessa etapa de ensino.

Como poderemos observar, num período de nove anos de produções empíricas e teóricas, somente 44 trabalhos foram dedicados à etapa final da educação básica. Esse é um quadro bastante semelhante ao apresentado pelo quantitativo das produções expressas na plataforma anterior, o que reforça essas duas amostras como representativas das atuais tendências em pesquisa no cenário brasileiro.



Mais uma vez, constata-se que os problemas e desafios apresentados pelo ensino médio não têm se constituído em área de convergência do interesse da comunidade acadêmica brasileira. Cabe ressaltarmos que, nessa revisão, referente aos nove últimos anos de indexação de artigos na presente plataforma, incluímos todos os números publicados no período em questão de 25 periódicos indexados, com exceção dos já contabilizados na plataforma Scielo. Desse modo, constatamos que, de cerca de 450 fascículos dessas revistas, somente 44 trabalhos foram resultantes de estudos empíricos ou teóricos sobre o ensino médio.

Apresentamos, abaixo, esse quantitativo categorizado pela ênfase educacional dos estudos:



Nos dados apresentados acima⁸, novamente impressiona o quantitativo pequeno de trabalhos publicados, em longo período de tempo, acerca da relação entre o sujeito jovem e o ensino médio. Somando-se a isso, somente 3 publicações em 9 anos, nessa plataforma, puderam ser agrupados na categoria “incidência da cultura do consumo e/ou cultura da internet sobre a escola de ensino médio”. Desse pequeno quantitativo, nenhum deles enfocou especificamente as repercussões da sociedade de consumo sobre a escola média, sendo que dois priorizaram a discussão acerca do potencial didático das tecnologias computacionais para a educação básica, e um, de nossa autoria, refletiu sobre as alterações na subjetividade juvenil

⁸ A categoria “Outros” se refere a estudos empíricos ou teóricos que embora trouxessem em seus títulos ou resumos a palavra ensino médio, não constituem estudos que possam ser abrigados nas outras categorias e, em alguns casos, não constituem estudos da área das ciências humanas.

a partir da relação de adolescentes e jovens com o ciberespaço, com suas incidências para a sala de aula do ensino médio (Oliveira e Tomazetti, 2010).

Consoante o exposto, confirma-se o diagnóstico, na esteira dos dados anteriores, acerca de uma possível descrença acadêmica, por parte da comunidade científica da área, em relação aos potenciais efeitos da cultura do consumo e da internet sobre a educação no ensino médio. Parece-nos, assim, que embora muitos investigadores tenham presente para si a existência desses dois elementos a compor o caudal da cultura contemporânea, são ainda insuficientes, para eles, os poucos estudos que sinalizam para a necessidade de o campo educacional brasileiro analisar melhor esses temas.

Tal interpretação parece-nos plausível, na medida em que não cremos que – tomadas em seu conjunto as duas revisões em plataformas de indexação efetuadas – os ínfimos 4 trabalhos categorizados como produções acerca das incidências da cultura do consumo e/ou da internet sobre a educação média, num período dilatado de tempo a compreender cerca de mais de 950 artigos, estejamos simplesmente ante questões consideradas óbvias demais e desinteressantes ao ponto de não merecerem se tornar objetos de estudo.

Desses 4 trabalhos acerca dessa categoria, gostaríamos de destacar, que nenhum deles objetivou analisar as repercussões da cultura do consumo sobre o ensino médio brasileiro. Além disso, após a revisão efetuada nas plataformas Scielo e Periódicos Capes, em 37 periódicos, num espaço de tempo total de 12 anos, não foi encontrada qualquer produção acadêmica, no formato artigo, que se propusesse a analisar em conjunto os efeitos da cultura do consumo e da internet sobre a condição juvenil presente no ensino médio.

Por outro lado, o gráfico acima também indica outro sintoma importante da produção acadêmica sobre o ensino médio, não apontado na revisão dos periódicos da plataforma Scielo. Trata-se do significativo número de estudos que somente problematizam o ensino de disciplinas específicas no ensino médio. Esses trabalhos, em que pese sua contribuição para as áreas de ensino correspondentes, não problematizam a crise da escola brasileira de ensino médio e sua dificuldade em construir uma identidade, tanto para os próprios docentes, como para os alunos jovens. Nesses artigos, a educação média apenas se configura como um plano de fundo de problemas conceituais e metodológicos específicos das ciências, da biologia, da língua portuguesa, da literatura, da educação física, etc.

1.2. O Ensino Médio nas Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado no Período 2001-2011

A partir do levantamento dos dados apresentados no tópico anterior, em revistas indexadas em duas importantes bases nacionais, ficamos muito surpresos com a inexpressiva quantidade de trabalhos que problematizam as incidências da cultura da internet e/ou sociedade de consumo sobre a escola de ensino médio. Do mesmo modo, como destacam os gráficos apresentados, muito nos chamou a atenção a diminuta quantidade de produções categorizadas nas ênfases “relação sujeito jovem e ensino médio” e “crise da escola contemporânea”, nas duas bases de dados pesquisadas.

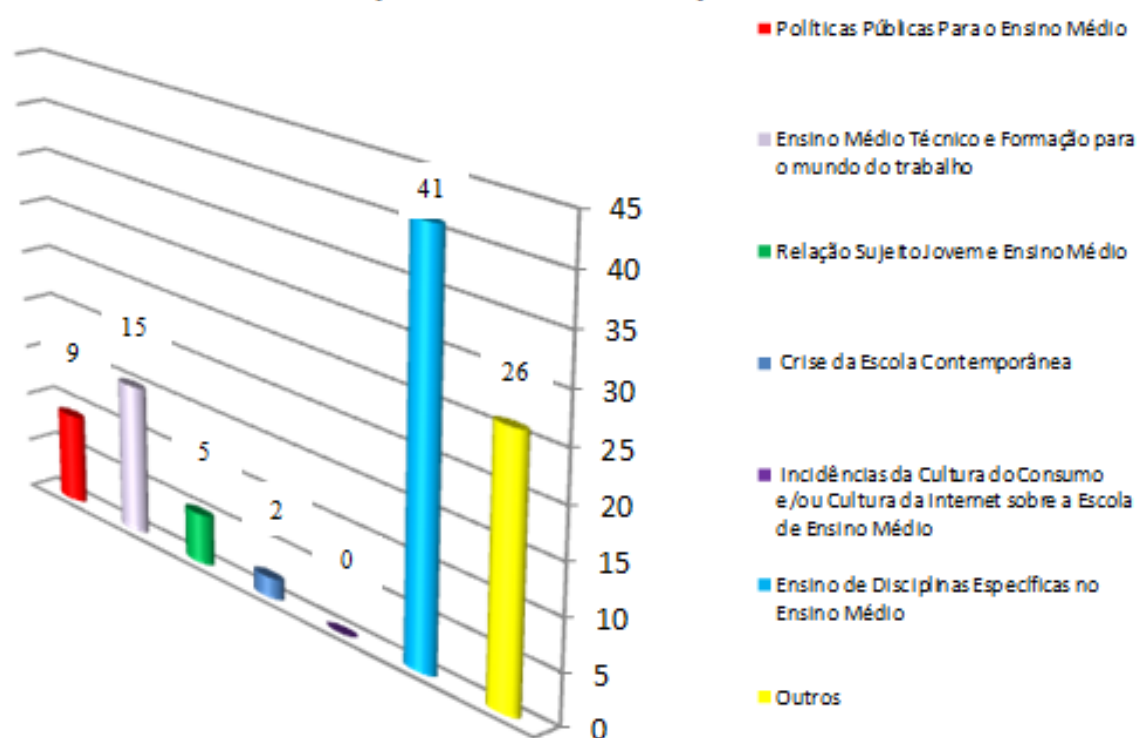
Com isso, a fim de alcançarmos um panorama mais amplo acerca da produção acadêmica nacional sobre o ensino médio, efetuamos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes. A pesquisa abarcou trabalhos publicados entre o ano 2001 e 2011, e consistiu no acesso aos resumos de todas as teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas nesse período. A fim de que fossem quantificados somente os trabalhos com temática ensino médio, utilizou-se como parâmetro de busca a existência do descritor “ensino médio” nas palavras-chave do trabalho. A partir desse procedimento, selecionamos somente produções que, a princípio, propunham-se a problematizar a etapa final da educação básica.

Os resultados que encontramos seguiram a mesma tendência daqueles apresentados nos artigos publicados nas plataformas Scielo e Periódicos Capes. Tanto nas dissertações como nas teses, novamente se destacaram as produções que problematizam o ensino de disciplinas específicas, a confirmar que essa consiste na principal ênfase dos trabalhos sobre ensino médio no Brasil.

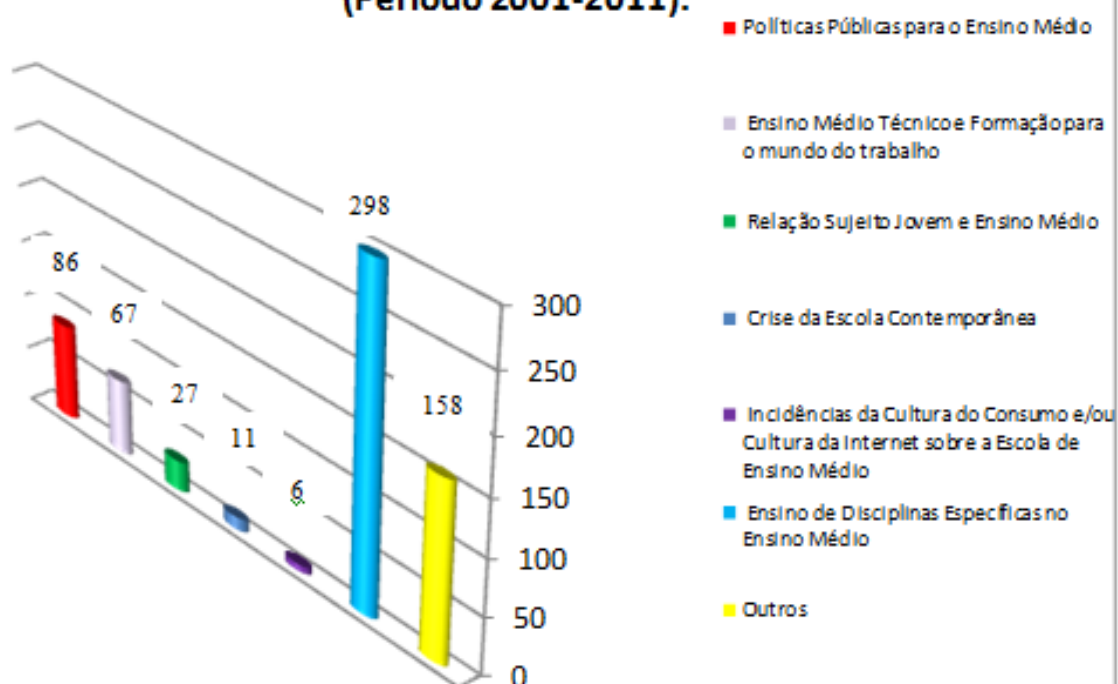
Em seguida, com um volume muito menor de pesquisas, apareceram as ênfases “educação técnica e educação para o mundo do trabalho” e “políticas públicas para o ensino médio”, ao seguirmos a mesma categorização visualizada nos gráficos anteriores.

A seguir, apresentamos, consecutivamente, os gráficos referentes à publicação de teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre ensino médio, no país.

Teses de Doutorado sobre Ensino Médio no Brasil (Período 2001-2011):



Dissertações de Mestrado sobre Ensino Médio no Brasil (Período 2001-2011):



Como podemos observar, nos quantitativos acerca da produção de teses e dissertações sobre ensino médio, muito poucos trabalhos se propuseram a problematizar a incidência da cultura do consumo e/ou cultura da internet sobre essa etapa do ensino. Conforme pudemos verificar, de um total de 98 teses de doutorado e 653 dissertações de mestrado com descritor “ensino médio” presente nas palavras-chave do trabalho, num período de 11 anos de produção acadêmica, somente 6 publicações problematizaram a incidência da internet, sua tecnologia e dispositivos sobre a educação no ensino médio.

Dentre essas 6 dissertações, 3 delas refletiram, especificamente, sobre a incidência dessa cultura sobre os jovens que se encontram no ensino médio (Oliveira, 2011; Martins, 2008; Mourão, 2006), 2 delas focalizaram questões de ensino a partir das tecnologias oferecidas pela *web* (Braga, 2010; Rela, 2002) e 1 delas investigou os potenciais específicos da internet como ferramenta de busca para jovens matriculados na etapa final da educação básica (Abe, 2009).

A partir disso, constata-se um quadro bastante diminuto de contribuições para o debate, propriamente sociocultural, acerca das influências do ciberespaço e suas plataformas nos sujeitos que hoje se encontram nesse nível de ensino. Além disso, a presente pesquisa nos permitiu a visualização de um interessante dado: no período 2001-2011 não encontramos dissertações de mestrado ou teses de doutorado que problematizassem as incidências da sociedade de consumo ou cultura do consumo sobre a escola de ensino médio.

Tal conjuntura, a nosso ver e de acordo com os gráficos acima, novamente demonstra que as questões didáticas ou curriculares de determinadas áreas de ensino compõe o núcleo temático de maior interesse por parte dos pesquisadores nacionais, em detrimento da pesquisa teórica ou empírica dos fatores socioculturais que afetam a escolarização média. Mesmo as investigações ligadas à temática políticas públicas e ensino médio técnico tiveram um número bem menor de trabalhos publicados quando comparadas às produções com foco no ensino de disciplinas específicas, como ensino de ciências, biologia, matemática, filosofia, sociologia, literatura, etc.

De nosso ponto de vista, esse desprestígio pelas questões socioculturais, políticas e propriamente educacionais – e não didáticas ou metodológicas, tão somente –, dessa etapa do ensino, revela o quanto os pesquisadores brasileiros se encontram preocupados com a eficácia de suas áreas particulares de conhecimento, sem atentarem, ao que parece, para os graves dilemas pelos quais têm atravessado professores e jovens, em um cenário que extrapola problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula.

1.3. Algumas considerações acerca das pesquisas nacionais sobre a condição juvenil no ensino médio

Através da revisão acima apresentada acerca da produção acadêmica sobre o ensino médio no país, para nós não ficou evidenciada a existência de uma comunidade de pesquisadores em educação que problematize a relação sujeitos jovens e etapa final da educação básica de modo consistente – ou seja, com repercussão de sua produção em nível nacional, ao longo de uma década. Isso porque a quantidade de artigos categorizados nessa ênfase foi muito pequena, num espaço de tempo de 12 anos, como pudemos evidenciar e, no que se refere à publicação de teses e dissertações de mestrado, o quantitativo foi de somente 32 trabalhos, num universo de 751 dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas no período 2001-2011, com temática ensino médio.

Acreditamos que essa diminuta presença de trabalhos, que problematizem a condição juvenil especificamente quanto à educação média e suas particularidades, seja o fruto da influência da comunidade investigativa que podemos denominar como Estudos sobre Juventude e Educação no Brasil. Desde o início da década de oitenta, sob a orientação da Professora Marília Pontes Sposito, foram produzidos e orientados trabalhos acadêmicos com enfoque na constituição do sujeito jovem brasileiro e nas suas dificuldades de inserção nos processos de escolarização. Professora efetiva de uma das maiores universidades da América Latina, a Universidade de São Paulo – USP, suas perspectivas alcançaram grande repercussão na academia e, por conseguinte, transformaram-se em marco teórico para a área de estudos sobre juventude e educação em nosso país. Na esteira desse processo, dois outros pesquisadores se destacam atualmente, os quais podemos qualificar como autênticos representantes dessa comunidade epistêmica. Trata-se dos professores Juarez Tarcício Dayrell, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, e Paulo Carrano, da Universidade Federal Fluminense – UFF. Ambos orientaram, nos últimos anos, inúmeras dissertações e teses de doutorado nessa temática, e sem dúvida compartilham de referenciais teóricos muito semelhantes ao de Marília Sposito, a qual foi orientadora de pós-doutoramento de Paulo Carrano⁹.

Ocorre que, em que pese o recente interesse por parte dos pesquisadores de Minas Gerais e Rio de Janeiro, acima referenciados, pela temática ensino médio, a se materializar na

⁹ A conformação de uma comunidade investigativa liderada por esses pesquisadores, em nosso país, pode ser evidenciada pela publicação em 2009 do livro “Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)”, organizado e coordenado por Marília Sposito e que contou com a participação de Juarez Dayrell e Paulo Carrano, além de outros pesquisadores, principalmente do sudeste do país.

criação do portal Ensino Médio em Diálogo e construção de projetos de pesquisa com sujeitos dessa etapa do ensino, os mesmos – prosseguindo uma tendência de sua comunidade investigativa – não problematizam, em suas produções acadêmicas, as especificidades da educação média brasileira, seja em suas dimensões políticas e pedagógicas, seja quanto à crise de seus saberes escolares. Mais uma vez, na mesma linha de inúmeros artigos presentes em nossa revisão nas plataformas Scielo e Periódicos Capes, apresentam-se estudos empíricos ou teóricos acerca de jovens em escolarização, nos quais a escola pública é tratada de modo genérico. Com isso, embora muitos estudos sejam construídos com a participação de sujeitos matriculados no ensino médio, ou apresentem reflexões acerca das relações entre juventude e escola, a etapa final da educação básica, propriamente dita, não se faz objeto de problematizações teóricas.

A escola pública, por sua vez, faz-se objeto de apontamentos e inferências teóricas sem, entretanto, fazer parte do cenário escolar do qual se fala, as questões propriamente pedagógicas, estruturais e os dilemas enfrentados pelos docentes na sala de aula do ensino médio. O principal problema de pesquisa desses investigadores, como pudemos verificar, encontra-se na não receptividade da escola às culturas dos jovens, às suas formas de ser, pensar e agir fora dos muros escolares. Na esteira de suas produções, assim, inúmeros outros pesquisadores nacionais, formalmente ou informalmente participantes dessa mesma comunidade epistêmica, acabam também por considerar o ensino médio um plano de fundo de suas pesquisas e reflexões teóricas sobre a relação entre juventude e escolarização no Brasil.

Os apontamentos feitos até aqui, os quais representam o meu ponto de vista, tem por objetivo elucidar, no presente tópico, quão poucas são as produções acadêmicas que problematizam especificamente a relação entre condição juvenil e escola de ensino médio, sendo essa última apreendida em toda a sua complexidade. Por outro lado, também possuem o intuito de evidenciar que não compartilho dos pressupostos teóricos dos pesquisadores acima.

Nosso marco teórico, outrossim, respalda-se na pesquisa acadêmica brasileira sobre o ensino médio e seus atores, onde a problematização dessa etapa do ensino se encontra no plano principal das investigações, como demonstram os estudos de Zibas (2005a, 2005b) e Kuenzer (2011, 2010 e 2000), sobre os quais trataremos no capítulo seguinte.

Parece-nos, como já mencionamos, que ainda não há uma comunidade investigativa brasileira, plenamente constituída, em torno da relação condição juvenil e ensino médio. Talvez, como expressam dossiês lançados recentemente¹⁰, esta comunidade esteja em vias de

¹⁰ Referimo-nos ao dossiê “Ensino Médio e Culturas Juvenis”, organizado por Elisete M. Tomazetti e Colaboradores (Educação, v.36, n.1, jan./abr., 2011), e ao Dossiê “Juventude e Ensino Médio: Território de

formação. Porém, a nosso ver, esses conjuntos de estudos prosseguem a expressar as tendências teóricas da comunidade de pesquisadores cujo expoente é Marília Spósito.

Um último ponto acerca desse tópico refere-se à ausência de um Grupo de Trabalho sobre Ensino Médio nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED. Trata-se do sintoma mais relevante, em nosso entendimento, do que acima dissemos, e sinaliza inequivocamente a invisibilidade do ensino médio no cenário da pesquisa educacional brasileira¹¹. O mesmo também ocorre, cabe destacar, quanto aos encontros regionais dessa entidade, o que leva os poucos professores e estudantes de pós-graduação dessa temática a, quem sabe, adequar suas referências metodológicas ou teóricas a pressupostos com os quais não compartilham, a fim de conseguirem comunicar os resultados de seus trabalhos nesses encontros.

Passaremos, agora, a efetuar uma incursão nos posicionamentos teóricos de Acácia Kuenzer e Dagmar Zibas, duas das principais pesquisadoras sobre o ensino médio no país, acerca das vicissitudes educacionais dessa etapa do ensino nas últimas décadas. Em seguida, procuraremos delinear os diagnósticos levantados pelos estudos sobre a relação entre sujeito jovem e ensino médio, presentes nessa revisão, completando o quadro das perspectivas político-pedagógicas e socioculturais atuais em relação a essa etapa do ensino¹².

práticas, marcos legais e formação” (Cad. CEDES vol.31 no.84 Campinas, maio/ago. 2011).

¹¹ No ano de 2009, apresentamos trabalho de nossa autoria na 32ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu-MG. Naquela oportunidade, a primeira fala da então debatedora de nosso trabalho, docente da UFG, foi de que não compreendia o porquê de nossa produção se encontrar no GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

¹² Na presente tese, optamos por não efetuar uma revisão histórica acerca do ensino médio no Brasil. Tal dimensão foge aos objetivos e limites do presente trabalho, porém a historicidade dessa etapa do ensino foi objeto de aprofundada revisão e discussão em nossa dissertação de mestrado, publicada há poucos anos (Oliveira, 2008).

CAPÍTULO II:

DIAGNÓSTICOS EDUCACIONAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

2.1. A perspectiva sobre a crise do ensino médio na ótica de Acácia Z. Kuenzer: diretrizes nacionais na contramão da classe trabalhadora

Acácia Zeneida Kuenzer é professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná. Pedagoga de formação, ela desenvolve seu trabalho acadêmico, sobretudo, focalizando as temáticas relativas às políticas públicas para o ensino médio, à relação educação e trabalho, à educação profissional e à formação de professores. Possui inúmeros artigos publicados nos periódicos de maior impacto no país, além de ser autora de duas obras que obtiveram relativo êxito junto à comunidade de pesquisadores em educação: “Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal” (2007), já em sua 4ª edição, e “Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho” (2009), atualmente em sua 6ª edição.

Na perspectiva dessa pesquisadora, destacam-se dois pontos centrais: a necessidade de um ensino médio que contemple os anseios da classe trabalhadora e, ao lado disso, a crítica às alterações na educação média brasileira, nos anos 90, as quais, sob sua ótica, foram erigidas a partir de concepções educacionais de cunho neoliberal.

Nas palavras de Kuenzer (2000, p.17):

Compreender a Reforma do Ensino Médio... exige que se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível.

Para a presente autora, as concepções particulares, a que faz alusão no trecho acima, dizem respeito às intencionalidades expressas na Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação, a qual sancionou a separação entre educação média de formação geral e ensino médio técnico. Até a publicação dessa resolução, existia a possibilidade de oferta nas instituições públicas de uma formação geral integrada com a formação profissional, o que, apesar de seus problemas, vinha sendo oferecido em vários estados como política pública em educação. Em outros termos, malgrado os problemas estruturais e de recursos humanos nas escolas de ensino médio profissionalizantes, tal possibilidade era então ofertada aos filhos da classe trabalhadora.

Além disso, a partir da vigência da Lei 9.394/LDB 1996, o ensino médio passa a ser a etapa final da educação básica e, dessa forma, sua oferta se torna obrigatoriedade do estado brasileiro. Apesar dessa alteração extremamente positiva, na medida em que possibilitou o ingresso no ensino médio de milhares de adolescentes de classes populares, colaborando para o início de uma caminhada rumo a sua universalização, a criação de um ensino médio de formação geral, que contemple o ensino de competências para o mundo do trabalho, acabou transformando-se em um modelo excludente.

Conforme Kuenzer (2000, p.27-28):

Pensar, pois, em oferecer um Ensino Médio de uma única modalidade, em substituição aos distintos ramos de ensino técnico que vinham sendo oferecidos para atender às demandas do taylorismo/fordismo, é tão inadequado quanto manter a estrutura que existia até então, com um ramo de educação geral e outro de educação profissional. Nesse quadro, há que buscar o avanço possível, considerando os recursos disponíveis, na escola concreta, com suas possibilidades e limitações, na contramão da exclusão. Será necessário, portanto, formular diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para *todos*, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida, e que, por essa mesma razão, *exige mediações diferenciadas* no próprio Ensino Médio, para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual [grifos da autora].

Em seguida, a pesquisadora complementa, evidenciando sua crítica ao modelo ainda vigente de ensino médio no Brasil (Ibid., p.28):

Contudo, esse tratamento não será suficiente para certas clientelas, para as quais o Ensino Médio é *mediação necessária* para o mundo do trabalho, e nesses casos condição de sobrevivência. Para atender às necessidades dessa clientela, alguma forma de preparação para a realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisem trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos [grifos da autora].

Os dois trechos acima, como podemos perceber, evidenciam de forma clara a concepção político-pedagógica da pesquisadora, sinalizando, de modo inequívoco, que o atual formato do ensino médio brasileiro, em que pesa a ampliação significativa de sua oferta de vagas em todo o território nacional (Kuenzer, 2010), acabou por se consolidar em um modelo excludente para as classes trabalhadoras. Isso porque, como dito acima, existem estratos da população, com renda média muito baixa, cujos filhos jovens necessitam trabalhar para auxiliar a manutenção das necessidades básicas da família. Para tanto, necessitariam de uma formação profissional mínima que lhes oportunizasse um ingresso rápido no mercado de trabalho.

No atual modelo, como destaca a pesquisadora, além dessa formação não ser oferecida paralelamente à formação geral, esta última igualmente não possibilita ao jovem de classe popular se inserir profissionalmente na sociedade e muito comumente, dadas as deficiências das escolas públicas nacionais, não lhe possibilita a escolha de percursos formativos de nível superior que estejam em consonância com seus anseios pessoais. À classe trabalhadora, como atualmente temos presenciado após a efetivação das políticas federais do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), restam as carreiras menos prestigiadas socialmente e, em consequência, aquelas a receber as remunerações mais baixas.

Na esteira desse processo, assevera Kuenzer (2010, p.864), ao analisar o que denomina como década perdida para o ensino médio:

Este barateamento, decorrente da adoção do modelo de ensino médio de educação geral, não se deve a uma suposta natureza desqualificada desta modalidade, mas à forma como ela se objetiva. Uma educação técnico-científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação... mas exige elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados, bem pagos, espaço físico adequado, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros recursos. Este custo elevado, assumido pela burguesia nas escolas privadas, é incompatível, contudo, com as possibilidades de financiamento do setor público. O resultado é um arremedo de educação, que, antes de ser geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora.

Não bastassem essas constatações em torno da precariedade da educação média atualmente oferecida aos filhos dos trabalhadores, Kuenzer (2010) ainda denuncia o que ela denomina ser uma inversão na antiga dualidade do ensino médio oferecido no Brasil.

Até a década de noventa, antes das alterações oficiais que separaram educação média de formação geral e ensino profissionalizante, segundo a pesquisadora, persistia um modelo dual de escola média que, sob sua ótica, materializava a divisão em classes da sociedade brasileira: a escola pública de formação geral para os filhos das camadas médias, os quais aspiram ao ensino universitário e a postos de trabalho qualificados e reconhecidos socialmente, e, paralelamente a essa, as escolas de ensino médio profissionalizantes, para os filhos das camadas baixas e pobres da sociedade, os quais não tinham direito a grandes ambições sociais e que deveriam agradecer ao Estado as formações precarizadas que estavam recebendo. Foi justamente essa dualidade, instituída no início da década de setenta, o motivo das principais críticas ao ensino médio público por parte dos pesquisadores brasileiros.

Para Kuenzer (2010), desde a oficialização da Lei 9.394/LDB 1996 e das Diretrizes da Resolução 03/98 do CNE, o Brasil tem assistido a uma inversão da antiga dualidade, a qual

descrevemos acima. No lugar do ensino médio profissionalizante, anteriormente ofertado como política pública, hoje temos o ensino médio de formação geral para os filhos das classes baixas e pobres. Contudo, conforme a autora, trata-se de uma formação geral de péssima qualidade e que, desse modo, não consegue oportunizar a seus egressos uma inserção profissional no mercado de trabalho e, ainda, não lhes possibilita a oportunidade de escolher carreiras no ensino superior que estejam em consonância com seus anseios pessoais e suas expectativas de remuneração.

Por outro lado e de forma completamente inversa, apresenta-se a situação das escassas escolas de ensino médio técnicas oferecidas pelo governo federal. Destituído oficialmente da obrigatoriedade de oferecer esta modalidade de ensino, o governo federal tem mantido aquelas já existentes e ampliado sua oferta em vários estados. Entretanto, esta oferta ainda se faz insignificante se comparada ao montante de jovens em idade escolar para esta etapa de ensino no país. Atualmente, segundo o último censo nacional (IBGE, 2010), o Brasil conta com 9.027.979 jovens do sexo masculino na faixa entre 15 e 19 anos, e com 8.921.314 mulheres na mesma faixa etária. Trata-se, sem dúvida, de um número bastante expressivo de sujeitos para uma realidade nacional que não oferta educação profissional integrada ao ensino médio em número suficiente para este contingente populacional.

Contraditoriamente, somando-se a isso, as poucas escolas de ensino médio integradas, oferecidas pelo governo federal, têm tido suas vagas ocupadas pelos filhos das classes média e alta, os quais, identificando a qualidade da estrutura física e do corpo docente (muitos possuem mestrado e doutorado) bem remunerado dessas instituições, optam por essa modalidade de ensino como uma etapa preparatória para o ingresso nas concorridas vagas oferecidas das universidades federais. Em outras palavras, às classes baixas e mais pobres restou uma escola pública estruturalmente precária e sem qualidade para fomentar projetos de vida individuais; enquanto as classes médias e altas da sociedade agora locupletam as poucas instituições de ensino médio integrado federal, teoricamente planejadas para atenderem aos filhos da classe trabalhadora.

Acerca desse processo em curso, argumenta Kuenzer (2010, p.865), ao apontar para a inversão da dualidade do ensino médio:

De modo geral, para os jovens e adultos que vivem do trabalho, a modalidade mais acessível é o ensino médio de educação geral, em que as matrículas no turno noturno respondem a aproximadamente 50% do total, a distorção idade-série é elevada e os índices de evasão e repetência se ampliam, em escolas cujas condições de trabalho pedagógico são precarizadas (...) Ou seja, quando a modalidade de educação geral

passou a ser disponibilizada para os trabalhadores sob o discurso de sua democratização, isso foi feito de forma desqualificada.

Em seguida, a autora conclui:

A inversão na dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade ofertada pela rede pública, de modo geral, é freqüentada por jovens de classe média, que vêem nela uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social (Ibid., *ibidem*).

Como podemos observar, a partir das argumentações acima e dos apontamentos feitos até aqui, Kuenzer (2011, 2010 e 2000) nos apresenta a crise do ensino médio através de uma leitura educacional que visualiza essa etapa do ensino como receptáculo das clivagens de classe da sociedade capitalista e, também nessa direção, das determinações estruturais que conformam políticas de governo em consonância com a flexibilização do capital. Nesse sentido, o ensino médio, seus tempos e espaços, bem como as práticas educacionais que nele se produzem possuem a incidência de elementos macroestruturais, como o estado neoliberal, e também recebem as repercussões dos dispositivos deste último, tais como: as políticas de governo, as agências internacionais de desenvolvimento (Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID), o setor empresarial, as grandes corporações televisivas nacionais e internacionais, o setor publicitário e sua discursividade audiovisual e virtual, etc.

Desse modo, a perspectiva da crise do ensino médio a partir de Acácia Z.Kuenzer, como pudemos brevemente revisar, aponta para a necessidade de estudos teóricos e empíricos que focalizem as subramificações do neoliberalismo em curso, o qual, para além das políticas de governo na área da educação, por ela analisadas, também traz em seu espectro outros determinantes sociais que afetam a sala de aula contemporânea. Afinal, ao mesmo tempo em que o capital exige flexibilidade das instituições sociais e de seus sujeitos, mantém móveis seus dispositivos de controle social, através dos quais exerce sua influência e produz seus discursos.

Dito isso, podemos afirmar com Kuenzer (2011, 2010 e 2000), que a escola média brasileira tem se apresentado como um dispositivo social a manter intactas as clivagens de classe presentes em nosso país, sem questioná-las e tampouco oferecer subsídios para que os sujeitos jovens possam escolher percursos de vida com autonomia.

Para essa pesquisadora, portanto, compreender essa etapa do ensino e sua atual crise estrutural e pedagógica torna-se indissociável de uma leitura das políticas públicas vigentes, as quais, como pudemos problematizar, reúnem diariamente, no interior das salas de aula

brasileiras, jovens cujos destinos sociais já se encontram fixados, pré-determinados pela precarização da vida pessoal de seus professores mal remunerados e pelo abandono estrutural a que se vêem confinados em suas escolas; no entanto, esses mesmos sujeitos comumente são proclamados publicamente como participantes de um processo nomeado de universalização do ensino médio, sob a retórica publicitária a concluir que nos encontramos e um *Brasil, país de todos*.

2.2. Dagmar M.L. Zibas e o desnudamento ideológico da Reforma do Ensino Médio

Na esteira das considerações efetuadas no tópico anterior, passaremos agora a apresentar as principais argumentações de Dagmar Maria Leopoldi Zibas acerca da trama político-ideológica que redundou nas alterações no ensino médio brasileiro durante a década de noventa.

Pedagoga de formação, Dagmar Zibas atuou como pesquisadora da Fundação Carlos Chagas no período 1983-2008, desenvolvendo suas pesquisas principalmente nos temas políticas educacionais e práticas do ensino médio, reformas educacionais, ensino profissional e ensino técnico e relações educação-trabalho. Possui inúmeros artigos publicados sobre políticas públicas e ensino médio nos mais importantes periódicos do país e também em periódicos internacionais¹³.

Para Zibas (2005b), os desdobramentos das políticas educacionais dos anos noventa são o resultado de uma conjuntura político-ideológica, já constituída nos bastidores da tomada de posse do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso.

Nesse processo, para a pesquisadora, dois nomes se destacam, ao analisar as intencionalidades, principalmente, da Resolução 03/98 do CNE: Guiomar Namó de Mello e Claudio de Moura e Castro.

De acordo com a autora em questão (Zibas, 2005b), Namó de Mello teve um papel fundamental na condução do trabalho do Conselho Nacional de Educação que levou à separação entre ensino médio de formação geral e ensino profissionalizante. Além disso, essa pesquisadora colaborou decisivamente para a construção da LDB/1996, a qual, conforme Zibas (2005b), traz uma ênfase significativa no ensino de competências como suporte para a

¹³ O destaque à produção intelectual das duas pesquisadoras brasileiras, cujas análises optamos por evidenciar nesse capítulo, faz-se importante na medida em que essas autoras são referências nacionais acerca do tema, sendo reiteradamente citadas na maioria dos trabalhos que problematizam a escola de ensino médio no país. Desse modo, consideramos seus posicionamentos e reflexões um marco teórico acerca da problematização sobre a escola de ensino médio no Brasil.

construção de uma inserção no mercado de trabalho, em detrimento da dimensão do trabalho, propriamente dito, como princípio educativo.

No longo trecho abaixo, o qual optamos por manter na íntegra dada sua relevância, Zibas (2005b, p.1073) procura evidenciar os efeitos perversos das alterações lideradas por Namo de Mello:

O que vale enfatizar é que a característica mais importante da Resolução 03/98 do CNE diz respeito a sua complexa estrutura híbrida que, aderindo incondicionalmente ao discurso internacional dominante, foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania. No entanto, tais princípios vêm articulados aos objetivos da pedagogia das competências, a qual como se sabe, prioriza a construção de um novo profissionalismo (Ramos s/d.) e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens, tanto às mutantes necessidades da produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal. Nessa abordagem, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura.

Conforme podemos perceber, para Zibas (2005b), as modificações efetuadas no ensino médio brasileiro a partir da LDB/96 e da Resolução 03/98 do CNE possuem um inegável conteúdo ideológico. Essas diretrizes concebem o contexto social de flexibilização dos postos de trabalho e de incerteza quanto à configuração da sociedade como elementos inalteráveis da vida contemporânea. Desse modo, condicionam a organização das práticas educacionais a um cenário supostamente inexorável, o qual independeria da vontade e organização coletiva dos sujeitos, condenados a uma adaptação constante a situações econômicas e trabalhistas imprevistas.

Acrescentando-se a isso, ainda de acordo com os apontamentos do excerto acima, as modificações em pauta concebem a preparação para o mundo do trabalho como algo puramente imaterial. Crêem ser possível transmitir somente conceitos abstratos acerca das ocupações contemporâneas em instituições públicas ou privadas, ao lado de um amplo ensino de competências para o correto ajuste às demandas flexíveis do mercado. O que a década de noventa trouxe à realidade brasileira, através de políticas educacionais em nível federal, parece ter conduzido, nesse sentido, a um esvaziamento da escola quanto às questões mais objetivas e concretas do mundo do trabalho. Esse, sem dúvida, os alunos conhecem, muito em parte devido suas próprias experiências pessoais e familiares. Contudo, não cremos que a problematização de competências abstratas, como as propostas na LDB/96, alcancem, efetivamente, a compreensão daqueles que já vivem do trabalho. De outro modo, estes alunos,

hoje incluídos no ensino médio de formação geral, se ressentem da precariedade do ensino que recebem e das diminutas possibilidades que possuem de lutar por uma vaga nos cursos mais concorridos das universidades federais (Tomazetti *et al.*, 2011).

Segundo Zibas (2005a), ao analisar as repercussões das alterações político-educacionais da década de noventa nas escolas públicas, o contexto concreto das práticas escolares tem demonstrado que a dimensão do ensino de competências para o mercado de trabalho praticamente inexistente em inúmeras escolas. Mesmo a perspectiva de interdisciplinaridade, considerada positiva pelos educadores, não tem se objetivado em atividades pedagógicas com planejamento e aprofundamento de temáticas importantes para os alunos (Krawczyk, 2011, 2003).

Nas palavras de Zibas (2005a, p.29):

No tocante à implantação da parte diversificada do currículo, embora se trate de elemento essencial da reforma e se pulverize, em cada rede estadual, em centenas de nomes de “disciplinas” (ou pseudodisciplinas), não se notou, no ambiente escolar, qualquer impacto inovador. Aliás, ao tratar do tema, os professores entrevistados apenas destacavam a diminuição de determinadas cargas horárias e, em geral, defendiam o “malabarismo” administrativo necessário para acomodar os docentes que perdiam horas-aula com a introdução das novas diretrizes curriculares (...) Assim, nas escolas pesquisadas, foi possível atribuir a “opacidade” da inovação formalmente introduzida ao fato de que a pretendida diversidade curricular se implementou de modo a apenas atender interesses dos docentes, sem cumprir a função prevista de suprir necessidades específicas do alunado.

Como se pode observar, no diagnóstico dessa autora, a dita reforma do ensino médio brasileiro, ao pretender preparar os jovens para o mundo do trabalho sem, contudo, lhes oportunizar percursos profissionalizantes, esvazia a sala de aula de qualquer possibilidade de construção de sentido para aqueles sujeitos que necessitam instrumentalizar-se para a vida laborativa. Resta-lhes, assim, no lugar da antiga possibilidade de efetuar a escolarização em uma escola voltada para a profissionalização, malgrado suas limitações, permanecer em uma instituição que prossegue precariamente uma formação de caráter geral, sem conseguir minimamente preparar, de forma adequada, àqueles que desejam ascender a cursos de nível superior.

A esse respeito, assevera Zibas (2005a, p.26):

Na verdade, o jovem vive um paradoxo: de um lado, sabe que precisa do certificado do ensino médio para a obtenção de um emprego formal; por outro, também percebe que, mesmo que obtenha o certificado, suas chances no mercado de trabalho são muito pequenas. Nesse quadro, a sensibilidade de professores à cultura juvenil (por exemplo, à música, à dança, às “tribos”, à moda) torna-se uma exigência pedagógica como meio de enriquecimento dos conteúdos disciplinares e forma de construir uma identificação positiva do aluno em relação à escola. Nessa perspectiva, no entanto, a

aproximação aqui discutida não deve significar a simplificação do currículo ou mero instrumento de sedução dos jovens para facilitar o trabalho docente.

O que temos assistido muitas vezes, apesar da advertência da autora em pauta, vai na exata direção do que ela denomina como *simplificação do currículo*. Para exemplificarmos o que dissemos, gostaríamos apenas de nos reportar a uma prática escolar que tem sido relatada por adolescentes do ensino médio, não somente no Tocantins, onde nos encontramos, mas também em nosso estado de origem, o Rio Grande do Sul. Trata-se da realização de gincanas e competições esportivas, no ambiente escolar, geralmente nos períodos de final de semestre, para as quais os alunos são convidados a participar a fim de somarem 1 ou 2 pontos em suas médias parciais ou finais. Em outras palavras, muitos diretores de escola e seus corpos docentes, ansiosos por concluir suas atividades sem grandes transtornos pedagógicos, encontraram nas diretrizes nacionais que preconizam a interdisciplinaridade e a necessidade de relação dos conteúdos com a vida juvenil, uma forma de planejarem atividades no ambiente da escola que possam lhes isentar de lidar com problemas de aprendizagem – afinal, estes alunos acabam por alcançar aprovação em uma ou mais disciplinas nas quais ficariam retidos, caso não participassem dessas gincanas ou competições esportivas.

Feitas essas considerações, cumpre-nos agora analisar a crítica de Zibas (2005b) a um intelectual brasileiro, Claudio de Moura e Castro, que, no período da reforma do ensino médio, era funcionário do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e assessor do governo Fernando Henrique Cardoso em políticas educacionais – o que vem a completar um quadro bastante contundente acerca da feição ideológica da nova educação básica que era apresentada à sociedade naquele momento.

Mestre e Doutor em Economia por universidades americanas, Moura e Castro assume posturas críticas quanto a modelos de educação média que não distinguem enfaticamente os diferentes segmentos populacionais que chegam às escolas públicas. Para ele, mostra-se ainda bastante atualizado o conceito de aptidão, o qual poderia ser determinado pelos docentes a partir do rendimento acadêmico de cada aluno ingressante. Nesse sentido, o economista considera justo o processo de direcionamento para diferentes disciplinas e áreas que ocorre na escola média americana.

Nesta última, em sua descrição Moura e Castro (2008, p.113) afirma:

Todos os alunos de uma determinada área geográfica deverão ir para a mesma e única escola. Contudo, dentro de cada escola, há oferta diversificada, com disciplinas preparando para o superior e outras de formação profissional. Além disso, a mesma disciplina pode ser oferecida com níveis diferentes de exigências. Há também disciplinas acadêmicas de cunho mais aplicado, para os menos afeitos à abstração. E as há muito mais abstratas, para outro perfil de alunos. Cada aluno pode

escolher seu cardápio de cursos, de acordo com suas preferências e aptidões. Pobres e ricos, futuros filósofos, médicos, carpinteiros e bancários vão para a mesma escola. É o ideal democrático americano em ação. Uns aprendem a soldar, outros estudam os diálogos de Platão ou até sânscrito.

Para esse intelectual, o qual, como dissemos, participou ativamente das deliberações governamentais que redundaram nas alterações da educação média nos anos noventa, uma escola democrática deve ser uma instituição que reconheça o que ele considera como diferenças de perfil ou aptidão dos alunos.

Embora a escola americana, como dito acima, possibilite a construção de diferentes trajetórias em seu interior, as quais possam levar ao aprendizado profissional ou para a formação em nível superior, as clivagens de classe acabam por se materializar no desprestígio com que é vista a formação profissional.

Moura e Castro (2008, p.118) parece reconhecer esse problema, ao afirmar:

Na teoria, o sistema americano exalta as glórias da democracia. Na prática, tem mais problemas do que soluções. A convivência de classes sociais diversas na mesma escola é imaculada na teoria, mas alimenta tensões e preconceitos. Os alunos mais fracos (que são os mais pobres) são tingidos para as oficinas, a fim de aprender um ofício. E diante dos outros que vão para a universidade, são discriminados. Os academicamente mais fortes fazem as matemáticas e ciências que preparam para as universidades de primeira linha. E todos sabem quem é quem. O preconceito e o desdém da própria escola pela formação profissional erodem sua eficácia.

Embora as argumentações acima demonstrem a verificação das limitações do modelo americano, assentado pedagogicamente sobre o conceito de aptidão, esse intelectual insiste na sua importância para a educação básica, ao exaltar o modelo europeu, no qual são oferecidos percursos distintos em escolas diferentes.

Trata-se, sem dúvida, de um modelo já rejeitado pelos educadores brasileiros, na medida em que direciona precocemente a classe trabalhadora para ocupações subalternas da sociedade capitalista. Noutros termos, a reversão da trajetória profissionalizante, de modo que o aluno possa ingressar no ensino superior caso o deseje, geralmente não ocorre.

No trecho abaixo, em que o modelo francês é descrito, mais uma vez se evidencia a perspectiva ideológica a partir da qual se constrói a análise de Moura e Castro (2008, p.118), o qual colaborou para a construção das políticas educacionais brasileiras dos anos noventa:

O outro modelo tem origem claramente européia, embora se haja alastrado mundo afora. Consiste em criar uma escola para cada tipo de aluno. Tomemos a França, como exemplo clássico. Há vários *baccalauréats*, conduzindo a um diploma médio. Alguns privilegiam as matemáticas, outros as letras, outros as ciências biológicas e, assim por diante Uns são mais aplicados, outros menos. Mas não são profissionalizantes – esta é uma diferença delicada, mas importante. São os caminhos privilegiados para as universidades, com alguma tendência para que cada perfil de *bac* leve aos cursos superiores correspondentes. Mas há várias outras

trilhas. Algumas podem dar um acesso mais dificultado ao superior. Outras começam no nível médio e o ultrapassam (*Lycée technique*). E há aquelas que não dão acesso ao superior (como o *Certificat d'Aptitude Professionnel*). Ou seja, ao longo do caminho aparecem várias trilhas alternativas, de acordo com a aptidão dos alunos para assuntos práticos ou para as abstrações de uma trajetória acadêmica. Mas também é diferente o grau de dificuldade e de esforço requerido para cada trajetória.

Como podemos perceber, os argumentos do autor acima demonstram sua inegável perspectiva liberal acerca do ensino. Distintos lugares sociais para distintos tipos de sujeitos, todos segundo suas aptidões naturais. Para alguns as abstrações das ciências e da filosofia, para outros uma formação profissional técnica, a par de suas capacidades.

Aqui, pois, se faz relevante o argumento de Patto (2008, p.76-77):

A defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas é antiga e persistente na história do pensamento humano. As diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas através de explicações geradas pelos que, em cada ordem social, são considerados competentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo. E a interpretação tida como verdadeira é a que dissimula e oculta, com maior sutileza, que as divisões sociais são divisões de classes, o que equivale a afirmar sua condição ideológica...

Mediante o excerto acima, podemos concluir então que a matriz ideológica daqueles que foram os responsáveis por arquitetar as diretrizes da LDB/1996 e da Resolução 03/98 do CNE eram liberais, ou seja, alicerçadas sobre uma concepção de mundo no qual os sujeitos são tomados em suas características biopsíquicas individuais, e visualizados como potencialmente capazes de aprender a partir de uma combinação entre esforço e aptidões particulares.

Zibas (2005b, p.1072), ao refletir sobre a positividade do discurso de Moura e Castro, em outro artigo desse intelectual acerca da escola francesa centrada nas diferenças individuais, conclui:

A extemporânea referência ao “estudo das declinações” sugere um “ato falho” nostálgico quanto ao modelo francês, elitista, de liceu. A afirmação de que a separação entre os alunos que seguem estudos universitários e aqueles que devem ingressar precocemente no mercado de trabalho se deve apenas a uma questão de “aptidões diferenciadas”, nada tendo a ver com a origem de classe dos jovens, é uma miopia ideológica tão marcante que dispensa outros comentários.

A partir de perspectivas educacionais liberais, portanto, como plano de fundo do contexto no qual eram elaboradas as novas diretrizes para o ensino médio na década de noventa, oficializou-se uma proposta a oferecer uma escola média de formação geral para todos, indistintamente.

Contudo, ao refletirmos mais acuradamente acerca da natureza desse processo, percebe-se a sua discreta embora manifesta lógica liberal: ao oportunizar que todos os estratos da população, tal como a educação americana, matriculem-se nesta etapa do ensino, sem modalidades distintas de oferta, faz-se assegurado o princípio da escola nova de igualdade no acesso aos bens educacionais. Cumprida essa premissa filosófica, por conseguinte, estabelecem-se as bases para a construção de uma sociabilidade no interior das escolas públicas brasileiras que, de fato, reproduzem os princípios de meritocracia individual e valorização das aptidões, na medida em que cada aluno, independentemente de sua classe social, será o responsável por seu alto ou baixo rendimento escolar. Noutras palavras, a escola brasileira, de acesso universal e que não distingue seus atores por origem social, torna-se o baluarte da democracia – ou melhor, dos princípios ideológicos dos organismos internacionais, representados no período da reforma por Moura e Castro e Namó de Mello.

2.3. A escola média e seu desencontro com adolescentes e jovens

Passaremos, agora, a apresentar uma síntese dos posicionamentos de outros pesquisadores brasileiros acerca das vicissitudes da escola de ensino médio em sua relação com os estudantes adolescentes e jovens.

Antes de mais nada, gostaríamos de dizer que a relação que se constrói, no cotidiano das escolas públicas e privadas, entre a condição juvenil e os professores, não se encontra como que em um tubo de ensaio, isenta das incidências sociais, históricas, psicológicas e políticas que atravessam o cenário contemporâneo. Desse modo, compreender a relação entre estudantes e professores no ensino médio, especificamente, requer uma leitura prévia das diretrizes nacionais outorgadas a essa etapa do ensino, bem como das condições estruturais e de vida na qual os professores elaboram seus perfis docentes (Esteve, 1999). Como analisar as vicissitudes dessa relação de modo a desconsiderar as atuais políticas públicas para o ensino médio? De que forma elaborar um diagnóstico da condição juvenil na escola média sem compreender as particularidades ideológicas presentes nos discursos oficiais acerca da etapa final da educação básica?

Foi com base nas considerações acima, que optamos, em nossa pesquisa, por destacar nesse tópico somente as produções acadêmicas que efetuam uma leitura acerca da escola média, ao analisarem as intempéries da condição juvenil no contexto escolar. Como dissemos anteriormente, estamos cômicos da existência de uma comunidade de pesquisadores que

investiga as relações entre juventude e processos de escolarização no Brasil, e que muito recentemente começou a se interessar pela educação média.

Contudo, seus estudos ainda não problematizam o ensino médio em si, permanecendo o mesmo como um plano de fundo de suas análises (Carrano, 2011; Carrano e Martins, 2011; Dayrell, Leão e Reis, 2011a, 2011b; Dayrell, Gomes e Leão, 2010; Dayrell, 2007). Tendo isso em vista, suas problematizações, como já dito, sinalizam para a necessidade das escolas escutarem as diferentes culturas que a ela chegam, principalmente as escolas públicas, de modo que as construções de sentido juvenis possam ser também parâmetro para a construção dos processos de ensino e aprendizagem.

Feitos esses apontamentos, discutiremos, nesse momento, algumas produções que nos trazem um panorama fidedigno do atual status das escassas pesquisas educacionais no país acerca da relação entre condição juvenil e ensino médio.

De acordo com o olhar de Carneiro (2002, p.94):

Importa dizer que articular a cultura escolar com a cultura juvenil constitui, no caso do ensino médio, condição essencial para a construção da identidade deste nível de ensino. A questão é como a escola deve agir para deixar de ser um bloqueio e passar a ser um canal de irrigação curricular alimentado da vida concreta dos alunos. Na verdade, o currículo do ensino médio tem estado centrado nas disciplinas, no corpo controlado de conhecimentos e, em consequência, numa relação tensa de aprendizagem. A sala de aula, ambiente de contensão de sentimentos e emoções, ao organizar-se pelo controle e pela disciplina, é sempre um espaço do dever e nunca um espaço do prazer.

As considerações desse autor, como podemos observar, partem da interpretação de que a educação média tem conferido à rigidez curricular uma centralidade em seus processos de ensino, o que vem a impossibilitar que as temáticas propriamente interligadas com a vida juvenil possam emergir. Além disso, apontam para uma excessiva contenção dos comportamentos, o que levaria a uma relação tensa de aprendizagem entre estudantes e professores.

Em nosso recente estudo (Oliveira, 2008), através das falas de adolescentes do terceiro ano do ensino médio, também pudemos constatar, como o autor acima, a existência de relações de ensino assentadas sobre um ambiente de tensão emocional. Para aqueles alunos, em particular os pertencentes à escola pública pesquisada, muitos professores não se aproximavam para diálogos informais e, com isso, impossibilitavam a eles mesmos a construção de oportunidades de avaliar a repercussão de seu ensino para os alunos. A tensão emocional, conseqüentemente, produzia-se, na medida em que as diretrizes pedagógicas optadas por alguns professores não encontravam plena aceitação pelos estudantes.

Por outro lado, no que se refere a um ambiente excessivamente controlador, apontado por Carneiro (2002), acreditamos que esse diagnóstico necessite de uma relativização. Sentir-se controlado ou visualizar um comportamento docente como controlador se apresenta como uma categorização altamente subjetiva. Afinal, o que é ser controlador? Quando alguém se sente controlado? Sem receios, pode-se afirmar que muitas das queixas e verbalizações a qualificarem negativamente determinados professores podem ser o fruto de projeções, na acepção psicanalítica. Projetar significa visualizar, no outro, aspectos negativos de sua própria personalidade, conteúdos hostis que ainda não aceitamos como nossos e, desse modo, deslocar para alguém próximo esses atributos, como se não nos pertencessem (Fadiman e Frager, 1986).

Junto a isso, sempre devemos lembrar que a escola média – em que pese a existência de meninos e meninas que trabalham ou possuem filhos, e que assim já se inseriram na adultez – se faz palco da vida adolescente, sendo essa a depositária de conflituosidades inconscientes e alterações bruscas na dinâmica familiar para esses sujeitos, o que torna a condição psíquica dos adolescentes notadamente instável (Calligaris, 2009; Delaroche, 2008; Birman, 2006; Herzog e Salztrager, 2006; Alberti, 2004; Jerusalinsky, 2004; Aberastury e Knobell, 1981).

Pontuada essa ressalva, cabe-nos acrescentar que os sujeitos de nossa pesquisa, em 2008, relataram gostar das posturas docentes que conseguiam exercer controle sobre a turma. Afirmaram que os docentes os quais, ao lado das interações informais durante as aulas, cobravam disciplina e eram enérgicos na exigência da atenção e de bons comportamentos, constituíam-se nos melhores professores. Entretanto, caso a aproximação informal não se efetivasse, esses mesmos alunos disseram produzir-se um ambiente tenso e de muita hostilidade emocional entre docentes e estudantes (Oliveira, 2008).

Nossa sociedade, ao tratar dos temas da adolescência fora das escolas, em muitos momentos se mostra compreensiva com seus dilemas, tanto em discussões televisivas entre leigos, como em discussões acadêmicas, nas quais as vicissitudes sociais e familiares são destacadas, compondo um rol de argumentos a vitimizar ou inocentar o adolescente acerca de seus comportamentos agressivos ou de quebra de regras sociais¹⁴.

No entanto, quando se tratam das questões escolares, as críticas se avolumam sobre os docentes, como se estes mesmos adolescentes, a quem atribuímos atravessar uma fase de conflitos e contradições, com suas inevitáveis turbulências emocionais (Delaroche, 2008;

¹⁴ Queremos ressaltar somente que, de nosso ponto de vista, o discurso social ainda prossegue a culpabilizar o docente pelos males da escola, por variados motivos (profissionais, pessoais, etc.).

Marty, 2006), sofressem uma mutação comportamental de um momento para outro. Como sabemos, as oscilações emocionais fazem parte da puberdade, e assim, as mesmas conflituosidades psicológicas experimentadas no ambiente familiar e social, igualmente são manifestadas no ambiente escolar.

Com isso, os professores do ensino médio se deparam com graves questões para as quais muitas vezes não foram preparados¹⁵, ressentindo-se de habilidades relacionais e saberes específicos para desenvolver o correto manejo comportamental de situações de agressividade verbal, agressões físicas e mesmo situações de desequilíbrio emocional que podem ocorrer na adolescência. Diante disso, mantém-se, no contexto brasileiro, um cenário vivenciado internacionalmente, no qual os professores recebem, sobre seus ombros, sempre novas críticas, cada vez mais demandas, como se pudessem ser super-profissionais habilmente preparados para responder a qualquer nova exigência social (Nóvoa, 2011; Esteve, 1999).

O que desejamos frisar, por conseguinte, refere-se a uma imperiosa necessidade de avaliarmos se, no momento em que criticamos a eficácia dos profissionais da educação básica, não estamos a mascarar as próprias limitações de nossos cursos de licenciatura. De fato, quando culpabilizamos o professor pelos males da escola, estamos isentando as universidades de quaisquer responsabilidades quanto à qualidade da educação básica brasileira. Trata-se, pois, de uma individualização dos problemas escolares, como se o profissional professor, que lá se encontra, tivesse sido completamente preparado para todos os reveses comportamentais apresentados pelos alunos adolescentes.

Por tudo isso, consideramos a ineficácia da formação em nível superior nos cursos de licenciatura, particularmente no que se refere à preparação do profissional para o trabalho específico com adolescentes, uma grave falha das universidades brasileiras. Tal tópico demanda pesquisas e extrapola os objetivos de nosso trabalho. Porém, constitui, no nosso entendimento, um fator relevante a compor o rol de incidências a ocasionar o mal-estar docente no ensino médio. Logo, tais considerações constituem, para nós, um elemento a explicar as reiteradas críticas, por parte dos pesquisadores, às dificuldades dos professores (Carrano, 2011; Dayrell, Leão e Reis, 2011a, 2011b; Dayrell, 2007) – e às impossibilidades,

¹⁵ Poucas universidades federais e particulares no Brasil ofertam mais do que uma disciplina específica de Psicologia em seu currículo, para as licenciaturas. Algumas poucas, como é o caso da Universidade Federal do Tocantins, onde atuamos, ofertam duas disciplinas obrigatórias para futuros licenciados: Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento. Desse modo, além de trabalharmos questões propriamente educacionais, existe o tempo necessário para serem aprofundadas questões específicas da adolescência, incluindo os principais dilemas que têm afetado essa etapa da vida. Apesar disso, não acreditamos que devamos esperar de professores o que se requer de psicólogos. Desse modo, pensamos que muitas situações escolares não sejam adequadamente manejadas justamente pela inexistência, nos espaços escolares públicos, da atuação profissional do psicólogo escolar.

em outros casos (Jardim, 2006) – de estabelecerem bons relacionamentos com jovens e adolescentes, tornando a escola mais agradável para eles.

Assim, caso os pesquisadores tenham a expectativa de que os professores do ensino médio sejam quase especialistas em comportamento juvenil, caberia às próprias universidades, antes de tudo, ofertar disciplinas que, minimamente, preparassem para atuar junto a sujeitos que atravessam os momentos psicológicos mais turbulentos da vida (Birman, 2006; Marty, 2006; Aberastury e Knobel, 1981). Efetivamente, não cremos que isso poderá ocorrer, enquanto os cursos de licenciatura brasileiros somente oportunizarem aos seus acadêmicos disciplinas de Psicologia da Educação ou Psicologia da Aprendizagem, cujas temáticas e tempo hábil para ministrá-las possibilitam apenas um conhecimento básico acerca dos principais autores dessas áreas e não saberes psicológicos sobre a constituição do sujeito adolescente e os fatores contemporâneos que afetam suas subjetividades.

Ao prosseguirmos com os diagnósticos educacionais acerca das vicissitudes na relação entre condição juvenil e escola média, observemos, novamente, as palavras de Carneiro (2002, p.16):

Na verdade, este jovem que está na escola de ensino médio carrega traços e pulsações e tem projetos na cabeça que a escola simplesmente não pode ignorar por se tratar da própria matéria-prima de sua vida. As relações intersubjetivas, as atividades vivenciais, os requerimentos culturais, suas formas de passatempo, todo o processo de auto-representação com preocupações sobre o seu lugar no mundo, suas limitações e possibilidades, tudo isto constitui condicionantes não do projeto que a escola tem para o jovem, mas do projeto que o jovem tem para desenvolver na escola.

Trata-se, na visão desse autor, como destaca o trecho acima, de uma necessidade de a escola média identificar os anseios de cada aluno, suas expectativas, suas motivações quanto às diferentes áreas do saber. No entanto, o eixo norteador da instituição escola, tradicionalmente centrado nos professores, deverá ser redirecionado para os estudantes adolescentes, os quais devem, então, assumir uma posição de protagonistas.

Tal protagonismo juvenil na etapa final da educação básica, um dos elementos presentes no texto da LDB/1996, implica, nessa perspectiva, que a rigidez da instituição escola seja superada:

A idéia de um currículo descolado da vida tem a ver como uma compreensão enviesada do conhecimento. A cultura pedagógica hegemônica põe em espaço de conflito o saber de base científica, lógica e iluminista, e o saber não-acadêmico, sustentado pela experiência, pelas emoções e pelo senso-comum. O jovem adolescente é portador de saberes com porosidade de vida, portanto, muitas vezes, desenquadrados dos cânones acadêmicos (Carneiro, 2002, p.90).

Para que uma mudança ocorra, complementa o autor, torna-se necessário

... renunciar a idéia de estudar disciplinas fora do palco da vida, ou seja, sem diálogo com vivência ativa do e no mundo real. Um mundo que é multifacetário: é urbano, é rural, é urbano-rural. Como quer que seja, é um desafio à escola. Desafio para reconstruí-lo, desafio para decifrá-lo (Ibid., p.92).

Conforme podemos perceber, o autor visualiza nas alterações das diretrizes nacionais para o ensino médio, durante os anos noventa, uma possibilidade de modificação no atual quadro educacional de distanciamento entre professores e jovens. Mostra-se otimista, podemos dizer, com a perspectiva oficial de que o currículo pode ser flexível às necessidades de contextualização com as vivências dos estudantes fora da escola.

Somando-se a isso, o diagnóstico educacional de Carneiro (2002) aponta para um distanciamento entre a cultura escrita e as culturas audiovisuais que permeiam a vida juvenil. De seu ponto de vista, acredita que os professores devem abandonar antigos métodos didáticos em favor do uso de recursos mais interativos e que despertem a atenção dos jovens.

Conforme suas palavras (Carneiro, 2002, p.82-83):

Pode-se dizer que há uma espécie de choque de perspectivas entre a escola que trabalha fundamentalmente com o código escrito – e a vida fora da escola – que se alimenta de outras formas de linguagem. Este parece ser mais um argumento a convidar e a convocar a escola a descobrir a relevância das diferentes “mídias” e a dialogar com elas na seleção dos conteúdos didáticos e na formulação da linguagem metodológica. Para a escola, isto implica em abdicar da didática tradicional que trata os conteúdos de forma fragmentada. A escola de hoje tem de ser a escola do simultâneo e do espontâneo. E não a escola do espartilhamento dos conteúdos e dos pré-requisitos endurecidos. É urgente aniquilar o preconceito cultural de formas superiores de discurso e, mais do que isso, a escola precisa se tornar o palco dos jovens, aberta, portanto, às suas linguagens preferidas.

Em seguida, o autor complementa:

A força do rádio e da TV na vida da população e, portanto, no mundo juvenil é inquestionável e a escola precisa trazer para o espaço curricular conteúdos veiculados pela mídia eletrônica como forma de motivação do jovem e de melhor entendimento do que está mudando nos padrões culturais da juventude (Ibid., p.83).

Trata-se, como exposto acima, de um diagnóstico da crise da escola média a ver nas resistências docentes às mudanças na configuração juvenil – as quais, dentre outras formas, estariam a se manifestar através da manutenção de um currículo inflexível e de métodos de ensino tradicionais –, o principal elemento desse processo.

Souza (2003, 2002), por sua vez, acredita que a crise do ensino médio brasileiro, apesar dos problemas de ordem curricular e da precarização do trabalho docente, encontra-se também fortemente vinculada às alterações sociais da contemporaneidade. Nesse sentido, estariam ocorrendo alterações significativas, no campo da construção e reprodução dos

discursos sociais, de forma que a instituição escola e a figura do professor, anteriormente assentados sobre valores modernos, não possuiriam mais seus antigos pilares.

De acordo com a autora (Souza, 2002, p.104-105),

... a crise da escola extrapola os limites institucionais, inscrevendo-se num quadro mais geral de perda da autoridade no mundo contemporâneo. Diante da recusa dos adultos (insatisfeitos) em assumir a responsabilidade pelo mundo, a educação das crianças e jovens entra em crise (...). Em outras palavras: uma vez que os fundamentos da autoridade da escola – o respeito e a preservação do passado – estão cada vez mais ausentes hoje em dia, fica prejudicada a possibilidade de execução de um projeto educativo que vise à transmissão da herança cultural às novas gerações.

Em seguida, complementa:

Sem um projeto de educação, também ficam comprometidas as condições para a promoção de sujeitos críticos e autônomos no interior da escola; permanecem, por exemplo, apenas no texto legal as finalidades previstas pela LDB para o ensino médio (entre elas, a “preparação para a cidadania” ou “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, conforme a lei federal 9.394/96). Talvez com maior intensidade que nos outros níveis o ensino médio venha sofrendo, nas últimas décadas, as conseqüências da inexistência de um projeto educacional claro, transformando-se num curso sem identidade, que não prepara para o trabalho, nem para a universidade, nem para uma vida social democrática e responsável (Ibid., p.105).

Os apontamentos acima remetem-nos para a consideração de que, no mundo contemporâneo, inexistente um consenso social acerca do sentido do ensino médio. Em outros termos, ao vivenciarmos um contexto cultural, cujos processos de socialização são fortemente divergentes, ou seja, pautados pelos mais diversos códigos valorativos, a instituição escola e sua autoridade, antes fortalecida pelos discursos familiares e da tradição, fragiliza-se e sequer consegue dialogar com a multiplicidade de perspectivas sobre a vida urbana desse início de século.

Ademais, como referenciam as palavras da autora, a escola média não prepara para a participação na vida pública e também não fornece ao sujeito os pré-requisitos para as inserções no âmbito laboral ou universitário.

Parece-nos, assim, que, sem a existência de consensos entre os profissionais que atuam nas escolas, o que não lhes possibilita a construção de um projeto próprio no contexto social onde se localiza a instituição, as diretrizes nacionais para a etapa final da educação básica pouco têm colaborado (Krawczyk, 2011). Isso se justifica, na medida em que o sujeito professor, em sua reflexividade, não vê mais, em seu cotidiano, as recompensas de sua atuação profissional, como se dava em décadas anteriores aos anos setenta e oitenta. Família e sociedade mais amplas se mostram indiferentes a seus esforços pessoais e, assim, as gratificações subjetivas, que antes compensavam os malogros de cada dia, ao se tornarem

escassas ou inexistentes (Esteve, 1999), pouco fornecem o suporte necessário para a coesão dos ideais e princípios éticos quando as dificuldades se avolumam.

Nesse sentido, a crise da escola de ensino médio, na perspectiva de Souza (2002, 2003), prioritariamente, possui relação com uma crise do papel social do professor. Ao fragilizar-se o docente, agora depositário de críticas sociais constantes no campo jornalístico, familiar, político e acadêmico, progressivamente, os sentidos da instituição escola entram em colapso – tal como se visualizássemos um imenso prédio de mais de quarenta andares sendo implodido, desaparecendo sob si mesmo.

Nas palavras da pesquisadora (Souza, 2002, p.111-112):

Esvaziada, portanto, de seus objetivos e de suas funções tradicionais, a escola em crise tenta continuar funcionando por meio de procedimentos legais e burocráticos, regras e normas que, sem conexão com qualquer intenção educativa, apenas visam a regulação do estabelecimento. A socialização dos jovens alunos tem ocorrido justamente no âmbito da regulação do sistema, em que se deparam com a oportunidade e a necessidade de se ajustarem à instabilidade das regras e se desvencilharem dos obstáculos do cotidiano escolar. Esse ajustamento ou adaptação não se dá pela via da interiorização de hábitos, valores e modelos de conduta, mas pelo exercício do pensamento instrumental, que avalia racionalmente os meios para a consecução de um fim particular. E mais: no cotidiano escolar, os meios transformam-se em fins em si mesmos, na medida em que a importância atribuída à nota, à vestimenta ou ao crachá segue desconectada do objetivo de aprender e até mesmo da finalidade de obter somente um certificado.

De acordo com o pensamento dessa pesquisadora, como pudemos compreender, a escola média vive a uma crise, num primeiro momento, assentada sobre alterações de ordem sociocultural. Em seguida, desprovida de seus antigos esteios discursivos, entra em colapso também a instituição em seus tempos e espaços pedagógicos, ao passo que nem professores nem jovens parecem se encontrar satisfeitos com um ensino médio cujos sentidos oficialmente estabelecidos, como analisamos em Kuenzer (2011, 2010, 2000) e Zibas (2005a, 2005b), ou não são consensuais ou não se materializaram em investimentos públicos capazes de levá-los à cabo, efetivamente (Krawczyk, 2011).

Nessa direção, também se assentam os argumentos de Tomazetti (2007), ao analisar as vicissitudes do ensino de filosofia no ensino médio. Para essa pesquisadora, a qual tem procurado nos últimos anos compreender os processos socioculturais que afetam as possibilidades do filosofar na sala de aula, a crise da educação média, na esteira de Souza (2003, 2002), encontra-se vinculada a modificações sociais significativas, as quais estariam a repercutir na ambiente escolar:

Conforme suas palavras (Tomazetti, 2007, p.60):

... há uma crise da escola atual, pois ela não representa mais o espaço privilegiado de acesso ao saber e à informação. A escola moderna estaria sendo incapaz de cumprir com suas funções originais de transmissão e formação cultural, pois com ela concorrem outros espaços e ferramentas formativas próprias do mundo contemporâneo.

Em seguida, a autora complementa:

Juntamente com a idéia de crise da escola está a de crise da autoridade e da tradição. Agregado a estas, impõe-se o decréscimo de sentido atribuído ao valor formativo do saber, substituído pelo seu valor performático. Aprender sempre acaba tendo um sentido exterior e instrumental (Ibid., p.60-61).

Novamente, apresenta-se, nos diagnósticos acerca dos problemas do ensino médio, a crise da autoridade e da tradição no cenário social de nossos dias. Fundamentados em um respeito pelo passado, a partir do qual o saber docente era valorizado, essas duas instâncias passam a ser desprestigiadas diante de novos dispositivos, como as tecnologias da internet, pode-se dizer. Somando-se a isso, como apontado acima, o saber escolar não se mostra mais, para adolescentes e jovens, como uma forma de agregar valor social a suas identidades e, com isso, aprender ou saber cedem seus lugares para a memorização como performance educacional.

A composição de um novo cenário social, para a pesquisadora, implicaria então na necessidade de uma leitura dessas alterações, por parte da escola. Uma compreensão dos novos elementos a incidir sobre os sujeitos e, do mesmo modo, uma avaliação das possibilidades de êxito das metodologias e princípios pedagógicos até então utilizados, no que diz respeito a sua receptividade para a condição juvenil forjada em tal conjuntura.

Desse modo, torna-se fundamental, para a pesquisadora, a compreensão, por parte dos agentes escolares, das novas disposições cognitivas que podem estar a se dar em uma sociedade midiaticizada:

A cultura midiática contemporânea difunde, mesmo que de uma forma não totalmente intencional, visões do mundo, sentidos e explicações para a vida e para a prática das pessoas e, desta forma, influencia sobremaneira sua vida cotidiana, sua maneira de pensar. É neste contexto que grande parte dos jovens alunos das escolas de ensino médio se encontram. É nele que se tem constituído subjetividades que se tornam, muitas vezes, refratárias ao conhecimento e à escola. Por isso, pensamos que temos uma mesma escola dentro de uma cultura social que vem mudando a passos largos, o que gera um descompasso entre a vida na escola e a escola da vida. São novas habilidades e novas formas de pensar que estão sendo gestadas pelos jovens e que a escola não tem conseguido minimamente problematizar ou tomar como ponto de partida para o desenvolvimento do currículo escolar (Tomazetti, 2007, p.65).

Diante dessas argumentações, apresenta-se um diagnóstico acerca da crise do ensino médio que, a partir de uma leitura sociocultural, aponta para a falência da escola moderna, ou seja, aquela a permanecer atrelada aos modelos de disciplinamento no qual o saber erudito ou acadêmico é o único sentido da escolarização. Logo, para a filósofa, manter-se em uma miopia voluntária acerca das alterações sociais que a todos afetam, principalmente aos sujeitos jovens, produziria um distanciamento cada vez maior entre professores e alunos.

Como assevera Tomazetti (2009, p.42), ao refletir, em outro trabalho, sobre as dificuldades e resistências ao ensino de filosofia no ensino médio:

A escola pública contemporânea tem tentado manter um sentido, ainda moderno, valendo-se da transmissão dos saberes pelo professor, da escuta do aluno e, ainda, preponderantemente, do uso do quadro, do giz, do texto escrito no livro didático, tentando recusar, sem muito êxito, as novas configurações das culturas juvenis e das nossas condições de existência.

Essa linha de interpretação, cabe-nos ressaltar, a qual vê a preservação de procedimentos da escola moderna – ou das antigas práticas do ensino secundário voltado para as elites da primeira metade do século XX, tais como a fragmentação dos conteúdos, a desconsideração da individualidade do aluno, a busca de padronização de comportamentos, bem como a imposição do silêncio como fundamento pedagógico –, como um dos elementos centrais a compor a crise do ensino médio brasileiro, encontra-se estreitamente vinculada às perspectivas teóricas de trabalhos construídos em co-autoria ou que foram orientados por essa pesquisadora (Oliveira e Tomazetti, 2012a, 2012b, 2011 e 2010; Tomazetti *et al.*, 2011; Espíndola, 2010; Tomazetti e Gallina, 2009; Oliveira, 2008). Desse modo, podemos dizer, expressam os consensos acerca das vicissitudes dessa etapa de ensino a que chegou, até este momento, o Grupo de Pesquisa Filosofia, cultura e ensino médio¹⁶ (CNPq), coordenado pela autora em pauta.

Concluída a primeira parte da presente tese, passaremos agora a sua segunda parte, na qual discutiremos as implicações subjetivas da cultura da virtualidade na construção da condição juvenil contemporânea. Para tanto, revisaremos, ao longo de dois capítulos, as perspectivas de análise sobre o tema de vários autores com o intuito de, a partir delas, evidenciarmos as incidências da internet na produção do sujeito urbano de nossos dias e as linhas argumentativas, das quais nos afastamos ou aproximamos, para pensarmos as repercussões desse processo na sala de aula do ensino médio.

¹⁶ Website: <http://www.ufsm.br/filjem>

PARTE II:

**O CIBERESPAÇO COMO COMPONENTE DA VIDA URBANA E
JUVENIL CONTEMPORÂNEA**

CAPÍTULO III:

UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS ACERCA DA INTERNET EM PIERRE LÉVY, MANUEL CASTELLS E PAUL VIRILIO

3.1. Mundo Virtual e/ou Ciberespaço?

O contexto social no qual se encontra inserida a escola de ensino médio contemporânea, como apontamos até aqui, apresenta-se a cada dia mais desafiador para jovens e docentes. De um lado, alunos e alunas prosseguem a deparar-se com uma instituição por demais distanciada das grandes questões da vida juvenil pós-moderna – pertencimento, tribos juvenis, ciberespaço, medo do futuro –, enquanto, do outro lado, se apresentam professores temerosos das mudanças subjetivas vividas pelos jovens nas últimas décadas, de modo a vê-los ora como sujeitos ameaçadores ora como frutos de uma geração desinteressada pelos rumos da vida pública (Oliveira e Tomazetti, 2009; Jardim, 2006).

Não se faz recente o diagnóstico educacional, por parte de vários pesquisadores, o qual afirma que escola e jovens se encontram distanciados (Dayrell, 2007; Di Segni, 2006; Sousa, 2003; Fanfani, 2000; Dubet, 1997). Os motivos são múltiplos, destacando-se, com recorrência, as queixas juvenis acerca de uma escola pública que não auxilia o aluno a construir sentidos para o futuro e uma escola particular excessivamente orientada para o desempenho escolar e alcance de resultados positivos nos processos seletivos ao ensino superior (Jardim, 2006). Em que pesem suas distinções, as escolas de ensino médio brasileiras prosseguem protagonizando um cenário educacional, no qual as propostas pedagógicas docentes não têm conseguido produzir os sentidos esperados junto aos estudantes, de modo a imperar, no lugar das reflexões em torno do saber escolar, a busca do entretenimento e “zooção” entre adolescentes e seus pares (Xavier, 2010; Souza, 2002). Como resultado, configura-se uma situação de permanente distanciamento entre as realidades juvenis vividas fora do contexto escolar e a cultura escolar, propriamente dita.

Em Pérez Gómez (2004, p.17), podemos compreender a cultura escolar como um encontro entre diferentes culturas, as quais se entrecruzam no ambiente das escolas:

... he propuesto considerar la escuela como un ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo. El responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo

que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar es este vivo, fluído y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la *cultura crítica*, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la *cultura académica*, reflejada en las concreciones que constituyen el *currículum*; los influjos de la *cultura social*, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la *cultura institucional*, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la cultura experiencial, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.

Não bastassem as dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem entre professores e jovens, o mundo contemporâneo vive, desde meados da década de 90, a emergência de uma nova cultura a compor o cenário social que incide sobre as escolas: a cultura da internet.

A internet, pode-se afirmar, caracteriza-se pela existência de uma rede mundial de computadores interconectados, os quais podem trocar informações entre si ou possibilitar aos sujeitos o acesso a informações ou programas que estejam armazenados a milhares de quilômetros de distância. Em outras palavras, trata-se do intercâmbio de informações em escala mundial com permissão ou sem permissão prévia, “... *por meio do compartilhamento de uma telememória* [grifo do autor] na qual cada membro lê e escreve, qualquer que seja sua posição geográfica” (Lévy, 2008).

Nas palavras de Costa (2005, p.110):

A internet é virtual, múltipla, multimidiática, heterogênea, multifacetada, não-linear, autônoma, desterritorializada, desmaterializada: um ciberespaço, um hiperespaço, uma entidade enunciativa nova. Ela permite uma escrita/leitura que não são mais limitadas geograficamente. Passamos de uma lógica linear para uma lógica multidimensionada, cuja relação de construção de sentido é múltipla no ciberespaço.

Lévy (2008), nessa mesma direção, destaca o caráter desterritorializado da comunicabilidade possibilitada pela internet como uma de suas facetas mais distintivas, com relação a outras formas tradicionais de comunicação, como o telefone. O mesmo autor ainda aponta para a interatividade virtual como outra característica relevante proporcionada pelo ciberespaço, potencializando aos sujeitos o acesso a uma infinidade de conteúdos produzidos em pontos geográficos bastantes distantes de sua cultura local.

Eisenberg (2003), embora prefira a não utilização do termo ciberespaço, por considerá-lo contraditório com a característica desterritorial das interações possibilitadas pela internet, concorda, tal como Costa (2005), com a presença de uma virtualidade quando estamos conectados na *web*. Nesse quesito, ao dialogar com Lévy (1996), igualmente aponta para a virtualidade como uma dimensão que não se opõe ao real e que, simultaneamente,

apresenta-se como um espaço que necessita de uma ação externa para ser potencializado – o que o distingue de outros espaços “reais”, mas que não necessitam de uma ação externa para terem sua funcionalidade assegurada.

Dessa forma, a realidade virtual, proporcionada pelos ambientes construídos em plataformas de acesso global, caracteriza-se, primordialmente, por sua desterritorialidade e, ainda, pela necessidade de uma efetiva ação exterior sobre esses ambientes para que seja produzido o que chamamos de espaço ou interação virtual (Ibid.).

As considerações de Costa (2005, p.106), a seguir, auxiliam-nos a operacionalizar de forma mais clara a virtualidade da internet, a partir da definição de hipertexto ou texto eletrônico:

O texto eletrônico não é senão um conjunto de signos escritos sob a forma de sinais elétricos que podem sofrer toda sorte de modificações, tornando-se realmente um texto somente quando o computador nos tiver decodificado esses sinais. (...) esse texto só existe em função dos impulsos elétricos armazenados na memória dos feixes de luz na tela. Esta virtualidade ou imaterialidade contrasta com a permanência e a durabilidade relativa de uma incisão na pedra ou da tinta no papel.

Feitas essas considerações acerca da virtualidade, passemos agora à definição de ciberespaço. Outra conceituação não menos utilizada do que a anterior, contudo, correntemente utilizada de forma imprecisa no dia-a-dia, quando falamos sobre a internet. Como já assinalado acima, Eisenberg (2003, p.493) é enfático ao afirmar: “o ciberespaço não existe”. Para esse autor, o que de fato se apresenta são computadores e seus programas mundialmente interligados, mas sem qualquer *internauta* a frequentar novos espaços ou ambientes. Segundo ele, “... na medida em que interações humanas, via Internet, são completamente independentes de “onde” você está, devemos dizer que essas interações são desterritorializadas” (Eisenberg, 2003, p.494).

No entanto, parece-nos que o problema não se encontra na concepção de ciberespaço, como uma designação não válida para a virtualidade na qual adentramos quando nos conectamos à *web*, mas sim na própria concepção, que esse autor possui, de espaço ou ambiente – e que parece excluir, sem dúvida, a possibilidade de nomearmos conteúdos virtuais como lugares, efetivamente.

Para Lévy (2008), não obstante, tal inconveniente semântico inexistente, mesmo que a palavra ciberespaço tenha sido cunhada em 1984, a partir do romance de William Gibson chamado “Neuromante”. Além disso, o filósofo legitima os locais que acessamos para buscarmos informações *online* como espaços, embora não possamos adentrá-los fisicamente.

Nas palavras de Lévy (2008, p.92-93):

Eu defino ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativa e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço.

Como podemos perceber, o ciberespaço, nessa definição, aponta para um ambiente virtual de comunicação entre os sujeitos, intermediado pela tecnologia de seus computadores. Assim, ao postular-se a existência de um ciberespaço, esse se torna indissociável da concepção de virtualidade ou de mundo virtual, a qual definimos acima. Dessa maneira, o ciberespaço se configura como um novo espaço de intercâmbio comunicacional, estético, artístico, científico, afetivo, etc., e que tem na virtualidade e desterritorialidade de suas interações sua marca distintiva mais relevante.

Após essas considerações introdutórias acerca da virtualidade da internet e do ciberespaço, como elementos recentes nas paisagens societárias contemporâneas, passaremos ao exame mais minucioso de diferentes perspectivas teóricas acerca da internet e suas implicações sociais. Começaremos pelo já citado Lévy (2008a, 2008b, 1999), para depois seguirmos nossa análise com o desenvolvimento do pensamento de Castells (2003) e Virilio (1997), primeiramente, e Balardini (2008, 2004, 2000) e Nicolaci-Da-Costa (2005a, 2005b, 2002), em seguida.

3.2. O otimismo filosófico de Pierre Lévy

Lévy (2008a, 2008b, 1999) tem sido apontado e considerado por muitos como uma autoridade nos estudos sobre a internet. Exemplo disso podemos perceber na inserção do seu pensamento no próprio desenvolvimento de perspectivas brasileiras sobre essa temática, como as verificadas em Martins e Silva (2008) e Lemos (2008). No cenário anglo-saxônico e europeu sua reputação acadêmica é igualmente expressiva (Malillos, 2010; Castells, 2003), o que faz com que a perspectiva teórica desse filósofo canadense não possa ser ignorada arbitrariamente. De outro modo, interessa-nos aqui explorar suas principais convicções acerca da internet e delinear possíveis implicações de suas teses.

Nas palavras de Lévy (2008b, p.166-167):

O principal significado do ciberespaço é a interconexão geral de tudo em tempo real, a concretização do espaço virtual onde as formas culturais e lingüísticas estão vivas. Onde começou o crescimento do ciberespaço? Dez anos atrás, na época da invenção

da WWW? Por ocasião da primeira conexão de Internet? Com primeiro computador? Com a primeira comunicação em tempo real a distância, com o telégrafo? Com a república europeia de cientistas, filósofos e artistas da Renascença? Com a imprensa? Com o alfabeto? Com o mundo virtual da percepção e da comunicação? Com o DNA? Do meu ponto de vista, existe um único processo evolutivo, uma única energia de vida desde a primeira célula até a inteligência coletiva do ciberespaço.

Como destacado no trecho acima, o ciberespaço é concebido, pelo autor, como um elemento da evolução humana. Outras modalidades técnicas de comunicabilidade (alfabeto, escrita, imprensa, telégrafo, etc.) teriam antecedido à existência de uma forma técnica superior e que, naturalmente, superaria as demais em eficiência e qualidade.

O ciberespaço, para Lévy (2008b, p.166), apresenta-se como o lugar de nascimento do que ele denomina uma inteligência coletiva:

O ciberespaço... permite não apenas uma comunicação “um para um” e “um para muitos” mas também do tipo “muitos para muitos” e a articulação em tempo real entre os três modos, o que incentiva a inteligência coletiva. Essas novas possibilidades já são usadas em larga escala para fins científicos, comerciais, políticos e artísticos, entre outros.

A confluência de produções pessoais, institucionais, corporativas num único banco de dados mundial, desterritorializado e acessível de qualquer lugar do globo, além de atualizável e amplificável a qualquer momento, teria dado origem ao que Lévy (2008b) considera uma inteligência coletiva. Para o autor, tomando-se como referência as citações acima, o ciberespaço se configura com uma forma superior de vida ao possibilitar a existência de um banco mundial de informações organizado e acessado cotidianamente por cidadãos de variados continentes. Com isso, conseqüentemente, o potencial humano de inteligência teria superado formas anteriores de vida e organização, ou seja, ter-se-ia alcançado um novo patamar evolutivo (Ibid.).

Através dessas proposições teóricas, o autor em pauta naturaliza inúmeros processos sociais envolvidos na conformação do formato atual da internet. Ao centrarmos o olhar em suas afirmações, logo percebemos, num primeiro momento, que o próprio acesso à *web*, com qualidade de velocidade para que inúmeros *softwares* possam ser utilizados, é restrito e está condicionado a variáveis econômicas, tais como a renda familiar para pagar um provedor de banda larga. Neste sentido, o acesso à internet e a utilização de suas benesses, bem como a possibilidade de produção de conteúdos e armazenamento eficaz dos mesmos – através de blogs ou sites, por exemplo –, estão atreladas a habilidades intelectuais que envolvem a possibilidade de contato com cursos de informática ou mesmo pessoas especializadas. Nada

disso confirma, pois, o ciberespaço como uma inteligência coletiva fruto de uma evolução dos processos da vida humana, como quer Lévy (2008b). Em contrapartida, denota as inúmeras clivagens de classe que atuam na formação do público da internet e, mesmo entre os incluídos no ciberespaço, há discrepâncias produzidas economicamente (como a oportunidade de desenvolver-se culturalmente/ cognitivamente em uma escola de qualidade) e que repercutirão sobre habilidades cognitivas, intelectuais e de produção/utilização das informações disponíveis na rede mundial de computadores.

Em outra de suas tentativas de operacionalizar o conceito de inteligência coletiva, Lévy (1999) se utiliza de uma comparação entre a dimensão humana e sua relação com a internet, e a organização sincronizada das formigas.

Argumenta o autor:

... la inteligencia colectiva piensa em nosotros, mientras que la hormiga es una parte casi opaca, casi no holográfica, um engranaje inconsciente del hormiguero inteligente. Nosotros podemos disfrutar individualmente de la inteligencia colectiva, que aumenta o modifica nuestra propia inteligencia. Contenemos o reflejamos parcialmente, cada cual a nuestra manera, la inteligencia del grupo. La hormiga, em cambio, no obtiene más que un minúsculo disfrute o visión de la inteligencia social. No recibe crecimiento mental. Beneficiaría obediente, participa solo ciegamente de la inteligencia del hormiguero (Lévy, 1999, p.88).

Em seguida, o filósofo conclui de forma otimista: “los individuos humanos contribuyen, cada uno de un modo diferente y de manera creativa, a la vida de la inteligencia colectiva que, por contrapartida, los ilumina...” (Ibid.,p.89).

Ao analisarmos com atenção os excertos acima, podemos notar, através da defesa de uma inteligência coletiva supostamente proporcionada pela internet, uma tentativa de naturalização do que se produz no contato humano com a tecnologia. Os recursos da *web*, os programas disponíveis nela e as plataformas comunicacionais forneceria ao ser humano, necessariamente, inteligência. Não seríamos disciplinados pelos genes a agirmos sincronicamente como as formigas, as quais operam de forma inteligente coletivamente. Entretanto, cada sujeito, estando conectado na *web*, ampliaria e modificaria sua própria inteligência.

Em decorrência disso, acreditamos que o autor defende uma tese que somente se aplicaria ao que Castells (2003) denomina como a cultura dos hackers, a qual, por sua vez, fornece os critérios da cultura da internet.

Segundo o sociólogo:

A cultura hacker especificou a meritocracia ao fortalecer os limites internos da comunidade dos tecnologicamente iniciados e torná-la independente dos poderes existentes. Só hackers podem julgar hackers. Só a capacidade de criar tecnologia (a partir de qualquer contexto) e de compartilhá-la com a comunidade são valores respeitados. Para os hackers, a liberdade é um valor fundamental, particularmente a liberdade de acesso à sua tecnologia e a de usá-la como bem entendem (Castells, 2003, p.53).

O jovem ou adulto comum das grandes e médias cidades latino-americanas, européias ou norte-americanas não possui o conhecimento teórico e a performance tecnológica desenvolvida pelos hackers. Diferentemente do que foi convencionalizado pelo senso comum, os hackers não são criminosos ou sujeitos fora-da-lei. De outro modo, constituem uma comunidade espalhada pelo globo, composta pelos mais hábeis peritos na ciência da informática, membros da “...cultura tecnomeritocrática da excelência científica e tecnológica, que advém essencialmente da *big science*¹⁷ e do mundo acadêmico” (Castells, 2003, p.53). Desse modo, pode-se presumir que esses sujeitos, tecnologicamente iniciados, realmente se beneficiem da rede mundial de computadores e da disponibilidade do software de fonte aberta, ampliando a capacidade desses peritos pensarem suas criações e se utilizarem da tecnologia. A eles, assim, aplica-se, com facilidade, a tese de Lévy (1996) da inteligência coletiva, na medida em que as territorialidades da internet são pensadas e repensadas por eles próprios, segundo seus próprios objetivos e ambições acadêmicas ou econômicas.

Diferentemente do que eles podem usufruir com a rede mundial de computadores, o sujeito comum acaba por somente utilizar-se dela de uma forma muito diminuta quando o comparamos aos hackers, seja através da utilização de plataformas de busca de informações ou através da utilização de dispositivos de comunicação em tempo real. Nada disso, por sua vez, parece indicar que o sujeito comum esteja conectado a uma super-inteligência capaz de melhorar significativamente sua própria inteligência humana.

Como informam dados construídos a partir de 5.823 sujeitos das regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-oeste e Sul do Brasil (e que haviam informado ter utilizado a internet nos últimos 3 meses), no ano de 2007 (NIC.BR, 2009), os percentuais que mais se destacaram nas atividades realizadas por esses sujeitos na *web* foram de: 78% para enviar e receber e-mail, 55% enviar mensagens instantâneas, 17% utilizar programas como Skipe/videoconferência e 64% para participar de sites de relacionamento. Completando esses dados, somente 11% afirmaram utilizar a internet para a participação em listas de discussão

¹⁷ “Big science refere-se às investigações científicas que envolvem projetos vultosos e caros, geralmente financiados pelo governo” (Nota do tradutor, Castells, 2003, p.19).

ou fóruns, ao passo que inexpressivos 13% indicaram fazer uso da rede para a criação/atualização de blogs ou websites (NIC.BR, 2009).

Dessa forma, a cultura da internet para Castells (2003), diferentemente do que pensa Lévy (1999), apresenta-se como um domínio sofisticado para alguns poucos, enquanto que, para milhões de pessoas - e mesmo assim, não todas - , mostra-se como uma ferramenta que otimiza algumas áreas de trabalho e principalmente a comunicabilidade.

Para Castells (2003, p.37),

... a cultura da internet enraíza-se na tradição acadêmica do exercício da ciência, da reputação por excelência acadêmica, do exame dos pares e da abertura com relação a todos os achados de pesquisa, com o devido crédito aos autores de cada descoberta. Historicamente, a Internet foi produzida em círculos acadêmicos e em suas unidades de pesquisa auxiliares, tanto nas culminâncias das cátedras como nas trincheiras de trabalho dos estudantes de pós-graduação, a partir de onde os valores, os hábitos e o conhecimento se espalharam pela cultura hacker.

Em outro tópico deste capítulo, voltaremos à teorização de Castells (2003), aqui referenciado, brevemente, para evidenciarmos alguns de nossos argumentos contrários à naturalização, que Lévy (1999) efetua, da relação dos seres humanos com os recursos da *web*. Seguiremos, agora, a análise em curso deste último.

Para compreendermos as proposições acerca da internet realizadas pelo filósofo canadense, torna-se importante destacarmos a sua conceituação da vida. Essa, para ele, encontra-se encadeada em um progresso linear evolutivo dentro do qual, segundo o autor, encontraremos a virtualidade da internet como uma forma de vida superior a outros estágios da história da humanidade.

Nas suas palavras:

No meu entender, a vida é um processo evolutivo. Mais precisamente, entendo a vida como um processo de criação, reprodução e seleção de formas. Quando há reprodução criativa, há vida. Aqui, devo enfatizar a palavra “formas”. Claro, a vida é uma reprodução de formas *orgânicas*. Mas existem *outras espécies de formas* que também podem se reproduzir: formas de percepção, emoção, formas de experiência, formas de ação e até mesmo formas lingüísticas, tecnológicas e sociais. Porque, como filósofo, levo a sério a definição abstrata que acabei de enunciar, devo então tirar a conclusão que a vida não termina no nível orgânico. Uma vez que ainda há reprodução de formas em níveis posteriores, a vida deve continuar em níveis mais altos (ou mais virtuais) da experiência perceptiva e da cultura (Lévy, 2008b, p.158).

Em seguida, Lévy (Ibid., *ibidem*) conclui: “...existe uma direção no processo evolutivo – ou seja [...] no processo meta-evolutivo – [...] esta direção é um progresso em direção à digitalização, à virtualização e à inteligência coletiva”.

Sem meias palavras, o filósofo vê na interação entre sujeitos e tecnologias da internet um passo à frente na situação sócio-histórica humana e, em consequência disso, compreende os fenômenos que se produzem a partir desse encontro de forma naturalizada, ou seja, a sociedade e seus atores têm de somente se adaptar ao curso das mudanças e suas coerções evolutivas.

Tal perspectiva levada a cabo pelo autor se evidencia num outro tópico de sua obra, o qual possui imensa importância para os educadores. Trata-se da relação entre os sujeitos e o conhecimento. Para o filósofo, o impacto da internet na vida humana, desde o seu aparecimento, supera as formas anteriores dessa relação, o que, por sua vez, inauguraria um momento cultural de horizontalidade absoluta entre as diferentes modalidades de conhecimento disponíveis na rede e a necessidade das instituições educacionais abandonarem perspectivas formativas organizadas em etapas subsequentes (Lévy, 2008a).

Nas palavras do autor:

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimento emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (Lévy, 2008a, p.158).

A que nível de ensino o autor se refere? A que profissional ou etapa de formação se pode afirmar não haver mais a necessidade de planejamento para o ato educativo? Lévy (2008a) não define e não esclarece. Que posição social seria essa, singular e evolutiva, na infância, adolescência ou idade adulta, para a qual seria inviável a elaboração de uma formação educacional cursada coletivamente? Diferentemente do que se esperaria ao serem enunciadas as argumentações postas acima, uma discussão educacional contextualizada e com a densidade argumentativa adequada não ocorre. Ao menos, essa é nossa interpretação, a partir das próprias teorizações do autor sobre essa temática (Lévy, 2008a, 1999).

Situamos, desse modo, o pensamento desse filósofo como inserido em uma perspectiva pós-modernista. No pensamento pós-modernista não há hierarquias valorativas que sejam boas ou más para a sociedade, não há teorizações que sejam melhores do que outras para o campo educativo, por exemplo. Tudo é encarado como arbitrário, fruto de coerções

lingüísticas e, portanto, não haveria qualquer sentido em definir um modo de pensamento como mais adequado para as instituições sociais do que outro (Bauman, 2003a).

Bauman (2003a, p.321), ao procurar explicitar sua sociologia da pós-modernidade, define conceitualmente o que, para ele, seria um pensador pós-modernista:

Ser um pós-modernista significa ter uma ideologia, uma percepção do mundo, uma determinada hierarquia de valores que, entre outras coisas, descarta a idéia de um tipo de regulamentação normativa da comunidade humana, assume que todos os tipos de vida humana se equivalem, que todas as sociedades são igualmente boas ou más; enfim, uma ideologia que se recusa a fazer qualquer julgamento e a debater seriamente questões relativas a modos de vida viciosos e virtuosos, pois, no limite, acredita que não há nada a ser debatido. Isso é pós-modernismo.

Lévy (2008a, 2008b, 1999), consoante podemos depreender, pode ser considerado, a partir da definição de Bauman (2003a), como um pensador pós-modernista. Suas considerações acerca das repercussões educacionais da presença social da internet são lançadas de forma naturalizada, ou seja, sem que sejam analisados os discursos e as práticas que estão implicados na produção dessa relação dos sujeitos com a tecnologia virtual. Ao contrário, essa prática social construída historicamente é vista como parte da evolução do ser humano (Lévy, 2008b), negligenciando-se o necessário debate acerca de critérios valorativos familiares, institucionais e educacionais frente a suas repercussões.

Com relação a essa última área de incidência, a educacional, tudo o que a internet proporciona é sentido como positivo, como inexorável, ao passo que as formas tradicionais de transmissão do conhecimento são deslegitimadas e consideradas obsoletas – dentre elas, a da milenar relação entre o educador como representante de saberes do passado, e o aprendiz, sujeito a ser iniciado na arte de viver e conhecer um mundo anterior a sua própria existência (Arendt, 2007).

No trecho abaixo, quando teoriza novamente sobre a relação do sujeito com o conhecimento na era da internet, Lévy (2008a, p.161), mais uma vez, evidencia sua posição pós-modernista, avessa ao estabelecimento de critérios sociais coletivos:

A emergência do ciberespaço não significa de forma alguma que “tudo” pode enfim ser acessado, mas antes que o Todo está definitivamente fora de alcance. O que salvar do dilúvio? Pensar que poderíamos construir uma arca contendo o “principal” seria justamente ceder à ilusão de totalidade. Todos temos necessidade, instituições, comunidades, grupos humanos, indivíduos, de criar zonas de familiaridade, de aprisionar o caos ambiente. Mas, por um lado, cada um deve reconstruir totalidades parciais à sua maneira, de acordo com seus próprios critérios de pertinência. Por outro lado, essas zonas de significação apropriadas deverão necessariamente ser móveis, mutáveis, em devir. A tal ponto que devemos substituir a imagem da grande arca pela de uma frota de pequenas arcas, barcas ou sampanas, uma miríade de

pequenas totalidades, diferentes, abertas e provisórias, secretadas por filtragem ativa, perpetuamente reconstruídas...

Em seguida, o autor assevera (Ibid., *ibidem*):

As metáforas centrais da relação com o saber são hoje, portanto, a navegação e o surfe, que implicam uma capacidade de enfrentar as ondas, redemoinhos, as correntes e os ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança. Em contrapartida, as velhas metáforas da pirâmide (escalar a pirâmide do saber), da escala ou do *cursus* (já totalmente traçado) trazem o cheiro das hierarquias imóveis de antigamente.

Conforme destacado acima, nada de consensos educacionais acerca das informações proporcionadas pela internet, tampouco acerca de suas implicações educacionais para com a população juvenil. O sujeito, diante das informações da *web*, para Lévy (2008a), deve ser tão maleável quanto os próprios hipertextos postados nas páginas virtuais de grandes corporações de entretenimento ou notícias. Assim como homens e mulheres, as instituições também devem abandonar suas hierarquias conceituais, ao pensarem o conhecimento, simplesmente por um decreto intelectual do autor. Em outras palavras, o filósofo canadense advoga que o modelo de gerência das informações virtuais – tal como vigente no ciberespaço, ou seja, a desregulamentação e a horizontalidade entre as diferentes fontes de conteúdo –, seja o critério a ser também adotado nas instituições educacionais atualmente. Tais proposições, como as destacadas até aqui, parecem tomar os conceitos de conhecimento e saber, ao que tudo indica, como sinônimos de informação.

3.2.1. Um breve interlúdio: conhecimento, informação e saber

Para nós, de outro modo, conhecimento e saber em nenhum momento se apresentam como sinônimos de informação. Aqui, pois, tomaremos Vygotsky (1987), Arendt (2007) e Charlot (2000) como referências teóricas para as conceituações de conhecimento e saber – o que não significa que adotemos literalmente suas perspectivas; mas que, a partir delas, operacionalizamos a nossa forma de dar significado a esses constructos teóricos.

Para Vygotsky (1987), a relação do sujeito com o real se faz mediada por um universo simbólico regido por signos. Os signos, tal como ferramentas materiais, operam como ferramentas do pensamento, auxiliando a elaboração psicológica interna entre os diferentes signos internalizados pelo sujeito. Eles também são responsáveis por fornecer critérios para as ações externas. Consoante Vygotsky (1987), os processos de funcionamento mental são determinados pela cultura, ou seja, a constituição do homem, enquanto um ser distinto dos

animais, se promove através do intercâmbio com outros seres humanos, dotados de linguagem. Os signos, como representações dotadas de significados particulares, ao serem internalizados passam a fornecer elementos para a complexificação do pensamento e esse, por sua vez, desenvolve-se na direção da formação de conceitos.

Os conceitos, a seu turno, constituem um “... sistema de relações e generalização contidos nas palavras e determinado por um processo histórico cultural...” (Rego, 2009, p.76). Os conceitos, assim, constituem uma ferramenta psicológica mais elaborada para o pensamento do que os signos isoladamente, pois estabelecem significados em torno de vários signos e fornecem matrizes para a compreensão de situações concretas ou abstratas. Dessa forma, os conceitos internalizados pelo sujeito, a partir de suas relações sociais, permitem a ele uma ação efetiva sobre si mesmo e sobre o real que o cerca.

Neste ponto, Vygotsky (1987) estabelece uma distinção conceitual importante: enquanto os conceitos cotidianos são aqueles introjetados na relação do sujeito com o entorno cultural promovido por suas relações diárias, não-escolares, os conceitos científicos seriam aqueles advindos do contato com os saberes sistematizados pelo processo de escolarização.

Sobre esse tópico, as considerações de Rego (2009, p.77) são esclarecedoras:

Os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança. Por exemplo, a partir de seu dia a dia, a criança pode construir o conceito “gato”. Esta palavra resume e generaliza as características deste animal (não importa o tamanho, a raça, a cor, etc.) e o distingue de outras categorias tal como livro, estante, pássaro. Os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas. Por exemplo, na escola (provavelmente na aula de ciências), o conceito de “gato” pode ser ampliado e tornar-se ainda mais abstrato e abrangente. Será incluído num sistema conceitual de abstrações graduais, com diferentes graus de generalização: gato, mamífero, vertebrado, animal, ser vivo, constituem uma seqüência de palavras que, partindo do objeto concreto “gato” adquirem cada vez mais abrangência e complexidade.

Tomando por referência as elucidações acima, consideramos que a formação psicológica de conceitos, tal como desenvolvida por Vygotsky (1987), apresenta-se como uma definição relevante para distinguirmos conhecimentos e informações.

O conhecimento, escolarizado ou fruto do contato diário com uma cultura particular, somente existe quando os conjuntos de signos com o qual o sujeito se depara, efetivamente, são introjetados como conceitos. Pode-se afirmar isso, visto que esses últimos permitem à criança, ao jovem ou ao adulto agir sobre si mesmos e sobre seu entorno social. Isso significa, por sua vez, que o conhecimento se apresenta como uma ferramenta do pensamento,

como um recurso psicológico para que o sujeito possa se situar no mundo e planejar ações. Quando tal não se dá no cotidiano da cidade ou na escola de um adolescente, por exemplo, mesmo que esse tenha travado contatos carregados de conceitos enunciados por outras pessoas, professores ou amigos, significa que não ocorreu a formação de conceitos – ou seja, de conhecimento –, mas tão somente um contato com um conjunto de signos, através da linguagem, os quais não puderam ser introjetados.

Para Vygotsky (1987), a formação de conceitos envolve a compreensão de significados inerentes a eles, o que faz com que o sujeito adquira o entendimento de um elemento novo ou amplie seu repertório de abstrações acerca de outros conceitos já introjetados. Na vida diária, entramos em contato com uma multiplicidade de elementos visuais, auditivos, audiovisuais, sensoriais, emocionais, etc. Entretanto, apesar de inúmeras experiências cotidianas, nem todas as situações proporcionam-nos a compreensão de uma nova faceta da realidade ou a ampliação de nossas possibilidades de ação internas e externas. Nomeamos tais elementos cotidianos como informações e não como conhecimentos. A informação pode possuir significado e fazer-se inteligível, contudo, não apresenta significados suficientes para a produção de conceitos a um determinado sujeito.

Afirma Oliveira (2010, p.52):

O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto de relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.

Os apontamentos acima nos permitem atribuir às informações somente o estatuto de significados ou sentidos elaborados a partir das experiências vividas por cada sujeito. Não obstante, estes últimos somente adquirem o estatuto de ferramentas psíquicas ou conceitos, quando fornecem um conjunto de relações entre signos que se tornam recursos de longo prazo para a construção do pensamento e das ações sobre o mundo – quer dizer, quando se tornam conhecimento.

Nas palavras abaixo, Rego (2009, p.79) aponta para a importância da escola no processo de construção do conhecimento:

Na perspectiva vygotskyana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de

visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais...

Para Arendt (2007), a seu turno, a escola e os educadores ocupam um lugar de centralidade frente à tarefa de propagação do conhecimento. A filósofa alemã, sem rodeios, vê no educador um representante de conquistas relevantes da sociedade, na área intelectual, das artes e da cultura geral para as novas gerações. Desse modo, a figura do professor se apresenta como a autoridade de um passado que necessita ser transmitido, sem o qual os recém-chegados a um mundo velho não poderiam se guiar ou compreender a historicidade das coisas existentes (Ibid.). O conhecimento, para Arendt (2007), a partir disso, mostra-se como um arcabouço de conceitos científicos e intelectuais, das mais diversas áreas, capaz de fomentar a reflexão do sujeito sobre si e sobre o mundo que descortina.

Nessa direção, apontam suas palavras:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (Arendt, 2007, p.243).

Para a autora alemã, cabe salientarmos, a própria escola nova, com sua ênfase na atividade nos chamados processos de aprender fazendo, terminou por enfraquecer (na escola norte-americana da década de cinqüenta) a figura do professor e seus saberes. Este modelo de escola, para ela, nada fornece senão a ilusão de que as crianças podem prescindir dos conhecimentos acumulados pela humanidade. A visão de Arendt (2007), assim, coaduna-se com a perspectiva de Vygotsky (1987), na medida em que vê o conhecimento igualmente como um conjunto de ferramentas conceituais que permite ao sujeito compreender a si mesmo e à sociedade em que se encontra. Somando-se a isso, em ambos encontramos uma perspectiva em que o conhecimento, somente pode ser considerado enquanto tal, se possuir uma vigência de longo prazo na vida do sujeito. Isso é, se estiver disponível ao pensamento como recurso intelectual para além do momento presente, de modo a permitir a ação psíquica do sujeito sobre si (introspecção) e a organização das ações de forma planejada.

No que se refere à perspectiva de Charlot (2000), sobre essa temática, adotaremos aqui somente seu conceito de saber e informação. O saber, para o sociólogo francês, consiste em um conhecimento que pode ser objetivado, e que, desse modo, não se encontra somente

compreendido internamente por aquele que julga conhecer. Ele se apresenta, assim, como uma modalidade de conhecimento: um conhecimento do sujeito que se organiza de forma a se tornar transmissível, operacionalizando-se de maneira relacional, a fim de que outros possam também validar para si um determinado conjunto de significados (Ibid.).

A informação em sua teorização, por sua vez, se apresenta como algo externo ao sujeito, como um dado que não foi assimilado e que, portanto, não se tornou conhecimento e tampouco saber. Nesse sentido, sua conceituação de informação se coaduna com àquela esboçada por nós anteriormente, pois as informações, embora possam ser conceitos para outros sujeitos, somente são compreendidas em seus significados, não tendo sido introjetadas como conceitos.

No trecho abaixo, Charlot (2000, p.61) procura delinear conceitualmente suas concepções acerca das distinções entre conhecimento, saber e informação:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”.

Feitas essas considerações conceituais, cremos ter evidenciado as definições de conhecimento, informação e saber que adotamos na presente tese, na interlocução com diferentes autores. Agora, podemos retornar à análise da teorização de Lévy (2008a, 2008b, 1999) acerca da internet e suas implicações sociais, culturais e educacionais, precisamente, no ponto em que nos encontrávamos: seus apontamentos acerca de uma nova relação com os saberes/conhecimentos/informações.

3.2.2. A navegação e o surfe *online* produzem conhecimento?

De posse dos excertos anteriores da obra de Levy (2008a, 2008b, 1999), e da discussão teórica até aqui realizada, cumpre-nos destacar as seguintes palavras do filósofo:

O saber, destotalizado, flutua. De onde resulta um sentimento violento de desorientação. Será preciso agarrar-se aos processos e esquemas que asseguravam a ordem antiga dos saberes? Não será preciso, ao contrário, dar um salto e penetrar com firmeza na nova cultura, que oferece remédios específicos aos males que engendra? A interconexão em tempo real de todos com todos é certamente a causa da desordem. Mas é também a condição de existência de soluções práticas para os

problemas de orientação e de aprendizagem no universo do saber em fluxo. De fato, essa interconexão favorece os processos de inteligência coletiva nas comunidades virtuais, e graças a isso o indivíduo se encontra menos desfavorecido frente ao caos informacional (Lévy, 2008a, p.166-167).

Para o autor, como se evidencia nas argumentações acima, o que encontramos na *web*, nas milhares de páginas de acesso irrestrito, são saberes. Esses, por sua vez, encontram-se em fluxo constante e se apresentam como sinônimo de informações. Logo, conforme Lévy (2008a), a rede mundial de computadores, antes que professores ou instituições educativas, mostra-se como um suporte educacional promotor de conhecimentos ao alcance de todos. No lugar do educador, agora, encontra-se a inteligência coletiva das comunidades virtuais. Interessante observarmos que, na visão do autor canadense, parece não importar o local ou fonte divulgadora da informação tomada como saber/conhecimento: faz-se válido acessar uma plataforma de perguntas e respostas, como a ofertada pela empresa Yahoo, na qual qualquer sujeito pode emitir um juízo sem qualquer validação prévia, do mesmo modo que fazer uma busca no Wikipédia (enciclopédia virtual construída coletivamente, de participação irrestrita) pode possuir o mesmo status que pesquisar um assunto em uma biblioteca universitária repleta de periódicos científicos e livros. Em outros termos, segundo o filósofo em questão, a horizontalidade entre as informações, as quais têm seus significados alçados ao patamar de saberes, bem como a desregulamentação do ciberespaço, com a inexistência normativa de hierarquias nos vários campos do conhecimento, são auto-legitimadoras.

Como representante de um pensamento pós-modernista em seu campo de estudo, somando-se a isso, Lévy (2008a) questiona os atuais modelos de gestão do conhecimento e mesmo de transmissão dos saberes. Entretanto, apresenta seus pressupostos como auto-evidentes, não demonstrando qualquer estudo empírico fornecido por pesquisas sobre as implicações da internet para a educação. Assim como, da mesma forma, afasta-se de qualquer fundamentação a partir de discussões teóricas efetuadas por outros autores.

Consoante Lévy (2008a, p.167):

... em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros e conhecimentos inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta.

O mesmo otimismo, como destacado acima, podemos também encontrar no seguinte excerto, onde o autor se permite uma verdadeira profecia a partir da inserção da internet na sociedade:

A tecnologia e a economia da informação se juntarão numa ecobiologia monitorada em tempo real pela inteligência coletiva coordenada no ciberespaço. Estruturas centralizadas e burocráticas perderão seu sentido e seu poder. Atitudes abertas e cooperativas se tornarão os padrões morais enquanto que demandas, acusações e procedimentos de censuras serão percebidos como atraso cultural. [...] As barreiras nacionais, lingüísticas, profissionais, culturais e disciplinares serão superadas. As culturas se combinarão entre si e multiplicarão seus poderes num Espírito da Terra que reunirá em comunhão animais, plantas, microorganismos e minerais (Lévy, 2008a, p.170).

Em seguida, Lévy (Ibid., *ibidem*) conclui, de modo a demonstrar sua irrestrita crença nas tecnologias da internet como promotoras de conhecimento e de ampliação das capacidades cognitivas humanas,

A humanidade está conseguindo alcançar um laço cósmico de autoconhecimento. O universo é uma enorme inteligência despertando para si própria graças a uma evolução da linguagem que estende seu próprio movimento. Esse processo está apenas em seu começo. A missão da raça humana: fazer crescer o cérebro do mundo. Um cérebro mais e mais poderoso e livre que incluirá o mundo em sua substância.

Aqui, retomamos a indagação efetuada anteriormente: a navegação e o surfe *online* produzem conhecimento? Para o filósofo em pauta, como pudemos analisar, não há dúvida de que a resposta é positiva. A internet, a utilização do software livre em rede, o intercâmbio de informações em escala mundial permitiriam, juntos, um aumento quantitativo e qualitativo da inteligência humana jamais visto. Estar conectado, dessa forma, surfar ou navegar na rede mundial de computadores, ou seja, abrir e fechar inúmeras *webpages* no espaço de algumas horas, comunicar-se *online* com amigos ou familiares e alternar-se na visualização de conteúdos audiovisuais ou hipertextos significa, para Lévy (2008a, 2008b, 1999), uma experiência que produz conhecimento. Portanto, em suas argumentações, a navegação ou o surfe *online* protagonizados pelos usuários da *web* consistem em uma jornada sempre enriquecedora intelectual e culturalmente, uma itinerância em um ciberespaço inequivocamente carregado de ofertas de saberes sobre o mundo e sobre a vida.

No entanto, as duas metáforas, consideradas por Lévy (2008b) as mais apropriadas para a nova relação com o saber – navegar e surfar –, são apresentadas como sinônimos, sem quaisquer distinções conceituais. Como já destacado em citação anterior, estas duas práticas

hoje substituiriam o que o filósofo considera uma velha estrutura piramidal, hierárquica, de organização e sistematização dos saberes (Ibid.).

Na ausência de suas definições conceituais, a fim de respondermos a pergunta em questão, apresentamos agora essas definições, conforme nossa perspectiva, visto que as mesmas são importantes para as discussões teóricas a que nosso trabalho se propôs.

Navegar na *web*, primeiramente, significa adentrar o ciberespaço com um propósito definido. Este objetivo pode ser dialogar com um amigo em específico ou com um grupo de amigos através de plataformas virtuais, pesquisar um conteúdo delimitado para a escola ou universidade, ou mesmo adentrar uma *webpage* intencionalmente para ler um texto ou visualizar um vídeo sobre o qual o sujeito já possuía informação. Navegar *online*, dessa forma, significa conectar-se à internet com uma meta pré-estabelecida, com um roteiro programado, o que significa conduzir-se, no espaço virtual, com endereços de chegada já definidos por aquele que navega.

Tal atitude dos sujeitos, a navegação, pode proporcionar conhecimento. Contudo, a aquisição desse faz-se somente uma possibilidade. Dependerá, necessariamente, do sucesso do sujeito em estruturar as informações (dados de hipertextos ou conteúdos audiovisuais) em conceitos. Tal processo exigirá do internauta habilidades como concentração, destreza na interpretação textual, amplitude de vocabulário, raciocínio lógico adequado (para coadunar os significados com o qual se depara com conceitos que já possui), capacidade de transformar informações audiovisuais em interpretações, além de uma satisfatória tolerância ao sentimento de frustração – durante as tentativas de concentração, raciocínio e interpretação junto aos significados com os quais trava contato – , o que poderia impedir a persistência da atividade intelectual durante a navegação. Acreditamos, assim, que na ausência desses atributos cognitivos, durante o ato de navegar *online*, inexistirá a produção do conhecimento.

Surfar na *web*, por sua vez, pode ser compreendido como o ato de conectar-se à internet em determinado momento ou ocasião, sem existir qualquer intencionalidade previamente programada. Dito de outro modo, consiste em uma itinerância na qual o sujeito não estabeleceu um compromisso de acessar determinados endereços, permitindo-se, por tempo indeterminado, o contato com inúmeros sites ou plataformas de comunicação em tempo real. Além do mais, o surfe se caracteriza ainda por uma atitude dispersiva frente aos inúmeros conteúdos acessados, assim como com os diálogos estabelecidos, de forma que os atributos cognitivos, anteriormente destacados no ato de navegar, não se encontram presentes. Com isso, surfar na rede mundial de computadores, tal como o concebemos, não permite, de antemão, a atividade psicológica necessária para a produção do conhecimento.

Sem perdermos de vista essas conceituações, prosseguiremos agora o presente capítulo com a perspectiva teórica acerca da internet apresentada por Castells (2003).

3.3. As implicações societárias da Internet no pensamento de Manuel Castells

Diferentemente das posições teóricas de Lévy (2008a, 2008b, 1999), o pensamento sociológico de Castells (2003), ao analisar o impacto da internet na sociedade, caracteriza-se por uma perspectiva desprovida de otimismo e igualmente não-pessimista. Para o autor espanhol, longe de termos atingido o cume do desenvolvimento humano com as tecnologias virtuais, encontramos-nos ante à tarefa de interpretarmos corretamente o que sucede, de modo a podermos avaliar em que medida estamos nos beneficiando desse processo.

Nessa direção, o pensador em questão procura evidenciar que a cultura na qual todos adentramos, quando nos conectamos a internet, não constitui uma produção de seus usuários:

A cultura da Internet é a cultura dos criadores da Internet. Por cultura entendemos um conjunto de valores e crenças que formam o comportamento; padrões repetitivos de comportamento geram costumes que são repetidos por instituições, bem como por organizações sociais informais. Cultura é diferente de ideologia, psicologia ou representações individuais. Embora explícita, a cultura é uma construção coletiva que transcende preferências individuais, ao mesmo tempo em que influencia as práticas das pessoas no seu âmbito, neste caso os produtores/usuários da Internet (Castells, 2003, p.34).

Com essa definição, o autor aponta a construção de práticas sociais, adesão a valores, assimilação de padrões de comportamento e disseminação de crenças a partir da cultura organizada por aqueles que produzem a internet constantemente: grandes corporações de softwares, hackers e os empresários que exploram economicamente a inventividade desses dois primeiros. Pode-se inferir, dessa maneira, que o conjunto da sociedade esteja a receber um impacto subjetivo considerável a partir da imersão em uma nova cultura, a qual, como destacado acima, é criação de um grupo específico que advém de uma lógica acadêmica e meritocrática organizada em torno de uma atribuição de valores pertencente ao universo da produção de tecnologias.

Devido a esses motivos, consoante o autor (Ibid., *ibidem*), a participação dos usuários em comunidades virtuais somente colabora na construção da cultura da internet em um plano secundário:

A cultura da internet caracteriza-se por uma estrutura em quatro camadas: a cultura tecnomeritocrática, a cultura hacker, a cultura comunitária virtual e a cultura empresarial. Juntas, elas contribuem para uma ideologia da liberdade que é amplamente disseminada no mundo da Internet. Essa ideologia, no entanto, não é a

cultura fundadora, porque não interage diretamente com o desenvolvimento do sistema tecnológico: há muitos usos para a liberdade. Essas camadas culturais estão hierarquicamente dispostas: a cultura tecnomeritocrática especifica-se como uma cultura hacker ao incorporar normas e costumes a redes de cooperação voltadas para projetos tecnológicos. A cultura comunitária virtual acrescenta uma dimensão social ao compartilhamento tecnológico, fazendo da Internet um meio de interação social seletiva e de integração simbólica. A cultura empresarial trabalha, ao lado da cultura hacker e da cultura comunitária, para difundir práticas da Internet em todos os domínios da sociedade como um meio de ganhar dinheiro.

O sociólogo propõe uma estrutura hierárquica para a cultura da internet, o que significa dizer que, embora ela seja concebida mediante interação de diferentes camadas, ela possui instâncias produtoras de significados que se sobrepõem a outras. No caso das comunidades virtuais, que analisaremos mais à frente, sua colaboração se restringe à inserção dos cidadãos no compartilhamento dos tempos e espaços virtuais proporcionados por aqueles que detêm a produção de softwares – o que lhes permite, assim, a utilização de recursos tecnológicos para a sociabilidade; sem, contudo, ser eles a direcionar ou controlar os rumos científicos do que se produz, como os elementos constitutivos do ciberespaço e suas possibilidades. Tal controle, por sua vez, encontra-se, num primeiro plano, submetido aos critérios e práticas do que Castells (2003) denomina como tecnoelites.

3.3.1. As Tecnoelites

As tecnoelites constituem grupos de sujeitos pertencentes a grupos de pesquisa de grandes universidades, principalmente norte-americanas e européias, os quais possuem uma formação científica e tecnológica que lhes permite o desenvolvimento de pesquisas relevantes no universo da internet. Trata-se de uma cultura, na qual os valores reforçados são os que fomentam o desenvolvimento da ciência. Em outros termos, “trata-se de uma cultura da crença no bem inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico como um elemento decisivo no progresso da humanidade” (Castells, 2003, p.36).

Nesse primeiro patamar da hierarquia da cultura da internet, na visão do sociólogo espanhol, tem-se então uma produção de significados e conceitos que influenciarão as demais camadas dessa cultura, de modo que os adeptos do ciberespaço também possam compartilhar a crença de que “a descoberta tecnológica (sempre específica da programação de computador num ambiente de rede) é o valor supremo” (Ibid., *ibidem*).

3.3.2. A Cultura Hacker

Na esteira do desenvolvimento das tecnoelites, produzidas no interior das universidades e fundações de pesquisa tecnológica, outra cultura paralela começava a

desenvolver-se, ao mesmo tempo, em que os progressos da comunicação virtual eram alcançados.

À segunda camada da cultura da internet, Castells (2003) denominou como cultura hacker. Foi assim definida, por dizer respeito

... ao conjunto de valores e crenças que emergiu das redes de programadores de computador que interagem on-line em torno de sua colaboração em projetos autonomamente definidos de programação criativa [...] Duas características críticas devem ser enfatizadas: por um lado, a autonomia dos projetos em relação às atribuições de tarefas por instituições ou corporações; por outro, o uso da interconexão de computadores como a base material, tecnológica da autonomia institucional. Nesse sentido, a Internet foi originalmente a criação da cultura tecnomeritocrática; depois tornou-se a base para sua própria atualização tecnológica através do *input* fornecido pela cultura hacker, interagindo na Internet.

Diante das palavras acima, podemos compreender que a cultura hacker se distingue da cultura das tecnolites pelo seu caráter informal, quando comparada ao meio acadêmico. Os hackers se utilizam do conhecimento acerca da tecnologia produzido nas universidades. Porém, não seguem critérios ou metas pré-estabelecidas. Fazem parte de uma comunidade de sujeitos especializados na linguagem do software e compartilham entre si todos os seus avanços em termos de inovação, sem exceção. Afinal, a liberdade e a capacidade de criação são valores bastante disseminados por essa cultura, a qual frequentemente é confundida com atitudes de ilegalidade ou criminalidade virtuais.

Nesse sentido, argumenta Castells (2003, p.38):

Os hackers não são o que a mídia diz que são. Não são uns irresponsáveis viciados em computador empenhados em quebrar códigos, penetrar em sistemas ilegalmente, ou criar o caos no tráfego dos computadores. Os que se comportam assim são chamados “crackers”, e em geral são rejeitados pela cultura hacker, embora eu pessoalmente considere que, em termos analíticos, os crackers e outros cibertipos são subculturas de um universo hacker muito mais vasto e, via de regra, não destrutivos.

A cultura hacker, por esses motivos, pouco tem colaborado para os problemas que algumas empresas têm enfrentado para a manutenção do sigilo das informações fornecidas por seus clientes, como ocorre no caso de instituições financeiras.

Longe disso, a paixão desses sujeitos pela produção de tecnologia virtual faz avançar o conhecimento das próprias universidades e centros de pesquisa, na medida em que um dos valores-chave que possuem é a “liberdade para criar, liberdade para [se] apropriar [de] todo o conhecimento disponível e liberdade para redistribuir esse conhecimento sob qualquer forma ou por qualquer canal escolhido pelo hacker” (Castells, 2003, p.42, sic!).

Para finalizarmos a caracterização dessa segunda camada hierárquica da cultura da internet, a qual irá influenciar, com os significados e conceitos que produz, as demais instâncias subseqüentes, cumpre destacarmos as seguintes palavras de Castells (2003, p.44), a fim de compreendermos outras distinções entre os hacker e os membros das tecnoelites:

A Internet é o alicerce organizacional dessa cultura. A comunidade hacker, em geral, é global e virtual. Embora haja momentos de encontro físico, conferências e feiras, a maior parte da comunicação é eletrônica. Em geral os hackers só se conhecem pelo nome que usam na Internet. Não porque ocultem sua identidade. O que ocorre é que a identidade deles como hackers é o nome divulgado na Net. Embora o grau mais elevado de reconhecimento costume ser associado à identificação por nomes reais, via de regra, a informalidade e a virtualidade são características essenciais da cultura hacker – características que a diferenciam nitidamente da cultura acadêmica e de outras manifestações da cultura meritocrática.

Feitas as distinções acima, chegamos agora à penúltima camada hierárquica, na visão de Castells (2003), a compor a cultura da internet: as comunidades virtuais.

3.3.3. As Comunidades Virtuais

Enquanto a cultura hacker difundiu valores tecnológicos entre os adeptos do ciberespaço; as comunidades virtuais, para Castells (2003), difundem atributos e valores da própria sociedade na rede.

Essa cultura específica teria tido seu início a partir de 1990 – ano considerado pelo sociólogo como marco cronológico para a expansão social da internet. Dessa forma, somente décadas após o início da comunicação em rede, já obtida por tecnoelites ligadas ao governo americano e comunidades hacker (Ibid.), é que os recursos virtuais se tornaram disponíveis para uso simples e cotidiano por milhares de pessoas.

Em contrapartida com as duas camadas iniciais da cultura da internet, as comunidades virtuais não possuem um conjunto de significados e conceitos específicos, de tal modo homogêneo, para serem identificadas como uma cultura específica. Contudo, faz-se justamente dessa característica – a diversidade e a multiplicidade de conteúdos que abriga –, um dos elementos-chave para compreendermos o que Castells (2003) compreende como a cultura produzida pelas comunidades virtuais, já que “... não existe algo como uma cultura comunitária unificada da Internet” (Ibid., p.48).

Neste ponto, torna-se interessante observarmos o quanto o pensamento desse autor se afasta daquele analisado em Lévy (2008a, 2008b, 1999). Enquanto o autor espanhol vê, na cultura produzida pela internet, uma hierarquia na disseminação de significados, mesmo que esses estejam em interação – colocando as comunidades virtuais compostas por cidadãos

comuns em um plano secundário e sem protagonismo –, o filósofo canadense vê, nos inúmeros grupos de usuários da *web*, os principais difusores da cultura engendrada no ciberespaço (Ibid.).

Essa divergência de análise, para nós, apresenta-se com extrema relevância, pois transforma sujeitos comuns, os quais supostamente seriam os detentores do monopólio da produção de significados nessa nova cultura, em, na melhor das hipóteses, participantes de um cenário de antemão estipulado em suas possibilidades. Nesse sentido, o que se presencia, a partir da participação juvenil nas comunidades virtuais, é a utilização de uma plataforma social de comunicabilidade, cada vez mais incrementada com novos recursos; mas, sempre controlada em suas modificações por aqueles que detêm o conhecimento e a tecnologia de sua criação: hackers e membros das tecnoelites. Junto a esses, temos ainda a comunidade de empresários, quarta e última camada da cultura da internet (Castells, 2003), a qual se utiliza da inventividade e do potencial comercial dos recursos virtuais produzidos pelos peritos da rede para vultosos lucros empresariais.

Descentrada, com isso, da posição hegemônica e vanguardista concedida por Lévy (2008a) às comunidades virtuais no ciberespaço, resta a essas receberem, de Castells (2003, p.48), seus traços distintivos sociologicamente singulares:

O mundo social da Internet é tão diverso e contraditório quanto a própria sociedade. Assim, a cacofonia das comunidades virtuais não representa um sistema relativamente coerente de valores e normas sociais, como é o caso da cultura hacker. [...] Apesar disso, essas comunidades trabalham com base em duas características fundamentais comuns. A primeira é o valor da comunicação livre, horizontal. A prática das comunidades virtuais sintetiza a prática da livre expressão global, numa era dominada por conglomerados de mídia e burocracias governamentais censoras.

Em seguida, o autor conclui (Ibid., *ibidem*):

O segundo valor compartilhado que surge das comunidades virtuais é o que eu chamaria formação autônoma de redes. Isto é, a possibilidade dada a qualquer pessoa de encontrar sua própria destinação na Net, e, não a encontrando, de criar e divulgar sua própria informação, induzindo assim a formação de uma rede.

Estas características – comunicação livre e horizontal, formação autônoma de redes –, destacadas acima como originais na cultura das comunidades virtuais, remetem-nos, de imediato, para sintomas comportamentais, apontados por alguns pesquisadores, como presentes na sala de aula contemporânea (Di Segni, 2006, 2002; Corea, 2003).

O primeiro deles se refere à busca, por parte dos adolescentes do ensino médio, por interações horizontais, desprovidas de formalismos, de modo que o docente possa ser visto

pelos alunos como uma pessoa amiga (Ibid.). Di Segni (2006), em seu estudo psicanalítico, aponta para uma mudança dos adolescentes ao longo das duas últimas décadas, de forma que estes sujeitos têm buscado na escola, junto aos professores, contatos interpessoais. Para a autora, essa nova postura teria sido produzida a partir das alterações significativas pelas quais a família vem passando desde os anos sessenta.

Tais alterações nas configurações familiares indicam a presença de uma comunicabilidade horizontal entre pais e filhos, além de um enfraquecimento dos castigos físicos e um aumento dos contatos afetivos entre seus membros (Di Segni, 2002). Essa flexibilização nos relacionamentos intra-familiares concede aos filhos maior autonomia para a tomada de decisões referentes a escolhas pessoais, mesmo que negociadas com os genitores.

Tudo isso, sem dúvida, já repercute na sala de aula de nossos dias, o que provoca nos docentes, não raras vezes, um estranhamento ante essa busca de maior contato verbal não-formal por parte dos adolescentes.

Para Birman (2006), a seu turno, as modificações familiares, acima descritas, também incidem na produção de uma condição adolescente na qual se presentifica a solidão emocional. Na visão do autor, isso se explica pela pouca incidência da maior parte dos homens no ambiente privado, junto aos filhos. Enquanto as mulheres agora cumprem seus antigos papéis somados aos novos, que a contemporaneidade lhe possibilita, no espaço público (Ibid.), os homens permanecem atrelados a um modelo de masculinidade hegemônica, no qual o sucesso econômico na vida pública é o principal critério.

Nas palavras de Birman (2006 p.36-37):

... como as mães se distanciaram mais da ordem familiar, em busca que foram de seus projetos existenciais singulares, sem serem substituídas na sua relativa ausência pela maior presença dos pais, as crianças e os adolescentes receberam aqui um golpe importante que não pode ser absolutamente subestimado. A *economia dos cuidados* foi então afetada de forma significativa, incidindo inequivocamente nas novas formas de subjetivação da juventude.

Após a argumentação acima, o autor conclui:

O efeito maior disso é um sentimento de abandono que é provocado, pois, repito, a relativa ausência materna não foi substituída pela maior presença paterna. A suplência não ocorre, já que o formalismo relacional que marca as atividades escolares e extra-escolares não supre a *precariedade* de investimentos das crianças e jovens (Birman, 2006, p.37).

Como podemos notar, os fatores, destacados pelos autores em pauta, parecem apontar para uma incidência bi-direcional entre as alterações familiares, levadas a cabo nas últimas décadas, e a produção de uma cultura das comunidades virtuais, desde os anos 1990, diagnosticada por Castells (2003).

Podemos inferir, então, que os valores das comunidades virtuais analisados pelo sociólogo espanhol, como a comunicabilidade horizontal e a autonomia, sejam produto, não somente da virtualização das interações entre os sujeitos, mas também dos novos padrões de interação engendrados no interior das próprias famílias. Cremos que as plataformas virtuais, por si só, não possam justificar o padrão relacional empregado pelos usuários. Logo, suas disposições subjetivas, anteriores à virtualização, igualmente interferem nos estilos de comunicação escolhidos para as interações online.

Entretanto, o argumento inverso parece igualmente ser válido para a predominância de valores como comunicabilidade horizontal e autonomia nas comunidades virtuais. Acreditamos que o ciberespaço e suas plataformas podem influenciar e produzir, a partir de uma ambiência cotidiana na *web*, alterações nas disposições comportamentais dos sujeitos na vida *offline*. Esse aspecto, em particular, será analisado a partir das perspectivas teóricas de Virilio (1997) e de outros autores que examinaremos no próximo capítulo.

Portanto, a busca de contatos horizontalizados, diagnosticados por Di Segni (2006, 2002), pode ter um de seus vetores nas comunidades virtuais, mesmo que de forma secundária, na medida em que tanto as interações *offline* quanto aquelas *online* constituem eventos reais repletos de significados. Ao mesmo tempo, o maior tempo livre vivenciado por crianças e adolescentes em seus lares, como destaca Birman (2006), permite a eles uma permanência significativa na rede, em termos quantitativos – o que nos faz inferir que os valores da comunicação horizontal e a busca de autonomia, vivenciados hoje pelas comunidades virtuais, estejam recebendo contributos simultâneos da instituição família, enquanto tal, e da cultura da internet, descrita por Castells (2003).

Esse maior tempo livre, por sua vez, possibilita aos jovens maior liberdade e autonomia para a construção de amizades e redes de contatos informais, não institucionalizadas. A formação autônoma de redes, a partir disso, também possuiria sua expressão concreta na rotina diária daqueles que vivenciam a juventude e/ou adolescência, o que permite a Castells (2009) considerar que a sociabilidade se mostra influenciada, mutuamente, pelas vivências na *web* e fora dela, sem o predomínio da primeira sobre a segunda.

Para Castells (2009, s/n):

Internet, contra lo que siempre se había dicho en los medios de comunicación, no es un instrumento que deja sola a la gente con su ordenador, si no que, al contrario, es cumulativo. Cuanto más sociable es uno, más utiliza internet; cuanto más utiliza internet más desarrolla la sociabilidad y hay menos sentimiento de aislamiento.

Este tópico, destacado acima pelo sociólogo, apresenta-se como uma das mais controversas temáticas na atualidade, no que se refere aos efeitos da massificação da internet. Com efeito, a internet se encontra presente na vida de milhares de jovens do mundo inteiro, reorganizando seus hábitos. Contudo, a sociedade, ao mesmo tempo em que desenvolve novas modalidades de tecnologia virtuais, também se altera em função de variáveis econômicas, ideológicas e familiares. Desse modo, condenar o ciberespaço como responsável pelo isolamento, apresentado por alguns jovens ou adultos, parece-nos equivocado. Isso não significa negar os seus efeitos subjetivos; mas sim, atribuir o devido valor às modificações culturais em curso no cenário contemporâneo, as quais nos atingem diariamente através de diversas instâncias não virtuais.

Nessa direção, Castells (2005, p.17) aponta a estreita ligação entre nossos critérios e valores sociais e os usos que fazemos dos progressos tecnológicos:

A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia.

Passaremos, agora, a uma análise mais específica do pensamento do teórico espanhol quanto à relação entre as comunidades virtuais e a vigência, no mundo contemporâneo, o que ele denomina como uma sociedade de rede.

3.3.3.1. Comunidades virtuais e sociedade em rede: rumo a um individualismo em rede?

Na definição de Castells (2005, p.20):

A sociedade em rede... é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na micro-eletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes.

Tal conceituação, bastante objetiva, permite-nos observar que as comunidades virtuais se encontram inseridas na sociedade em rede; contudo, não é sua existência que a produz. A sociedade de rede se faz organizada por uma série de pontos interconectados de informações

produzidas por inúmeros sujeitos e instituições que, dispersos no tecido social, compartilham serviços, notícias, frivolidades, etc., com milhares de outras pessoas. A sociedade de rede, fundamentalmente, é digitalizada e, a partir dela, pode ser construída uma série de interações.

No excerto abaixo, o sociólogo procura caracterizar o componente social das redes:

As redes são montadas pelas escolhas e estratégias de atores sociais, sejam indivíduos, famílias ou grupos sociais. Dessa forma, a grande transformação da sociabilidade em sociedades complexas ocorreu com a substituição de comunidades espaciais por redes como formas fundamentais de sociabilidade. Isso é verdadeiro no que diz respeito às nossas amizades, mas é ainda mais verdadeiro no tocante a laços de parentesco, à medida que a família extensa encolheu e novos meios de comunicação tornaram possível manter contato à distância com um pequeno número de familiares. Assim, o padrão de sociabilidade evoluiu rumo a um cerne de sociabilidade construído em torno da família nuclear em casa, a partir de onde redes de laços seletivos são formadas segundo os interesses e valores de cada membro da família (Castells, 2003, p. 107).

Essas alterações, acima destacadas, remetem-nos para o processo de dismantelamento das comunidades locais, analisado por Bauman (2005, 1998), com o conseqüente enfraquecimento do poder de seus discursos na formação da identidade dos sujeitos. A comunidade de pertencimento (Bauman, 2005), dessa forma, ao longo do século XX vai sendo corroída e, em seu lugar, restam apenas escombros das antigas redes de proteção na qual os sujeitos se encontravam. No lugar, agora, de seu antigo poder de doar identidades, encontram-se redes sociais dispersas e difusas, compostas por homens e mulheres desconhecidos e desinteressados de obter qualquer reconhecimento por parte de seus vizinhos dos andares de baixo ou acima de suas cabeças.

Para as comunidades de pertencimento, pode-se afirmar, o elemento central consistia na responsabilidade mútua entre seus membros, na legitimação de um discurso, sempre confirmado pelos comportamentos individuais, de que o coletivo se sobrepunha aos interesses passageiros de cada um (Bauman, 2005).

Na sociedade em rede, ao contrário, cada sujeito persegue metas particulares, prescindindo de um senso comunitário de bem comum para formulá-las, de modo que as amizades e companhias que seleciona, ao longo de seu itinerário de vida, não possuem mais o espaço concreto da localidade de sua residência como critério. Esses laços, desde aqueles de ordem familiar até os profissionais, configuram-se, de agora em diante, em função dos interesses privados de cada um, e podem, dessa forma, constituir-se de modo a ignorar completamente o contexto local imediato de um bairro ou cidade (Bauman, 1999). O mundo contemporâneo assiste, dessa maneira, a uma individualização das trajetórias de vida, ao mesmo tempo em que uma sociedade em rede de caráter digital se amplia significativamente.

Tal situação faz do atual uso das plataformas virtuais, proporcionadas pela internet, um sintoma das alterações sociais que vivemos, conforme aponta Castells (2005, p.23):

... existe uma enorme mudança na sociabilidade, que não é uma consequência da internet ou das novas tecnologias de comunicação. É a emergência do individualismo em rede (enquanto a estrutura social e a evolução histórica induz a emergência do individualismo como cultura dominante das nossas sociedades) e as novas tecnologias de comunicação adaptam-se perfeitamente na forma de construir sociabilidades em redes de comunicação auto-selectivas, ligadas ou desligadas dependendo das necessidades ou disposições de cada indivíduo. Então, a sociedade em rede é a sociedade de indivíduos em rede.

Essa mudança, destacada acima, parece ir em direção oposta a outras análises sociológicas acerca da sociabilidade contemporânea. Dentre elas, destaca-se a análise de Maffesoli (2001), para quem a sociedade vive um ressurgimento entusiástico do tribalismo. Sua perspectiva das tribos contemporâneas aponta na direção de laços que envolvem a cumplicidade e o sentimento de pertença. Todavia, esses agrupamentos são abertos, maleáveis e afeitos à experiência do presente (Ibid.) – o que, para esse autor, constitui um avanço quando comparados às comunidades de pertencimento do passado.

Onde Maffesoli (2001) percebe uma nova modalidade de comprometimento entre os sujeitos, por conseguinte, Castells (2005, 2003) vê a produção de um individualismo. Este engloba, dentre outros aspectos, a figura do outro, só que agora este último se apresenta como interessante somente na medida em que satisfaça os critérios de pertencimento elaborados segundo objetivos pessoais, privados, do então amigo ou familiar que o integra em sua rede.

O recente estudo de Rapoport (2010), acerca de duas comunidades da plataforma virtual Orkut (“Adolescente Sofre” e “Adoro ser Adolescente”), reforça a tese de Castells (2005, 2003). No presente estudo, a pesquisadora, após investigar as principais formas de interação entre os membros das comunidades virtuais, constatou uma predominância de vínculos bastante imediatistas com as mesmas, seja na busca de jogos postados por outros membros ou informações, conforme eles mesmos indicaram em uma enquete construída para coleta de dados postada no Orkut. Desse modo, pois, as duas comunidades virtuais não se mostraram fomentadoras de laços sociais entre seus membros, praticamente inexistindo o indicativo de relações interpessoais entre os mesmos.

Desapontada, concluiu a pesquisadora:

O Estudo de caso das comunidades “Adolescente sofre” e “Adoro ser adolescente” revelou a presença de uma forma de interação entre os membros da comunidade que funciona como um jogo, rápido, direto e, aparentemente, sem sentido. Encontrar este sentido e entendê-lo como uma manifestação da cultura juvenil e do comportamento

dos adolescentes trará uma contribuição importante, considerando-se que este tema ainda é muito pouco explorado (Rapoport, 2010, p.74).

Acreditamos, a partir das considerações acima, que a compreensão desse esvaziamento dos contatos interpessoais em locais virtuais, nos quais não poucos acreditam existir vínculos sociais significativos, encontre seu fundamento na conformação das redes apontadas por Castells (2005, 2003), como descrevemos anteriormente. Estas são de caráter seletivo, privado, e se encontram sujeitas às idiosincrasias de cada cidadão e não a um ideal comum compartilhado pelos membros de uma comunidade virtual. Com isso, esses laços virtuais – gerados por comunidades como as do Orkut – parecem ser extremamente frágeis e pouco fomentadores de intercâmbios interpessoais, pode-se inferir.

Para Castells (2003, p.109), nesse sentido, vivemos um período histórico atravessado por uma situação paradoxal, pois ao mesmo tempo em que constituímos redes sociais mediadas pela internet, configuram-se fortemente estilos de vida mais individualizados:

Cada vez mais, as pessoas estão organizadas não simplesmente em redes sociais, mas em redes sociais mediadas por computador. Assim, não é a Internet que cria um padrão de individualismo em rede, mas seu desenvolvimento que fornece um suporte material apropriado para a difusão do individualismo em rede como a forma dominante de sociabilidade.

No individualismo em rede, cumpre assinalarmos, o sujeito segue um padrão que lhe garanta o alcance de seus objetivos e satisfações. No entanto, esses não se encontram ancorados nos discursos de comunidades virtuais ou em valores coletivos, mas tão somente em interesses privados. Quer dizer, as redes servem às estratégias individuais de vida colocadas em cena por diversos agentes sociais para a consecução de objetivos particulares.

Ao lado do processo acima descrito, encontra-se a diminuição significativa, nos últimos anos, em diversos países do globo, do tempo de permanência frente à televisão.

A partir de um estudo longitudinal, com duração de cinco anos, Cole (2005) diagnosticou, dentre outros aspectos, que utilizadores da internet vêem menos televisão que não utilizadores. A princípio, esse resultado de pesquisa pode não parecer contundente. Contudo, ao analisarmos o real significado da secundarização da televisão frente aos internautas, poderemos avaliar com mais profundidade a sua importância.

No total de 12 países pesquisados, incluindo nações de variados continentes, constatou-se que a média de horas em frente ao televisor, por parte dos não utilizadores da internet, é de 4,03 horas a mais do que aqueles que são utilizadores da internet. No Chile e na

Hungria, em particular, essa diferença no tempo dedicado à televisão sobe para 5,7 horas (Cole, 2005).

De posse desses dados, cabe-nos retomar os apontamentos de Castells (2003), o qual indica a presença de um individualismo em rede na sociedade contemporânea. Ora, ver televisão, com frequência, constitui-se em uma atividade efetivada junta a outras pessoas da família, o que, por esse motivo, permite aos sujeitos, enquanto assistem a programas de humor, filmes ou noticiários, trocar impressões sobre os conteúdos que visualizam e empreender diálogos que não possuem nenhuma relação com o que veem na tela.

A partir disso, a redução do tempo junto à televisão, enquanto há aumento do tempo frente ao computador, pode estar indicando que milhares de sujeitos contemporâneos estejam reduzindo, conseqüentemente, o número e a frequência de interações familiares em suas residências. A ambiência da internet, suas demandas de atenção e performance, bem como o próprio ato de navegar ou surfar na rede, como já comentado em tópico anterior, subtraem os usuários de iniciativas de diálogo com pessoas que se encontram nos mesmos ambientes físicos que o computador.

Navegar, principalmente, por envolver uma intencionalidade no ato de acessar à internet, implicará uma disciplina para se chegar aos propósitos estabelecidos, sejam eles a efetivação de uma conversa profissional ou a leitura de uma coluna jornalística. Nesse sentido, a permanência na internet pode produzir, inegavelmente, uma redução no tempo de disponibilidade dos membros de uma família para contatos entre si.

Todos esses elementos, sem dúvida, sintomas de uma sociedade individualista, apontam para o fato de que as interações virtuais, que a internet constrói, se constituam como laços fracos (Castells, 2003). Tomamos essa afirmação, nesse momento, não somente com relação às comunidades virtuais, porém, com respeito às formas predominantes de ligações interpessoais que a internet proporciona.

No caso das comunidades virtuais, como já mencionado anteriormente, parece existir uma ligação muito frouxa entre os sujeitos participantes de uma mesma comunidade, apesar da existência de fóruns que permitem aos usuários a produção de relações interpessoais entre si, para além da mera postagem de informações nessas páginas da web.

Conforme Castells (2003), não há dúvida de que existem razões suficientes para inferirmos a produção de laços fracos entre as pessoas participantes de comunidades virtuais. Em plataformas como o Orkut, por exemplo, a inserção em comunidades virtuais se encontra diretamente relacionada com o interesse em demonstrar preferências pessoais ou estilos de vida condizentes com o pensamento do internauta, sem que esteja presente, simultaneamente,

uma intencionalidade de conhecer pessoas a partir de uma determinada comunidade da qual se faz parte. Com isso, os adolescentes que utilizam o Orkut possuem uma infinidade de comunidades em suas páginas, dos mais variados assuntos e interesses, mesmo que, em muitas delas, jamais tenham postado qualquer mensagem ou travado nenhum contato com um de seus membros.

A partir disso, pode-se afirmar que esses laços fracos com as comunidades virtuais estejam produzindo relações entre internautas, que nomearemos aqui, como ligações estéticas.

Para Bauman (2003b), as comunidades estéticas seriam aquelas formadas por sujeitos dispersos no tecido social, os quais, desconhecidos entre si, na maioria das vezes, possuiriam em comum a valorização de atores, cantores da música pop, a adesão a estilos comportamentais ou musicais, a opção a determinado padrão alimentar, etc., de forma que tudo isso, em nenhum instante, implique em reconhecimento mútuo entre essas pessoas. Bauman (2003b), dessa maneira, opõem as comunidades estéticas às comunidades éticas, nas quais seus membros interagem entre si e compartilham do reconhecimento e responsabilidade de uns para com outros.

Consideramos, nesse sentido, as ligações estéticas, protagonizadas nas comunidades virtuais, um efeito da nova modalidade de comunidade diagnosticada por Bauman (2003b), descrita acima.

Com efeito, diariamente milhares de jovens mantém conversações online com pessoas desconhecidas, adicionam outros jovens em suas páginas do Orkut, Quepasa, Facebook ou plataformas similares de relacionamento, sem que, entretanto, estes contatos interpessoais se transformem em ligações de longo prazo. Para Castells (2003), assim, os laços fracos – para nós, ligações estéticas –, apresentam-se como a modalidade de relação interpessoal online predominante a partir das comunidades virtuais, até esse momento.

Em contraposição aos laços fracos ou ligações estéticas, de modo diametralmente oposto, mais raros seriam, no cenário das comunidades virtuais, o que consideramos como vínculos.

O termo vínculo, em psicologia ou psicanálise, tem sido utilizado de forma generalizada para expressar algum tipo de ligação de ordem afetiva entre os sujeitos. O termo não encontra uma discussão teórica extensa, na literatura psicológica, suficiente para gerar uma conceituação precisa de seu uso. Diante disso, ele é encontrado, em variados livros ou periódicos científicos, de uma forma mais ou menos imprecisa, contudo, sempre remetendo para uma questão de caráter afetivo.

No presente trabalho, optamos por definir o termo, de maneira mais precisa, considerando vínculo toda e qualquer relação interpessoal estabelecida de forma física ou virtual que venha a produzir a manutenção de laços sociais de longo prazo, sejam eles de intercâmbio afetivo, intelectual, artístico, profissional, etc. Assim, acreditamos que, ao lado de laços fracos, a internet também propicia a construção de vínculos; embora, encontremo-nos em um contexto social de individualismo em rede, como apontou o sociólogo espanhol.

Feitas essas considerações, passamos de imediato à última camada da cultura da internet, elaborada por Castells (2003): os empresários.

3.3.4. A Cultura dos Empresários da *web*

Para o sociólogo espanhol, torna-se inviável compreendermos de forma aprofundada as configurações de uma cultura do virtual, se ignorarmos os efeitos e o alcance da participação dos empresários na lógica da rede mundial de computadores.

Em cada uma das camadas analisadas anteriormente, valores fundamentais estavam associados, os quais produzem comportamentos e auxiliam a difusão e conformação de uma cultura própria da internet, na visão do teórico em questão. Com relação aos empresários, isso também ocorre. Suas presenças no âmbito dos negócios comercializados na rede e do financiamento de sites e *softwares*, conseqüentemente, interferem na produção de aspectos essenciais dessa nova cultura. Dentre eles, destaca-se a inovação como um valor em si, como uma dimensão transcendente, ao ponto de esses sujeitos, detentores de milhares de dólares, trabalharem na produção e fomento da configuração dos próprios rumos e futuro da internet para cidadãos e instituições do mundo todo (Castells, 2003).

Nas palavras do sociólogo:

É uma cultura em que a soma de dinheiro a ganhar e a velocidade em que isso ocorrerá são os valores supremos. Isso vai além da cobiça humana usual. O ganho de dinheiro torna-se parâmetro do sucesso e, o que é igualmente importante, da liberdade em relação ao mundo empresarial tradicional (Ibid., p.50)

Logo, o autor conclui:

O fundamento dessa cultura empresarial é a capacidade de transformar *Know-how* tecnológico e visão comercial em valor financeiro, depois embolsar parte desse valor para tornar a visão, de alguma maneira, realidade (Ibid., p.50-51).

Com isso, sem dúvida, novamente o individualismo se apresenta compondo o rol de características da cultura da internet, agora fomentado, em sua camada empresarial, o que se

faz relevante na medida em que este setor detém um controle significativo, como pudemos delinear através dos excertos acima, do direcionamento das novidades em termos de tecnologia virtual, que mais tarde chegarão aos usuários comuns.

Sendo assim, os empresários da internet, ao mesmo tempo em que produzem significados, que serão estendidos a amplas camadas da população de internautas, desde os mais ativos até os eventuais, eles o fazem de um modo intencional: com vistas a aumentarem suas riquezas. O que significa que somente investirão seus recursos em tecnologias, as quais lhes proporcionem vultosos lucros, mesmo que seus ganhos possam não implicar em melhorias significativas da internet para aqueles que a utilizam.

A cultura da internet, por tudo isso, na perspectiva de Castells (2003, p.53):

... é uma cultura feita de uma crença tecnocrática no progresso dos seres humanos através da tecnologia, levado a cabo por comunidades de hackers que prosperam na criatividade tecnológica livre e aberta, incrustada em redes virtuais que pretendem reinventar a sociedade, e materializada por empresários movidos a dinheiro nas engrenagens da nova economia.

Apesar da aprofundada análise efetuada por Castells (2003) sobre a internet, e que aqui pudemos revisar em seus principais aspectos, consideramos que o autor optou por tangenciar um tema de extrema relevância para os propósitos desta tese: os impactos subjetivos da cultura que ele próprio diagnosticou.

Parece-nos, para concluirmos o presente tópico, que Castells (2003) prefere não fazer interpretações mais pontuais sobre essa temática. Essa dimensão parece ter sido mencionada apenas a título de indicação de algumas pesquisas realizadas ou em andamento, sem que o próprio autor tenha efetuado uma interpretação própria para alguns dilemas que a internet nos coloca e que pretendemos evidenciar a partir das perspectivas de Virilio (1997), Balardini (2008, 2004, 2000) e Nicolaci-Da-Costa (2005a, 2005b, 2002).

3.4. A Perda do Outro em Paul Virilio

O sociólogo, urbanista, filósofo e pensador das tecnologias da internet Paul Virilio, tem se destacado, no cenário internacional, por sua análise contundente e pelo viés não otimista em relação aos rumos da sociedade contemporânea.

Particularmente no que concerne ao mundo virtual ou ciberespaço, esse pensador francês nos oferece uma reflexão que nos coloca diante de dilemas e desafios, os quais não podem ser negligenciados. Essa questão nos permite, com Lopes e Escola (2009, p.2341),

considerar que “... o seu pensamento constitui um marco incontornável na reflexão sobre a comunicação virtual”. Nesse sentido, na presente seção, consideramos relevante explorar suas considerações e, ao mesmo tempo, inferir de que modo elas colaboram para a compreensão da relação entre a virtualidade da internet e a subjetividade de jovens e adolescentes.

A partir dos argumentos abaixo, começamos então nossa aproximação da perspectiva teórica do pensador francês, para quem o problema, que a internet nos apresenta, mantém uma relação estreita com as noções de proximidade e distância do outro:

La cuestión de la telepresencia deslocaliza la posición, la situación del cuerpo. Todo el problema de la realidad virtual es, esencialmente... negar el “aquí” en beneficio del “ahora”. (...) La reapropiación del cuerpo... no es simplemente un problema de coreografía sino un problema de sociografía, de relación con el otro, de relación con el mundo (Virilio, 1997, p.46).

Para o autor, como expressam suas palavras, a constituição do mundo relacional entre os seres humanos se vê alterada com o ciberespaço, no qual as distâncias entre os sujeitos parecem desaparecer e onde experimentamos, o que ele considera, uma deslocalização no tempo e no espaço. Em outras palavras, com as interações virtuais, nossas antigas percepções de distância física e relacional se alteram, o que para o sociólogo implica em uma perda do outro enquanto tal.

Nessa direção, esclarece Virilio (1997, p.47):

Los retrasos tecnológicos que provoca la telepresencia tratan de hacernos perder definitivamente el cuerpo propio en beneficio del amor inmoderado por el cuerpo virtual, por este espectro que aparece en el “extraño tragaluz” y em el “espacio de la realidad virtual”. Ello entraña una considerable amenaza de pérdida del otro, el ocaso de la presencia física en beneficio de una presencia inmaterial y fantasmagórica”.

A partir dos apontamentos acima, não se faz difícil transpormos os mesmos para situações cotidianas com as quais adolescentes e jovens urbanos se têm deparado nos últimos anos. Para aqueles que utilizam a internet com frequência, enviar e receber e-mails se tornou um hábito tão rotineiro quanto enfadonho que, não raro, muitas pessoas costumam iniciar uma mensagem com um parente distante e que não veem há meses com um simples olá – ou qualquer outra saudação informal –, como se houvessem tido um contato interpessoal com a pessoa em questão no dia anterior ou horas antes. O mesmo vale para interações iniciadas a partir de plataformas de comunicação como o *Msn*, por exemplo. Faz-se rotina, em nossos dias, quando adentramos esses locais virtuais, sermos saudados como se o interlocutor há pouco nos tivesse encontrado pela rua. Não bastasse isso, a maneira como as mensagens via e-

mail e *Msn* são elaboradas apontam para uma banalização do outro, tendo em vista que do mesmo modo que o início do contato é breve e informal, sua finalização ocorre, muitas vezes, de forma abrupta e sem qualquer cordialidade, diferentemente do que ocorre nas interações presenciais entre pessoas que não se veem há um bom tempo.

Isso aponta para o que Virilio (1997) considera como a perda do corpo e do outro. Já não possuímos a dimensão das distâncias físicas reais entre nós e as pessoas com quem nos comunicamos na internet. O acesso facilitado a um determinado interlocutor via *web*, tem diminuído, ao que parece, a importância que atribuímos ao momento da comunicação.

Na esteira dessas considerações, reforça Virilio (1997, p.48):

Es un acontecimiento sin par. El hecho de estar más cerca del que está lejos que del que se encuentra al lado de uno es un fenómeno de disolución política de la especie humana. Vemos que la pérdida del cuerpo propio conlleva la pérdida del cuerpo del otro, en beneficio de una especie de espectro del que estás lejos, del que está en el espacio virtual de Internet o en el tragaluz que es la televisión.

Mas em que medida, afinal, essas reflexões podem estar a indicar alterações na dinâmica subjetiva de jovens e adolescentes? Acreditamos que o diagnóstico de Virilio (1997) assume uma gravidade ímpar, em mais de um aspecto, no que diz respeito às vicissitudes contemporâneas da condição juvenil.

Em primeiro lugar, cabe destacarmos que a perspectiva de subjetividade juvenil, que adotamos neste trabalho, provém do terreno psicológico, particularmente a partir das fundamentações teóricas de Corea (2008), Costa (2005) e Di Segni (2006, 2002). Para esses autores, possuir uma subjetividade significa demarcar um lugar no mundo e ter um conjunto de dispositivos para operar no mundo, relacionar-se com o outro e conseguir situar-se no laço social.

Com isso, a concretude corporal assume uma importância considerável, pois é através dela que o sujeito pode representar a si mesmo e movimentar-se na cena pública. Em outras palavras, os discursos que elaboramos sobre nossos atributos físicos e estéticos compõem um marco relevante da estruturação da subjetividade (Costa, 2005). Nossa interioridade, nesse sentido, compõe-se por narrativas intimistas elaboradas por nós e pelos inúmeros outros com quem nos deparamos na sociedade, sendo o círculo familiar uma dimensão bastante contundente na sedimentação desses discursos (Di Segni, 2006). Por esse motivo, a construção subjetiva de um sujeito está inserida em um processo que vai desde o nascimento até a sua morte, sendo que as primeiras elaborações tecidas sobre o eu pelo meio familiar, já exaustivamente exploradas pelo pensamento psicanalítico (Di Segni, 2006, Birman, 2006,

Jerusalinsky, 2004, Aberastury e Knobell, 1981), exercem uma influência significativa na forma como os adolescentes serão afetados pelos discursos que os interpelam.

Antes de prosseguirmos, torna-se necessário definirmos, com mais exatidão, a noção de interioridade ou mundo interior, tal como a entendemos a partir de Costa (2007, p.49-50):

Diálogos ou solilóquios silenciosos são subvocalizações de comportamentos de fala interrompidos antes de se exprimirem na modalidade de diálogos ou discursos em voz alta. A evocação de uma imagem ou de uma paisagem, por sua vez, é a disposição para ver imagens e paisagens, inibida pela inexistência dos referentes materiais. Da mesma maneira, ouvir ou cantarolar “interiormente” uma música é uma preparação da ação de cantar e ouvir que não é levada a termo na forma plena original. Por fim, rever na imaginação cenas passadas ou relembrar cheiros, gostos, etc., significa esboçar gestos ou sensações mantidos no estado rudimentar de execução, pela ausência da realidade material que os reativaria integralmente ou pela intenção de desativar a meio caminho a preparação para agir que havia sido deflagrada [...] Podemos, assim, ativar hábitos sensorio-motores sem chegar a executá-los, e é isto que denominamos de fenômenos interiores.

O que se configura como subjetivo, dessa forma, encontra-se inserido em nossa interioridade.

Feitos esses apontamentos, seguimos agora com a perda do outro em Virilio (1997), particularmente no que diz respeito a suas implicações para aqueles que atravessam a adolescência.

Para Jerusalinsky (2004), o sujeito adolescente irá construir sua subjetividade na direção que a cultura lhe aponta, ou seja, utilizar-se-á de um conjunto de dispositivos para estar no mundo que sejam adequados com as demandas sociais que a sociedade apresenta. Com isso, pode-se inferir que a produção de um ciberespaço, com o qual os adolescentes devem aprender a lidar, introduz elementos novos no processo sobre o qual discorreremos acima.

No entanto, aquele que deixa de ser criança para adentrar uma fase de socialização mais ampla e com menor proteção dos pais (Aberastury e Knobell, 1981), vê-se confrontado com uma cultura da internet, na qual a temporalidade das interações é instantânea, imediata, e onde os laços, ali produzidos, se mostram absolutamente instáveis (Castells, 2003; Virilio, 1997).

Para Virilio (1997), em particular, aqueles imersos nos cenários virtuais acabam por perder, progressivamente, a real distância do outro e suas verdadeiras feições, agora substituídas por um espectro distorcido, por palavras sem sons ou profundidade e mesmo por imagens que somente podem trazer uma pálida presença. Nas palavras do sociólogo e filósofo: “... lo que se cuestiona trás el problema del espacio virtual es la pérdida de la ciudad

real. [...] la ciudad real es para mi el lugar del cuerpo social, el lugar de la gente que la habita” (Virilio, 1997, p.47).

Na visão do autor francês, em decorrência disso, todos nos encontramos em um momento histórico de deserção da legítima cidade, aquela composta de praças, locais de lazer, parques para a convivência entre familiares e amigos. Tais locais, hoje, cedem sua concretude para uma cidade virtualizada – esvaziada de diálogos nos quais o olhar e as sensações de proximidade física são uma constante –, composta por fotos, imagens de vídeo e descrições, através de hipertextos, que não oferecem a mesma qualidade de interação dos encontros presenciais.

Na visão do urbanista, em tal contexto, a cultura da internet produz uma comunidade dos ausentes:

... la propaganda hecha en torno a Internet y las autopistas electrónicas tiende a urbanizar el tiempo real em el momento en que se desurbaniza el espacio real. Nuestras ciudades, no solamente São Paulo o Calcuta, sino también Washington o las afueras de París, están en una situación absolutamente catastrófica. Hoy en día, están al borde de la implosión. Se tiende a al desintegración de la comunidad de los presentes en beneficio de la de los ausentes: ausentes abonados a Internet o a la multimedia (Virilio, 1997, p.48).

Essa configuração social, conforme as palavras acima, marcada pela ausência de sujeitos concretos, traz importantes implicações para a construção subjetiva da adolescência.

Nessa direção, surgem as seguintes questões:

- Como desenvolver a habilidade relacional de respeitar as emoções alheias?
- De que forma construir as próprias fronteiras subjetivas entre público e privado diante dos demais?
- Em que medida poderá um adolescente testar suas habilidades relacionais, se a escola tem se mostrado um dos últimos redutos cotidianos de interação física entre os adolescentes e seus pares?

Para Birman (2006), uma das características da condição juvenil, nos últimos anos, tem sido a onipotência. Um sentimento generalizado, entre muitos jovens, de que tudo podem, o que os faz transgredir o espaço alheio de modo a causar danos emocionais ou físicos. O sujeito onipotente, pode-se dizer, crê sempre na supremacia de seus pontos de vista; logo, possui muita dificuldade em compreender as argumentações que não reforçam as suas.

Tal componente psicológico, para Birman (2006), teria sua gênese em uma agressividade fruto de um sentimento de abandono, o qual, por sua vez, mostra-se resultante das alterações nas configurações familiares, das últimas décadas, e que tem, na modificação

do rol feminino, uma de suas principais incidências na economia afetiva das famílias (Ibid.). Sobre esse tópico, já discorremos em páginas anteriores. Interessa-nos aqui, de outro modo, ponderar que o respeito pelo outro, com o necessário desenvolvimento de um sentimento de culpa adequado (Fraser, 2001), somente pode se dar a partir das interações concretas.

Em virtude disso, a criança e também os adolescentes, posteriormente, necessitam dos espaços públicos da cidade para exercitarem suas habilidades relacionais e desenvolverem um contato com suas próprias emoções – processo esse que, ao contrário do que muitos entusiastas do ciberespaço acreditam, não pode prescindir das interações físicas para ocorrer (Costa, 2005; Jerusalinsky, 2004; Aberastury e Knobell, 1981).

Nos excertos abaixo, Costa (2007, p.47) nos oferece explicações que evidenciam o que acima dissemos:

Estar emocionado, sentir uma emoção, é mais do que exibir apropriadamente gestos expressivos ou predispor-se a agir e a sentir de tal ou qual maneira em certas situações. Emocionar-se quer dizer perceber e situar-se diante de coisas, eventos e pessoas de uma forma diversa da que perceberíamos e nos situaríamos se não estivéssemos experimentando a emoção em causa. Emoções são modos de estar-no-mundo; de dar valor a certas coisas em detrimento de outras; de iluminar ângulos da realidade que continuariam obscuros, se não estivéssemos “emocionados”.

Em seguida, o autor conclui:

... portanto, a emoção é um comportamento e um modo de estar-no-mundo de caráter público. Inicialmente, aprendemos a sentir emoção reconhecendo a emoção do outro ou recebendo dele o sentido “emocional” de nossos próprios gestos. Depois, tornamo-nos usuários competentes das expressões emocionais, ao sermos capazes de reproduzir, segundo a regra cultural, o gesto correto diante dos interlocutores corretos, nos momentos e ocasiões corretos (Ibid., p.48).

Como podemos depreender das considerações acima, a emoção não se encontra dissociada das interações concretas entre os sujeitos, através das quais, aprendemos a interpretar os sentimentos alheios e igualmente a manifestar os nossos próprios. Com isso, esse processo de aprendizado social, podemos inferir, dificilmente se estabeleceria com sucesso caso nosso interlocutor fosse um espectro virtual (Virilio, 1997), uma foto somada a frases digitalizadas em uma tela, tal como na plataforma *Msn*, ou um conjunto de retratos imóveis repletos de legendas e informações atualizadas diariamente.

Para que as emoções possam ser aprendidas e passem a compor o rol dos dispositivos, dos quais nos utilizamos para nos relacionarmos com pessoas e situações, necessitamos de sujeitos de carne e ossos, homens e mulheres com quem possamos intercambiar nossa condição humana. E contatos dessa natureza, nos quais sejam possíveis as impressões através

do olhar, do semblante e do timbre de voz, sem dúvida, somente podem se dar através dos encontros físicos que as cidades concretas proporcionam.

A teorização sociológica e filosófica de Virilio (1997), por tudo isso, traz importantes repercussões para a área educacional, já que são os professores aqueles a dialogarem com os pais sobre seus filhos e que, nessas ocasiões, detêm a possibilidade de alertarem as famílias acerca da necessidade das vivências no espaço público por parte das crianças e adolescentes. Isso não significa apontar a internet como a causadora do sentimento de onipotência diagnosticado por Birman (2006). Contudo, acreditamos que a ambiência virtual em quantidades significativas, ao longo de semanas e meses, com a conseqüente diminuição dos contatos físicos com amigos ou vizinhos, possa igualmente ser um vetor a colaborar para que não somente a onipotência seja produzida, mas também outros atributos comportamentais, que discutiremos ao longo de nossa tese.

Neste ponto, a fim de prosseguirmos, são importantes os argumentos de Virilio (1997, p.80-81):

El hombre está inscrito en las três dimensiones del tiempo cronológico; el pasado, el presente y el futuro. Es evidente que con la emancipación del presente – el tiempo real o el tiempo mundial – corremos el riesgo de perder el pasado y el futuro al convertirlo todo en presente, lo cual es una amputación del volumen del tiempo. El tiempo es volumen. No es solamente espacio-tiempo en el sentido de la relatividad. Es volumen y profundidad de sentido, y el advenimiento de un tiempo mundial único que va a eliminar la multiplicidad de los tiempos locales es una pérdida considerable de la geografía y de la historia.

O autor francês, como destacado, adverte-nos sobre a perda do volume do tempo, o que significa, em outros termos, um desaparecimento da profundidade de sentido dos acontecimentos, impedidos de serem refletidos pela instantaneidade das informações, contatos e imagens.

A cultura da internet, desse modo, oferece-nos um ciberespaço que elimina as noções de passado e futuro, reduzindo-os a um presente contínuo, no qual a atividade de pensar sobre os acontecimentos de modo temporal se mostra impedida. Trata-se de uma situação que poderia ser comparada a um curto-circuito nas operações mentais, as quais imersas em um fluxo muito rápido de informações e imagens se veem impedidas de processar, adequadamente, a avalanche de conteúdos que atravessam nossas mentes. Dito de outro modo, o sociólogo vê, principalmente no impedimento da reflexão, o sintoma mais claro do que ele denomina como uma perda do volume e profundidade do tempo.

Talvez, a partir da perspectiva do autor em pauta, possamos pensar que estamos diante de um momento histórico, no qual a internet opera como um dispositivo com efeitos diametralmente opostos àqueles proporcionados pela difusão da imprensa, nos séculos XV e XVI.

Para Figueiredo e Santi (2010, p.26):

... o surgimento da imprensa proporcionou uma das experiências mais decisivas da modernidade: a difusão da leitura silenciosa. Ela possibilita que se escape ao controle da comunidade e cria um diálogo interno que desenvolve a construção de um ponto de vista próprio. O trabalho intelectual passa a ser progressivamente um ato individual e mesmo a religiosidade pôde se tornar uma questão íntima, já que cada vez mais pessoas podiam ter acesso diretamente aos textos sagrados, sem a intermediação de sacerdotes.

Todos esses elementos, podemos acrescentar, consequência da difusão da leitura do livro impresso, produzem a profundidade temporal a que Virilio (1997) se refere, quando aponta sua perda na cultura da internet. A cultura do livro, após a invenção da imprensa, dessa maneira, traz ao nascente sujeito moderno a possibilidade de reflexão solitária, intimista, na qual o tempo se estrutura em presente, passado e futuro.

Por outro lado, com a invenção e difusão da internet na década de noventa, o mundo ocidental pode estar assistindo à produção de um fenômeno com características opostas.

A internet e sua virtualidade têm como elementos constitutivos a velocidade na produção e compartilhamento de informações, a instantaneidade da comunicação, a disponibilidade de uma enxurrada de imagens, de vídeo, dos mais variados conteúdos, além de fotos, músicas, etc. Na *web*, devido a tudo isso, o sujeito entra em contato com um universo caótico e desregulamentado – algo completamente distinto do ato de abrir um livro e contemplar seu índice, de forma a planejar os passos para realizar sua leitura.

Na internet, na esteira dessas considerações: a concentração na leitura do livro dá lugar à atenção descontínua proporcionada pelos ícones virtuais, hipertextos, vídeos e diálogos online; o intimismo produzido no contato do livro impresso se vê substituído, progressivamente, por uma exposição do eu, através de sites de relacionamento, blogs ou comunidades virtuais; o tempo da reflexão e da introspecção, através de diálogos internos, encontra-se subsumido ante à impossibilidade de efetivar-se em um contexto de velocidade e instantaneidade comunicacional.

O sujeito contemporâneo que a internet forja, assim, ao contrário da época intimista propagada pela difusão do livro impresso, mostra-se constituído em um contexto no qual a subjetividade assume algumas características particulares, tais como, a dispersividade da

atenção, a ênfase na interação e não no intimismo, a ausência da reflexividade como critério para ação e a experiência do tempo como presente contínuo (Virilio, 1997).

Para Virilio (1997), ao concluirmos a análise de seu pensamento, a massificação do universo virtual, tal como o vivenciamos em nossos dias, configura-se como uma tirania de um tempo produzido pelo ciberespaço, que impõe a ausência da temporalidade da reflexão e da formação dos critérios de ação, essenciais para a vida em sociedade e para a democracia.

No trecho abaixo, mais uma vez, Virilio (1997, p.85-86) evidencia, de modo contundente, sua perspectiva acerca dos efeitos da internet em nossas vidas:

La tiranía del tiempo real no anda muy alejada de la tiranía clásica porque tiende a eliminar la reflexión del ciudadano a favor de una actividad refleja. La democracia es solidaria, no solitaria, y el hombre tiene necesidad de reflexionar antes de actuar. Ahora bien, el tiempo real y el presente global exigen del telespectador un reflejo que es ya del orden de la manipulación. La tiranía del tiempo real es la sumisión del telespectador. La democracia está amenazada en su temporalidad pues el tiempo de espera para un juicio tiende a ser suprimido. La democracia es la espera de una decisión tomada colectivamente.

CAPÍTULO IV:

A INTERNET COMO DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE NOVOS TRAÇOS SUBJETIVOS E COMPORTAMENTAIS: DUAS PERSPECTIVAS LATINO- AMERICANAS EM ANÁLISE

Após analisarmos as perspectivas teóricas de Lévy (2008a, 2008b, 1999), Castells (2005, 2003) e Virilio (1997), através das quais pudemos delinear conceitos e desenvolver nossa própria perspectiva acerca dos argumentos levantados por esses autores sobre a difusão social da internet, passamos agora a travar contato com outra dimensão desse processo.

Trata-se da incidência da virtualidade da web e das tecnologias digitais que acompanham esse processo, a produzirem sujeitos urbanos cuja subjetividade assume características específicas.

Os autores, que aqui discutiremos, trazem-nos seus olhares teóricos com relação às discrepâncias produzidas pela socialização, efetivada no período anterior à década de noventa, e aquela vivenciada após esse período. Para tanto, optamos pelos apontamentos de Balardini (2008, 2004, 2000), pesquisador argentino e Nicolaci-da-Costa (2005a, 2005b), pesquisadora brasileira, que tem desenvolvido vários estudos nessa temática.

Ao longo do diálogo com esses autores, no presente capítulo, continuaremos desenvolvendo nossas próprias considerações, a fim de, nas partes subsequentes deste trabalho, poder colaborar para o entendimento do que anunciamos já no título de nossa tese.

4.1. Os nativos digitais no pensamento latino-americano de Sergio Balardini

Sergio Balardini, investigador da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), com sede acadêmica em Buenos Aires, e que se dedica à pesquisa das incidências dos avanços tecnológicos das últimas décadas sobre os sujeitos jovens, possui uma produção teórica relevante acerca do tema.

Suas considerações, as quais procuraremos delinear, apontam para a emergência de uma nova condição subjetiva naqueles nascidos no período posterior à efervescência tecnológica, pós anos oitenta, o que estaria gerando, em nossos dias, uma brecha geracional de proporções significativas entre jovens e adultos.

Nas palavras de Balardini (2008, p.344):

El consumo de tecnología digital, fundamentalmente en lo que hace a pantallas e hipertextos, distancia a los jóvenes de los adultos a través de su vínculo con ella y su capacidad para procesarla y usarla. Son herramientas con fuerte poder subjetivante e impacto socializador en un tiempo en que la computadora se há convertido en un electrodoméstico más. Si bien los adultos hacen un mejor y más extendido uso de los recursos informáticos cada día, lo cierto es que, en el mejor de los casos, tenemos a “usuarios prácticos” frente a “residentes virtuales”[...]

Para o autor argentino, desse modo, a presença do computador nas residências tem alcançado o status de um eletrodoméstico a mais. Porém, diferentemente de outras ferramentas de que nos utilizamos em nossos domicílios, com exceção da televisão, os computadores quando conectados à *web* capturam a atenção e as demais funções perceptivas dos internautas para um território com poder de subjetivação.

A capacidade de subjetivar, nesta linha, pode ser compreendida como uma capacidade de agir, como dispositivo, na produção de discursos, crenças, emoções, comportamentos ou quaisquer outras disposições psicológicas que alteram nosso modo de estar no mundo (Corea, 2008).

Junto à televisão, que já possuía uma atenção especial por parte das famílias contemporâneas, soma-se outro aparelho, não menos importante, e que pode ser utilizado, simultaneamente, e com recursos distintos por várias pessoas em uma residência.

Dados de 2007 (NIC.BR, 2009), em uma pesquisa realizada com 5.823 pessoas em todo o Brasil, apontam que 40% desse sujeitos acessam a internet de suas próprias casas, enquanto 24% o fazem de seus locais de trabalho. O mesmo percentual de 24% também aparece para cidadãos que frequentam o ciberespaço a partir da casa de amigos, vizinhos ou familiares. Esse dados, como podemos observar, reforçam a tese de Balardini (2008) acerca de um impacto socializador a partir do contato diário com os computadores. De fato, ao somarmos as porcentagens daqueles que acessam a internet de suas residências ou do trabalho temos 64% de pessoas que, com muita probabilidade, adentram ambientes virtuais diariamente.

Ainda na mesma pesquisa, 77% dos entrevistados declararam participar de serviços de relacionamento no mundo digital (NIC.BR, 2009), o que demonstra que estar conectado tem se transformado, progressivamente, em uma necessidade de efetivar contatos sociais. Diante disso, nomear os jovens contemporâneos como residentes virtuais (Balardini, 2008, 2004) não se mostra uma postura teórica precipitada, mas uma consequência de evidências empíricas.

Sobre essa relação cotidiana entre aqueles que atravessam uma condição juvenil e o universo virtual, considera Balardini (2008, p. 339):

La *web* ... que produce contenidos (más allá de su calidad) y no solo los consume, vive en sus casas. Sin embargo, el mundo de la tecnología los atraviesa a unos y otros, las pantallas los capturan a todos, en casas, comercios, bares, estaciones de trenes o subterráneos, con una cierta omnipresencia.

Aqui, a partir das palavras desse pesquisador, faz-se oportuno retomar Vygotsky (1987), já que, para esse último, o sujeito se constitui a partir da linguagem, a estruturar o próprio desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, como a inteligência e a fala, por exemplo. Ora, se hoje uma criança de quatro ou cinco anos, progressivamente, vê-se envolvida não somente pela fala de seus pais, mas também por uma série de sons televisivos e radiofônicos, assim como se depara – no ambiente doméstico contemporâneo – , com uma sucessão de imagens de sites na tela de um computador, podemos afirmar que o mesmo processo de formação social da mente, estudado por Vygotsky (1987), agora tenha na virtualidade (e suas linguagens) um novo dispositivo a operar na produção das funções psicológicas, tais como a atenção, a memória, as emoções, etc.

Com relação a esse processo, no qual os dispositivos da internet se somam àqueles já protagonizados pela massificação da televisão, argumenta Balardini (2000, p.12-13):

Estamos, pues, frente la primera generación de jóvenes *videoformados* [...] Y esto habla de mucho más que un mero estar frente a una pantalla-objeto. En todo caso, habla de un “estar siendo”, em una dinámica transformadora, de un sujeto frente a algo más que un objeto pasivo al que manipular. Hay un poder subjetivador profundo en esta relación y sus nuevos lenguajes. El resultado, la producción de nuevos sujetos.

De acordo com as considerações acima, conseqüentemente, encontram-se agora os professores do ensino médio perante jovens e adolescentes, cuja subjetividade se organiza em função de um mundo completamente distinto daquele vivido por seus pais. Naquele mundo dominado pelo livro e pela escrita linear, o aluno era aquele que deveria ser orientado a buscar mais informações sobre os saberes de sala de aula, a investigar outros aspectos da realidade social e científica e ampliar sua compreensão das dimensões do que era visto na escola (bid.).

Hoje, em contrapartida, esses sujeitos já adentram os muros escolares com inúmeros pontos de vista sobre os mais variados conteúdos, seja através de documentários que assistiram em canais fechados ou que obtiveram gratuitamente no *Youtube*, ou pela itinerância virtual a que se têm acostumado meninos e meninas, diariamente. Com isso, a escola de ensino médio, em particular, por abrigar essa condição juvenil transbordada de informações, necessita re-orientar suas diretrizes na direção de coadunar seu ensino com essa

multiplicidade caótica de conteúdos audiovisuais e hipertextuais carregados de sentidos particulares para seus alunos; porém, nem sempre positivos para a vida em sociedade.

Na continuação dos apontamentos acima, argumenta Balardini (2000, p.14):

Otros aspectos de relevância para la socialización de los navegantes es que la información se encuentra – y circula – libremente en internet, lo que incluye información relevante para el desarrollo de la ciudadanía juvenil, como ayudas de orientación vocacional y para la formación profesional, la protección frente a las relaciones sexuales, el aborto, etc., pero también, pornografía, drogas, métodos de infligir violencia, y tanto más. Esta circunstancia motiva el surgimiento de derivados para el debate: el libre acceso a la información, la calidad de la misma y su pertinencia. En su momento hemos encontrado una receta para construir una pequeña bomba nuclear. Frente a este panorama, surge una nueva tarea, la de preparar a los jóvenes para filtrar, seleccionar y procesar la información, a diferencia de ayer, cuando se trataba de salir a buscarla ya que, frecuentemente, era escasa. Ahora la información desborda y los adolescentes participan del flujo activamente.

4.1.1. A cultura escolar diante da cultura da internet

Para o pesquisador argentino, diante dessas novas contingências – o contexto social em que nos encontramos e que tem na virtualização da vida uma de suas principais características –, apresenta-nos, mais do que impasses conceituais, desafios que dizem respeito às relações sociais entre os sujeitos e, no caso das escolas que abrigam a vida juvenil, interrogações acerca de como trabalharemos – nós adultos – para diminuir o distanciamento geracional que se tem aprofundado nas últimas duas décadas entre jovens e professores. Consoante o autor argentino, trata-se de uma brecha tecnológica, ocasionada por uma diversidade de elementos, presentes na vida contemporânea, e que se encontravam, em sua maioria, ausentes quando muitos dos professores de nossos dias estavam no início da puberdade.

Como sustenta Balardini (2004, p.129):

Los jóvenes están entrenados cada vez más en estas categorías de la experiencia que los adultos no compartimos al haber sido socializados en un contexto tecnológico diferente. Pero cuando la experiencia se sostiene em formato *clip*, y entre videojuegos, el hipertexto, la hipermedia, la instantaneidad (velocidad), y con ellas una nueva noción de tiempo y de espacio, hay que pensar que estamos frente a nuevos procesos reflexivos dado que asistimos a nueva forma de organizar y construir el mundo.

Leitura de hipertextos, contato diário com vídeoclips de astros do rock/pop, velocidade nas interações com amigos *online* e re-ordenamento das noções de tempo e espaço a partir das novas temporalidades tornadas naturais no contato cotidiano com os computadores e a internet. São muitos os fatores, como nos mostra Balardini (2004), que estão hoje a tornar o cotidiano juvenil bastante distinto daquele vivenciado por pais e professores. Se hoje os

adultos acessam *e-mails*, conversam no *Msn* ou mantêm contas pessoais no Orkut e Facebook, isso não significa que estejam construindo suas formas de ser, pensar e agir no mundo a partir do contato com essas tecnologias que, somente há poucos anos, passaram a manejar. Diferentemente dessa alfabetização tecnológica recente de muitos adultos, crianças e adolescentes urbanos têm interagido com tecnologias como o computador e a internet há muitos anos – tempo suficiente para que inúmeras disposições subjetivas tenham se construído e, do mesmo modo, uma série de comportamentos tenham sido aprendidos na interação com o ciberespaço.

Os apontamentos de Zentner (2008, p.326), pesquisador austríaco, reforçam o diagnóstico de Balardini (2008, 2004, 2000):

Al emplear nuevas tecnologías, los jóvenes poseen una gran ventaja respecto de la generación anterior no necesitan “aprender” a usar elementos diferentes debido a que ellos lo aprenden la primera vez, nacieron em un mundo con tecnología y no diferencian entre viejo y nuevo para ellos existe la tecnología.

Os sintomas desse processo são múltiplos e concorrentes e, não poucos, já podem ser percebidos nas salas de aula dos professores contemporâneos. Dentre eles, encontram-se as dificuldades relacionais e didáticas por parte dos professores (Corea, 2008; Di Segni, 2006; Carneiro, 2002), principalmente porque estes últimos insistem em acreditar que os jovens de nossos dias estão atravessando uma fase de problemas psíquicos ou neurológicos reversíveis – e não que se encontram diante de sujeitos forjados em uma nova conjuntura histórico-social, na qual o ciberespaço é um elemento da vida urbana diária.

No trecho abaixo, Balardini (2004, p.128) destaca aspectos relevantes das incidências da virtualidade, junto aos jovens, e que podem estar produzindo uma crise/falência de antigas crenças da cultura escolar tradicional acerca de quem são os sujeitos para quem ensinam e de como os mesmos aprendem:

Cuando emergen las dificultades de los docentes para concitar y retener la atención de los alumnos, que aparecen como desmotivados y desinteresados, derivando en fracasos y eventualmente deserción, encontramos detrás tanto razones de forma como de contenido. Atravesados los alumnos por la cultura del zapping (un modo de ver fragmentado, discontinuo, rápido e incompleto) y el clip, por un mundo de imágenes y pantallas con su lenguaje icónico, por la lógica hipertextual en sustitución de la lineal.

Em seguida, o mesmo autor acrescenta:

Ante los procesos de la lógica secuencial tradicional, aparecen las lógicas de los hipertextos y las hipermedias, que trabajan en forma de redes. Al lenguaje del texto se le enfrenta con el lenguaje de la imagen. La imagen y el hipertexto remiten a un nuevo Canon. La imagen con su pregnancia e inmediatez, que dificulta la toma de distancia y el hipertexto que liquida el proceso secuencial serial por un protocolo de acceso en paralelo a múltiples opciones de registros (Ibid., Ibidem).

Diante do exposto, acreditamos que os professores de *internautas*, nas salas de aula do ensino médio brasileiro, encontram-se frente a graves desafios. De um lado, a cultura escolar hegemônica ainda apresenta aos alunos, majoritariamente, aulas que se utilizam somente do quadro negro, enquanto adolescentes e jovens experimentam fora dos muros escolares uma itinerância virtual entre imagens, vídeos e hipertextos. De outro, apresentam-se a esses sujeitos propostas pedagógicas por demais formais, já que assentadas sobre uma comunicabilidade unidirecional – o professor explica e o aluno ouve –, além de verbalizações explicativas que seguem raciocínios lógicos e lineares, nos quais inexitem as conexões com os saberes da vida cotidiana e as interrelações com os questionamentos existenciais e sociais que perpassam a vida juvenil.

Por outro lado, cabe frisarmos que o sujeito que a internet forja se mostra impaciente, para a introspecção, que muitos saberes requerem a fim de que sejam compreendidos. Isso faz com que muitos alunos rejeitem propostas pedagógicas interessantes, simplesmente porque envolvem a cultura escrita.

Nas palavras de Balardini (2000, p.12):

La irrupción de la tecnología del chip y de las pantallas, invadiendo nuestra domesticidad, han impuesto su presencia en los más variados espacios públicos, nos llevan a una nueva modalidad perceptiva que pone em jaque nuestro horizonte cognitivo [...] Este nuevo *homo videns*, cambia sus nociones de tiempo y espacio en relación a la cultura de los viejos *sapiens* de la palabra y el texto escrito.

Como dito acima, os jovens contemporâneos estão acostumados ao *zapping*, à instantaneidade das informações, à reversibilidade das opções efetuadas na itinerância virtual e, como destacado, encontram-se imersos diariamente em conteúdos audiovisuais, sejam eles do ciberespaço ou dos canais de televisão (Balardini, 2004). Todo esse cenário produz uma crise, na qual não somente a escola se apresenta como vetor, ao prosseguir com metodologias muitas vezes obsoletas para determinadas temáticas, como já analisamos através de Carneiro (2002), no capítulo II desse trabalho. Também os próprios adolescentes e jovens se apresentam como vetor, ao manifestarem disposições psicológicas e comportamentais, construídas na interação com a internet, que favorecem um desinvestimento nas propostas pedagógicas assentadas sobre a introspecção e a cultura escrita.

Conforme colocamos até aqui, ao mesmo tempo em que a cultura escolar necessita revisar suas metodologias (Carneiro, 2002), em especial, de modo a compreender como opera a subjetividade juvenil em nossos dias, as alterações pelas quais a juventude vem passando, e que são significativas, devem ser vistas da perspectiva de como estamos permitindo que adolescentes e jovens vivenciem os avanços tecnológicos da cultura da internet.

A partir do que dissemos acima, discordamos do argumento de Zentner (2008, p.330), quando afirma:

El “temor” de los adultos respecto de la influencia de la nueva tecnología en la vida de los jóvenes, se basa en el hecho de que ellos no conocen las verdaderas formas de utilización de tecnología de los jóvenes y en si mismos no están suficientemente bien informados sobre la nueva tecnología, sus oportunidades e limitaciones.

Não percebemos, de nossa parte, como infundados os medos, que muitos pais e educadores sentem, diante das rápidas alterações comportamentais e sociais protagonizadas por seus filhos e alunos nos últimos anos. De fato, como demonstram as perspectivas de Virilio (1997), Castells (2005, 2003), Balardini (2008, 2004, 2000) e do próprio Zentner (2008), adolescentes e jovens têm construído suas rotinas de forma a ocuparem um tempo considerável de suas vidas em ambientes virtuais.

Em recente pesquisa divulgada pelo site Yahoo Notícias (fonte original Agência Estado, 08/09/11), a empresa GfK constatou, na pesquisa de mercado intitulada “hábitos dos brasileiros que acessam a internet para fins particulares”, que 44% de seus entrevistados apontaram a troca de e-mails com familiares e amigos como o principal uso da internet. A utilização da *web* para participar de redes sociais foi apontada por 39% dos sujeitos pesquisados. Quanto ao tempo de permanência na internet, para uso particular, destacaram-se os 40% que afirmam permanecerem na rede entre 1 ou 2 horas por dia.

Como se pode observar nos resultados acima, o ciberespaço já faz parte da vida cotidiana de milhares de sujeitos no Brasil, tendo se tornado um hábito da vida particular dos cidadãos urbanos. As ferramentas destinadas à comunicação se destacam nessa ambiência diária e, a partir disso, pode-se inferir que a porcentagem de jovens, que permanecem na rede entre 1 e 2 horas, seja muito superior aos 40% constatados entre entrevistados de todas as idades.

Os efeitos subjetivos da internet, analisados por Balardini (2008, 2004, 2000), e que até aqui revisamos, não podem ser estendidos a todas as faixas etárias da população. Conforme o autor procura destacar, seu diagnóstico se refere àqueles nascidos em uma

sociedade já regida pelas tecnologias digitais. Trata-se, desse modo, na visão do pesquisador argentino, de uma nova geração de sujeitos, agora subjetivados a partir de dispositivos distintos daqueles existentes na adolescência de seus pais. Com isso, apresentam-se desafios antes inexistentes para adolescentes das décadas de sessenta ou setenta, e mesmo, para aqueles que vivenciaram esse processo durante a década de oitenta, visto que a internet somente foi massificada e plenamente difundida no início dos anos noventa (Castells, 2003).

Em virtude disso, os receios e os medos estão na ordem do dia. Mas não cremos em medos infundados, já que, como considera Arendt (2007), são os adultos que devem introduzir os mais novos em um mundo antigo, a fim de que possam compreendê-lo. Brindar, entusiasticamente, a internet e suas ferramentas como se os recursos que ela possibilita fossem, necessariamente, uma evolução inexorável (Lévy, 2008a, 2008b), a nosso ver, constitui grave engano.

Neste ponto, é que consideramos legítimos os medos que pais e educadores têm manifestado quanto aos possíveis efeitos da ambiência na rede; pois, para nós, a internet nada mais é do que a sociedade virtualizada. Com isso, concordamos com os argumentos de Balardini (2008) quanto a estarmos diante de um novo processo de socialização, o qual, sem dúvida, implicará em problemas específicos.

Dentre esses, destacam-se alterações comportamentais significativas dos jovens quanto à forma como realizam suas tarefas:

La nueva generación posee la capacidad de realizar varias actividades a la vez, en una práctica de multitarea permanente. Tienen abiertas muchas ventanas al mismo tiempo: ven televisión, hacen las tareas, juegan, todo a la vez. La vieja frase “no estas prestando atención”, ya no resulta pertinente, en la medida en que esta generación ha desarrollado una atención diversificada que le permite estar aquí y allá a la vez. De hecho, pese a los prejuicios al respecto, no necesariamente implica dificultad de focalizar la atención en un punto. Sin embargo, obliga a reflexionar sobre sus condiciones actuales (Balardini, 2008, p.347).

Parece-nos, aqui, a partir desses argumentos, encontrar-se o autor em pauta já convencido de que essa atenção flutuante e difusa, empreendida pelos jovens em suas tarefas, não seja prejudicial, a princípio. Como denotam suas palavras, focalizar-se em determinado ponto ou tarefa não seria um problema para esses sujeitos.

Provavelmente, essa prática juvenil de realizar inúmeras atividades simultaneamente, particularmente com recursos tecnológicos, não traga empecilhos para eles quando estão a navegar na *web*, ao mesmo tempo, em que assistem a um filme na televisão. O mesmo vale para a prática de interagir online em plataformas de comunicação, enquanto se ouve música ou se pesquisa um tema no Google.

Entretanto, somos céticos quanto à afirmativa de Balardini (2008), quando imaginamos sua descrição ser aplicada a um adolescente do ensino médio a preparar-se para uma prova de filosofia, em meio a tantas outras atribuições auto-impostas. Desse modo, não se trata de desqualificar seu diagnóstico do comportamento apresentado pelos jovens frente às tecnologias; mas, de avaliar em que medida, ao contrário do que o autor afirmou, não estariam esses sujeitos em desvantagem qualitativa, na sua leitura de filosofia, com relação a outros colegas que decidissem efetivá-la, de modo silencioso, e na ausência de quaisquer outras atribuições.

A cultura do livro, como sabemos, encontra-se estreitamente ligada à cultura escolar. Com isso, o lugar da palavra escrita ainda se sobressai a outros dispositivos, tais como o hipertexto. Nessa direção, não há como negarmos que muitos dos saberes disciplinares presentes na escola contemporânea, em que pesem as modificações sociais das últimas décadas, necessitam da introspecção e de uma atenção não-flutuante para que os conceitos, contidos nos livros, e os sentidos particulares, que eles podem gerar, possam ser aprendidos.

Dessa forma, os sintomas subjetivos, apontados por Balardini (2008, 2004, 2000), e protagonizados pelos nativos digitais, produzem imensos problemas educacionais ao analisarmos que esses mesmos sujeitos estarão, pelo menos em um turno inteiro do dia, diante de aulas que irão requerer, dos mesmos, as antigas habilidades cognitivas da argumentação de idéias, com base em conceitos filosóficos, sociológicos, históricos, etc. e, conseqüentemente, do raciocínio através de abstrações. Com isso, acreditamos que os problemas enfrentados por esses nativos da *web* na escola contemporânea não podem ser reduzidos a questões de ordem metodológica, por parte dos professores. Salvo, pois, para aqueles que creem em uma sociedade que, para se fortalecer e se tornar autônoma, deve prescindir dos hábitos da leitura de livros, da escrita e do desenvolvimento intelectual – todos esses, filhos diretos da introspecção.

Neste ponto, as análises de Balardini (2004, p.127-128) convergem com nosso pensamento, particularmente quanto aos problemas advindos do encontro da cultura escolar com sujeitos imersos na cultura da internet:

Las instituciones escolares, afincadas en la cultura del libro, del texto y la palabra escrita, tienen dificultades, en la medida en que los jóvenes están inmersos en una cultura de la velocidad, la fragmentación y la imagen, y los adultos enfrentan el desafío de seguir enseñándoles de manera secuencial y con base en el texto. Frente a los procesos de diálogo, debate y reflexión, que necesitan siempre un tiempo extendido para poder desarrollarse, emerge una sociedad del vértigo, de la fragmentación, del salto o pasaje veloz de una secuencia a otra.

De acordo com os apontamentos do autor argentino, pode-se inferir que essas considerações, acerca das repercussões subjetivas da *web* para os jovens, reforçam a posição de Virilio (1997), para quem a profundidade do tempo estaria sendo perdida a partir da substituição da cidade real pela cidade virtual.

Nesse contexto, argumenta o autor francês (1999, p.60):

Como então se surpreender com o declínio da leitura, com a falta de respeito ao saber acumulado nas páginas dos livros, com o declínio da escrita em benefício do oral ou, ainda, com a preeminência da imagem sobre o texto? Ou mesmo com a constante aceleração, em nível de montagem, dos filmes e dos vídeos – 24/30, depois 60 imagens por segundo? Do desrespeito em relação às pessoas idosas, à crise das famílias ou dos casais que se explicam amplamente, tudo passa pelo declínio da importância do tempo extensivo e das durações longas de experiência adquirida em benefício exclusivo da surpresa, das novidades alimentadas pelas empresas de produção, pelos *standards* publicitários do consumo [...]

Diante disso, por que os professores deveriam também acelerar suas técnicas de ensino em sala de aula, substituindo a leitura do livro e seu tempo de reflexão? Em prol de quê, então, pediríamos aos professores para que tornassem secundária a leitura e a escrita, na escola contemporânea?

A esses questionamentos, até o momento, os entusiastas da internet somente nos oferecem retóricas, que naturalizam as ferramentas virtuais como necessidades humanas, o que aponta para que, até mesmo, a estrutura e organização do ensino devam ser alteradas em função das mesmas (Lévy, 2008a, 2008b).

Antes de serem problemas produzidos pela escola, o que vemos hoje, a partir dos diagnósticos de diversos autores (Palfrey e Gasser, 2011; Balardini, 2008, 2004, 2000; Zentner, 2008; Virilio, 1999, 1997; Castells, 2005, 2003), são efeitos comportamentais de uma desmedida relação com as tecnologias da internet – graças, sem dúvida, a irrestrita liberdade concedida pela família e pela sociedade a uma itinerância em domínios virtuais, dos quais, somente a pouco mais de dez anos, passamos a ter reflexões teóricas consistentes, em termos sociológicos e filosóficos.

Nessa direção, Balardini (2008, p.345) levanta hipóteses por demais preocupantes, apontando uma possível alteração na relação dos nativos digitais com a cultura escrita, em relação às gerações anteriores:

Para alguien socializado en la cultura de la palabra, la imagen se convierte fácilmente en una trampa, mientras que para alguien socializado en un mundo de imágenes, la palabra puede actuar como retardo, como agregado vano. Y para alguien socializado en la cultura del texto lineal, el hipertexto es un laberinto en el cual perderse y que no lleva a ningún destino claro, nos pasea entre relatos,

horizontalizando retazos sin pronunciar su discurso final. En tanto, para alguien socializado en el hipertexto, el texto lineal suele ser pobre, aburrido, y no permite una comprensión de los contextos y las relaciones. En todo caso, para unos y otros, las nociones de tiempo y espacio se modifican con la tecnología, produciendo nuevas cercanías y distancias. Y, ya se sabe, las nociones de tiempo y espacio son condiciones a priori del entendimiento.

Essas possíveis modificações apontadas pelo autor, por si só, já seriam suficientes para justificar o receio, que muitos pais e professores, manifestam com relação à internet, mencionado anteriormente. Parece-nos, contudo, que as alterações acerca da experiência da leitura do texto escrito, por parte dos nativos digitais, não possam ser generalizadas para toda uma geração de sujeitos. Cremos que esses comportamentos, inferidos pelo pesquisador argentino, estejam a manifestar-se, principalmente, quando o tempo de permanência na internet se mostre altamente significativo. Dessa forma, antes de pensarmos, enquanto sociedade, em cobrarmos mudanças imediatas das escolas que abrigam a condição juvenil urbana, simplesmente pelo fato de muitos alunos apresentarem dificuldades nos trabalhos de leitura e escrita em sala de aula, deveríamos nos indagar sobre como temos monitorado a vida virtual que muitos adolescentes têm construído diariamente.

Acreditamos, assim, que o diagnóstico sociológico, realizado por Balardini (2008, 2004, 2000), seja relevante, a fim de que possamos avaliar o atual status das transformações subjetivas produzidas por uma cultura da internet recente; contudo, de efeitos contundentes. Porém, seus achados teóricos não devem ser o instrumento de críticas precipitadas à cultura escolar e ao trabalho docente, como se a cultura escrita, a introspecção e o tempo necessário ao aprofundamento das reflexões a partir de conceitos não fossem importantes.

De modo inverso, resta-nos, de posse da perspectiva desse autor, avaliar até que ponto não nos encontraríamos em um momento da história em que ainda fosse possível construir um discurso contra-hegemônico, em contraposição àqueles que legitimam uma naturalização da relação dos sujeitos com os computadores (Lévy, 2008a, 2008b, 1999) – sem haver qualquer reflexão acerca de seus efeitos qualitativos, em termos de experiência subjetiva –, a fim de podermos construir perspectivas educacionais que saibam visualizar, não somente os aspectos positivos das inovações tecnológicas, mas também, seus limites e efeitos indesejáveis.

4.2. O diagnóstico psicossocial de Ana Maria Nicolaci-Da-Costa

Prosseguindo nossa análise acerca das produções teóricas que apontam a existência de sujeitos forjados na cultura da internet, dialogamos com a produção acadêmica de Nicolaci-Da-Costa (2005a, 2005b). A pesquisadora brasileira em questão, jornalista e psicóloga de

formação, atualmente orienta teses de doutorado e dissertações de mestrado no Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Há mais de dez anos, tem publicado trabalhos e orientado outros na busca de gerar um diagnóstico psicológico das alterações subjetivas proporcionadas pela relação de homens e mulheres com o mundo virtual. Por tudo isso, sua colaboração no cenário nacional, no que se refere à produção de conhecimento na temática em pauta é, sem dúvida, relevante.

Posto isso, buscaremos no presente tópico, delinear os principais apontamentos dessa autora, bem como seus achados de pesquisa acerca da produção de uma nova configuração psíquica, na atualidade, a partir das interações dos cidadãos com a internet. Para tanto, referenciaremos também outras pesquisas, orientadas pela psicóloga, visto que as últimas, segundo a própria autora (Nicolaci-Da-Costa, 2005), fazem avançar o status do conhecimento sobre o tema a que tem se debruçado há mais de dez anos.

De imediato, então, convém destacar o fragmento abaixo, no qual a pesquisadora procura evidenciar, de forma esquemática, os dois âmbitos de impacto da internet:

... a internet vem trazendo profundos impactos em praticamente todos os setores da vida social e pessoal de milhões de pessoas ao redor do mundo, mesmo daqueles que jamais usaram um computador. Na realidade, os impactos da internet podem ser divididos em dois tipos principais – a) *impactos diretos*: aqueles gerados pela interação dos usuários com a rede de computadores ou pela interação entre usuários por meio dela; b) *impactos indiretos*: aqueles que incidem tanto sobre os usuários da rede quanto sobre os homens e mulheres que podem jamais ter tido qualquer experiência direta com a internet. Isso porque tanto os primeiros quanto os últimos sofrem os efeitos das profundas alterações introduzidas pela internet no mercado de trabalho, na circulação do capital, no exercício da cidadania, no acesso à informação, na educação, etc. (Nicolaci-Da-Costa, 2005a, p.72).

A partir desses esclarecimentos, podemos perceber, desde já, a magnitude da influência da cultura da internet na sociedade em sua perspectiva. Trata-se, assim, não somente de modificações de ordem pessoal, na vida dos sujeitos contemporâneos, mas de alterações que incidem também naqueles que não conhecem ou sequer irão conhecer os benefícios ou intempéries da rede. Suas vidas, em que pese essa probabilidade, serão necessariamente afetadas, seja através de instituições específicas, como a escola, seja pelo próprio mercado de trabalho a exigir habilidades antes desnecessárias para inúmeras ocupações.

Nesse primeiro trabalho examinado por nós, “Primeiros contornos de uma ‘nova configuração psíquica’” (Nicolaci-Da-Costa, 2005a), a pesquisadora desenvolve o argumento de que nos encontramos diante de uma subjetividade que já apresenta sintomas distintos daquela vigente em décadas anteriores ao aparecimento da internet. Nesse sentido, a autora

vale-se de uma comparação histórica e aponta que da mesma forma que a invenção da imprensa no séc.XV havia incidido na construção de si dos sujeitos daquele período – principalmente através da difusão da introspecção como prática social (Figueiredo e Santi, 2010) –, a invenção da rede mundial de computadores estaria a possibilitar modificações significativas viabilizadas pela relação dos sujeitos com o ciberespaço.

Seus argumentos, com relação a essa última afirmação, centram-se em dois pontos principais: 1º) os achados de pesquisa colhidos por ela e seus colaboradores indicam que os sujeitos pesquisados possuem um perfil psicológico com traços comportamentais novos; 2º) os profissionais, que tradicionalmente trabalham com adolescentes e jovens (psicólogos clínicos e professores), igualmente apontam a emergência de um novo rol comportamental a se presentificar em sua clientela.

No que se refere a essas características diagnosticadas e que possivelmente estariam presentes no sujeito forjado pela virtualidade, destaca-se, primeiramente, o que a autora considera

... a nova lógica da rede. Uma lógica de excessos, agilidade, integração, relativização e *expertise* jovem. Uma vez absorvida, essa lógica era transportada para o mundo *offline* e produzia profundas alterações também nos modos de agir e de ser desses sujeitos (Nicolaci-Da-Costa, 2005, p. 76).

Seus apontamentos partem de uma aproximação inicial da pesquisadora aos efeitos subjetivos da internet, em 2001, e que, naquele momento, se referia às principais formas com que os usuários utilizavam a internet. Ao identificar uma lógica de excessos e agilidade, seus resultados reforçam as posições teóricas de Virilio (1999, 1997) e Balardini (2008, 2004, 2000), os quais igualmente vêm na interação e itinerância virtual da/na *web* fatores que incrementam a produção de comportamentos afeitos à velocidade, à inquietação e à impaciência frente a outros dispositivos de subjetivação, como a escrita e a leitura.

Falar de excessos, dessa forma, significa falar de uma configuração subjetiva que possui dificuldades de submeter-se a limites institucionais. Não são poucos os autores, como já apontamos anteriormente, que revelam em seus estudos as dificuldades de convivência entre jovens e professores (Tomazetti e cols., 2011; Di Segni, 2006; Souza, 2002; Carneiro, 2002; Fanfani, 2000).

Somando-se a isso, como aponta Patto (2008), muitos professores prosseguem a atribuir a possíveis transtornos psicológicos dos alunos o motivo dos problemas que enfrentam na sala de aula, bem como acusam as famílias pelo fracasso dos filhos na vida escolar. Desse modo, professores e direção de instituições públicas e privadas buscam isentar-

se de quaisquer responsabilidades no mau desempenho escolar de seus alunos, pois produzem um discurso que faz das atuais adversidades com a clientela estudantil algo de foro pessoal, individual, e, como já dissemos, de gênese familiar (Ibid.).

Neste ponto, então, consideramos que os comportamentos que operam dentro de uma lógica do excesso e da agilidade, como aponta Nicolaci-Da-Costa (2005a), no ambiente escolar, denotam uma nova adversidade para o trabalho docente, o que poderá ser ou não, mais uma vez, interpretado como indício de problemas psicológicos de aprendizagem ou de desajustes familiares.

Outro elemento destacado pela psicóloga em seu trabalho se refere às modificações na forma de escrever, a partir da escrita *online*. Da mesma forma que a velocidade ou a agilidade, acima destacadas, proporcionadas pela imersão em ambientes da internet, vinham a manifestar-se na vida fora dela, os estilos de escrita desenvolvidos nesses territórios virtuais estariam a modificar os modos de escrever fora desses domínios.

Segundo a pesquisadora:

O mesmo acontecia com seus novos usos de linguagem – que incluíam a linguagem utilizada nos canais de *chat* e IRC e nos e-mails. Esses usos se caracterizavam por centenas, ou mesmo milhares, de novos vocábulos que penetravam o linguajar cotidiano fora da rede. Caracterizavam-se também por aquilo que chamei de *estilo on-line* de escrita, um estilo abreviado, econômico, objetivo e, acima de tudo, espontâneo (o que, conseqüentemente, gerava muitos pequenos e grandes erros ortográficos ou gramaticais). Embora adquiridos *on-line*, esses usos também cruzavam a fronteira entre o virtual e o real e passavam a influenciar os empregos de linguagem *off-line* (Nicolaci-Da-Costa, 2005a, p.76).

Tal estilo diagnosticado pela autora, nas palavras acima, encontra-se estreitamente relacionado com a velocidade do fluxo informacional e comunicacional, apontados por Virilio (1997), os quais viriam a incidir subjetivamente através da perda da profundidade do tempo, sobre a qual já discorremos em tópico anterior. Essa velocidade nas interações, visto que são, muitas vezes, simultâneas a outras, implica a necessidade de abreviação de palavras e uso de expressões curtas e objetivas, a fim de que a comunicação possa ter um fluxo que não entedie o interlocutor. Tal afirmação se faz plausível em virtude das diferentes qualidades de acesso que possuem os usuários da internet. Enquanto há jovens que dispõem de uma velocidade de conexão com a *web* bastante alta, o que lhes permite uma interação na qual as informações digitadas são rapidamente transferidas às plataformas virtuais do *Msn* ou *Yahoo*, por exemplo, há outros, com conexões mais lentas, os quais têm sua comunicabilidade dificultada pela demora no recebimento dos dados enviados. Num e noutro caso, temos a necessidade da

velocidade na escrita e, desse modo, uma possível tendência de abreviação de palavras e expressões, bem como a criação de novos vocábulos.

No primeiro caso, os jovens, cuja transferência de seus dados é praticamente instantânea, podem estar a ver-se diante da contingência de demonstrarem a seus interlocutores seu interesse no assunto que desenvolvem. Em outras palavras, responder rapidamente e dar prosseguimento ao diálogo pode significar, para quem está no computador de destino, um sinal de inequívoca valorização da interação virtual – ao passo que, de outra forma, demorar no envio da resposta poderá ser interpretado como um sinal de desinteresse ou preferência por dialogar com outras pessoas que também se encontram em uma determinada plataforma virtual.

No segundo caso, por sua vez, e pelos mesmos motivos apresentados acima, digitar o mais breve possível as informações para seu interlocutor poderá vir a ser mais decisivo ainda nesse processo, já que as palavras virtuais, de antemão, poderão demorar, mais do que o pretendido, para serem lidas em função de uma baixa velocidade de conexão com a *web*.

Como podemos perceber, a partir dessas situações distintas, a escrita *online*, como apontou Nicolaci-Da-Costa (2005a), pode, de fato, estar a interferir de maneira contundente na escrita protagonizada fora de ambientes virtuais ou digitais.

Outros dois aspectos produzidos pela internet e apontados pela autora em pauta, os quais consideramos relevantes, referem-se a uma constante presença da experiência do prazer nas atividades *online*, por parte dos usuários, e também uma experiência de ausência de limites para a satisfação de desejos, por parte dos mesmos.

Estes dois aspectos, tomados em conjunto, configuram grave repercussão subjetiva, ao pensarmos nas vivências sociais e escolares de jovens e adolescentes urbanos. Como considera Costa (2005), viver em uma cultura significa estar sujeito a permissões e interdições de nossos comportamentos. Não há sujeito que possa se evadir de representar-se no laço social e, dessa forma, resta-lhe a conformação a uma delimitação de possibilidades e impossibilidades quando se encontra inserido em uma determinada cultura (Ibid.).

Prazer e desejo, desse modo, nem sempre são possíveis nas experiências sociais institucionalizadas. Na medida em que essas duas dimensões subjetivas não dependem das situações imediatas, mas da elaboração mental que conferimos a determinado evento, conferindo-lhe a qualidade de prazeroso ou desprazeroso, quando experimentamos as contingências de um evento, desejável ou indesejável, quando antecipamos as possibilidades de prazer ou desprazer de uma ação, resta-nos aceitarmos a frustração diante do real.

Em outros termos, queremos dizer que tal sintoma, diagnosticado por Nicolaci-Da-Costa (2005a), em usuários da internet, constitui um grave empecilho para a vida social. Nem sempre o que desejamos, em nossas divagações, efetiva-se da forma como gostaríamos. Do mesmo modo, no que se refere ao prazer, não poderemos conferir uma experiência prazerosa a todos os acontecimentos que envolvem a vida em sociedade.

Quando pensamos o cotidiano da sala de aula das escolas de ensino médio, podemos considerar que as palavras acima se fazem igualmente pertinentes. O espaço escolar possui vicissitudes, como as demandas específicas de cada disciplina curricular, a necessidade de dialogar e manter contato com colegas que não escolhemos, assistir a aulas de professores com quem podemos simpatizar ou não, bem como estar sujeito a dificuldades de aprendizado frente a conteúdos que até então eram desconhecidos.

Todas essas situações inevitáveis da experiência escolar, não há dúvida, são fontes potencias de frustrações, mesmo que somente vivenciadas internamente, diante das contingências da vida em sociedade. Com isso, as vivências rotineiras do prazer no surfe ou navegação *online*, bem como a percepção por parte dos usuários da internet de uma ausência de limites para a satisfação de seus desejos, podem gerar comportamentos, durante as vivências escolares, tais como: impaciência e irritabilidade diante das atividades introspectivas, intolerância para com colegas e professores e uma incapacidade de vivenciar a frustração no decorrer do processo de aprendizagem.

Como já afirmamos anteriormente, a cultura escolar requer o trabalho introspectivo e a atenção não-flutuante. Podemos acrescentar, agora, que a frustração e o desapontamento igualmente sejam elementos da cultura escolar. Isso porque sempre existirão situações escolares, nas quais os alunos se defrontarão com dificuldades de compreensão de conteúdos ou assimilação de conceitos e, em conseqüência, o sentimento de frustração e desapontamento poderá estar presente.

Acreditamos que ignorar a dimensão de desprazer da cultura escolar seja um dos principais conflitos com que se deparam professores e jovens na sala de aula contemporânea. Para os primeiros, quando nutrem a ilusão de que as aulas, que foram preparadas com antecedência, receberão a adesão de muitos alunos, o que muitas vezes não acontece. Para os últimos, por adentrarem os portões escolares acreditando, muitas vezes, que a escola deveria proporcionar o mesmo prazer experienciado nos domínios virtuais.

Além dos sintomas comportamentais, apontados por Nicolaci-Da-Costa (2005a, 2005b), e que analisamos até aqui, decorrentes da interação com a internet e seus ambientes,

destacam-se também aqueles apontados por profissionais que trabalham com adolescentes e jovens.

A seguir, então, apresentaremos outros resultados de pesquisas conduzidas e orientadas por essa pesquisadora, particularmente, aqueles obtidos junto a psicólogos clínicos e pedagogos.

4.2.1. O que os psicólogos e pedagogos apontam sobre as mudanças produzidas nos sujeitos a partir da interação com a internet?

4.2.1.1. Construções de sentido docentes acerca da internet

Como pudemos analisar em Lévy (2008a, 2008b, 1999), muito se tem dito acerca de mudanças supostamente necessárias no cenário escolar, a partir dos impactos da internet na sociedade. Nem sempre, contudo, esses posicionamentos teóricos se encontram em consonância com as discussões, propriamente educacionais, atualmente travadas por aqueles que pesquisam na área. Com isso, conceitos extremamente importantes e que não podem ser negligenciados, a fim de que se efetive uma análise coerente e bem fundamentada, são tomados com inegável superficialidade.

Isso, pudemos demonstrar ao verificar o modo como Lévy (2008a, 2008b, 1999) trabalha com o conceito de conhecimento – o melhor seria dizermos, de fato, que ele não trabalha conceitualmente a esse respeito. Ao contrário, trata o termo sem definições e demonstra interpretá-lo como um sinônimo de informação.

O mesmo ocorre com os trabalhos de Nicolaci-Da-Costa e Abreu (2006, 2003) e Nicolaci-Da-Costa e Leitão (2005). Em ambos inexistiu uma discussão conceitual acerca do que as pesquisadoras definem como conhecimento. Mesmo assim, as mesmas indagam professores e psicoterapeutas e problematizam em seus trabalhos a visão desses sujeitos acerca da incidência da internet na questão dos conhecimentos/informações.

Feitas essas ressalvas, procuraremos, nesse momento, destacar os resultados dessas pesquisas, os quais colaboram para uma ampliação da compreensão das incidências subjetivas da internet.

Nos dois primeiros trabalhos, Nicolaci-Da-Costa e Abreu (2006, 2003) procuram evidenciar as narrativas de 20 professores da anterior 8ª série do ensino fundamental acerca das mudanças proporcionadas pela internet em seus trabalhos. Isso incluiu, igualmente, as construções de sentido dos mesmos acerca de seus alunos adolescentes, os quais foram

apresentados, pelos docentes, como possuidores de uma relação com a tecnologia que eles, embora saibam efetivar de maneira satisfatória, não conseguem sobrepujar em termos de habilidade e destreza (Ibid.).

A primeira dimensão que gostaríamos de destacar, a partir das análises das duas autoras, refere-se ao fato de os entrevistados se empenharem em construir uma diferença conceitual entre informações e conhecimentos.

Nas palavras das pesquisadoras (Nicolaci-Da-Costa e Abreu, 2006, p.196-197):

Para a maioria deles, conhecimento é um processo elaborado, um “processo de digestão”, que exige das pessoas “estabelecimento de relações”, “reflexão”, “introspecção”, “processamento”, “discernimento”. Não é um processo simples, nem rápido, ele necessita de tempo [...]

A informação, de modo oposto, mostra-se apenas como um dado ou conjunto de conteúdos dispersos, os quais não teriam passado pelos processos acima destacados.

Na fala de um dos professores entrevistados, evidencia-se essa construção de sentido:

A informação, eu não sei, é um conceito difícil [risos]. A informação é algo que vem muito rapidamente, que a gente absorve, recebe e não processa ou processa. O conhecimento é parte desse processar. Você lida com a informação, você processa aquilo e faz relação com outras coisas. Aí você constrói o conhecimento (Nicolaci-Da-Costa e Abreu,2006, p.197).

Outra entrevistada, na mesma direção, sugere que a velocidade tenha um papel decisivo nessa distinção (Ibid., *Ibidem*):

Essa quantidade, essa facilidade enorme de informação, faz com que você entre em um registro, uma velocidade que não te permite nenhum tipo de introspecção sobre aquilo que você está lendo, nenhum tipo de relação. É uma coisa muito superficial, a tela mesmo está se atualizando a cada 5 minutos. O jornal, pelo menos, é de um dia para o outro, mas naqueles portais a informação muda de 2 em 2 minutos.

Como podemos depreender das considerações acima, os sujeitos da pesquisa em pauta, professores, veem no conhecimento algo que permanece como uma posse, algo que permitirá o efetivar de relações através da introspecção e de um processamento das informações recebidas. Essas, a seu turno, não possuem o status de conhecimento. Poderão sê-lo, para tanto, deverão ser submetidas a um trabalho de elaboração intelectual, pode-se dizer.

Outro ponto que consideramos relevante nos depoimentos acima, diz respeito à crença, destacada no último excerto, de que a velocidade se mostra um fator complicador nos ambientes virtuais, de forma a proporcionar um excesso de dados que pode não permitir o

trabalho introspectivo. Tal construção de sentido vai ao encontro da perspectiva de Virilio (1997), para quem a velocidade, como já analisamos, dilui a profundidade do tempo necessário para as experiências subjetivas.

Nicolaci-Da-Costa e Abreu (2006) procuram dar visibilidade a uma dimensão de preocupação, na fala dos entrevistados, em virtude dessa lógica do excesso, acima destacada. Os professores pesquisados, assim, veem a interação com a multiplicidade de informações da internet, a qual se dá no cotidiano de seus alunos urbanos, como um entrave para o desenvolvimento do que eles denominam ser um senso crítico das informações lidas. Além disso, consideram tal contexto improdutivo para o aprofundamento reflexivo dos dados que chegam aos mesmos.

Nas palavras de outra professora entrevistada, de modo a reforçar outros trechos de falas apresentadas nessa pesquisa, podemos perceber que esses profissionais do ensino já veem, diante de si, sintomas de uma configuração subjetiva, na qual o pensamento introspectivo se faz pouco presente:

Preocupa que o aluno é muito passivo. Ele obtém a informação, mas depois ele não quer escrever e pensar sobre aquilo. Ele só quer passar de um site para outro e entra nisso e naquilo. A minha preocupação é que isso vá deixá-los mais superficiais, sem aquele momento de reflexão (Nicolaci-Da-Costa e Abreu, 2006, p.198).

No depoimento docente seguinte, igualmente se mostra essa interpretação de comportamentos visualizados na sala de aula (Ibid., p.197):

A rapidez como eles mudam as páginas. Não deu tempo pra ler ou analisar isso aí. Daí eles dizem, ah isso não interessa. Eles até têm uns critérios deles de análise, mas tudo é muito superficial.

Tais observações acima descritas, frutos do trabalho docente com sujeitos forjados em um contexto tecnológico, mostram-nos o quanto a rede mundial de computadores e sua temporalidade própria, alicerçada sobre a velocidade do fluxo informacional, já produz modificações no ambiente da sala de aula contemporânea. A nosso ver, contudo, tais constatações devem levar-nos, enquanto educadores e pesquisadores na área da educação, a buscar apoiar a instituição escola diante dessa nova adversidade: ensinar e fomentar o aprendizado em alunos subjetivados na cultura da internet.

Para que isso seja possível, entretanto, cabe-nos a tarefa de elaborarmos conhecimentos a partir de nossas pesquisas, os quais não permaneçam somente armazenados

nas grandes bibliotecas de nossas universidades; mas, que possam chegar até esses professores a partir de nossa própria presença nas escolas. Queremos, com isso, destacar que cremos na melhoria do trabalho docente junto a adolescentes e jovens em um período histórico marcado pela virtualidade; contudo, tal avanço não pode ser tomado de forma simplista, como se a mera compra de computadores para as escolas e as críticas, aos professores da educação básica, publicadas em periódicos científicos pudessem reverter em melhoria do processo que estamos a analisar.

Neste momento, a fim de prosseguirmos com a contribuição do olhar dos professores acerca dos novos comportamentos apresentados pelos adolescentes, passamos a analisar outra dimensão dos resultados obtidos por Nicolaci-Da-Costa e Abreu (2003), na mesma pesquisa, porém publicados separadamente. Essa pesquisa diz respeito aos apontamentos feitos pelos docentes sobre como percebem a incidência da internet em suas escolas.

Nas palavras das pesquisadoras, podemos já antever que os discursos colhidos por elas, em suas entrevistas, apontam para um consenso entre os professores acerca desse processo:

A penetração da internet no ambiente escolar vem sendo observada por nossas entrevistadas, que identificam novos comportamentos por ela gerados nos alunos em sala de aula. Mesmo no caso das escolas que ainda não usam a Internet com os alunos, todas as professoras destacam algumas práticas discentes que atribuem ao uso que estes fazem da rede mundial de computadores (Nicolaci-Da-Costa e Abreu, 2003, p.34).

Dentre essas práticas, aparecem as mudanças na linguagem utilizada pelos alunos e as dificuldades de relacionamento entre os mesmos. Começaremos pelo segundo tópico.

Abaixo, uma das professoras entrevistadas vê uma relação estreita entre os comportamentos manifestados pelos discentes e o excesso de horas na *web* (Ibid., *Ibidem*):

“Eu acho que os meninos estão usando a Internet em excesso. Chega um ponto que eles não sabem trabalhar em grupo com pessoas humanas, eles têm dificuldades no colégio, as coisas pra eles são altamente descartáveis, tudo eles deletam”.

Essa mesma dificuldade para se relacionar, vemos explicitada nas palavras de outra docente (Ibid., p.35):

Eu tenho preocupação com os alunos tímidos. Esse aluno que não tem uma socialização legal, mas que no computador ele é uma fera. Entra nas salas e bate papo, porque ali ele não tem que se mostrar. Cada vez mais ele vai se fechando.

As considerações expressas acima, como podemos perceber, trazem-nos indícios de que já entre sujeitos, os quais se encontram no início da puberdade, se apresentam comportamentos forjados na cultura da internet. Tais olhares, cabe-nos frisar, ao serem o fruto da convivência escolar diária com meninos e meninas, que recém deixaram de serem crianças, são tão significativos quanto àqueles de outros profissionais, como os psicólogos clínicos, a nosso ver desfavorecidos pelo fato de não acompanharem os comportamentos, tal como se efetivam, na vida de seus pacientes.

A partir disso, a constatação de que os adolescentes têm apresentado problemas para trabalharem em grupos, na sala de aula, bem como podem protagonizar situações de isolamento social ou incremento do mesmo a partir das horas de permanência diária no ciberespaço, remete-nos para reflexões importantes.

Mais uma vez, a instância empírica parece confirmar as teses de Virilio (1997). Nesse caso, o espaço concreto da escola estaria perdendo espaço para os ambientes virtuais, na esteira, das considerações desse autor, acerca da perda da cidade concreta. Com isso, na acepção do urbanista e sociólogo francês, terminamos por perder a dimensão da distância do outro, substituído de modo ineficaz por um espectro virtual com o qual não se pode travar uma relação humana genuína. Perdemos, não bastasse isso, a profundidade da experiência subjetiva dos encontros, já que, no lugar desta, optamos por colocar um tempo breve e superficial de intercâmbios rápidos e descontínuos.

As observações das professoras em pauta, então, com relação ao isolamento social demonstrado por alunos nas escolas e, noutros casos, dificuldades para a vivência de trabalhos em grupo, demonstram o quanto nossa relação com a internet pode estar alterando aspectos de nossa subjetividade. Relacionar-se com o outro, reconhecê-lo e conseguir intercambiar argumentos e pontos de vista, algo tão vital aos propósitos da formação de um sujeito o qual consiga expressar suas intenções e pensamentos na vida pública, veem-se, por ora, ameaçados pelo incremento das relações virtuais e pelas quantidades de tempo com que os adolescentes permanecem nas mesmas.

Nessa direção, consideramos relevante o depoimento docente a seguir, também colhido nas entrevistas efetuadas por Nicolaci-Da-Costa e Abreu (2003, p.35):

Até onde você pode confiar a coisa da educação a uma tecnologia dessas, sem que haja a necessidade da presença de alguém ali junto. Tem horas que ele [o computador] se basta, que não precisa de alguém ensinando. Mas, péra aí, tudo o que eu entendo por gente precisa da presença.

Trata-se, no presente argumento, de uma clara preocupação docente com as atuais modificações nos comportamentos dos alunos no ambiente escolar. Antes de vermos, no conjunto dos excertos até aqui destacados, condutas de resistência por parte do professorado ante as novidades tecnológicas, tal como Nicolaci-Da-Costa e Abreu (2003) analisaram, presenciemos profissionais surpresos e perplexos perante formas de ser e agir que estão a alterar, de forma significativa, a relação dos sujeitos adolescentes com os saberes transmitidos na escola. No nosso ponto de vista, antes de deslegitimar essas construções de sentido acerca dos comportamentos juvenis, vemos, nelas, importantes indicações das alterações produzidas pela internet na subjetividade contemporânea.

No que tange às modificações na linguagem dos alunos, outro item apontado pelas professoras na pesquisa em pauta, Nicolaci-Da-Costa (2002) as considera um fator determinante para classificarmos o momento sócio-cultural que vivenciamos como uma Revolução da Internet. Para ela, a produção de novos vocábulos, para dar conta do real, surge na esteira de transformações tecnológicas e sociológicas decorrentes dessas, o que faz do surgimento de novas expressões uma necessidade cultural. Desse modo, as alterações linguísticas, referenciadas por professores no ambiente das escolas, apresentam-se, como elementos de ruptura, a indicar que nos encontramos em uma condição societária inteiramente nova.

Assim, nas palavras de Nicolaci-Da-Costa (2002, p.199), o momento atual se faz semelhante àquele vivido pelos ocidentais na primeira Revolução Industrial, no final do século XVIII:

Novamente temos a sensação de que a história se repete. E não é para menos. A primeira Revolução Industrial e a Revolução da Internet certamente têm em comum o fato de terem dado origem a uma rara proliferação de novas palavras e expressões. Palavras e expressões certamente necessárias para registrar e dar alguma concretude às mudanças desencadeadas por esses dois momentos revolucionários.

Pode-se considerar que os sintomas dessa revolução já começam a ser percebidos nas escolas, como indica o seguinte depoimento de uma entrevistada (Nicolaci-Da-Costa e Abreu, 2003, p.34):

Eu tenho um aluno que tem o linguajar da Internet. Ele entra todos os dias e usa os sites de bate-papo, tem uns códigos e às vezes ele coloca nas fichas de trabalho. Foi assim que eu percebi essa coisa da Internet.

Nessa direção, Nicolaci-Da-Costa (2002, p.199) considera que, além da criação de expressões inéditas que invadem o cotidiano das cidades, tais como “... *rede, ciberespaço, realidade virtual, tempo real, e-mail...*”, as quais, de modo acelerado, têm sido incorporadas aos hábitos de linguagem de jovens e adultos, outras, por sua vez, recebem novas interpretações e novos sentidos. Basta pensarmos no sentido que hoje os jovens atribuem à palavra relacionamento. Há trinta anos, seria impensável, praticamente, para um adolescente de 17 anos, afirmar que possui um relacionamento com uma menina do estado do Pará, ao encontrar sua residência fixada no Rio Grande do Sul. Salvo as exceções possíveis de uma condição socioeconômica bastante privilegiada, para o período em questão, a possibilidade, que levantamos, seria muito inviável em um contexto cultural anterior à difusão da internet.

O mesmo, podemos afirmar com relação ao próprio conceito de tempo, já largamente discutido através da perspectiva de Virilio (1999, 1997). Através da velocidade com que conseguimos contactar pessoas, encontrar informações e enviar outras para destinatários da rede, nossa experiência subjetiva do tempo se vê alterada, bem como outros conceitos podem modificar-se na esteira desse processo. É o caso de palavras que passam a adquirir um sentido distinto para os sujeitos que vivem na cultura da internet, tais como, rapidez, eficiência, proximidade, distância, etc.

Os sintomas da revolução da internet podem ser comparados àqueles percebidos durante a revolução industrial. Essa trouxe consigo um fenômeno na Europa bastante marcante: o crescimento significativo dos centros urbanos (Nicolaci-Da-Costa, 2002). Com isso, novas expressões foram cunhadas para dar conta de uma nova forma de organização social, onde podemos destacar o desenvolvimento das noções de público e privado (Figueiredo e Santi, 2010), indiferença civil (Giddens, 2002), infância (Ariés, 2008) e psicológico (Freud, 1976).

Podemos depreender, desse modo, o quão radicais foram as implicações e conseqüências da revolução industrial ao longo de dois séculos de urbanização e industrialização aceleradas. Essa mesma rapidez, por sua vez, igualmente pode ser identificada, desde os anos noventa – marco cronológico do início da expansão da internet na sociedade contemporânea –. No Brasil, por exemplo, cerca de vinte anos após a chegada dos dispositivos tecnológicos, para a conexão na rede mundial de computadores, já é possível perceber seus impactos subjetivos com inegáveis modificações comportamentais a nível individual e coletivo (Oliveira e Tomazetti, 2010; NIC.BR, 2009; Nicolaci-Da-Costa e Abreu, 2006, 2003; Nicolaci-Da-Costa e Leitão, 2005).

Os resultados do estudo de Riolfi e Igreja (2010), prosseguindo nossa discussão acerca dos dados apresentados por Nicolaci-Da-Costa e Abreu (2003), reforçam a preocupação que muitos professores apresentam com respeito às modificações na linguagem escrita e falada, protagonizada por seus alunos.

Entre os anos de 2006 e 2008, essas pesquisadoras registraram, em diário de campo, 2.434 horas de observações feitas em aulas de língua portuguesa, junto a escolas públicas da cidade de São Paulo. O intuito do trabalho foi verificar em que medida a produção do texto dissertativo estava presente nas aulas ministradas pelos professores dessa disciplina e, para tanto, foram catalogados vários procedimentos utilizados pelos mesmos e o tempo dedicado a cada uma das atividades desenvolvidas.

Os resultados desse estudo foram dramáticos, tendo em vista o objetivo da pesquisa, conforme descrevem Riolfi e Igreja (2010, p.318):

Quinze por cento do tempo, correspondendo a 384 horas, foi utilizado para ensinar a escrever. No entanto, houve o predomínio da escrita de textos não dissertativos (narração e descrição). Assim, o tempo dedicado ao ensino da escrita do texto dissertativo é um dos menores presentes nas aulas de língua portuguesa, aparecendo em apenas 6% do tempo. Correspondendo a 106 horas, mesmo as atividades não diretamente relacionadas ao ensino da língua portuguesa, tais como palestras a respeito de temas variados (prevenção do uso de drogas, trânsito, ecologia etc.), tiveram presença próxima às das aulas de escrita da dissertação, com 4%.

De acordo com os dados obtidos por essas duas pesquisadoras, pode-se considerar que, somado ao descaso dos professores da rede pública para com o ensino da escrita dissertativa, a qual permite argumentar e desenvolver pontos de vista acerca de temas variados, tem-se, agora, a escrita *online* com sua rapidez, abreviações de palavras e utilização de neologismos como outro elemento a prejudicar o aprendizado de produções textuais de qualidade.

Contudo, há quem considere o contexto, que acima descrevemos, somente preocupante para aqueles os quais possuem medo das tecnologias, e que, com isso, resistem ao que se considera um avanço da sociedade humana (Lévy, 2008a, 2008b).

De outro ângulo de visão, no entanto, os resultados de Riolfi e Igreja (2010) podem estar indicando que a realidade educacional da cidade de São Paulo, verificada quanto ao ensino da língua portuguesa, igualmente pode estar a apresentar-se no contexto de outras regiões e cidades urbanizadas do Brasil. Isso nos permite considerar que, caso esse quadro se mantiver ao longo dos próximos anos, talvez estejamos próximos de presenciar, nos cenários urbanos, sujeitos jovens e adultos com uma linguagem na qual se verifique inúmeros erros de construção frasal, falta de habilidade na argumentação e uma incapacidade de elaborar

corretamente a construção e defesa de pontos de vista em diálogos cotidianos e no ambiente de trabalho. Essas reflexões, por si só, a nosso ver, não nos permitem a construção de perspectivas teóricas por demais otimistas e que visem naturalizar os acontecimentos sociais, como se esses fossem efeito inexorável de uma evolução em curso.

No trecho abaixo, Riolfi e Igreja (2010, p.322) denotam o quanto o desenvolvimento de aspectos, que acima destacamos, requerem muita dedicação de professores e alunos:

Essas habilidades [compreender posições enunciativas, saber dirigir a argumentação na direção de um ponto de vista, redigir um texto de forma a conseguir sustentar uma perspectiva própria] não são inatas, ao contrário. Devem ser ensinadas pelo professor de língua portuguesa de forma explícita e deliberada. Só para citar alguns exemplos de atividades que precisariam ser feitas para que um aluno possa aprender a escrever uma dissertação, podemos mencionar o cotejamento de textos argumentativos diversos, visando depreender quais são as partes variáveis e invariáveis desse gênero; a reflexão a respeito da existência de coerência entre cada tese e seu respectivo argumento; a montagem de “enciclopédias” de uso comum para a composição de textos argumentativos; a introdução de argumentos, em forma de citação, nos lugares mais adequados de textos previamente preparados pelo professor, etc.

Conforme essas informações técnicas, não se mostram precipitados os receios dos docentes quanto aos impactos da alta quantidade de horas que muitos jovens permanecem na *web*. Como sustenta Castells (2003), a internet é constituída pelos velozes fluxos de informação e comunicação entre seus nós espalhados pelo globo. A rapidez que a internet proporciona nos intercâmbios virtuais, assim, produzindo-se diálogos curtos e repletos de abreviações, pode, de fato, estar afetando o aprendizado, já precário, do texto dissertativo nas escolas brasileiras.

4.2.1.2. Construções de sentido dos psicólogos clínicos

De posse da discussão teórica que efetuamos acima, a partir das considerações de professores acerca das repercussões da internet no comportamento de seus alunos, passaremos, nesse momento, aos apontamentos efetuados por psicólogos clínicos acerca das transformações subjetivas produzidas pela *web*.

Nicolaci-Da-Costa e Leitão (2005), dando prosseguimento a um conjunto de pesquisas com o intuito de mapear as mudanças advindas da cultura da internet, entrevistaram 16 psicoterapeutas, dentre eles 8 psicanalistas e 8 gestalt-terapeutas, com idades entre 33 e 60 anos. Desse grupo, cabe-nos frisar, somente 1 sujeito era do sexo masculino, o que reflete de

maneira fidedigna o perfil da profissão no país. Os entrevistados, sem exceção, atuavam como clínicos há no mínimo dez anos, na cidade do Rio de Janeiro.

Na visão das pesquisadoras, esse fator se mostra fundamental a fim de legitimarmos suas falas, isso por que esses profissionais, dado que foram entrevistados durante o ano de 2002, encontram-se aptos a verificar mudanças entre os pacientes, que possuíam uma sociabilidade virtual, e aqueles que não possuíam essas experiências na época de seus tratamentos – ou seja, no período anterior à difusão da *web* no Brasil.

Dentre os aspectos que desejamos destacar na pesquisa em pauta, o primeiro se refere a relatos, identificando o prazer e o entretenimento, como um traço recorrente das narrativas de uso da internet, por parte de pacientes internautas. Trata-se, desse modo, na visão dos profissionais entrevistados, de uma dimensão lúdica a subjetivar o sujeito nos domínios virtuais.

No depoimento abaixo (Nicolaci-Da-Costa e Leitão, 2005, p.445), temos alguns indícios de comportamentos vistos como efeitos das vivências na *web*:

“A Internet aparece como um objeto de prazer. Os adolescentes têm muito prazer de usar a Internet, de varar madrugada se comunicando, pegando música, encontrando parceiros e parceiras. As crianças trazem como curiosidade, como diversão, pegando joguinhos. (...) É divertimento, lazer. Como um brinquedo. (...) Para o adulto tem também esta questão lúdica, como um brinquedo interessantíssimo. E proibido também. Existe a coisa do brinquedo que te dá permissão de fazer tudo, mesmo o que é proibido”.

Outra psicóloga também relata a presença dessa dimensão do prazer no discurso de seus clientes (Ibid., *Ibidem*):

“É estranho para mim, mas meus pacientes não fazem da Internet uma ferramenta. Eles fazem dela um espaço de conversação, um espaço de recreação. É um facilitador de relacionamentos. Às vezes se transforma num espaço construtivo, um espaço de elaboração de sentimentos e ações. Um espaço para sentir prazeres e emoções [...]”

Entretenimento, recreação, ludicidade, busca da fruição de emoções e prazeres. Eis os sintomas comportamentais, presentes nas palavras acima, os quais denotam que a imersão no ciberespaço por parte de jovens e adultos, principalmente, mostra-se atrelada a uma busca de experiências que proporcionem a ausência de frustrações e ansiedades.

Para Bauman (2010), o atual contexto socioeconômico de flexibilidade do Estado e liberdade concedida pelo mesmo ao capital, tem desarticulado as possibilidades de planejamento dos itinerários de vida individuais, bem como, trazido para o cenário cotidiano a

presença da ansiedade diante das flutuações do quadro financeiro dos países, constantemente afetados por crises internacionais como a protagonizada em 2009. Tal ansiedade se mostra difusa, ou seja, apresenta-se em todas as situações da vida social, na medida em que os sujeitos se veem ininterruptamente assolados pela dúvida acerca da segurança de seus postos de trabalho (ou dos postos de seus pais), em sua efetiva maioria, precarizados pela vigência de um modelo neoliberal ditatorial – visto que, embora os governos constituídos possam ser democráticos, as práticas econômicas que se sucedem são invariáveis, frutos da aliança entre Estado e grandes corporações industriais nacionais e internacionais (Ibid.). Em tal contexto societário, considera o sociólogo polonês, encontramos, nos cartões de crédito, ilhas de felicidade, contudo, cercadas pela iminente cobrança das agências financeiras, tão logo não consigamos manter em dia nossas dívidas. Em outras palavras, a compra de objetos pode nos transportar de um estado de ansiedade a uma experiência de prazer imediato, materializado pela posse de mercadorias, sejam elas, roupas, acessórios, eletrodomésticos, alimentos fornecidos em bares e restaurantes, etc.

Com base no diagnóstico da situação socioeconômica em que se encontram as nações do mundo contemporâneo, a partir de Bauman (2010), pode-se inferir que a rede mundial de computadores se apresenta como um espaço virtual, no qual os sujeitos podem fugir de suas ansiedades, seja através de diálogos descompromissados com pessoas desconhecidas e junto a quem não se assume nenhuma responsabilidade, ou mesmo através do surfe *online*, sobre o qual já discorremos, que possibilita uma itinerância prazerosa entre vários domínios sem qualquer compromisso previamente estabelecido.

Enquanto, há poucos anos, muitos jovens e adultos somente possuíam na televisão uma alternativa digital para a fruição de momentos relaxados e afastados das preocupações da vida concreta, hoje se configura a *web* como uma sociedade virtualizada em que o sujeito não experimenta frustrações. Queremos dizer que, ao permanecermos nos domínios virtuais, não há interdições, não há recusas ou impossibilidades tais como as apresentadas por uma sociedade alicerçada sobre o consumo de mercadorias e, com isso, inexitem as ansiedades de uma vida concreta, na qual as preocupações socioeconômicas se tornaram ambientes. E isto se faz presente não somente para os grupos financeiramente desfavorecidos, mas igualmente para os mais abastados, sempre ameaçados pela possibilidade da perda de divisas investidas em ações de empresas nacionais ou multinacionais, o que lhes torna reféns das bruscas alterações a que se encontra sujeito o mercado internacional.

Segundo Nicolaci-Da-Costa e Leitão (2005), várias foram as falas de psicoterapeutas, tais como as expostas acima, a indicarem que a *web* tem se mostrado um espaço de prazer e

entretenimento para seus pacientes. Mais do que isso, na visão desses profissionais, de forma unânime, a utilização dos ambientes virtuais tem se configurado “...como um espaço alternativo de vida e não como uma simples ferramenta ou instrumento disponível no mundo real” (Ibid., p.445). Pode-se inferir, conseqüentemente, que as plataformas disponíveis no ciberespaço, e que têm sido buscadas reiteradamente por jovens ou adultos urbanos em seus cotidianos, estejam a constituir-se como reais dispositivos de construção de si, em virtude do tempo de permanência desses sujeitos nas mesmas e dos impactos em suas formas de pensar, escrever, falar (Balardini, 2008, 2004, 2000; Nicolaci-Da-Costa, 2002), conceber o tempo (Virilio, 1999, 1997), vivenciar relacionamentos e experimentar emoções que a *web* tem proporcionado.

Nessa mesma direção, apontam as narrativas dos psicólogos clínicos, entrevistados por Nicolaci-Da-Costa e Leitão (2005, p. 445):

Segundo os psicoterapeutas, enquanto eles próprios usam a internet apenas como uma ferramenta (similar a um correio sofisticado ou a uma biblioteca digital), seus pacientes habitam o espaço virtual e nele sentem, brincam, brigam, amam e odeiam. A Rede é, para muitos de seus usuários, um novo e prazeroso espaço de vida, um “espaço de recreação”, um “mediador das relações pessoais”. Por isto, acrescentam os entrevistados, as experiências virtuais configuram-se como um importante aspecto do processo de subjetivação contemporâneo. Estas experiências, concluem, vêm se mostrando capazes, inclusive, de modificar a percepção que alguns pacientes têm de si mesmos.

Exemplo do que as pesquisadoras relatam, no excerto destacado, encontramos no seguinte depoimento, no qual a profissional demonstra acreditar que já nos encontramos diante de novas disposições subjetivas:

“Na verdade, Internet faz parte de um processo de perceber que o mundo muda e que a subjetividade não é sempre a mesma. (...) Isso, se você acredita que há uma nova subjetividade em jogo, que essas tecnologias não são um utensílio a mais. Eu acho que isso fala de uma mudança onde a forma do sujeito apreender o mundo vai ser outra, que a cognição vai ser outra e que a afetividade dele vai passar por outras vias” (Ibid., p. 443).

Como podemos notar, vivenciamos um período sócio-histórico em que profissionais de diversas áreas das ciências humanas, como a filosofia, a sociologia, a psicologia, dentre outras, produzem diagnósticos e reflexões teóricas acerca das incidências sociais e subjetivas da internet. Dessa maneira, não se tratam de estudos isolados ou notadamente tendenciosos em suas análises. Ao contrário, trata-se de inúmeros pesquisadores, com distintas nacionalidades, que hoje estão a gerar um cabedal de conhecimentos relevantes sobre a forma

como temos nos relacionado com a *web* e suas possíveis repercussões, muitas delas já sentidas, para nossa vida privada e em sociedade (Balardini, 2008, 2004, 2000; Nicolaci-Da-Costa e Abreu, 2006, 2003; Nicolaci-Da-Costa e Leitão, 2005; Castells, 2005, 2003; Nicolaci-Da-Costa, 2002; Virilio, 1999, 1997).

Desse modo, considerando o olhar interpretativo de psicólogos clínicos ou a aguçada análise alicerçada em conceitos de um filósofo, ou, então, a imparcial verificação dos comportamentos coletivos, construída por um sociólogo, o fato mais contundente reside na constatação de que os apontamentos desses profissionais convergem para um consenso provisório: o de existirem alterações comportamentais e sociais desencadeadas a partir do momento em que amplos setores urbanos da sociedade passam a utilizar-se da internet em seus cotidianos.

Feitas essas considerações, cumpre-nos retornar aos achados de pesquisa de Nicolaci-Da-Costa e Leitão (2005), agora, para voltarmos nosso olhar ao sentimento de onipotência que suas entrevistadas relatam perceber em muitos de seus pacientes internautas.

No seguinte trecho, uma gestalt-terapeuta relata sua surpresa diante de traços subjetivos presentes em muitas das pessoas a quem ouve como profissional (Ibid., p.445):

“São pessoas que têm pressa, que buscam várias coisas ao mesmo tempo. Querem tudo rápido e acham que podem conseguir tudo nesse ritmo. (...) Eu fico tentando entender o que pode significar esse enorme sentimento de poder. Porque as pessoas estão se sentindo cada vez mais superpoderosas [risos]. (...) Isso pode ser legal, isso de se apropriar de um poder pessoal. Mas quando pinta algo frustrante, essas pessoas não suportam muito”.

Conforme as autoras dessa investigação, as palavras acima não se restringem a observações e casos clínicos isolados. Ao contrário, no depoimento de muitas das outras entrevistadas, apresentou-se um diagnóstico consensual a apontar pacientes que utilizam sistematicamente a internet como sujeitos “... ‘onipotentes’, ‘superpoderosos’, ‘super-heróis’, ‘sujeitos inflados’, ‘indivíduos multifacetados’, etc.” (Ibid., p.445).

Usualmente, em psicologia, consideramos pessoas com ego inflado ou sujeitos inflados as pessoas que ignoram seus traços negativos de personalidade bem como comportamentos indesejáveis que ainda se fazem atributos seus. Em contrapartida, superestimam suas supostas qualidades e não veem obstáculos para seus desejos, pois, nas suas acepções, sempre haverão de consegui-los, inequivocamente.

Consoante aponta a psicanalista, abaixo, trata-se de um sentimento pessoal de que suas buscas pessoais sempre serão factíveis, independentemente da vontade alheia:

“Ela se sente o máximo. É de uma onipotência clinicamente muito significativa. A Internet abriu as portas dela. Lá, ela sente que pode tudo. Tem força. (...) Livre das limitações de seu mundinho real, ela se sente outra pessoa, mais forte, mais querida, mais tudo. Ela diz que a Internet massageia seu ego” (Ibid., *Ibidem*).

Sem dúvida, os domínios virtuais da internet favorecem a experiência do prazer enquanto se está *online*, navegando ou surfando na rede. Em situações como essas, o sujeito se depara com uma multiplicidade de conteúdos visuais, audiovisuais, hipertextuais, sonoros etc., os quais, tão logo se apresentem entediantes, podem ser substituídos imediatamente por outros. Caberá a estes últimos, dessa forma, reativar o circuito navegar/surfar-entretenimento/prazer-navegar/surfar. Como se pode avaliar, no círculo proposto inexistem frustração, descontentamento e barreiras que possam impedir a busca de fruições imediatas. Pois, simplesmente, basta ao internauta fechar a janela de um sítio e abrir outra, bem como encerrar determinado diálogo e iniciar novo intercâmbio de idéias em uma ou mais plataformas.

Segundo as teses psicanalíticas clássicas, o sujeito nasce inserido em uma condição psíquica denominada princípio do prazer (Fadiman e Frager, 1986). Em tal contexto, o eu da criança, denominado por Sigmund Freud de ego, crê que não somente as pessoas, mas todo o ambiente externo existe para lhe satisfazer. Essa situação psíquica somente irá alterar-se, segundo a psicanálise, ao longo da tenra infância, momento em que as frustrações exercerão um papel-chave, na medida em que serão determinantes para a transição dessa condição psíquica ao princípio da realidade. Para a psicanálise freudiana, será somente através desse novo princípio que o sujeito se encontrará preparado para suportar as frustrações da vida privada e social, presentes no itinerário individual de qualquer sujeito. O princípio da realidade, desse modo, inaugura uma fase em que o ego reconhece suas limitações e os limites externos que se lhe interpõe (Ibid.).

Com base nesses breves apontamentos sobre a teoria freudiana, pode-se inferir que a infinitude dos domínios da internet esteja a proporcionar um ambiente bastante favorável a uma produção de sujeitos com uma condição psíquica bastante semelhante àquela protagonizada na tenra infância, durante o predomínio do princípio do prazer. Isso se mostra pertinente, dentre outros motivos, pela coincidência entre os traços de personalidade apontados pelas psicólogas entrevistadas por Nicolaci-Da-Costa e Leitão (2005) e aqueles, tradicionalmente, atribuídos aos sujeitos antes da conformação com o princípio da realidade. No lugar, então, de crianças onipotentes, que se consideram *superpoderosas*, e que crêem que o mundo não oferecerá resistência à fruição de seus desejos, temos, hoje, jovens e

adolescentes que podem estar a reproduzir os mesmos anseios e que acreditam em suas qualidades pessoais como inequívocas provas de que podem conseguir tudo o que almejam.

Como afirmam Nicolaci-Da-Costa e Leitão (2005, p.445), ao apresentarem suas impressões sobre os relatos clínicos acerca do comportamento de pacientes e ex-pacientes de seus entrevistados:

[...] aqueles que utilizam sistemática e prazerosamente a Internet parecem ter a impressão de que estão munidos de uma espécie de *superpoder pessoal*. Os recursos da Internet (a comunicação em tempo real e à distância, o anonimato, o acesso fácil à informação, a realização simultânea de diferentes atividades, etc) parecem gerar a sensação de que as pessoas têm acesso a tudo e de que são capazes de tudo, levando-as a ignorar muitos dos limites do mundo real.

Podemos considerar que tais sintomas demonstram o quanto a *web* tem sido vivida como um domínio associado ao prazer e ao entretenimento. Se tomarmos por referência o tempo de permanência de muitos jovens e adultos na rede, por exemplo, geralmente de 2 horas por dia (NIC.BR, 2009), somos levados a admitir, enfaticamente, que a virtualidade da internet se configura como um novo dispositivo de subjetivação do sujeito urbano contemporâneo.

Concluída nossa aproximação dos principais elementos teóricos de duas perspectivas latino-americanas acerca da produção dos sujeitos na cultura da internet, através dos trabalhos de Balardini (2008, 2004, 2000) e Nicolaci-da-Costa (2005a, 2005b, 2002) e suas colaboradoras (Nicolaci-Da-Costa e Leitão, 2005; Nicolaci-Da-Costa e Abreu, 2006, 2003), o que nos permitiu aprofundarmos a discussão em torno das modificações subjetivas protagonizadas por aqueles que constroem suas rotinas junto à internet, avançaremos agora na direção da compreensão das incidências subjetivas da sociedade de consumo.

PARTE III:
A PRODUÇÃO DOS SUJEITOS NA SOCIEDADE DE CONSUMO E
SEUS EFEITOS PARA A SUBJETIVIDADE JUVENIL

CAPÍTULO V: ALTERAÇÕES ECONÔMICAS E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: A PERSPECTIVA TEÓRICA DE ZYGMUNT BAUMAN ACERCA DA SOCIEDADE DE CONSUMO

5.1. Uma sociedade de consumidores

Nas palavras de Bauman, em termos conceituais (2008, p.41):

De maneira distinta do *consumo*, que é basicamente uma característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, o *consumismo* é um atributo da *sociedade*. Para que uma sociedade adquira esse atributo, a capacidade profundamente individual de querer, desejar e almejar deve ser, tal como a capacidade de trabalho na sociedade dos produtores, destacada (“alienada”) dos indivíduos e reciclada/reificada numa força externa que coloca a “sociedade de consumidores” em movimento e a mantém em curso como uma forma específica de convívio humano, enquanto ao mesmo tempo estabelece parâmetros específicos para as estratégias individuais de vida que são eficazes e manipula as probabilidades de escolha e conduta individuais.

Como podemos depreender dessa extensa e, ao mesmo tempo, precisa definição, viver em uma sociedade de consumidores, a partir dessa perspectiva, significa encontrar-se imerso em uma rede de discursos, os quais operam como dispositivos de produção e manutenção dos desejos individuais acerca das mercadorias. Aponta, assim, para um modo de constituição societária, no qual a cidadania legitimada e incentivada requer a assunção de um estilo de vida em que se relacionar com os objetos, de forma descartável, se faz um pré-requisito, reduzindo-se o tempo de duração dos mesmos junto a homens e mulheres.

Ser um cidadão em uma sociedade de consumo, por conseguinte, requer uma ascese, agora não mais de caráter religioso e com vistas à salvação da alma (Oliveira e Castro, 2009), como em séculos anteriores, mas uma disciplina ascética na direção da introjeção de uma disposição psicológica para se sentir insatisfeito com os bens industrializados que se possui e da adoção de comportamentos, como comprador, que visem atenuar tal sentimento temporariamente.

Entretanto, mesmo que essa última conduta seja, constantemente incentivada, pelos mais variados meios de comunicação de massa, somente poucos conseguem se manter fiéis ao padrão ideal propagado:

Ser um indivíduo numa sociedade de indivíduos custa dinheiro, muito dinheiro. A corrida pela individualização tem acesso restrito e concentra os que têm credenciais

para participar. Como nos sucessivos capítulos do programa *Big Brother*, as fileiras dos eliminados tendem a engrossar a cada rodada (Bauman, 2007, p.37).

Como expõe o sociólogo polonês, não há possibilidade de que amplas camadas da população consigam, indefinidamente, reproduzir tal modelo de comportamento. Apesar desse axioma, efetivamente plausível, na vigência de uma política econômica neoliberal – em que os projetos de vida já não encontram as antigas redes de proteção das previdências e dos empregos estáveis (Bauman, 1998) –, não poucas pessoas buscam junto a instituições financeiras e suas representantes contrair empréstimos que lhes possibilitem a manutenção de seus comportamentos de consumidores. O resultado dessa empreitada coletiva apresenta-se diariamente em noticiários nacionais e regionais, nos quais, com frequência, jornalistas solicitam o auxílio de economistas e outros especialistas para fornecerem à sua audiência informações a fim de que consigam, em algum momento, abandonar a situação de endividamento que contraíram junto a várias empresas.

Bauman (2010), em virtude desse contexto, postula que o circuito *crédito-consumo-renovação de crédito* seja um dos principais mecanismos reguladores da sociedade de consumidores. Ao analisar a crise econômica mundial de 2009, cujo epicentro ocorreu nos Estados Unidos, declara que sua gênese se deve a um intencional mecanismo de concessão de divisas, empregado por agências financeiras e bancos privados ou nacionais, os quais, por essa via, transformam em um negócio rentável, o que somente deveriam ser empréstimos, precisamente planejados, para restabelecer o equilíbrio econômico da vida familiar de seus clientes.

De forma inversa, o objetivo e a intenção do restabelecimento dos saldos positivos de contas correntes e cartões de crédito são, respectivamente, a recuperação do poder de compra junto ao comércio e, a médio ou curto prazo, o novo endividamento desses clientes, os quais receberão, então, cobranças altíssimas e que requerem, novamente, empréstimos com o intuito de saldá-las (Ibid.)

A par dessas vicissitudes reforçadas por essas instituições, Bauman (2010, p.8-9) se mostra taxativo:

Sem meias palavras, o capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo, assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência.

Diante dessas palavras, podemos compreender que a lógica de funcionamento da sociedade de consumo inclui, inequivocamente, uma intencionalidade de aumento progressivo dos lucros obtidos tanto pelo setor industrial e comercial, em geral, como pelos bancos privados ou estatais encarregados de fornecer crédito. Portanto, todo um aparato de instituições com funções específicas se organiza em torno da compra e do descarte de mercadorias, por parte de homens e mulheres, e dos recursos financeiros que deverão estar disponíveis para que o comportamento do consumidor possa ser efetivado.

Nessa direção, conclui 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*.

Até aqui, desse modo, o pensamento de Bauman (2010, 2008 e 1998) esclarece de que modo uma sociedade de consumidores produz dispositivos sociais, que operam a conformação de um complexo sistema a permitir constante renovação dos estoques de mercadorias dos empresários e o lucro incessante das organizações financeiras.

Passaremos, agora, a discorrer, de forma mais pormenorizada, sobre outro aspecto destacado pelo sociólogo em sua definição da sociedade de consumidores. Trata-se da disposição psicológica dos sujeitos de desejar os objetos do mercado, a qual se faz mister para que o modelo econômico vigente obtenha êxito.

5.2. Sobre a subjetividade forjada no capitalismo neoliberal

Antes de prosseguirmos nossa análise das perspectivas teóricas do pensador polonês, é necessário definirmos a concepção de subjetividade, em linhas gerais, a partir da qual formulamos o diálogo com o presente autor.

Nossa compreensão parte das considerações de Corea (2008, p.48), ao postular a subjetividade como

... un modo de hacer en el mundo. Es un modo de hacer con el mundo. Una subjetividad es un modo de hacer con lo real. Llamemos a esas prácticas sobre lo real *operaciones*. Y digamos... que la subjetividad es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo. La idea de que la subjetividad es una configuración práctica supone que la subjetividad es el conjunto de las operaciones realizadas, repetidas, inventadas. En tiempos institucionales, los

dispositivos obligan a los sujetos a ejecutar operaciones para permanecer en ellos. La subjetividad se instituye reproduciéndose, al mismo tiempo que se reproduce el dispositivo que instituye la subjetividad en cuestión; el dispositivo universitario reproduce subjetividad académica, el dispositivo escolar reproduce subjetividad pedagógica, el dispositivo familiar reproduce subjetividad paterno-filial, etcétera.

A partir da conceituação da autora argentina, podemos inferir que os chamados consumidores do mundo contemporâneo igualmente necessitam manter em andamento determinadas operações específicas, a fim de que consigam legitimar suas participações no dispositivo sociedade de consumo.

Diferentemente, entretanto, de outros dispositivos sociais como as escolas, as forças armadas ou as universidades, os quais requerem a interação com sujeitos determinados institucionalmente, tais como pedagogos, tenentes e pesquisadores, a sociedade de consumo não possui representantes abertamente legitimados. Isso se faz possível porque as operações que ela requer necessitam da adesão de múltiplas instituições e sujeitos para que sua subjetividade seja produzida e reproduzida. Seu alvo não são pessoas em particular, as quais adentram portões escolares ou universitários. Ao contrário, sua esfera de ação abrange todo o tecido social, incluindo classes sociais distintas, homens e mulheres com diferentes níveis de escolaridade e, ainda, cidadãos que não possuem qualquer relação de reconhecimento pessoal como ocorre entre alunos de uma mesma classe.

Ciente disso, Bauman (2010) busca evidenciar quais são os vários dispositivos que operam a conformação da subjetividade em uma sociedade organizada em torno da compra de mercadorias. Em sua análise, destacam-se como dispositivos que colocam em movimento esse modelo de sociedade, fundamentalmente: a publicidade, a moda, as instituições financeiras e os meios de comunicação de massa (principalmente revistas semanais, jornais impressos e a televisão). Todos eles, isoladamente ou em conjunto, elaboram discursos e os reproduzem incessantemente, a fim de consolidar estilos de vida hegemônicos, os quais, além de fornecerem critérios comportamentais específicos para a vida social, ao mesmo tempo, incidem na introjeção de critérios de avaliação e julgamento internos. Desse modo, sem dúvida, produz-se uma subjetividade idealmente planejada para manter em curso a compra e o descarte de mercadorias, sem a qual não sobreviveria a sociedade dos consumidores.

Em outros termos, não bastam somente dispositivos que incentivam comportamentos, condutas claramente visualizadas na tela dos televisores ou nas páginas de uma revista semanal. Torna-se imperioso, também, que esse repertório de estratégias de vida possua um equivalente psicológico, ou seja, o desejo e o anseio que antecedem a posse dos objetos materiais.

Nas palavras de Bauman (2008, p.41):

Pode-se dizer que o “consumismo” é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes... transformando-os na principal força propulsora e operativa da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação de indivíduos humanos, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de auto-identificação individual e de grupo, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais.

De acordo com as indicações acima, desejo e anseio necessitam ser redirecionados de tal forma que suas antigas finalidades sejam, agora, substituídas por situações ou por objetos que estejam inseridos na discursividade reproduzida pelos dispositivos da sociedade de consumo. Não bastasse isso, essa intencionalidade vivida, internamente, através dessas duas experiências subjetivas – desejo e anseio – deve ser tornada permanente. Com isso, pode-se considerar que esses dois itens de nosso repertório psicológico, antes de adquirirem um status temporário ou sazonal na vida de homens e mulheres, seja pela ausência do par amoroso ou da distância temporal da realização de objetivos profissionais, por exemplo, tornam-se operações as quais se mostram como elementos bastante presentes na subjetividade contemporânea. Assim, concretiza-se a conformação de sujeitos insatisfeitos em seus cotidianos e afeitos à constante compra e ao descarte subsequente de mercadorias, tão logo essas últimas percam sua importância para outros produtos, a trazer novas promessas de solucionar a intencional obsolescência daqueles há pouco tidos como ideais.

Para que os cidadãos venham a experienciar a insatisfação, faz-se indispensável que eles se identifiquem com situações/ mensagens veiculadas pelos dispositivos da sociedade de consumo, as quais representam, justamente, aspectos contidos no estilo de vida que aqueles adotaram e que sentem ainda não terem sido incorporadas/ agregadas.

A esse respeito, argumenta Bauman (2008, p.70):

A “sociedade de consumidores” é um tipo de sociedade que... “interpela” seus membros (ou seja, dirige-se a eles, os saúda, apela a eles, questiona-os, mas também os interrompe e “irrompe sobre” eles) *basicamente na condição de consumidores*. Ao fazê-lo, a “sociedade” (ou quaisquer agências humanas dotadas de instrumentos de coerção e meios de persuasão ocultos por trás desse conceito ou imagem) espera ser ouvida, entendida e obedecida. Ela avalia – recompensa e penaliza – seus membros segundo a prontidão e adequação da resposta deles à interpelação. Como resultado, os lugares obtidos ou alocados no eixo da excelência/ inépcia do desempenho consumista se transformam no principal fator de estratificação e no maior critério de inclusão e exclusão, assim como orientam a distribuição do apreço e do estigma sociais, e também de fatias da atenção do público.

Logo, o autor conclui (Ibid., *Ibidem*):

A “sociedade de consumidores”... representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas. Uma sociedade em que se adaptar aos preceitos da cultura de consumo e segui-los estritamente é, para todos os fins e propósitos práticos, a única escolha aprovada de maneira incondicional.

Nos dois excertos acima, como se pode notar, o autor indica que os dispositivos, presentes nessa forma de organização social, são uníssonos ao afirmarem os comportamentos considerados legítimos e os ilegítimos, o que vem a delimitar para seus membros, de modo inequívoco, quais são os critérios que permitem o reconhecimento de seus pares, ao mesmo tempo em que os ameaça com o ostracismo e a reprovação pública.

Em tal contexto, sujeitar-se a uma cultura do consumo – uma rede de discursos intencionalmente elaborados a fim de estabelecer parâmetros estritos de relação dos sujeitos com objetos de mercado, com as pessoas e consigo mesmos –, vem a tornar-se, na acepção de Bauman (2008), a única possibilidade legitimada pela cultura global de consumo frente a outras maneiras de compreender o sentido da vida. Em virtude desse processo, pode-se sugerir que o momento sócio-cultural em que vivemos, alicerçado sobre um modelo político-econômico capitalista e neoliberal, apresenta-se tão coercitivo e limitador das liberdades individuais quanto àquele, descrito por Bauman (2010, 2008, 1999), como sendo a modernidade sólida ou fase sólido-moderna, no qual dispositivos estatais, como escolas públicas e meios de comunicação, sob controle político, determinavam com rigidez os critérios de pureza e impureza da vida em sociedade.

Nas palavras de Bauman (1998, p.14):

Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da “ordem”, sem atribuir às coisas seus lugares “justos” e “convenientes” – que ocorre serem aqueles lugares que elas não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade. O oposto da “pureza” – o sujo, o imundo, os “agentes poluidores” – são coisas “fora do lugar”. Não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em “sujas”, mas tão-somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem de coisas idealizada pelos que procuram a pureza.

Os puros e impuros da sociedade de consumo, por sua vez, igualmente não escolheram as fronteiras que seriam estabelecidas e, tampouco, os nomes a elas atribuídos. Ao contrário, submetidos a delimitações artificiais e arbitrárias, devem elaborar estilos de vida compatíveis com uma lógica meritocrática que somente vê a participação contínua no jogo consumista da compra e da descartabilidade do supostamente obsoleto como elementos da pureza, enquanto afastar-se desses comportamentos significa a assunção de uma identidade falha – quer dizer, a

identificação com os perdedores, os fracassados, as pessoas vistas como o lixo da pureza líquido-moderna (Bauman, 1998).

Consideramos que a iminência de o sujeito tornar-se o refugio do contexto societário vigente e, com isso, o receptáculo das críticas alheias e de um discurso que o culpabiliza como inapto (Bauman, 2008), produz operações internas as quais passarão a mediar sua relação consigo mesmo. No lugar, então, do sentido atribuído na modernidade sólida a conceitos como disciplina, fracasso e sucesso (identificados e compreendidos como o hábito de poupar, a perda da segurança e da respeitabilidade moral e a admiração pelos feitos públicos, respectivamente), por exemplo, outorgam-se outros no cenário líquido-moderno a lhes definir, em sucessão, como: participação contínua na vida social através do entretenimento e abreviação do tempo de uso de objetos industrializados, perícia na manutenção desses comportamentos e adoção de perfórmances individuais a externalizar (ao menos, aparentemente), no ambiente público, os atributos do rol de consumidor (frequência a locais de compra, exibição de objetos recém-adquiridos, reprodução de diálogos que apontem gastos rotineiros consigo mesmo, etc.).

A partir dessas argumentações alicerçadas sobre o pensamento de Bauman (2010, 2008 e 2007), acreditamos encontrar-se vigente, de modo hegemônico na sociedade contemporânea, uma *subjetividade-de-consumo* (Oliveira e Tomazetti, 2012b). Pode-se postular que sua prevalescência sobre outras formas de construção de si deve-se aos inúmeros dispositivos da sociedade de consumo a produzirem uma discursividade homogênea e sedutora, a qual se mostra propagada, de modo disciplinado e reiterado, para atingir os mais variados segmentos sociais. Desse trabalho intencionalmente planejado, portanto, estrutura-se um padrão cognitivo a conformar operações internas que se tornam os principais mecanismos subjetivos de avaliação de si, do outro e dos sentidos da vida social.

Feitas essas considerações conceituais acerca dos pressupostos teóricos do pensador polonês acerca da produção de subjetividade, em um contexto líquido-moderno (Bauman, 2009b), passaremos, neste ponto, ao desenvolvimento de sua argumentação sobre o valor que os sujeitos contemporâneos atribuem aos objetos.

5.3. A função dos objetos na sociedade dos consumidores

Pensar a relação entre o comportamento dito consumista e o valor atribuído pelos sujeitos aos objetos se constitui em uma questão central para qualquer teórico, que se arrisque a dar conta do problema da sociedade de consumo. O pensador polonês, cujo pensamento ora

aprofundamos, assim como outros autores que analisaremos na seqüência desse capítulo, não se furtaram a essa tarefa.

Para Bauman (2008), no contexto da sociedade oitocentista, a qual ele denominou como sólido-moderna, a preocupação com a aquisição de bens e de objetos não estava relacionada à experiência do prazer ou à busca da felicidade. De outro modo, o espírito burguês desse período, o qual se estende até a fase em que vigorou, de forma plena, a política econômica do Estado de Bem-Estar Social no século XX, encontrava, nos objetos, oportunidades de consolidar a segurança diante da existência. Em outras palavras, os bens, fossem eles oferecidos pela indústria ou adquiridos por outras vias, para sujeitos forjados em uma conjuntura social que ainda vivia sob os princípios da ilustração, tinham a função de garantir a perenidade do bem estar e dos projetos de vida amparados pelo Estado (Ibid.).

Desse modo, na perspectiva teórica do sociólogo polonês, a função dos objetos, na modernidade sólida, se encontra atrelada à manutenção das expectativas futuras de vida e não às experiências imediatas.

Nessa direção, argumenta Bauman (2008, p.42):

Na era sólido-moderna da sociedade de produtores, a satisfação parecia de fato residir, acima de tudo, na promessa de segurança a longo prazo, não no desfrute imediato de prazeres. Essa outra satisfação, se alguém se entregasse a ela, deixaria o sabor amargo da imprevidência, senão do pecado. A utilização, no todo ou em parte, do potencial dos bens de consumo para oferecer conforto e segurança precisava ser adiada, quase indefinidamente, no caso de terem deixado de realizar a principal função na mente de seu dono quando foram, de maneira laboriosa, montados, acumulados e estocados - ou seja, a função de continuar em serviço enquanto pudesse surgir a necessidade de usá-los...

Como destaca o autor, a elaboração da representação mental do objeto comprado, no período em pauta, indicava que este fornecia sua materialidade para auxiliar a perenidade dos ideais de vida dos sujeitos. Com isso, a aquisição dos mesmos se configurava como um suporte para o desenvolvimento dos objetivos existenciais de forma segura e plena. Com o tempo, esses mesmos bens eram vistos como símbolos de conquistas pessoais, que haviam sobrevivido às intempéries que qualquer itinerário de vida pode enfrentar, tais como doenças na família, crises econômicas, reveses afetivos, guerras, etc.

Essa atribuição de sentido aos objetos oferecidos pela indústria, por sua vez, aponta, por outro lado, para um processo de subjetivação completamente distinto daquele vivido hoje na sociedade de consumidores. Pode-se dizer que a construção de si, a partir das considerações feitas até aqui, fazia dos objetos uma plataforma de segurança do eu, tal como uma ponte, que se mostra necessária e inevitável, para se alcançar a outra margem de um rio

bastante largo e profundo. Esse obstáculo natural mostra-se como a própria vida e suas adversidades, a qual requer estratégias para atravessá-la, assim como, mecanismos cognitivos para que saibamos proceder em suas demandas imediatas.

A estratégia de vida e as ferramentas cognitivas para a ação, na sociedade sólido-moderna, sem dúvida, possuíam na busca de segurança econômica a longo prazo, de um lado, e na busca de certezas morais, ideológicas e científicas, de outro, seus principais exemplares. Todos os atributos externos e internos desse cidadão moderno, com isso, deveriam apontar para a solidez de uma trajetória de vida alicerçada com rigor, tanto sobre conceitos morais, filosóficos ou religiosos bem definidos, quanto sobre atributos pessoais desenvolvidos pela cultura do trabalho disciplinado, fosse ele braçal ou intelectualizado.

Como percebemos, os objetos possuíam, em tal contexto sócio-histórico, um sentido coletivo comum, para Bauman (2010): fornecerem bases seguras para o desenvolvimento do eu e de sua trajetória existencial – o que equivale dizer, naquele tempo, servirem como elementos estruturais para a vigência de uma vida tranquila, sem acontecimentos que não pudessem ser contornados, então tomada como sinônimo da felicidade.

No contexto de uma vida líquido-moderna, na definição de Bauman (2009b, 2007), ao contrário da era sólida anterior ao capitalismo neoliberal, as concepções de vida assim como as estratégias mais adequadas para lidar com suas intempéries mudam mais rápido do que o tempo necessário para apreendê-las e transformá-las em hábitos. Em tal contexto, apostar-se na durabilidade dos empreendimentos humanos se faz algo arriscado e de difícil êxito. Vivemos, hoje, a pluralidade de escalas valorativas sem hierarquias duradouras e, com mais acerto, sem as possibilidades de controle, que antes as famílias possuíam, para definir os códigos sociais mais adequados para seus filhos (Bauman, 2009b).

Neste sentido, no lugar das antigas autoridades familiares, temos os astros da música pop, do cinema e das telenovelas, os quais, inseridos em uma cultura do entretenimento (Costa, 2005), elaboram condutas pessoais que se sobrepõe ao antigo valor outorgado à participação na vida pública, agora substituída pelo simples aparecer social desprovido de objetivos éticos.

Essa situação, para Bauman (2008), encontra-se inserida em modificações de ordem subjetiva causadas pela falência do Estado de Bem-Estar Social. Essa política permitiu, pois, enquanto vigorou nos países capitalistas centrais, que os serviços previdenciários amparassem os cidadãos, ao mesmo tempo em que o capital privado, apesar de sua orientação para o lucro, proporcionava um sentimento de segurança ao possibilitar empregos duráveis. Era possível,

pode-se afirmar, a homens e mulheres planejarem a vida tal como se estivessem diante de uma enorme tela, através da qual traçariam seus itinerários de vida (Bauman, 1998).

Tudo isso se altera, drasticamente, a partir da adoção do modelo político-econômico neoliberal. Com ele, cessam-se os benefícios voltados para o trabalhador e se buscam, exaustivamente, mecanismos para a redução de gastos públicos e privados, sempre alavancados pela terceirização de serviços e pela redução de funcionários. O estado neoliberal, desse modo, constitui-se no estado da insegurança permanente. Nele, de outra maneira, a única certeza se apresenta pela constatação de que a própria incerteza se mostra uma condição inalterável da vida, então alicerçada sobre a flexibilidade e maleabilidade dos critérios de mercado (Bauman, 2010).

Em tal contexto econômico, a relação com os objetos também se altera. Deles não esperamos mais a certeza de um futuro seguro e estável, sobre o qual poderíamos construir nossos projetos de vida. Sua posse, em virtude disso, nada mais pode oferecer do que a experiência imediata do presente, ou seja, a obtenção de prazer.

Em uma cultura do entretenimento, no qual os valores sociais apontam para a assunção de atributos da moda e das celebridades como critérios de construção de si, comprar objetos se transforma em uma prática que pode nos aproximar desses dois lugares sociais. Como em outros períodos da história, a compra de objetos agrega valor social a seus possuidores; entretanto, esse atributo necessita agora ser realizado, incessantemente e de forma disciplinada, para satisfazer o padrão de sociabilidade produzido pela publicidade. A felicidade, por esse motivo, não se encontra mais em algum lugar eleito ou objetivo traçado, antes disso, está na própria itinerância entre locais de compra, o que demonstra aos demais que o sujeito se encontra dentro dos critérios de pureza líquido-modernos.

Nas palavras do autor em pauta:

A vocação consumista se baseia, em última instância, nos desempenhos individuais. Os serviços oferecidos pelo mercado que podem ser necessários para permitir que os desempenhos individuais tenham curso com fluidez também se destinam a ser a preocupação do consumidor individual: uma tarefa que deve ser empreendida *individualmente* e resolvida com a ajuda de habilidades e padrões de ação de consumo *individualmente* obtidos. Bombardeados de todos os lados com sugestões de que precisam se equipar com um ou outro produto fornecido pelas lojas se quiserem ter a capacidade de alcançar e manter a posição social que desejam, desempenhar suas obrigações sociais e proteger a auto-estima – assim como serem vistos e reconhecidos por fazerem tudo isso –, consumidores de ambos os sexos, todas as idades e posições sociais irão sentir-se inadequados, deficientes e abaixo do padrão a não ser que respondam com prontidão a esses apelos (Bauman, 2008, p.74)

Nossas crenças de felicidade, a partir desses discursos sociais apontados por Bauman (2008), alteraram-se drasticamente. Ser feliz, agora, requer uma disciplina existencial

orientada para atividades de compra e frequência em locais de lazer. Planejar, adiar satisfações, esperar o máximo possível para desfrutar situações prazerosas, em benefício da segurança econômica, antes critérios da almejada tranquilidade na modernidade sólida, transformam-se, hoje, em elementos seguros para identificar um sujeito *fora-de-lugar*. Quer dizer, um estranho. Viver o aqui e agora se mostra a regra, a condição existencial daqueles que vivenciam plenamente a vida e conseguem extrair, da mesma, o máximo de prazer e satisfação.

Os objetos industrializados, nessa direção, prestam-se perfeitamente aos propósitos de fomentarem essas duas últimas experiências. De um lado, muitos possibilitam sensações específicas, como os alimentos e estimulantes químicos. De outro, bens como eletrodomésticos e eletroeletrônicos fazem de sua posse um prazer de curta duração alimentado pelas novidades que trazem consigo. Com isso, o sujeito vê na compra e descarte de mercadorias uma forma de adquirir, simultaneamente, entretenimento em curto prazo e apreço social pelos demais cidadãos forjados pela sociedade de consumo.

Na visão de Bauman (2010, 2008), como podemos perceber, a questão central da relação dos sujeitos com os objetos se encontra alicerçada sobre os ideais de felicidade que adotamos. Contudo, como aponta o sociólogo, essas mesmas crenças encontram sua gênese no contexto social propiciado pelas políticas macro-econômicas, as quais, no presente momento histórico, são constituídas pelos princípios do neoliberalismo.

Os argumentos do pensador polonês, portanto, a partir de sua teorização acerca do valor que outorgamos aos objetos, conduzem-nos à compreensão de que a forma com que nos relacionamos com esses últimos se apresenta como um sintoma dos efeitos subjetivos, produzidos por uma determinada conjuntura sócio-econômica.

CAPÍTULO VI:

DO PRINCÍPIO DA UTILIDADE AO PRINCÍPIO DA FELICIDADE: A SOCIEDADE DE CONSUMO NO PENSAMENTO FILOSÓFICO DE HANNAH ARENDT

Em “A Condição Humana” (2007), a filósofa e pensadora alemã tece suas principais considerações acerca dos mecanismos que operam a produção da sociedade de consumo. Seus argumentos apontam dois grandes eixos de análise: a) o aumento da produção de bens com a revolução industrial e suas repercussões na relação do sujeito com os objetos; e b) a mudança subjetiva protagonizada pelos cidadãos frente ao predomínio do princípio da felicidade sobre o princípio da utilidade. Posto isso, começaremos a incursão no pensamento da autora a partir do item “a”.

6.1. A Revolução Industrial e a necessidade de uma nova relação com as mercadorias

O incremento significativo da produção de bens, durante o final dos anos setecentos e oitocentos, alterou dramaticamente a relação dos sujeitos com os objetos, segundo Arendt (2007). Até então, jamais passava, pela mente de um homem ou mulher ocidentais, a idéia de que adquirir alguma mercadoria redundasse em produção de prazeres individuais. De outro modo, a relação mantida pelos cidadãos com mercadorias e bens disponíveis para venda, segundo a autora, pautava-se pela sua utilidade e capacidade de enriquecer o mundo. Em outras palavras, uma mesa ou poltrona para o ambiente privativo de uma família somente eram considerados relevantes na medida em que os materiais, de que eram feitos, permitissem que eles tivessem vida longa, ou seja, durabilidade.

É neste sentido que a filósofa alemã aponta que a natureza do trabalho antes da primeira Revolução Industrial era outra. Naquele período, o artesão construía objetos para que eles fossem úteis e duráveis. Assim, existia uma relação subjetiva de satisfação na elaboração de mercadorias e bens, pois nelas estava impressa uma habilidade específica, uma desenvoltura humana para a fabricação de um determinado objeto. Na visão da autora, essa dimensão do trabalho, com vistas a fomentar o conforto e a melhoria do mundo, caracterizava o que ela denominou de *homo faber*. Esta modalidade de trabalho sobre os objetos se caracterizava pela relação direta do artesão com o objeto feito, como uma extensão de sua capacidade de produzir artefatos duráveis.

Até aqui, como podemos perceber, a teorização de Arendt (2007) se aproxima bastante das concepções de Bauman (2008), apresentadas no tópico anterior, acerca da mudança

protagonizada pelo homem ocidental na sua relação com as mercadorias, ao longo dos dois últimos séculos. Para o sociólogo polonês, todavia, o marco divisório entre uma relação duradoura com bens ou mercadorias não está na Revolução Industrial, com seu aumento vertiginoso de produção de objetos, mas nas mudanças culturais, que afetaram os ideais de felicidade de homens e mulheres.

Na visão de Arendt (2007), entretanto, a eclosão da primeira Revolução Industrial gerou uma necessidade societária intransponível, a fim de que o novo modelo de produção pudesse ter êxito: de um lado, os compradores deveriam se comportar como se os objetos adquiridos no comércio de bens industrializados devessem ser substituídos por novos, quando lançados; de outro, igualmente homens e mulheres deveriam assumir uma predisposição social ou crença de que seria possível acompanhar o progresso dos novos tempos através das inovações difundidas nas recentes lojas de departamento, que apresentam suas vitrines repletas de objetos para venda.

Tal processo, intencionalmente elaborado, interferiu decisivamente para o surgimento do que a filósofa chamou *animal laborans*. Nas linhas abaixo, Costa (2005, p.133) delinea com exatidão o modo como a autora alemã concebe esse processo:

O aumento da produtividade industrial influenciou, de modo decisivo, na transformação imaginária do trabalho em labor. O avanço tecnológico, a produção de bens industriais em grande escala, a melhoria das condições de vida dos operários e a criação de um mercado de compradores despiram o trabalho de seu caráter artesanal. A velocidade com que os novos bens eram produzidos e vendidos mudou o sentido do ato de fabricar e do de comprar. Quem produzia não se percebia mais como autor de coisas feitas para atender necessidades reais, mas para serem vendidas, sendo ou não necessárias. Vender, e não fazer coisas úteis, se tornou a meta final da produção. Em consequência, o *homo faber*, isto é, o fabricante de artefatos duráveis, passou a se perceber como *animal laborans*, isto é, um produtor de objetos feitos para serem rapidamente descartados, à semelhança do que ocorre nos ciclos da reprodução biológica. A conversão do *homo faber* em *animal laborans* foi a fórmula encontrada pelos agentes econômicos de acomodar o poder de compra individual ao ritmo da produção.

Neste ponto, a partir das explicações acima, Arendt (2007) defende uma tese central em sua concepção das alterações subjetivas protagonizadas a partir da industrialização em massa: a passagem do princípio da utilidade para o princípio da felicidade.

6.2. A produção do princípio da felicidade: ou sobre as características de uma nova relação com o mundo

Segundo Arendt (2007, p.138):

Em nossa necessidade de substituir cada vez mais depressa as coisas mundanas que nos rodeiam já não podemos nos dar ao luxo de usá-las, de respeitar e preservar sua inerente durabilidade; temos que consumir, devorar, por assim dizer, nossas casas, nossos móveis, nossos carros, como se estes fossem as “boas coisas” da natureza que se deteriorariam se não fossem logo trazidas para o ciclo infundável do metabolismo do homem com a natureza. É como se houvésemos derrubado as fronteiras que distinguem e protegem o mundo, o artifício humano, da natureza, do processo biológico que continua a processar-se dentro dele, bem como os processos cíclicos e naturais que o rodeiam, entregando-lhes e abandonando a eles a já ameaçada estabilidade do mundo humano.

Como aponta a filósofa, já a argumentar em torno das conseqüências de uma sociedade organizada em torno da compra e descarte de mercadorias, o sujeito ocidental, a partir da primeira Revolução Industrial, passa a relacionar-se com os objetos de uma forma descartável. Com isso, e sob o influxo das narrativas sociais que visam convencer os compradores de que estão acompanhando o progresso com suas aquisições, produzem-se disposições subjetivas para ver, nos objetos, uma fonte de satisfação imediata e não mais utensílios para uma vida confortável e segura a longo prazo.

Homens e mulheres passam, inadvertidamente, a ver nos objetos industriais ícones da felicidade, passaportes para a fruição de emoções prazerosas com suas posses, mesmo que de antemão, estejam convencidos de que, em breve, deverão substituí-los por outros mais novos e, supostamente, melhores que os anteriores. Assim opera, segundo a filósofa, o novo princípio da felicidade: dos objetos se espera somente a obtenção de prazer e, não mais, a utilidade – preocupação agora desnecessária em um sistema produtivo, que investe na obsolescência imediata dos próprios artigos que produz com vistas à manutenção dos comportamentos de compra dos então consumidores.

Trata-se, como indicou Arendt (2007), de uma relação descartável com o mundo, na medida em que não atribuímos mais o valor de outrora às mercadorias e aos bens que introduzimos nele. Não se espera mais que eles, mercadorias e bens, enriqueçam a nossa vida cotidiana e a das futuras gerações. Tudo deve ser considerado até segunda ordem, ou seja, somente até o momento em que proporcionar felicidade e, não mais durabilidade e estabilidade, como eram os ideais do *homo faber*.

O *animal laborans*, por sua vez, indica um novo processo de subjetivação, no qual se produzem operações subjetivas bastante distintas daquelas protagonizadas antes da industrialização em massa. Em outros termos, através do dispositivo sociedade de consumo e seus discursos, introjeta-se, na visão da filósofa, uma disposição subjetiva que se orienta para a obtenção de satisfações e a redução de todo e quaisquer esforços humanos. Com isso, o enriquecimento do mundo se vê substituído por um sujeito que busca, incessantemente,

incrementar sensações e prazeres no momento presente. O mundo humano, por sua vez, construído através das gerações e composto pelo enriquecimento que cada coletividade proporcionou a ele, seja pela via do conhecimento e sua transmissão, ou pela construção de estruturas concretas que sobreviveram aos ciclos de vida individuais de seus idealizadores, faz-se fragilizado e relegado a um lugar secundarizado. Pode-se dizer, a partir do pensamento da filósofa, que o mundo da cultura foi tragado pela primazia hierárquica das sensações e das emoções interiores dos cidadãos.

No fragmento a seguir, Arendt (2007, p.133) apresenta duas disposições distintas de relação com a experiência da realidade. Nessa distinção, como veremos, a durabilidade do mundo (pertencente ao domínio da cultura) se encontra em oposição ao investimento na intensidade das disposições naturais do ser humano (pertencentes ao domínio biológico):

... a nossa crença na realidade da vida e na realidade do mundo não são a mesma coisa. A segunda provém basicamente da permanência e da durabilidade do mundo, bem superiores às da vida mortal. Se o homem soubesse que o mundo acabaria quando ele morresse, ou logo depois, esse mundo perderia toda a sua realidade, como a perdeu para os antigos cristãos, na medida em que estavam convencidos de que as suas expectativas escatológicas seriam imediatamente realizadas. A confiança na realidade da vida, ao contrário, depende quase exclusivamente da intensidade com que a vida é experimentada, do impacto com que ela se faz sentir. Esta intensidade é tão grande e sua força é tão elementar que, onde quer que prevaleça, na alegria ou na dor, oblitera qualquer outra realidade mundana. Já se observou muitas vezes que aquilo que a vida dos ricos perde em vitalidade, em intimidade com as “boas coisas” da natureza, ganha em refinamento, em sensibilidade às coisas belas do mundo.

Diante disso, a vigência de uma sociedade, organizada em torno da compra e da obsolescência induzida das mercadorias, enfraquece o investimento cultural dos sujeitos no mundo, ao passo em que, por outro lado, projeta uma existência na qual predomina a fruição do presente como a única realidade possível. A construção do mundo cultural, o qual sobreviverá para as gerações seguintes, dessa maneira, mostra-se destituída na sociedade de consumo, em favor de estilos de vida agora voltados para as sensações e prazeres obtidos, temporariamente, na relação com os objetos.

Nas palavras abaixo, a filósofa alemã, que viveu os acontecimentos sociais da década de cinquenta do século XX, demonstra sua preocupação diante dos sintomas que já se apresentavam a partir da mudança do princípio da utilidade para o princípio da felicidade. Contudo, a autora acreditava ainda não presenciar a plenitude da sociedade de consumidores:

Um dos óbvios sinais do perigo de que talvez estejamos a ponto de realizar o ideal do *animal laborans* é a medida em que toda a nossa economia já se tornou uma

economia de desperdício, na qual todas as coisas devem ser devoradas e abandonadas quase tão rapidamente quanto surgem no mundo, a fim de que o processo não chegue a um fim repentino e catastrófico. Mas, se esse ideal já estivesse realizado e não passássemos realmente de membros de uma sociedade de consumidores, já não viveríamos mais num mundo, mas simplesmente seríamos impelidos por um processo em cujos ciclos perenemente repetidos as coisas surgem e desaparecem, manifestam-se e somem, sem jamais durar o tempo suficiente para conterem em seu meio o processo vital (Arendt, 2007, p.147).

Como se pode depreender do excerto acima, ao tomarmos a descrição da pensadora como diagnóstico preciso das incidências subjetivas da lógica do consumo, não há motivos para duvidarmos de que hoje, de fato, encontramos-nos na vigência plena de uma sociedade organizada em torno da compra, da obsolescência e da substituição dos objetos de mercado adquiridos. Seus argumentos, notadamente, aproximam-se dos apontamentos de Bauman (2007) acerca de uma sociedade líquido-moderna, a qual, para o sociólogo, igualmente se constitui e se produz em torno do consumismo.

Afirma o autor:

A instabilidade dos desejos e a insaciabilidade das necessidades, assim como a resultante tendência ao consumo instantâneo e à remoção, também instantânea, de seus objetos, harmonizam-se bem com a nova liquidez do ambiente em que as atividades existenciais foram inscritas e tendem a ser conduzidas no futuro previsível. Um ambiente líquido-moderno é inóspito ao planejamento, investimento e armazenamento de longo prazo (Bauman, 2007, p.45).

As teorizações de Arendt (2007) e Bauman (2007), como expostas acima, indicam que o cenário social, em que nos encontramos, se faz avesso a projetos de longo prazo e, mesmo, à compreensão das circunstâncias culturais nas quais se produzem nossas vidas. Carecemos de tempo para processarmos as informações que nos chegam pelos mais variados veículos, como a internet, a televisão, o rádio e, desse modo, temos dificuldade de registrarmos e interpretarmos a forma como somos impactados pelo modelo societário hegemônico. Como indicam as palavras de Arendt (2007), as coisas surgem e desaparecem com tal velocidade que não permitem que a própria vida se desenvolva através delas. Dito de outra forma, estaríamos impossibilitados, em tal conjuntura, de processarmos os acontecimentos de maneira a podermos agir em função de seus referenciais. Esses, por sua vez, como nos indica Bauman (2007), alteram-se sem que possamos sequer planejar mecanismos de ação adequados frente a eles, visto que os códigos, os valores, as concepções e as crenças, bem como os comportamentos legítimos e ilegítimos para a convivência social mudam de um momento para o outro.

Na visão de Arendt (2007), em tal contexto, já não poderíamos falar em um mundo propriamente dito. Isso porque mundo significa algo planejado, construído e erigido para sobreviver a seus construtores, o que, definitivamente, não se encontra nos atributos de uma sociedade, na qual os objetos e os bens construídos pelo homem são valorados em função dos prazeres e felicidade imediata que proporcionam e, não, pela utilidade que podem proporcionar para a posteridade. Na teorização de Arendt (2007), pode-se inferir, a partir da conjuntura social em que estamos inseridos, que já não poderíamos falar de uma cultura, propriamente dita, mas sim, de formas de vida alicerçadas, paradoxalmente, na inconstância e na descartabilidade dos objetos e dos padrões de vida adquiridos.

Esses traços societários e sociais, considera a autora, somente se fazem possíveis na medida em que os sujeitos passam a ver, nesse processo, uma maneira de alcançarem os signos da felicidade. Com isso, a análise de Arendt (2007) aponta – apesar de sua ênfase na industrialização em massa como propulsora dos novos hábitos sociais frente aos objetos –, da mesma forma que analisamos em Bauman (2007), para uma mudança nos critérios de felicidade como elemento chave para a compreensão da sociedade de consumidores.

Com respeito a esse aspecto do pensamento de Arendt (2007), conclui Costa (2005, p.137):

Não basta haver produção em larga escala para que haja consumo. Os indivíduos consomem porque aprenderam a associar consumo à felicidade. A busca da felicidade... se torna o complemento cultural necessário à implantação do consumismo.

CAPÍTULO VII:

UMA LEITURA PSICOLÓGICA E HISTÓRICO-CULTURAL DO CONSUMISMO CONTEMPORÂNEO: O PENSAMENTO DE JURANDIR FREIRE COSTA

Jurandir Freire Costa é psiquiatra e psicanalista, mestre em etnopsiquiatria pela École Pratique des Hautes Études de Paris, Livre-Docente pela UERJ e professor do Instituto de Medicina Social da UERJ. Tem sido considerado, no Brasil, como um dos principais teóricos da psicanálise, principalmente, pela articulação dessa teoria com as ciências sociais e a filosofia. Dentre suas obras, como “Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico” (Costa, 1998), e títulos de grande repercussão na psicanálise nacional, o autor publicou “O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo” (Costa, 2005), uma grande obra que busca compreender e desenvolver uma argumentação teórica acerca das recentes mudanças subjetivas do sujeito ocidental frente ao consumismo e à moral do prazer e das sensações. De inegável importância para o pensamento psicológico nacional, o autor em pauta ainda possui um olhar original sobre a sociedade de consumo e suas vicissitudes.

Procuraremos, nos tópicos a seguir, desenvolver os principais argumentos do psicanalista com relação a esse tema, de modo que possamos, assim, delinear sua compreensão da produção de subjetividade na sociedade da compra e descarte de mercadorias.

7.1. A moral dos sentimentos e a compra de objetos

A perspectiva teórica de Costa (2005) acerca da relação dos sujeitos com os objetos fundamenta-se, inicialmente, pelas considerações de Sennet (1988) sobre a sentimentalidade atribuída aos objetos pela burguesia dos séculos XVIII e XIX.

Nas palavras de Costa (2005, p.154):

... o núcleo da personalidade, na cultura burguesa, estava tanto no interior sentimental quanto nos objetos comprados e exibidos. Sennett denominou este hábito de “prática psicomórfica do mundo” (1978:146). O indivíduo projetava as suas peculiaridades emocionais nas mercadorias e, em seguida, as adquiria como se fizessem parte de seu “caráter permanente e interior” (1978:146). Ser único, ser distinto, não ser como todo mundo implicava em materializar caráter e gostos em objetos que poucos ou ninguém possuía. Quanto mais personalizado era o indivíduo, mais estendia a sua personalidade aos objetos. O intimismo se espalhou pelo mundo dos negócios, que, por seu turno, explorou-o com vistas à maximização de lucros.

Estabelecido este marco teórico em sua construção argumentativa, Costa (2005) se afasta das posições de Arendt (2007) e de Campbell (2001), autor que analisaremos mais a diante, no que tange à dimensão imaginativa que levaria o consumidor a se aproximar dos objetos. Desse modo, o autor considera que a passagem do princípio da utilidade ao princípio da felicidade não seria suficiente para explicar a disposição psicológica dos sujeitos frente às mercadorias. Em outros termos, a industrialização em larga escala e a mudança no significado do trabalho não são suficientes, na visão do psicanalista, para entendermos de que modo as pessoas se tornam, de fato, consumidoras de objetos.

Na visão de Costa (2005), Arendt (2007) enuncia alguns dos efeitos da sociedade de consumidores, na dimensão subjetiva. Todavia, deixa em aberto o móvel do comportamento dos sujeitos a fim de que passem a concordar com os vendedores diante da nova demanda do mercado: comportarem-se como se necessitassem de mercadorias sem, ao menos, precisarem delas.

Considera o autor, ao refletir sobre as teses de Arendt (2007):

Pode-se perguntar... por que o indivíduo teria assumido as disposições emocionais dos “mais necessitados e pobres”, se não era este o seu caso? Por que se conduzir como miserável quando se é opulento? Por que se comportar de forma tão contrária ao senso comum de todas as épocas? Arendt não explica. A mecânica do engodo psicológico é deixada em branco. Não sabemos por que os indivíduos cedem à ilusão de associar aquisição de objetos materiais à felicidade.

Tal ausência de resposta quanto às questões levantadas acima, por outro lado, será justamente o elemento central do desenvolvimento das idéias de Costa (2005). Sua teorização, neste sentido, busca compreender as disposições psicológicas dos sujeitos que os levam em direção aos comportamentos de consumo.

Seu interesse reside, dito isso, no modo como se produz uma subjetividade que se orienta para a compra de objetos, na segunda metade do século XX. Isso devido ao fato de que, nos períodos anteriores ao capitalismo neoliberal, a lógica da compra de objetos se mostra clara para o psicanalista: o sujeito vê nos objetos, na esteira de Sennet (1998), um substrato material para dar concretude e visibilidade a aspectos de sua sentimentalidade e outros atributos da vida interior. Dessa perspectiva, pode-se considerar que homens e mulheres se comportavam como consumidores, até meados do século XX, porque tal prática operava como um suporte da identidade pessoal, ou seja, uma exteriorização da vida introspectiva, até então, valorizada pela cultura das classes médias e altas do ocidente (Costa, 2005).

Sobre essa dinâmica psicológica e cultural na relação com os objetos, argumenta Costa (2005, p.160-161):

Na *moral dos sentimentos*, o acervo de bens materiais evocava pedaços expressivos da vida íntima do casal e da família. Longe de se aparentarem à volatilidade dos nutrientes, eles faziam parte dos acontecimentos morais e afetivos que eram legados às futuras gerações como lembretes de vidas logradas. Assim, é implausível afirmar que o comprismo foi, desde sempre, um consumismo narcísico. Esta opinião ou ignora a história da privacidade burguesa ou assume uma posição de princípio ainda mais contestável, a de que a vida emocional pode se exprimir sem o auxílio de suportes materiais. As emoções exprimem, em primeira instância, as disposições corporais dos organismos humanos individuais. Mas, para se transformarem em condutas, têm de recorrer ao entorno material. Sem os objetos que operem a transição entre o potencial biológico e a manifestação cultural, o fato emocional não teria como se tornar visível, entendível e partilhável por todos.

Em seguida, o autor conclui (2005, p.162-163):

Os objetos não são, de forma “intrínseca”, impróprios ou irredutíveis à conversão afetiva. Na relação do sujeito com o mundo, todo objeto cede parte de sua concretude física à imaginação emocional e toda intencionalidade emocional recorre à matéria física dos objetos para ganhar consistência e durabilidade culturais.

Por outro lado, para o autor em pauta, da segunda metade do século XX até o cenário contemporâneo, os traços comportamentais acima descritos – pertencentes a um contexto cultural em que os objetos eram tidos como oportunidade de expressar aspectos da personalidade –, deixam o cume da hierarquia dos valores sociais e dão lugar a outros, diametralmente opostos. A moral dos sentimentos, assim, com sua ênfase no desenvolvimento da individualidade e de uma ascese das emoções, através da introspecção, deixa de ser o modelo hegemônico na construção de si, para que, ao longo das últimas seis décadas, a moral do prazer e a moral das sensações passem a locupletar as disposições subjetivas dos sujeitos.

De acordo com o teórico da psicanálise:

Durante séculos da história ocidental, oscilamos entre duas formas básicas de definição do sujeito. Na primeira, se buscava conhecer “o que se é” pelo que se fazia, ou, o que dá no mesmo, pela maneira como aparecíamos exteriormente ao olhar do outro. Na segunda, insinuada na tradição estóico-cristã e plenamente realizada no apogeu do homem sentimental, o indivíduo “era verdadeiramente” sua interioridade emocional e moral protegida do mundo. As duas formas, malgrado as diferenças, tinham em comum a exclusão do corpo no processo de formação das identidades individuais. Nada do que fôssemos, do ponto de vista físico, intervinha na definição do que deveríamos ser, dos pontos de vista emocional, intelectual, moral, político, artístico ou espiritual (Costa, 2005, p.165).

Como indicam os apontamentos acima, encontramos-nos diante de um novo processo de subjetivação. Cerca de dois séculos de uma cultura do intimismo psicológico e sentimental

dão lugar ao corpo e suas sensações como depositários dos investimentos de homens e mulheres.

Essa reviravolta nos ideais de eu, segundo Costa (2005), responde por três alterações sociais significativas do mundo contemporâneo: a) as mudanças, nas últimas décadas, da natureza do trabalho; b) a nova relação dos sujeitos com a auto-imagem corporal; e, c) o enfraquecimento e derrocada social da autoridade. Essas modificações promovem um novo cenário social, no qual diferentes dispositivos sociais produzirão operações específicas, as quais, isoladamente e em conjunto, terminarão por fazer com que homens e mulheres construam uma nova relação com os objetos de mercado. Com relação às mudanças acima anunciadas pelo autor, “a primeira concerne ao *aparecer social* do sujeito, a segunda, ao *aparecer corporal*, e a terceira, ao *aparecer moral*” (Ibid., p.163).

7.2. As mudanças no aparecer social

No que se refere às mudanças vivenciadas no mundo ocidental com relação ao trabalho, Costa (2005), mais uma vez, vale-se do pensamento de Sennet (1999). A partir das considerações feitas pelo autor norte-americano em “A corrosão do caráter” (Sennet, 1999), Costa (2005) aponta para a vigência de relações de trabalho nas quais o empregado deve despir-se de sua identidade pessoal.

Com isso, outros atributos são nomeados como símbolos do bom trabalhador, no capitalismo neoliberal:

O bom profissional é flexível, assertivo e, se possível, polido. Antes de tudo, porém, deve ser superficial nos contatos humanos e blasé em relação a projetos pessoais ou extrapessoais duradouros. A primeira lição do novo mundo dos negócios é o desapego a pessoas, lugares geográficos, tradições étnicas, religiosas ou políticas, e, enfim, a própria história pessoal. A identidade do indivíduo configurada pelo mapa do mercado é a do “desenraizado” (Costa, 2005, p.163-164).

De acordo com essas observações, uma nova ética do trabalho foi estabelecida, nas últimas décadas, principalmente sob o influxo da flexibilização das leis trabalhistas em inúmeros países e da conseqüente liberdade de ação concedida a empresários e grandes corporações (Bianchetti, 2005). O que Costa (2005) procura evidenciar, nesse sentido, são os valores que passam a nortear e a regular a natureza da performance, que homens e mulheres devem possuir, quando se vinculam às instituições privadas, na medida em que as narrativas empresariais demandam sujeitos desprovidos de características do sujeito propriamente

moderno. Dentre os traços desse último, podemos destacar a elaboração de projetos de vida de longo prazo, a constituição de laços afetivos sólidos, a importância atribuída ao vínculo com a localidade, a busca pelo bem comum, etc. Todos esses atributos, por sua vez, ao invés de facilitar o trabalho das empresas o dificultaria, pois, trabalhadores com identidades rigidamente definidas não são maleáveis o suficiente para se adequarem à identidade fornecida pelas próprias corporações.

Dito de outro modo, a mudança no aparecer social, a qual para Costa (2005) se refere à esfera do trabalho, colabora para desencaiçar os sujeitos contemporâneos das antigas identidades sólidas, apontadas por Bauman (1998), e que somente se faziam possíveis pela estabilidade de seus postos de trabalho. Em substituição a uma construção de si alicerçada em uma conjuntura econômica que favorecia o planejamento da vida, temos agora outra, a qual não encontra mais os antigos alicerces para seus projetos e, somando-se a isso, vê-se, constantemente, interpelada para despojar-se de responsabilidades familiares, cívicas e éticas, as quais poderiam dificultar as margens de escolha dos gerentes do capital.

Diante desse contexto, argumenta Costa (2005, p.164):

Em função disso, o perfil moral dos objetos se alterou. A identidade do sujeito sentimental tinha como matriz imaginária o museu. Nela, tudo era retido para que a memória do passado iluminasse o presente e o futuro. A do turista toma o passado como uma fita de vídeo, que sempre pode ser apagada para registrar novas imagens da identidade e da realidade.

Em seguida, o autor conclui, ao concordar com o diagnóstico de Bauman (1998) acerca das identidades individuais,

Nesta forma de subjetivação – que Bauman chamou de “identidade de palimpsesto” –, os objetos não devem mais remeter o sujeito à sua história pregressa ou a cenários socioculturais que atropelam o desempenho econômico [...]. O útil, o apreciável, é o que não deixa rastros. O objeto deve “agregar” valor social – e não sentimental – a seu portador, ou seja, deve ser um crachá, um *passaporte* que identifique o turista vencedor em qualquer lugar, situação ou momento da vida (Ibid., p.164-165).

A partir dessas considerações, podemos compreender a primeira dimensão que afeta a valoração das mercadorias, no contemporâneo, no pensamento do psicanalista em pauta. A nova ética do trabalho, regida por critérios que interferem na sociabilidade e na construção de si, produz discursos que interpelam os sujeitos na direção da assunção de comportamentos moralmente flexíveis e manutenção de vínculos afetivos e familiares frágeis ou passíveis de reordenamento imediato. Diante desse propósito, como delineou Bauman (1998), os objetos assumem a função de agregar valor social a seus possuidores, ao mesmo tempo, em que

proporcionam um prazer imediato e não cobram responsabilidades ou vínculos de longo prazo. Deles, pode-se dizer que o tipo contemporâneo do turista – um dos novos modelos de construção de si na relação com o mundo –, nada espera para além da vivência do momento presente, visto que logo poderá substituí-lo por outro, de acordo com a situação e a localidade em que se encontrar (Ibid.). Com isso, o sujeito desenraizado não possui mais ligações duradouras com o território em que se encontra e, da mesma forma, com as outras antigas instâncias doadoras de identidade como a família e a tradição.

Como resultado desse processo diagnosticado por Bauman (1998), Costa (2005) postula que o hábito dos sujeitos projetarem seu mundo interno nos objetos adquiridos se modifica em favor da lógica de uma posse programada para não durar: a função das mercadorias deve conferir valor social e, necessariamente, mostra-se de curta duração, o que dá forma e concretude ao princípio de ausência de ligações duradouras, arbitrariamente elaborado pela nova ética do trabalho.

Tudo isso, que analisamos até aqui, refere-se ao aparecer social, na visão do autor em pauta. A segunda dimensão, por sua vez, a qual interfere nas novas atribuições de valor aos objetos, diz respeito ao aparecer corporal.

7.3. Os investimentos comportamentais e valorativos no aparecer corporal

A massificação dos meios de comunicação de massa, junto ao conseqüente incremento de sua incidência na construção de ideais de eu, constituiu um processo decisivo para a passagem de uma cultura da intimidade para outra que supervaloriza a aparência corporal.

Nas palavras de Costa (2005, p.165-166):

A mídia reforçou a participação do corpo físico na constituição da subjetividade de dois modos. Primeiro, pela propaganda comercial de cosméticos, fármacos e instrumentos de aperfeiçoamento da forma corporal; segundo, pela identificação de certos predicados corporais ao sucesso social. O último aspecto é o fundamental.

Para o pensador brasileiro, nesse sentido, empresas publicitárias e canais de televisão, através de seus jornalistas, artistas, produtores e redatores conformam uma rede de discursos, que proporciona significativas repercussões internas nos sujeitos. Dentre elas, a reorganização das narrativas sobre o eu, as quais, a partir de um contato cotidiano com os dispositivos rádio, televisão e internet, terminam por definir os critérios de valoração dos sujeitos, segundo o estilo comportamental dos homens e mulheres tidos como famosos.

Pode-se dizer, assim, que a fama se apresenta como uma respeitabilidade adquirida através da publicidade televisiva, radiofônica ou virtual e da utilização dos recursos e tempos destes dispositivos para a promoção pessoal. Grandes companhias frequentemente se valem de pessoas, que já possuem esse status temporário, a fim de divulgar seus produtos em comerciais. Entretanto, a fama não constitui prestígio. Este, por sua vez, consiste na posse de um reconhecimento social por feitos já realizados, através dos quais, o sujeito demonstrou seus talentos de forma a colaborar com a sociedade. Trata-se, por esse motivo, de um atributo pessoal de longo prazo (Costa, 2005).

A fama, por outro lado, mostra-se uma característica indissociável daqueles considerados celebridades no mundo contemporâneo. A celebridade, a qual analisaremos no item seguinte, é uma construção midiática breve, instantânea, desprovida dos atributos do prestígio. Encontra-se em oposição às autoridades da modernidade (Ibid.).

Para o psicanalista, a fama adquirida por essas pessoas, ao ser transformada em sinônimo de sucesso social, nas últimas décadas, causou uma associação entre os atributos corporais desses homens e mulheres e a felicidade.

Segundo o autor:

Em sintonia com a moral do espetáculo, a mídia visa, sobretudo, a tornar visões de mundo particulares plausíveis e convincentes. É assim que a massa dos indivíduos é levada a admirar e a querer imitar o estilo de vida dos ricos, poderosos e famosos. A mimetização, contudo, é mantida em rédeas curtas, dada a dificuldade que a maioria tem de ascender socialmente, até poder ser incluída no círculo dos privilegiados. O único item do mundo “exclusivo” à disposição do indivíduo comum é a imagem do corpo. Possuir um corpo como o dos bem-sucedidos é a maneira que a maioria encontrou de ascender imaginariamente a uma condição social da qual está definitivamente excluída, salvo raríssimas exceções (Costa, 2005, p.166).

Para Jerusalinsky (2004), torna-se extremamente difícil, para os adolescentes, suportar a carga de discursos sociais que são elaborados acerca do corpo. Recém imersos a uma fase de transformações hormonais e endócrinas, somam-se então a esses reveses, a irrupção da sexualidade sobre suas mentes – o que lhes demanda enfrentamentos inadiáveis –, e os arbitrários ideais culturais – apontados pelos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, para aqueles que atravessam o processo da adolescência, conformar-se a uma norma cultural legitimada pode ser uma saída conciliadora: de um lado, o sujeito sedimenta uma auto-imagem admirada por todos; de outro, livra-se – na medida em que conseguir disciplinar exercícios físicos e alimentação – do olhar perscrutador dos demais adolescentes e suas críticas contumazes (Costa, 2005).

Na esteira desses apontamentos, os quais também dizem respeito aos adultos, respeitadas obviamente as particularidades da puberdade e adolescência, afirma o psicanalista:

... a corrida pela posse do corpo midiático, o *corpo-espetáculo*, desviou a atenção do sujeito da vida sentimental para a vida física. Criou-se uma nova educação dos sentidos, uma nova percepção da morfologia e das funções corporais que tornou o bem-estar sensorial um sério competidor do bem-estar sentimental. Cuidar de si deixou de significar, prioritariamente, preservar os costumes e ideais morais burgueses para significar “cuidar do corpo físico”. O *cultivo das sensações* passou a concorrer, ombro a ombro, com o *cultivo dos sentimentos*. Estar feliz não se resume mais a se sentir sentimentalmente repleto. Agora é preciso também se sentir corporalmente semelhante aos “vencedores”, aos “visíveis”, aos astros e estrelas midiáticos (Costa, 2005, p.166).

Como denotam os argumentos acima, nossos ideais de felicidade foram alterados no contemporâneo. Sendo décadas de imersão – em conteúdos de publicidade reiteradamente difundidos, ao mesmo tempo em que o entretenimento da televisão apresentava semblantes felizes e corpos esbeltos –, a cultura dos sentimentos, da introspecção e, dessa forma, da interioridade, não resistiu a esses duros golpes. Na re-hierarquização dos critérios de valoração social, temos, então, a aparência física como um dos atributos das pessoas vencedoras e que conquistaram a felicidade sensorial. Nesta última, “... o prazer das sensações, extático ou mitigado, depende absolutamente da presença física do outro como objeto de estímulo ou excitação” (Ibid., p.167).

Em outra situação se encontrava o sujeito da felicidade sentimental. Para o sujeito da modernidade sólida de Bauman (2008), o prazer não se encontrava encarcerado na experiência sensória. De outro modo, vivenciar solitariamente a reminiscência de situações carregadas de sentimentos, ou então, imaginar a realização de objetivos ou sonhos particulares era suficiente para sustentar narrativas que suprissem a ausência do outro. Viagens longas, ausências em períodos de guerra ou conflitos regionais, por tempo indeterminado, não se mostravam empecilhos para a realização amorosa. Na cultura dos sentimentos, o ideal residia na possibilidade de efetivar, na prática, os próprios ideais, mesmo que períodos de sofrimento se apresentassem como obstáculos.

De acordo com Costa (2005, p.167):

Na *felicidade sentimental*, o prazer com o outro, coisa ou pessoa, é capaz de *durar* na ausência física de ambos, pela *rememoração* ou pela *antecipação*. A *presença imaginária* do outro é o coração do ideal sentimental. A felicidade dos sentimentos pede que o sujeito encontre um outro e que, ao encontrá-lo, faça-o durar antes de tê-lo tido ou depois de tê-lo perdido. Antes de tê-lo, pela *posse antecipada* na imaginação; depois de tê-lo, pela *posse rememorada*. Ser feliz, ao modo sentimental, é possuir a habilidade de estruturar a experiência afetiva com *narrativas e imagens*

de lembranças e antecipações que são o estofo do prazer que lhe é típico. Não há felicidade sentimental sem diálogos ou solilóquios, nos quais o sujeito, o parceiro e os objetos que os cercam são descritos em cadeias metafóricas e metonímicas que fazem o prazer durar além do encontro real entre eles. É esta loquacidade fantasmática que torna o prazer dos sentimentos um prazer apto a se tornar *duradouro*.

Na visão do psicanalista, segundo podemos perceber, a passagem societária, do predomínio de uma felicidade dos sentimentos para uma felicidade das sensações, apresenta-se como a perda de qualidades importantes da experiência humana. Salvo as condutas românticas e extremistas, que viam no sofrimento sentimental uma forma de ascese pessoal, como destaca o próprio autor, valorizar a introspecção e a rememoração como *modus operandi*, para relacionar-se consigo mesmo e com o outro, constituem atributos pessoais que favorecem o desenvolvimento pessoal e a relação com o mundo. Isso, porque esses procedimentos subjetivos favorecem a dimensão da interioridade, a qual, por sua vez, oportuniza ao sujeito um espaço privado de construção de si e distanciamento dos fatos concretos felizes ou dolorosos.

Somando-se a isso, conforme destacou Costa (2005), a relação com o outro e com o mundo se faz pautada pelo critério da durabilidade cultural, seja através dos fatos acontecidos e emoções rememoradas, seja através da compra de objetos para dar forma e consistência materiais a disposições psicológicas, que anunciam individualidade, narrativas familiares ou valores eleitos como prioritários.

Por tudo isso, de modo absolutamente distinto do período acima, o pensador brasileiro entende que nos encontramos, atualmente, em um período sócio-cultural notadamente empobrecedor no que se refere aos ideais comportamentais predominantes e aos modelos de construção de si escolhidos como hegemônicos – os quais veem, efetivamente, no prazer sensorial, a fonte mais importante para a aquisição do bem estar pessoal.

Sobre esse processo em curso, argumenta Costa (2005, p.167-168):

O outro do prazer sensorial tem de estar presente para que o indivíduo possa se satisfazer. Os hábitos físicos, isto é, as experiências sensoriais vividas, contam pouco na reprodução do prazer desejado. A lembrança das experiências sensíveis não se deixa metaforizar como as imagens e narrativas sentimentais. Fora do instante de gozo, a sensação é emocionalmente obsoleta. Sua evocação raramente proporciona o nível de prazer que a evocação dos sentimentos pode proporcionar. Por esta razão, a felicidade sensorial necessita avidamente de objetos que estejam à mão e que possam ser rapidamente instrumentalizados.

Em seguida, o psicanalista tece suas argumentações conclusivas acerca do laço existente entre a nova modalidade do aparecer corporal, a cultura das sensações e a compra de objetos de mercado:

Por se concentrar no corpo físico como fonte de gozo, o sujeito passa a superestimar tudo que faça o prazer sensível durar. A tendência a se satisfazer com a pluralidade das imagens e palavras é substituída pela tendência a *presentificar e diversificar* as fontes reais de estimulação sensorial. O sujeito sentimental contorna a fluidez da felicidade interior materializando as narrativas afetivas em *objetos duráveis*; o sujeito sensorial, para reter o prazer físico, devora os *objetos doces*, os que estão sempre à mão, ou melhor, “sempre ao corpo”. Na economia dos sentimentos, o bom objeto é o que resiste ao tempo e estabiliza o prazer; na das sensações, é o que excita... os sentidos, despertando o corpo para uma nova prontidão prazerosa: drogas psicoestimulantes, medicamentos, alimentos energéticos, tônicos, hormônios, próteses orgânicas ou mecânicas, instrumentos que transformam a força mecânica em força ou plasticidade musculares etc (Ibid., p.168).

Após termos esclarecido os pressupostos teóricos de Costa (2005), os quais apontam as modificações, no aparecer corporal, como um dos elementos sociais a compor o plano de fundo cultural, o qual fornece os critérios coletivos na relação dos sujeitos com os objetos, passaremos à compreensão de alterações contundentes no aparecer moral.

7.4. O aparecer moral da modernidade e sua crise

O terceiro vetor a incidir, de forma significativa, no valor que homens e mulheres atribuem às mercadorias, na visão do pensador brasileiro, diz respeito às transformações ocorridas na concepção de autoridade. Segundo ele, essa faceta da vida humana foi radicalmente alterada nas últimas décadas, principalmente, a partir da ação paralela de duas instâncias sociais: ciência e moda.

Sua hipótese reside na compreensão de que a autoridade, tal como reconhecida na moral dos sentimentos, foi agora reconfigurada em suas atribuições e deslocada para um novo modelo valorativo. Sua argumentação, com vistas a sustentar suas proposições teóricas e conceituais, vale-se de uma oposição entre, o que o autor considera, a autoridade legitimada no mundo contemporâneo – as celebridades –, e àquela vigente no período da modernidade sólida, composta por “... adultos, pais, ascendentes, operários-padrão, capitães de indústria, professores, religiosos, políticos, grandes intelectuais, artistas e cientistas etc” (Costa, 2005, p.169). Esse reordenamento das figuras de autoridade, por sua vez, teria os discursos da ciência e da moda como principais elementos desencadeantes.

Nos dizeres de Costa (2005, p.169):

Ciência e moda são práticas sociais que se alimentam da mesma fonte, a irrelevância do que passou. A primeira vê no passado um passo hesitante na história em aberto de seu futuro; a segunda, uma etapa ultrapassada na dinâmica do lucro. A ciência, *malgrado as próprias intenções*, e a moda, *de acordo com suas intenções*, sempre projetam no futuro o envelhecimento do presente. Encolhida entre as duas, a autoridade parece minguar. Autoridade é sabedoria fundada na história. Não se pode “ter ou ser autoridade” no que ainda não aconteceu ou no que aconteceu, mas não resistiu à prova do tempo. Autoridade *em coisas futuras ou passageiras* é um contrasenso... Em consequência, o lugar da autoridade foi tomado pela *celebridade*.

Na visão do autor, conforme podemos perceber, vê-se um vínculo entre sua concepção de autoridade e o respeito pelo passado, pensamento também presente em Arendt (2007), como um elemento-chave para que esse lugar simbólico seja outorgado a uma pessoa ou instituição.

Contrário a essa perspectiva, sustentada pelos discursos familiares e sociais até a metade do século XX, com a difusão em massa dos discursos da moda e da ciência, a importância, anteriormente atribuída à história pessoal e à familiar – somados os logros alcançados e reconhecidos na esfera pública –, cede seu lugar a critérios valorativos que atribuem àqueles dois dispositivos o lugar da sabedoria acerca de como conduzir-se na vida.

Nesse processo, como se pode depreender, homens e mulheres contemporâneos ignoram ou decidem omitir, de seus campos de visão, as intenções econômicas da moda e as consequências da própria lógica hegemônica da produção do saber científico: substituir ou destituir, tão logo seja possível, conhecimentos obsoletos por outros atualizados e confiáveis, tão somente pelo fato de serem frutos de teorizações ou pesquisas recentes. Para Costa (2005), tudo isso incide drasticamente no deslocamento das antigas autoridades da modernidade sólida, amparadas pela historicidade de seus lugares antes legitimados, para uma posição marginal frente aos que hoje ocupam a posição social de celebridades.

Essa última é descrita e definida conceitualmente pelo psicanalista, nas palavras abaixo:

A celebridade é a “autoridade” do provisório. Seus representantes sociais são os que sabem aliar moda e tecnologia a serviço *da moral do entretenimento*. Afinada com esta moral, a celebridade é programada para idolatrar o momentâneo e desaparecer com ele. Sua posição simbólica na cultura é a de um *nome* em torno do qual orbita uma legião de seguidores, imitadores, aduladores, detratores e comentadores que jamais se cansam de louvá-lo ou denegri-lo, até que *outro nome* arraste consigo todo o séquito, fazendo com que o primeiro seja completamente esquecido (Ibid., p.169).

Ao contrário das autoridades referendadas no período de vigência de uma cultura da introspecção, o mundo contemporâneo delega a sujeitos considerados famosos uma posição de enunciadores de discursos para o público infantil, juvenil e adulto, tal como se essas

pessoas pudessem orientar-nos para além da superfície de seus cotidianos, envolvidos por repórteres e *flashes* de fotógrafos vinculados a revistas de fofoca. Jogadores de futebol, cantores de Axé ou Funk, atores de televisão, apresentadores de programas de auditório, participantes de *reality shows*, todos eles, sucessivamente, apresentam-nos diariamente, conforme Costa (2005), o que já sabemos: a face simplória, desprovida de talentos excepcionais ou prestígio por feitos consideráveis para a sociedade, envolvida em uma espontaneidade ingênua e condescendente com quaisquer valores morais.

Como afirma o autor em pauta:

Em oposição à autoridade, cuja marca são os dons incomuns, a celebridade prima pela falta de originalidade. O cânone da primeira prescreve a aliança entre *notoriedade e talento*; o da última, entre *sucesso e visibilidade*. A pessoa célebre não necessita ter predicados excepcionais, pois, mesmo se os possui, o que importa é seu *potencial de entreter*. Por isso, nos depoimentos das celebridades interessa apenas realçar o que elas têm de mais insignificante e leviano (Ibid., p.170).

Em um contexto social, no qual o lumpesinato se faz supervalorado por muitos, os atributos, possíveis de serem detectados visualmente nesses sujeitos, passam a ser colocados no altar dos ideais de eu. Nota-se, nessa direção, que na ausência de uma cultura dos sentimentos e da interioridade, os únicos critérios perceptíveis nas celebridades sejam suas aparências físicas esbeltas e tonificadas de acordo com a cultura da *fitness*, assim como os objetos que esses famosos ostentam consigo como ícones do sucesso alcançado. Relógios, pulseiras, brincos, anéis, vestidos, calças jeans, sapatos, tênis, carros importados, eletroeletrônicos, camisas, blusas etc. – um sem número de acessórios, de vestimentas e utensílios de uso pessoal, são apresentados nas telas da televisão e da internet, geralmente associados a anúncios publicitários, de modo que as narrativas de mercado operam um entrelaçar entre os objetos do sujeito célebre, seu corpo e estilo de vida, e a felicidade pessoal.

Em tais discursos orientados para o consumo, pode-se considerar que semblantes sérios ou tristes não possuem vez: tudo deve fazer crer, para milhares de adolescentes diante de seus programas favoritos, que seus ídolos são pessoas íntegras, espontâneas, maleáveis diante das situações da vida e que, justamente por essa atitude aberta e desprovida de críticas e orientações morais, seus estilos de vida são descontraídos e alegres. Em outras palavras, as celebridades, onde quer que estejam, infundem a ilusão de que viver no contexto neoliberal dos empregos flexíveis e do futuro incerto pode ser algo legal, divertido. Quando tal não ocorre, desse modo, significa antes uma imperícia pessoal para alcançar a felicidade possível,

na medida em que a vida nos seriados de final de tarde e nas telenovelas da noite se assemelha, em inúmeros momentos, a um império do entretenimento.

A esse respeito, argumenta Costa (2005, p.171):

A vida certamente comporta entretenimento. Mas apresentar o cotidiano profissional como um palco imerso em fumaça de gelo seco e com trilha sonora encomendada para a ocasião é querer fazer de toda vida entretenimento. Mais que isso, se compararmos o que as celebridades dizem sobre suas trajetórias biográficas à média das vidas brasileiras a conclusão é inevitável: os valores da maioria se tornam um amontoado de coisas sem eira nem beira. Diante do feérico mundo do espetáculo, as tradicionais razões pelas quais deveríamos viver parecem garatujas da “boa vida”, esmoladas distribuídas aos conformistas e resignados.

Todos esses apontamentos, até aqui, denotam o quanto nossos ideais de felicidade têm se alterado nas últimas décadas. Na esteira desse processo, nossa atribuição de valor às coisas da vida igualmente se vê cambiante, conformando-se de modo progressivo aos discursos hegemônicos dos meios de comunicação de massa. Como afirma Jerusalinsky (2004), não há como abdicarmos de nossa representação no laço social, afinal, vivemos em sociedade. Com isso, as alterações na hierarquia valorativa das coletividades incidem sobre nós sem que possamos nos subtrair aos efeitos das narrativas predominantes.

Costa (2005) nos aponta, assim, dentre outros fatores como a dissolução das antigas autoridades, que nossa busca pelos objetos de mercado se encontra agora estreitamente ligada a nossas novas crenças sobre a felicidade: aproximarmo-nos o máximo possível das celebridades, seja pela via ascética da aquisição de músculos tonificados e ausência de gorduras visíveis, seja pela compra de objetos importantes enquanto produzem entretenimento e se encontram em alta no mercado das aparências – ou seja, na medida em que possam agregar valor social a seus possuidores.

A função dos objetos em nossa cultura, portanto, segundo o pensador brasileiro, ao mesmo tempo em que explica nossa disposição para nos comportarmos como consumidores, revela a atual precariedade dos discursos que reproduzimos coletivamente, identificados hoje como orientadores da felicidade.

Conclui o psicanalista:

No estilo de vida do entretenimento, os objetos são despojos das batalhas de Pirro entre a sobrevivência e a consciência. Possuir bens não mais significa, como antes, mérito moral e social. Os objetos aparecem ou como o prêmio dos fúteis ou como o castigo dos virtuosos. Quando faltam, são olhados com cobiça; quando sobram, com desdém, indiferença ou constrangimento. O nó cultural que os ligava ao passado moral e sentimental de cada um e aos objetos de todos se desfez na ideologia do espetáculo (Ibid., p.173-74).

CAPÍTULO VIII:

A SOCIEDADE DE CONSUMO NA PERSPECTIVA DE COLIN CAMPBELL

Colin Campbell, professor de sociologia da Universidade de York, Londres, e um estudioso da obra de Max Weber, desenvolve, em “A ética romântica e o espírito do consumismo moderno” (2001), uma análise aprofundada e notadamente original acerca da relação dos sujeitos com os objetos de mercado.

Interessado em compreender a dinâmica cultural a partir das décadas de 60 e 70 do século XX, o sociólogo se debruça sobre a incidência dos discursos publicitários na subjetividade dos sujeitos. Seu interesse, posto isso, encontra-se em compreender as disposições psicológicas que levam homens e mulheres a se comportarem como consumidores. Para ele, neste sentido, a tese de Max Weber centrada em uma racionalidade e introspecção protestantes na relação com os objetos não poderia ter sobrevivido por tanto tempo. Isso porque, no período moderno analisado pelo sociólogo alemão, o prazer ainda não possuía o status de legitimidade social que possui em nossos dias. Em virtude disso, a relação do homem com as mercadorias, naquele período sólido-moderno, estava de acordo com as análises de Arendt acerca do *homo faber* e da sociedade dos produtores, respectivamente.

Como o dissemos, o sociólogo inglês não crê na sobrevivência de ideais de vida, os quais atribuíam aos objetos o lugar de plataformas para a construção dos itinerários de vida individual ou símbolos da estabilidade e segurança existenciais. Seus argumentos, por outro lado, procuram elucidar um estreito elo entre a vigência, ainda, de atributos de uma subjetividade romântica, com suas operações internas, e as repercussões destas na produção de sujeitos consumidores. Feitas essas considerações introdutórias, passaremos agora aos fundamentos de sua teoria acerca da sociedade de consumo.

8.1. O hedonismo tradicional

Ao buscar compreender os componentes comportamentais que dão origem ao hábito cultural de consumir objetos, Campbell (2001) lança seu olhar, primeiramente, sobre as práticas dos hedonistas tradicionais. O interesse do autor por esse tema reside no fato de ele ter encontrado, no comportamento dos consumidores contemporâneos, indícios das práticas hedonistas tradicionais – alteradas, sem dúvida, ao longo dos séculos, e transformadas, segundo o sociólogo, no hedonismo auto-ilusivo moderno, no qual o prazer se desprende das sensações para ser vivenciado em nível mental.

A busca do sujeito hedonista se direciona, em absoluto, para a obtenção de prazer. Desde sua vigência entre os membros abastados da Roma antiga até as cortes européias que sobreviviam em torno de poderosas monarquias dos séculos XV e XVI, esse prazer foi direcionado para a obtenção de uma variedade de estímulos sensoriais. Os banquetes regados a vinho e orgias sexuais no reinado de Luís XVI, na França, bem como as lutas entre escravos que levavam à morte os combatentes, no Coliseu de Roma, então capital do Império Romano, são exemplos fidedignos de um prazer obtido com as experiências sensórias ou com o que desperta essas mesmas (Ibid.).

Conforme Campbell (2001), essa busca começa a ocorrer, na história do ocidente, a partir da existência de grupos sociais que desfrutam da abundância de recursos econômicos e, com isso, passam a ostentar um tempo livre propício à busca de novas experiências, as quais estejam dissociadas das necessidades de sobrevivência.

Para ele, essa inexistência de carências a serem satisfeitas, no âmbito de um esforço diário ou cotidiano, faz-se, justamente, o elemento gerador de demandas por prazeres que não estejam associados à execução de atividades saciadoras.

Nas palavras do autor:

...é com o desenvolvimento de uma economia suficientemente eficaz para proporcionar um constante excedente de víveres que ocorreram tanto os começos da civilização quanto as primeiras experiências desse dilema. Para os membros da pequena elite que desfruta dos privilégios do poder e da riqueza, a regular satisfação das carências pode ser garantida, com o resultado de que eles experimentam, em suas vidas, uma perda de prazer. Este se torna, então, a crucial, a procurada e escassa mercadoria, tendo por consequência que, pela primeira vez, a busca do prazer por amor a ele próprio, em vez de sua mera apreciação como um complemento da ação levada adiante por outras finalidades, assume o caráter de um objetivo claramente distinto e definido da ação (Campbell, 2001, p.97).

De acordo com essas considerações, a prática do hedonista tradicional visa restabelecer os ciclos de prazer obtidos naturalmente com a saciação de necessidades físico-biológicas, tais como sexo e alimentação. Para tanto, tornava-se necessário, progressivamente, a variabilidade dos estímulos a serem empregados para a obtenção desses prazeres específicos, na medida em que a repetição continuada terminaria por lhes reduzir a intensidade ou mesmo eliminá-los.

Campbell (2001) considera, todavia, que mesmo o mais poderoso déspota medieval ou renascentista possuía sérias limitações a fim de obter êxito na busca de prazeres continuados. Isso porque as possibilidades de variabilidade de sensações, através dos cinco sentidos humanos, são limitadas. Argumenta o sociólogo, nessa direção, que essa busca de novas

fruições sensoriais, não raras vezes, acabava por produzir o incremento do despotismo daqueles que detinham o poder político. Em virtude desse lugar social, tinham maiores oportunidades de controlar as fontes de estimulação, que estariam disponíveis para eles.

Acerca dessas tentativas de prolongar o prazer empregadas historicamente pelos hedonistas tradicionais, afirma Campbell (2001, p.99):

A obtenção de prazer através da manipulação dos meios de satisfazer as carências dos apetites é severamente limitada pelo pequeno número dos sentidos humanos de contato e a restrita extensão das sensações que eles podem perceber. O sentido do paladar (que é também o sentido do olfato), por exemplo, só é capaz de distinguir as quatro categorias de salgado, doce, amargo e azedo. É claro que qualquer figura moderadamente poderosa pode logo exaurir o potencial de novos prazeres estimulativos que eles podem oferecer. Os distantes sentidos “não-apetitivos” da visão e da audição são, comparativamente, capazes de muito mais fina diferenciação e, conseqüentemente, apresentam maiores possibilidades de estimulação agradável, algo que se ilustra bem como a enorme extensão dos estilos artísticos manifestos em culturas do passado e do presente. Infelizmente, esse dilatado poder de diferenciação se associa a um poder grandemente diminuído de incitamento, de tal modo que os estímulos auriculares e visuais, neles próprios, não têm qualquer coisa parecida com a mesma capacidade de excitação física que aqueles mediados pelo paladar ou tato.

Como se pode depreender das palavras acima, poucos homens e mulheres pré-modernos poderiam ser nomeados como hedonistas. Para a maioria da população, naquele período, envolvidos com a sobrevivência física própria e de seus familiares, pouco ou nenhum tempo restava para imaginarem prazeres distintos daqueles que experimentavam com as satisfações básicas. Com isso, podemos afirmar que o chamado hedonismo tradicional, nas diferentes épocas em que esteve presente, constituiu-se como uma prática cultural dos nobres e poderosos, motivo esse que dificultou sobremaneira a sua universalização e racionalização como discurso social (Campbell, 2001).

Na visão do autor inglês, entretanto, o hedonismo tradicional, limitado às tentativas de diversificação de sensações, somente daria lugar a outra experiência de prazer séculos mais tarde, sob o influxo da valorização do prazer emocional. Para tanto, alterações de ordem cultural foram necessárias para que essa mudança ocorresse.

8.2. O papel das crenças religiosas no desenvolvimento das emoções

Na perspectiva do autor em pauta, a relação dos fiéis europeus com os símbolos religiosos a partir dos séculos XVII e XVIII, principalmente, colabora de forma contundente para o que ele denominou ter sido uma realocização das emoções na vida dos sujeitos.

Durante o período pré-moderno, o lugar das emoções, segundo Campbell (2001), residia fora do sujeito. Nesse sentido, estados emocionais como alegria, tristeza ou medo eram associados a eventos externos e, desse modo, sua experiência específica se atrelava a circunstâncias que escapavam ao controle da vontade individual.

Nessa direção, os símbolos religiosos tiveram um papel decisivo, pois tanto as pastorais católicas como protestantes fizeram uso dos mesmos a fim de exercerem seu controle político-religioso, durante a intensificação das pregações iniciada no século XIV e estendida até o século XVIII (Delumeau, 2003). Dentre os aspectos recorrentes utilizados por clérigos e pastores, no período que se seguiu à Contra-Reforma, encontravam-se os sermões atemorizantes, repletos de imagens amedrontadoras do inferno e da própria divindade – o que, sem dúvida, mobilizou as emoções européias na direção da avaliação individual dos comportamentos e mesmo dos pensamentos elaborados no cotidiano (Delumeau, 2003).

Dessa forma, símbolos religiosos e avaliação individual, suscitada pelas insistentes pregações com vistas a disciplinar os sujeitos na direção de uma auto-avaliação individual permanente, são elementos importantes na construção de uma subjetividade agora, progressivamente, focalizada no foro íntimo de homens e mulheres.

Para Campbell (2001), os símbolos permitem que emoções sejam evocadas na ausência de situações ambientais. Em decorrência disso, na visão do autor, eles possibilitam aos sujeitos, primeiramente, uma relação mediada com sentimentos e emoções específicas, através de crucifixos, imagens, altares, etc., para, em seguida, tornarem-se signos interiorizados, os quais tornam possível a efetivação de operações internas que também despertam as emoções e sentimentos, antes só desfrutados na presença dos objetos concretos. Trata-se, pois, de um processo de subjetivação levado a cabo, ao longo de séculos de pregações religiosas, com vista à auto-avaliação particular dos comportamentos. Nessa empreitada religiosa, fizeram-se presentes não somente os discursos da Igreja Católica como igualmente aqueles difundidos pela Reforma Protestante.

Para o sociólogo inglês, esta última possui um papel decisivo nas alterações subjetivas pelas quais passa o homem ocidental, notadamente, com o incremento possibilitado pela racionalidade iluminista dos séculos XVII e XVIII.

Isso devido ao fato de que o protestantismo de Lutero e Calvino operou o deslocamento de uma ênfase religiosa, centrada nos sacramentos para a introspecção individual como critério legítimo de relação com a divindade. Em outros termos, o indivíduo deveria buscar, no próprio comportamento, os sinais da salvação e não mais no desempenho de rituais externos (Delumeau, 2003). Dessa maneira, são reforçadas disposições psicológicas

ausentes na construção do homem pré-moderno, tais como a introspecção, a busca de privacidade, a rememoração de situações do cotidiano, visando à análise racional, ao escrutínio da natureza dos sentimentos e emoções experimentados, etc.

Nas palavras de Campbell (2001, p.106):

O ponto central a se ressaltar neste contexto é que somente nos tempos modernos as emoções vieram a ser localizadas “dentro” dos indivíduos, como opostas às “no” mundo. Assim, enquanto no mundo contemporâneo é tido como certo que as emoções se “originam” dentro das pessoas e atuam como forças que as impulsionam para a ação, é caracteristicamente verdadeiro que, nas culturas pré-modernas, as emoções são vistas como inerentes a aspectos da realidade, dos quais elas exercem sua influência sobre os seres humanos.

Para o autor inglês, pode-se considerar que as alterações, protagonizadas pela moral protestante, tiveram um impacto altamente significativo nas modificações comportamentais, descritas no excerto acima. Ao passo em que as pastorais católicas, apesar de suas pregações de cunho moral e auto-avaliativo, prosseguiram direcionando seus discursos para uma centralidade dos sacramentos, como a confissão anual obrigatória (Delumeau, 2003), as pastorais protestantes instrumentalizaram seus adeptos, com recursos doutrinários, para que pudessem analisar a si mesmos e estabelecessem uma interpretação pessoal das escrituras sagradas.

Assim, a confissão obrigatória constitui-se em um dispositivo de avaliação externa e punição dos comportamentos individuais relatados ao confessor. Sua ação sobre o sujeito, nesse sentido, opera na direção de proporcionar emoções atreladas a eventos externos, neste caso, a confissão diante de um clérigo.

Já na leitura da bíblia cristã, legitimada por Martinho Lutero e conduzida ao estatuto de prática social comum, a partir do século XV, em muitos países europeus, produzia nos fiéis protestantes o hábito da introspecção através de momentos solitários. Esses, sem dúvida, eram acompanhados de momentos de pausa na leitura, nos quais o adepto rememorava suas ações e buscava dar interpretações a elas, não somente de seu próprio ponto de vista pessoal, mas igualmente do ponto de vista da divindade. Este último não estava claramente indicado, pode-se considerar, na medida em que agora as escrituras sagradas começavam a se desprenderem das significações literais ou arbitrárias do catolicismo, para serem alçadas ao terreno da interpretação livre e da resignificação a partir das experiências particulares de cada fiel.

Tudo isso, segundo Campbell (2001), levou ao desenvolvimento paulatino de uma capacidade de controlar as emoções e os sentimentos, por parte dos homens e mulheres modernos, ao passo em que estes deveriam ser conduzidos e modificados na direção dos

preceitos cristãos. Desse modo, pode-se inferir que os sujeitos, disciplinados dentro da ética protestante, ao mesmo tempo em que, progressivamente, se aprofundavam nas próprias experiências internas, tornavam-se, gradualmente, hábeis controladores dos conteúdos emocionais que se afastavam dos princípios morais almejados.

Estavam satisfeitas, portanto, na visão do sociólogo, as pré-condições culturais para o aparecimento do prazer como atividade mental, como apontam suas considerações abaixo:

Antes que qualquer emoção possa absolutamente ser “desfrutada”... ela deve ser submetida ao controle voluntário, ajustável na sua intensidade e separado de sua associação com o aberto comportamento involuntário (Campbell, 2001, p.104).

Em seguida, o autor conclui, ao demonstrar que esse controle das emoções, no sujeito ocidental moderno, encontra-se estreitamente atrelado aos comportamentos ideais outorgados pela moral protestante:

Um papel mais importante da capacidade para o controle emocional se refere ao cultivo deliberado de uma emoção, especialmente na ausência de qualquer estímulo “que ocorra naturalmente” e, embora seja isso, em parte, um corolário do poder de reprimir o sentimento, também o transcende. Alcançar o “autocontrole” emocional no sentido negativo é, portanto, um antecessor e um pré-requisito do desenvolvimento de completo controle emocional e voluntarístico, pois, enquanto talvez seja natural que os problemas apresentados pela presença de emoções indesejadas devam ser mais pressionantes do que aqueles criados pela ausência das que são desejadas, os esforços dirigidos para suprimir a emoção conseguem romper a íntima associação entre o sentimento e o comportamento aberto. Por se separar, assim, a ira da agressão, ou o medo da fuga, deu-se uma partida no processo pelo qual a emoção se torna definida como uma faceta em grande parte interiorizada da experiência humana (Ibid., p.105).

8.3. O hedonismo moderno autônomo e imaginativo

De posse dos apontamentos acima, os quais nos esclarecem sobre a interiorização das emoções e dos sentimentos com o contributo da religião, passaremos agora à compreensão da nova modalidade de hedonismo postulada por Campbell (2001), a qual se encontraria na gênese do comportamento consumista moderno.

Segundo o autor, estabelecidas as habilidades psicológicas do controle emocional e da identificação de sentimentos prazerosos em nível interno, o sujeito moderno se torna então capaz de experimentar o que ele denomina de hedonismo autônomo e imaginativo.

Abaixo, o sociólogo procura elucidar, descritivamente, as características desse novo modelo de obtenção de prazer:

... no hedonismo moderno e auto-ilusivo, o indivíduo é muito mais um artista da imaginação, alguém que tira imagens da memória ou das circunstâncias existentes e as redistribui ou as aperfeiçoa de outra maneira em sua mente, de tal modo que elas se tornam distintamente agradáveis. Já não são “recebidas como dadas” da experiência passada, mas elaboradas para produtos únicos, sendo o prazer o princípio orientador. Nesse sentido, o hedonista contemporâneo é um artista do sonho, que as especiais habilidades psíquicas do homem moderno tornaram possível. Fundamental para este processo é a aptidão de obter prazer das emoções assim despertadas, pois, quando as imagens são ajustadas, também o são as emoções. Como uma consequência direta, criam-se fantasias convincentes, de tal modo que os indivíduos reagem subjetivamente a estas como se fossem reais. É esta uma propriedade nitidamente moderna, a aptidão de criar uma ilusão que se sabe falsa, mas se sente verdadeira. O indivíduo é tanto o autor como a platéia no seu próprio drama, “seu próprio” no sentido de que ele o construiu, destaca-se nele, e constitui a soma total da platéia. Tudo isso altera drasticamente a natureza do hedonismo, pois não apenas o homem moderno colhe prazer em suas fantasias, mas, deleitando-se com elas, muda radicalmente sua concepção do lugar do prazer na vida real (Campbell, 2001, p.115).

Como se pode observar, a partir dessa definição, opera-se, na visão do pensador em pauta, uma alteração subjetiva de grande envergadura na construção do homem ocidental, a partir da transição do período pré-moderno para o moderno. Não somente alterações econômicas ou filosóficas abalaram as estruturas do antigo mundo feudal, mas também mudanças comportamentais se deram, de modo a introduzir progressivamente na mentalidade do homem e da mulher modernos a noção de privacidade e interioridade (Figueiredo e Santi, 2010). Essas aquisições, por sua vez, terminaram por produzir um sujeito psicológico, ou seja, um cidadão agora dividido entre questões pertinentes a sua vida externa pública e familiar e outro, oculto dos olhares alheios, composto por fantasias, emoções, lembranças e solilóquios auto-reflexivos vivenciados internamente (Figueiredo e Santi, 2010; Costa, 2005; Campbell, 2001).

Essa nova condição psíquica configura uma nova modalidade de subjetivação, a qual confere uma existência própria aos fatos vivenciados internamente, a despeito dos eventos externos.

A esse respeito, também a partir do sociólogo em questão, considera Lima (2010, p.36):

... para serem fonte de prazer, as emoções têm de ter a intensidade certa. É preciso saber controlar e dirigir as circunstâncias de sua estimulação. O que caracteriza o hedonista moderno é a capacidade de decidir sobre o tipo e a força de seus sentimentos, e de utilizar recursos simbólicos para fantasiar situações em favor do despertar de suas emoções. A partir da Modernidade, as emoções se separam dos fatores externos que as provocam e passam a ser entendidas como algo gerado no interior dos indivíduos. Até então elas são vividas como indomáveis e inerentes aos fenômenos da natureza. Na Modernidade, sua fonte de estímulos é a vida interior de cada um.

Para Campbell (2001), a partir dessas considerações, o moderno hedonismo autônomo e imaginativo ainda introduz dois elementos psicológicos inteiramente novos e ausentes no hedonismo tradicional: o devaneio e o anseio.

Conforme o autor em questão, essas duas ferramentas conceituais, as quais se constituem como disposições psicológicas ou operações internas de homens e mulheres, permitem que esses últimos desfrutem, prazerosamente, de situações fictícias ou mesmo antecipem situações potencialmente reais antes que essas ocorram. Tratar-se-ia, dessa forma, de novas maneiras de obtenção de prazer, agora sem a dependência de fontes externas, que disponibilizassem estímulos sensoriais. A imaginação, neste caso, como mecanismo psicológico, mesmo na ausência física de objetos ou pessoas, oferece àquele(a) que lhe dá vida circunstâncias prazerosas e, controladamente, dosadas ou intensificadas.

Do ponto de vista do sociólogo inglês, o devaneio consistiria em uma modalidade de pensamento imaginativo, o qual concede ao sujeito a possibilidade de antecipar um evento potencialmente efetivável ou, de outra forma, sonhar com algo que se encontra bastante distante da pessoa em questão, mas que, apesar disso, ainda sim, se mostra um acontecimento factível em probabilidade, por menor que se apresente esta última.

Nas linhas abaixo, o autor inglês procura definir o conceito de devaneio, ao mesmo tempo em que busca elucidar sua compreensão dos termos fantasia e construção imaginativa:

A categoria de maior interesse neste estudo é a que foi aqui denominada “devaneio” e este é considerado essa forma de atividade mental em que as imagens futuras positivamente vívidas são trazidas à mente (em primeiro lugar, quer deliberadamente, quer não) e ora são julgadas agradáveis, ora são elaboradas de um modo que assim as faça. Essas imagens deleitáveis são então exploradas para o desfrute potencial que possam apresentar, sendo talvez recambiadas em ocasiões subseqüentes. Essa exploração pode ocorrer de maneira mais ou menos “dirigida”, com o indivíduo, às vezes, talvez disposto a permitir que as imagens evoluam como preferam, enquanto em outras “intervém”, para fazer “ajustamentos”. Estes podem ser os julgados necessários para tornar a cena imaginada ou mais agradável de se contemplar, ou mais coincidente com os embaraços da realidade. Sem serem ajustadas a levar estes últimos em conta, as imagens cujo desenvolvimento se permite pelo prazer que produzem serão batizadas de “fantasia”. Por outro lado, o desenvolvimento das imagens que se conformam estreitamente com o que a experiência e a compreensão levam o indivíduo a acreditar que ocorra, e que não é modificado de maneira alguma a fim de proporcionar prazer em sua contemplação, será batizado de “construção imaginativa” ou antecipação (Campbell, 2001, p.122).

A partir desses apontamentos, o sociólogo delinea seu pensamento acerca da moderna arte do hedonismo auto-ilusivo: agora, como descrito no trecho acima, os sujeitos não dependem mais de fontes externas para vivenciarem situações prazerosas. Dessa forma, ao contrário do período pré-moderno, no qual somente déspotas ou nobres poderiam diversificar

os estímulos sensoriais disponíveis socialmente, hoje, até mesmo aqueles que se encontram diante de sérias limitações financeiras podem deleitar-se com devaneios ou fantasias.

Para Campbell (2001), esse atributo da subjetividade moderna, quando se encontra plenamente desenvolvido, fornece bases conceituais precisas para compreendermos o voluntário comportamento rotineiro de compra e descarte dos objetos de mercado, a partir da primeira Revolução Industrial, no final dos anos setecentos. Nesse sentido, o autor discorda das concepções sobre o tema desenvolvidas por Arendt (2007), visto que a filósofa alemã acreditava que a gênese da prática consumista estava na disposição induzida dos cidadãos de se comportarem como se seus objetos não fossem duráveis – ou seja, de assumirem um estilo de vida que desejava das mercadorias somente a obtenção de uma felicidade temporária e, não mais, a durabilidade dos artefatos construídos pelo *homo faber*. Para o autor inglês, o acordo tácito entre compradores e fabricantes não se sustenta completamente. Deixa em aberto, como se pode perceber, a origem dessa disposição psicológica para que os sujeitos passem a se comportar como consumidores.

Para o sociólogo em questão, por sua vez, essa brecha interpretativa, na sua acepção teórica, encontraria, na disposição psicológica do devaneio, um dos elementos a explicar de que modo homens e mulheres intencionalmente se direcionam à compra de mercadorias, mesmo que essas venham a ser substituídas precocemente.

Imaginar o objeto antes de sua posse e elaborar conteúdos prazerosos através de imagens mentais, que antecipam possíveis situações, traz ao hedonista moderno uma aquisição de prazer livre de coerções externas e que se encontra sob seu próprio controle.

Aqui, mais uma vez, faz-se mister destacarmos as explicações de Campbell (2001, p.126) acerca desse processo:

No simples e mais tradicional modelo de conduta hedonística, a imaginação não tem um papel significativo a desempenhar, porque a natureza do prazer antecipado é conhecida a partir da experiência passada. A expectativa do prazer detona o desejo, mas o que a pessoa “espera” desfrutar é principalmente o que “se lembra” de ter desfrutado. Os novos objetos ou atividades, assim, tendem a ser vistos com desconfiança, já que seu potencial de prazer é, até então, desconhecido. No hedonismo moderno, por outro lado, se um produto é capaz de ser representado como possuindo características desconhecidas, então fica desimpedido para quem procura o prazer imaginar a natureza de suas satisfações, tornando-se isso, assim, uma ocasião para devanear. Embora empregando material da memória, o hedonista pode agora, imaginativamente, especular em torno de que satisfações e que desfrutes dispõe em suas reservas, ligando assim seu devaneio preferido a este verdadeiro objeto do desejo. Desse modo, prazeres imaginados se acrescentam aos já encontrados, e maior desejo é experimentado por aqueles desconhecidos do que pelos conhecidos.

Assim, conforme exposto, o prazer experimentado com a antecipação da posse de objetos ou do desfrute de situações associadas a eles pode ser mais intenso e vívido do que aquele a ser concretamente fruído com sua posse, após o ato de compra. Nesses termos, o prazer, como uma qualidade da experiência, depende da habilidade do sujeito em colocar em andamento devaneios mentais e, não, da existência física de estímulos que o possibilitem. Em virtude disso, para o autor inglês, o sujeito moderno aprende a sonhar com os objetos, extraíndo, de suas representações, experiências agradáveis de forma imaginativa, ao passo em que a diversidade de produtos e bens divulgados pela indústria e publicidade aumentam seu repertório de devaneios.

Ainda, na ótica de Campbell (2001), um segundo elemento psicológico se faz necessário para compreendermos a dinâmica comportamental do consumidor moderno. Trata-se do anseio.

8.4. Entre o anseio e o devaneio: a função dos objetos para o hedonista moderno

Segundo o sociólogo,

... no hedonismo moderno, a tendência a empregar a imaginação para aperfeiçoar os prazeres e projetá-los sobre a experiência futura significa que a pessoa provavelmente desejará aquilo de que não teve absolutamente nenhuma experiência. Isso, porém, pode ser mais do que uma razão para enfeitiçar um objeto real e depois identificá-lo com alguma coisa dos nossos sonhos, já que podemos acreditar na realidade dos nossos sonhos antes de realmente “descobrir” qualquer coisa da realidade que lhes corresponda. A esse ponto, nosso comportamento pode corresponder a uma procura imaginativamente iniciada, difusa de um objeto “desconhecido” para o desejo. Esse aspecto característico do hedonismo moderno é melhor rotulado como “anseio”, algo que difere do desejo na medida em que ocorre sem a presença de qualquer objeto real. Em outras palavras, embora uma pessoa deva desejar alguma coisa, pode ansiar por... algo que não sabe o que é (Ibid., p.127-128).

O anseio, dessa forma, consiste em uma sensação interna que impele o sujeito na busca de algo, que ele ainda não consegue interpretar e identificar com precisão. Trata-se, assim, de uma experiência subjetiva que pode vir a provocar, podemos inferir, uma inquietação comportamental, na medida em que ignoramos a gênese de tal acontecimento interior. Em consequência dessa coloração emocional vaga e difusa, como apontou Campbell (2001) nas linhas acima, o anseio pode ser involuntariamente direcionado para um objeto externo ao sujeito, produzindo-se um desejo específico. Esse último pode vir a ser sexual, alimentar, sentimental ou, mesmo, de consumo dos objetos de mercado.

No entendimento do sociólogo, esse estado interior se apresenta como algo próximo da frustração, sem ser sinônimo dessa. De outro modo, pode-se dizer que, para o hedonista tradicional, a frustração seja a consequência imediata da interrupção das fontes de prazer sensoriais; no caso do hedonista moderno, o cessar das possibilidades de devaneio, com as imagens mentais geradas a partir de um objeto qualquer, por exemplo, deixam como resquício uma inquietude interna, a qual o autor inglês denomina anseio.

Nos rastros dos devaneios já findados e dos objetos que não permitem mais elaborações agradáveis, restaria, portanto, uma qualidade de experiências internas vividas como desconforto psicológico.

Assim explica Campbell (2001, p.128):

O anseio e uma permanente insatisfação desfocada são aspectos complementares desse panorama característico gerado pelo hedonismo auto-ilusivo e se pode dizer que ambos são consequências inevitáveis da prática de devanear. Pois não importa até onde os indivíduos tentem exercer a repressão a sua busca individual de prazer imaginário, seja a fim de prestar maior atenção às exigências da realidade, seja a fim de prevenir o desenvolvimento de fantasias extravagantes: há um sentido em que isso sempre será deixado tarde demais. Será tarde demais porque eles já terão comido do fruto proibido da árvore dos sonhos, isto é, terão “vivido” esse quinhão particular da vida irreal e provado suas delícias, com a consequência – quer queiram ou não – de que a realidade, a partir daí, será julgada por seus padrões.

Feitas essas observações pelo sociólogo, temos agora o quadro completo de seus conceitos teóricos para a compreensão do comportamento de consumidor assumido pelos cidadãos contemporâneos. Desse modo, devanear, mais do que buscar a fruição de experiências sensoriais, apresenta-se como algo mais factível de se alcançar, bastando à imaginação permitir-se sonhar com acontecimentos possíveis, mesmo que distantes, ou mesmo antecipar eventos futuros, colorindo-os com agradáveis surpresas e emoções. Somando-se a isso, tão logo um objeto começa a mostrar-se desinteressante para tal propósito, mesmo que não adquirido pela compra, pode-se migrar para outro, deslocando o desejo, outrora ligado à representação mental antecedente, para uma nova representação mental, a qual traz consigo possibilidades inéditas de associações prazerosas de sua possível posse com acontecimentos ainda inexistentes.

Isso também ocorre quando homens e mulheres obtêm os objetos de mercado que almejavam. A realidade, como sabemos, não permite devaneios e sempre traz consigo, inevitavelmente, uma certa quota de frustração diante dos dissabores que oportuniza e da ausência das tonalidades prazerosas e irrealis, que nossa imaginação havia atribuído a circunstâncias e pessoas. A mercadoria, com isso, perde seu encanto junto com todos os

devaneios associados a ela. A partir desse instante, argumenta Campbell (2001), a publicidade terá inúmeros artigos à mostra, os quais poderão novamente re-encantar o hedonista moderno, trazendo-lhe de volta as condições para colocar, novamente em andamento, prazeres de ordem mental.

Nesse contexto, o sociólogo assevera:

O discernimento essencial que se exige é a compreensão de que os indivíduos não procuram tanta satisfação dos produtos quanto prazer das experiências auto-ilusivas que constroem com suas significações associadas. A atividade fundamental do consumo, portanto, não é a verdadeira seleção, a compra ou uso dos produtos, mas a procura do prazer imaginativo a que a imagem do produto se empresta, sendo o consumo verdadeiro, em grande parte, um resultante desse hedonismo “mentalístico”. (Campbell, 2001, p.130)

De posse desses apontamentos, a perspectiva teórica do autor inglês acerca da sociedade de consumo advoga que as disposições psicológicas, que levaram, desde a primeira Revolução Industrial, os sujeitos em direção às rotinas de compra frente aos objetos ofertados pelo mercado, foram o devaneio e o anseio.

O primeiro, como pudemos delinear, instrumentaliza o homem moderno com uma autonomia imaginativa, a qual lhe garante a obtenção de prazer sem o concurso de elementos externos. Como disposição psicológica, assim, opera uma ampliação das experiências prazerosas do sujeito, agora, vividas internamente e, não mais, sujeitas à inconstância da realidade social.

O segundo, por sua vez, mostra-se uma consequência indesejável da prática do devaneio, pois se apresenta como um resíduo emocional involuntário de prazeres imaginativos que cessaram, seja pelo contato com situações concretas, ou mesmo pelo enfraquecimento das possibilidades de o sujeito crer possíveis determinados eventos ligados a pessoas ou objetos.

Em virtude dessas constatações, o anseio, gerado pela interrupção dos devaneios, se mostra como uma disposição psicológica que impele os cidadãos contemporâneos na busca de novidades lançadas pelo mercado e difundidas pela publicidade televisiva, radiofônica ou virtual. Somente através da identificação de novas fontes de desejo, o sujeito poderá apaziguar a experiência emocional do anseio, a qual é sentida como uma inquietação interna, cuja procedência se desconhece (Ibid.).

Campbell (2001) atribui, desse modo, ao anseio a gênese do que considera uma permanente insatisfação do consumidor. Dessa maneira, o desprazer, ao contrário de qualquer intenção do hedonista moderno, acaba sendo um desagradável resultante da prática do

devaneio, mediante a impossibilidade de o ser humano evadir-se completamente da realidade concreta que o cerca, com a exceção dos casos psicopatológicos da psicose e da esquizofrenia.

A compra de mercadorias, portanto, é seguida pela insatisfação movida por um anseio de novos prazeres; a produzir, sem dúvida, cidadãos ansiosos por novidades a lhes servirem de inéditas plataformas para outros prazeres imaginativos.

Na direção dos argumentos acima, afirma Campbell (2001, p.132):

Essa interação dinâmica entre a ilusão e a realidade é a chave para a compreensão do consumismo moderno e, na verdade, do hedonismo moderno de modo geral. A tensão entre as duas cria o anseio como um costume permanente, com o sentido concomitante da insatisfação com “o que é” e um anelo por “algo melhor”. Isso se dá porque o devaneio dirigido pelo desejo converte o futuro num presente perfeitamente iludido. A pessoa não repete tanto os ciclos de procura do prazer sensorial, como no hedonismo tradicional, quanto se esforça continuamente para fechar o hiato entre os prazeres imaginados e experimentados. Tudo o que a pessoa experimenta na realidade é possível “ajustar”, na imaginação, para fazer parecer mais agradável. Dessa forma, a ilusão é sempre melhor que a realidade, e a promessa mais interessante do que as condições reais.

Mais à frente, ao prosseguir seus argumentos acerca de sua perspectiva sobre a lógica contemporânea da compra e descarte de mercadorias, o autor conclui, enfaticamente:

A inexauribilidade das necessidades que caracterizam o comportamento dos consumidores modernos deve ser compreendida como proveniente de seus hábitos sempre desejosos, algo que provém, por sua vez, do inevitável hiato entre os prazeres do sonho e as imperfeitas alegrias da realidade. Seja qual for a natureza do sonho ou, de fato, da realidade, a discrepância entre elas dá origem a um anseio contínuo, de que saltam, repentinamente, desejos específicos (Ibid., p.139)

8.5. A hipótese de Campbell acerca da sobrevivência do sujeito romântico

Até aqui, propositalmente, desenvolvemos os argumentos do autor inglês centrados na passagem de um hedonismo tradicional para um hedonismo moderno ou autônomo e imaginativo. As disposições psicológicas que essa verdadeira revolução subjetiva opera, como pudemos delinear, encontram-se, hoje, na base da motivação para a compra de mercadorias no mundo ocidental, consoante a ótica desse autor.

Devaneio e anseio, por conseguinte, apresentam-se como conceitos-chave para a teoria do sociólogo, de modo que suas considerações apontam para uma configuração subjetiva do sujeito moderno, que acreditamos vigorar plenamente.

Na segunda parte de sua obra, intitulada “a ética romântica” (Campbell, 2001), entretanto, o autor inicia um conjunto de argumentações teóricas no sentido de sustentar a

hipótese de que a cultura romântica ainda se encontraria presente no mundo contemporâneo, de modo que a predileção pelo devaneio e o anseio decorrente seriam, intencionalmente, desenvolvidos pelos sujeitos.

Neste ponto, ao contrário dos tópicos anteriores, discordamos de Campbell (2001). A cultura da interioridade e do cultivo das emoções, sem dúvida, teve um papel preponderante na estruturação das disposições psicológicas do devaneio e do anseio. Não obstante, a sociedade ocidental vive, desde meados da década de sessenta, uma re-hierarquização das escalas valorativas, de forma que os atributos desejáveis, para a formação do cidadão nos anos setecentos e oitocentos, agora dão lugar a outros, diametralmente opostos (Ortega, 2006; Costa, 2005; Bauman, 1998).

Nessa direção, possuir um corpo esbelto e tonificado, assim como manter-se sem rugas ou marcas do tempo se tornaram aspectos mais importantes do que ser detentor de conhecimentos artísticos ou literários e demonstrar o desenvolvimento da sensibilidade (Costa, 2005). As bioidentidades, com isso, são mais valoradas que as antigas identidades modernas, construídas a partir de narrativas intimistas (Ortega, 2006), o que vem a descaracterizar o antigo contexto romântico de construção do eu, narrado por Campbell (2001).

De acordo com Costa (2005), milhares são aqueles, em nossos dias, a procurar, disciplinadamente, obter o corpo-espetáculo das celebridades. Essa colocação vem a delinear um modelo de construção de si no qual os atributos internos, como valores éticos, dotes artísticos, ideologia, cultivo de sentimentos nobres etc., veem-se deslocados de sua antiga centralidade, para a ocupação de um lugar, notadamente secundário, na vida de homens e mulheres contemporâneos.

Ao argumentar acerca dessa cultura somática, a qual vê, no corpo, a aspiração máxima dos ideais de felicidade, afirma Costa (2005, p.192):

Na tradição político-religiosa – chamemos assim o pano de fundo moral dos últimos três ou quatro séculos de cultura ocidental – , controlamos o corpo de modo a fazê-lo servir à causa das *boas obras* e dos *bons sentimentos*. A realidade corporal jamais foi tomada em sua nudez material como algo digno de ser cultivado com propósitos morais. Queríamos ter saúde ou longevidade para cumprir tarefas familiares, sociais, religiosas, sentimentais ou outras. Nunca, entretanto, havíamos imaginado que a forma corporal pudesse ser garantia de admiração moral.

Mais a diante, o autor, na esteira das considerações acima, aponta os efeitos dessa alteração cultural:

A cultura somática, ao esvaziar a moral dos sentimentos em benefício da moral do corpo e das sensações, privilegiou a clareza da vontade e da aparência física, em prejuízo da obscuridade do desejo e da profundidade emocional. Com isto, veio a privar o sujeito de um potente mecanismo estabilizador do sentimento de identidade, qual seja, a capacidade de dissimular a sua intimidade do olhar do outro (Ibid., p.198).

Como assinala o psicanalista, a disposição comportamental do ocultamento ou da privacidade, pode-se dizer, encontra-se seriamente ameaçada pelos atuais discursos a referendar o corpo como lócus da construção da identidade pessoal. Imaginar, dessa forma, que o sujeito contemporâneo ainda se mostre um representante do romantismo moderno, forjado em uma cultura do intimismo e da introspecção, apresenta-se, desse modo, como algo distante do que nossa cultura hoje vivencia. Faz-se implausível, assim, conceber homens e mulheres atuais “... como fósseis vivos do sentimentalismo romântico” (Costa, 2005, p.149).

Diferentemente dos românticos burgueses dos anos setecentos e oitocentos, os cidadãos da sociedade líquido-moderna, como destaca Bauman (2007, 1998), não são afeitos ao sofrimento emocional pela ausência do outro, como plataforma de devaneios prazerosos e idealizados. Ao contrário desse cenário, os relacionamentos contemporâneos são vividos com leveza e flexibilidade, de forma que muitos laços emocionais não duram o suficiente para se transformarem em projetos de vida sólidos. Estar apto a novas experiências e desprovido de vínculos afetivos estáveis, desse modo, mostra-se uma narrativa preponderante, não somente nas colunas de grandes jornais, como nas sessões de revistas de comportamento semanais e em livros de auto-intitulados conselheiros amorosos (Ibid.).

Predomina, para Bauman (1998), nesse sentido, o modelo social do turista – o sujeito sem vínculos –, mais afeito ao lançar e recolher âncoras em diferentes lugares, do que a fixar-se em estilos de vida que não permitam a fácil reversão das escolhas feitas em um dado momento, incluindo-se nelas as sentimentais. Como se pode depreender, trata-se de um tipo social que pouco se assemelha ao sujeito do romantismo moderno, o qual Campbell (2001), todavia, considera presente no homem contemporâneo, devido à sobrevivência histórica das disposições psicológicas do devaneio e do anseio.

Acreditamos, por outro lado, que estes dois elementos da subjetividade do homem ocidental, inaugurados historicamente no alvorecer da modernidade, encontrem-se presentes na constituição do sujeito contemporâneo devido à existência de discursos sociais que não pertencem ao romantismo. Este último, como dito acima, faz-se notadamente enfraquecido pela cultura somática e por uma nova ética dos relacionamentos, a qual tem, nas ligações flexíveis e de curto prazo, seu modelo ideal (Bauman, 2009a, 2004 e 1998; Costa, 2005).

As narrativas, por sua vez, as quais hoje colocam em movimento as disposições psicológicas do devaneio e do anseio, teorizadas por Campbell (2001), podemos inferir, são construídas pelos próprios dispositivos da sociedade de consumo. Considerando que uma cultura da interioridade e da profundidade emocional, na leitura de Costa (2005), esteve presente no sujeito moderno, até a virada do século XIX para o século XX, ou, na melhor das hipóteses, até os anos que antecederam a plena difusão da televisão como meio de comunicação de massa, seria necessário que outros discursos viessem a substituir o romantismo como narrativa na produção de uma subjetividade voltada para o consumo.

Pensamos, nesse ponto, que a produção de narrativas efetuadas pela internet, pela televisão e pelas rádios, desde meados da década de sessenta, ao passo em que são veículos tecnológicos a serviço da publicidade, termine por incidir coletivamente na reprodução das disposições psicológicas do devaneio e do anseio.

As propagandas de cosméticos, artigos esportivos, itens de vestuário, bem como de produtos eletroeletrônicos, eletrodomésticos e de bens produzidos pela indústria automobilística, todos, indistintamente, são mostrados de forma sedutora a milhares de pessoas, de variadas classes sociais, de forma que essas possam, através de imagens ou sons, elaborar seus próprios devaneios. Isso se dá, frequentemente, devido à associação intencional entre os objetos de mercado com imagens ou narrativas que apresentem, ao telespectador/ouvinte, os ícones da felicidade – legitimados pelos próprios meios de comunicação de massa –. Desse modo, uma propaganda automotiva, a fim de que tenha êxito, além de otimizar as características de seu produto necessita, igualmente, apresentar, junto a eles, homens ou mulheres que ostentem belos corpos, jovialidade, objetos e adereços da moda, além de, sem dúvida, indicarem que se encontram em momentos de descontração.

Esses elementos audiovisuais, considera Campbell (2001), possibilitam inúmeros devaneios ou antecipações imaginativas de situações prazerosas, por parte daquele que idealiza a posse de algum objeto. Mesmo que as condições econômicas sejam limitadas, por parte de uma família, seus membros poderão mentalmente desfrutar de um hedonismo imaginativo que os subtrai, temporariamente, de suas intempéries imediatas.

Acerca desse processo, acrescenta Campbell (2001, p.131):

... a apresentação de um produto como “novo” permite ao consumidor em potencial ligar a este um pouco do prazer de seu sonho, associando, conseqüentemente, a aquisição e o uso do objeto à compreensão do sonho. Tão logo ocorra essa identificação, o produto será “desejado”, como algo desse intenso anseio gerado pela prática do devaneio passa a se vincular ao produto em pauta. A prática visível do

consumo, portanto, não é mais do que uma pequena parte de um modelo complexo de comportamento hedonista, cuja maior parte se dá na imaginação do consumidor.

De posse dessas considerações do sociólogo inglês, portanto, acreditamos que o hedonismo mental, como um elemento da subjetividade do homem contemporâneo, esteja sendo constantemente reforçado pelos discursos publicitários, em nossos dias. Estes últimos, por sua vez, no lugar das narrativas românticas, oferecem uma diversidade de prazeres potencialmente possíveis, diariamente, através das tecnologias virtuais, televisivas e radiofônicas, atuando como um dispositivo social produtor de uma *subjetividade-de-consumo* (Oliveira e Tomazetti, 2012b). Tal dispositivo, no atual contexto sócio-histórico em que nos encontramos, independe de uma cultura da interioridade e da profundidade emocional. De outro modo, caso a publicidade passasse a utilizar-se de narrativas românticas, correria o sério risco de diminuir seu próprio poder subjetivador, pois, como demonstram Bauman (2009a, 2004 e 1998) e Costa (2005), nossos critérios de felicidade agora são outros, diametralmente opostos aos valores legitimados na modernidade sólida.

Feitas essas considerações, acerca da insuficiência da hipótese de Campbell (2001) sobre a sobrevivência do romantismo e sua influência nas práticas de consumo contemporâneas, cremos ter evidenciado nossa discordância somente em relação a esse aspecto de sua teoria.

Como procuramos destacar, portanto, ao longo das páginas precedentes, vemos nas argumentações do sociólogo, acerca da transição de um hedonismo tradicional para um hedonismo autônomo e imaginativo na modernidade, uma poderosa ferramenta conceitual para compreendermos a construção da subjetividade em nossos dias, bem como seus desdobramentos. Dentre esses, a produção de uma nova condição juvenil urbana a presentificar-se na sala de aula contemporânea, mostra-se, para nós, uma repercussão relevante e que traz sérias implicações para a cultura escolar do ensino médio.

Isso, principalmente, ao identificarmos que essa nova condição subjetiva juvenil se constitui a partir de uma convergência entre as incidências do dispositivo internet e do dispositivo sociedade de consumo, como produtores de ambientes sociais e narrativas, promovendo uma ascense distinta dos modelos de construção de si de outras épocas.

No próximo capítulo, procuraremos delinear nossos pressupostos teóricos acerca desse processo para, então, na seqüência, evidenciar o que consideramos como novos vetores socioculturais da crise da escola de ensino médio.

PARTE IV:
DISPOSIÇÕES COMPORTAMENTAIS E PSICOLÓGICAS FORJADAS
NA CULTURA DO CONSUMO E DA INTERNET: PROPOSIÇÕES
TEÓRICAS PARA UMA NOVA LEITURA DA CRISE DO ENSINO
MÉDIO NO BRASIL

O mundo contemporâneo, como expomos até aqui, atravessa profundas transformações de ordem social e comportamental nas últimas décadas. A vigência do modelo neoliberal na maior parte do globo, como destaca Bauman (2010), exerce um efeito contundente na construção de si dos sujeitos, principalmente, porque lhes retira a possibilidade de planejarem suas vidas a longo prazo. Desse modo, no lugar de uma identidade sólida construída tal como uma casa, desde seus alicerces, tem-se identidades flexíveis, mutáveis ou instáveis, as quais, ao não terem mais na sociedade um ancoradouro seguro para fortalecerem suas crenças e ideais éticos, assumem uma condição sempre contingente e incerta.

O eu, ou seja, essa narrativa autobiográfica que o sujeito aprende a colocar em andamento (Giddens, 2002), principalmente a partir da adolescência (Aberastury e Knobell, 1981), apresenta-se, em um cenário líquido-moderno, completamente solto ou à deriva, como sugere Bauman (2007, 2005, 1998). Sem os antigos referentes da tradição e da religião, já muito fragilizados, e também desprovidos de discursos familiares coesos e estáveis (Di Segni, 2006, 2002), ao mesmo tempo em que a instituição escolar, desde a metade do século XX, se vê ante uma crise de sua autoridade (Arendt, 2007; Souza, 2003, 2002), os sujeitos têm encontrado, portanto, poucos discursos sólidos e duradouros que possam lhes servir de diretrizes para construir suas identidades (Bauman, 2007, 2005, 1998).

Como argumenta Costa (2005, 2004), nessa direção, não existe cultura sem valores. Toda sociedade, invariavelmente, estabelece critérios para as condutas individuais e coletivas.

Em outras palavras:

Cada cultura, no entanto, permite a realização de certas condutas e interdita outras. Uma cultura na qual tudo fosse igualmente possível não seria “uma cultura”. Cultura é delimitação de possibilidades e impossibilidades. No convívio humano existem sempre comportamentos que são incentivados e aprovados e outros desestimulados e condenados (Costa, 2004, p.81).

Nos dias atuais, por conseguinte, podemos inferir que a cultura contemporânea se organiza em torno dos critérios estabelecidos pela lógica do consumo de mercadorias. Relações de trabalho, vínculos afetivos, amizades, projetos pessoais, respeito pela natureza, assim como o peso que atribuímos a nossa participação na vida pública, tudo, indistintamente, parece fazer-se avaliado pelos valores outorgados pela sociedade de consumo (Bauman, 2008).

Nesse processo, como destacou Arendt (2007), passa a vigorar o princípio da felicidade sobre o da utilidade; primeiramente, na relação com os objetos, para, em seguida,

tornar-se o critério-mestre na sociabilidade contemporânea. Das pessoas, como afirma Bauman (2009a, 2007), espera-se o desfrute do prazer sensorial ou o entretenimento – além de, sem dúvida, aguardar sua breve despedida, a fim de dar-se oportunidade a novas escolhas, ou seja, novos objetos com os quais possam desfrutar uma felicidade momentânea.

Para Bauman (2010), em tal contexto, vivemos para o esquecimento e não para a memória. A arte da vida, na sociedade dos consumidores, requer a aquisição da habilidade psicológica de remover, assim que necessário, as lembranças dos eventos presentes e das pessoas a eles associadas. Afinal, a identidade do sujeito vencedor, antes de necessitar atributos internos ou éticos, requer somente um corpo esbelto, com músculos tonificados, um trabalho rentável e que permita a compra dos objetos da moda e, finalmente, uma identidade flexível, maleável, a qual possa ser reciclada constantemente na direção dos critérios movediços daqueles que comandam a produção dos discursos em uma sociedade de consumidores (Bauman, 2010, 2009a, 2008, 2007; Costa, 2005).

Podemos considerar que a sociedade de consumo, diagnosticada e teorizada pela filósofa alemã e pelo sociólogo polonês, produz o que Costa (2005) denomina como a moral do prazer e das sensações. Isso ocorre, pois, na medida em que o corpo igualmente se vê veiculado como uma mercadoria a ser adquirida, seja através de relacionamentos, seja através de próteses cirúrgicas, transformando-se numa das principais preocupações de homens e mulheres contemporâneos. Os critérios que o normatizam, ou seja, que legitimam seu biotipo e os adereços da moda que ele deve trazer consigo, são, como já mencionamos anteriormente, exibidos pelas celebridades. Propagandas de cosméticos, automóveis, empresas de viagens, supermercados, artigos esportivos, calçados, dentre outras, trazem, dessa forma, as autoridades do efêmero como os novos referenciais para a construção das identidades individuais (Costa, 2005).

Com isso, o sujeito necessita, de forma disciplinada, aderir a uma bioascese (Ibid.), em que pensa e molda seu corpo na direção dos discursos hegemônicos e molda igualmente seu comportamento na busca de apresentar-se como um consumidor ideal, conforme destacamos no capítulo anterior.

Não bastasse a captura do corpo como objeto de mercado e de constante reconstrução e remodelamento pessoal, o que interfere substancialmente na construção de si dos sujeitos (Ortega, 2006; Costa, 2005), ainda, apresenta-se, em nossos dias, a internet como um dispositivo a reproduzir os comportamentos e as disposições psicológicas produzidas pela sociedade de consumo.

A internet, como destacou Castells (2003), ao difundir-se mundialmente a partir do início da década de noventa, mostra-se uma recente, embora contundente, transformação da vida urbana contemporânea. Com ela, outro espaço social foi produzido – o virtual –, onde hoje não somente se constituem outras formas de comunicação antes inexistentes, como também se difundem os discursos da sociedade de consumo.

Caixas de entrada de e-mails, sites das mais diversas lojas, muitas delas somente virtuais, assim como páginas iniciais de blogs, plataformas de comunicabilidade como o Orkut e o Facebook, dentre outras, trazem com muita frequência anúncios de objetos de mercado. Em virtude disso, pode-se dizer que a frequência de exibição dos produtos industrializados pôde ser ampliada de forma significativa, pois agora independe da audiência a determinados canais de televisão ou rádios, já que milhares de pessoas, diariamente, utilizam plataformas virtuais, seja como recursos de trabalho, seja como meios de manter contatos sociais e vivenciar momentos de distração.

Tais constatações nos levam a identificar a internet e seus recursos como um dos dispositivos contemporâneos da sociedade de consumo. Através dela, devaneios e fantasias, teorizados por Campbell (2001), também podem ser estimulados, de modo que os limites para a exibição de produtos, encontrados nas propagandas televisivas, agora inexistem: o internauta pode, através do clicar em um único ícone, ter acesso a inúmeros outros produtos da mesma empresa, os quais podem ser examinados em seus vários detalhes técnicos e com imagens de variados ângulos. Somando-se a isso, o que também difere os recursos da propaganda virtual e os daquela efetuada através da televisão, é o fato de que o internauta pode, em poucos minutos, através da senha de seu cartão de crédito, adquirir uma mercadoria – o que vem a reduzir, de forma contundente, a distância entre os devaneios, com as imagens de determinados produtos, e a realização da compra.

Tudo isso, contudo, refere-se somente ao que postulamos ser, em nossos dias, a captura da internet e seus recursos virtuais como dispositivo das intencionalidades da sociedade de consumo. A internet, como pudemos desenvolver nos capítulos III e IV deste trabalho, apresenta-se, independentemente daquela última, como uma instância produtora de subjetividade. Suas plataformas virtuais, a velocidade nas interações que oportuniza, bem como o estreitamento do tempo e do espaço que termina por gerar (Virilio, 1997), possibilitam alterações nas sociabilidades juvenis e repercussões sociais que ultrapassam a área das comunicações para atingir, igualmente, as instituições escolares (Balardini, 2004; Abreu e Nicolaci-Da-Costa, 2003).

De posse desses apontamentos, nas próximas páginas, de forma esquemática, procuraremos desenvolver duas frentes argumentativas, em consonância com as teorizações desenvolvidas ao longo desse trabalho, e que dizem respeito: I) a disposições comportamentais comuns produzidas pela cultura da internet e pela sociedade de consumo, particularmente no que se refere a jovens e adolescentes; e II) a disposições psicológicas comuns produzidas e reproduzidas através dessas duas instâncias anteriores, também com relação aos sujeitos imersos em uma condição juvenil.

De imediato, após termos evidenciado o caminho a ser percorrido, passamos ao desenvolvimento teórico dessas duas proposições.

CAPÍTULO IX:

DISPOSIÇÕES COMPORTAMENTAIS PRODUZIDAS PELA SOCIEDADE DE CONSUMO E PELA CULTURA DA INTERNET

9.1. Desengajar-se de pessoas e situações

Conforme Bauman (2009a, 2008), ao nos encontrarmos em uma sociedade organizada em torno da compra e descarte de mercadorias, nossas disposições comportamentais tendem a assumir a mesma feição com a qual nos relacionamos com os objetos. Desses últimos, ao contrário de séculos anteriores, esperamos que tenham uma vida curta, o que significa, então, que não nos vinculamos a eles com expectativas de longo prazo. De acordo com o sociólogo polonês, em nossos dias “...os potenciais compradores desejam resultados rápidos e um engajamento apenas momentâneo de suas faculdades físicas e mentais – provavelmente a fim de liberar seu tempo para opções mais atraentes” (Bauman, 2009a, p.13).

Engajamentos rápidos, ou seja, vinculações ou ligações de curto prazo, são atributos comportamentais os quais se mostram produzidos em um contexto cultural, no qual o signo da felicidade significa ostentar produtos novos e com elevado valor de mercado (Ibid.). Permanecer atrelado a um determinado objeto ou, igualmente, a situações de entretenimento rotineiras, acaba por redundar na assunção de uma identidade falha, ou seja, em comportamentos, os quais denotam que o sujeito não obteve êxito financeiro para prosseguir nos diversos itinerários de compra e diversão oportunizados em sua localidade (Bauman, 2008).

Para Costa (2005), nesse sentido, a relação hoje estabelecida com os objetos se mostra de curto prazo. Ao mesmo tempo em que agregam valor social às identidades, o homem e a mulher contemporâneos encontram, em sua posse, a diversificação de prazeres sensoriais. Dessa forma, imersos no que o autor denomina como a moral do prazer, aqueles conseguem então ultrapassar as limitações impostas pelo prazer associado às satisfações sensoriais, sempre temporárias e fugazes, através da diversificação de suas aquisições no mercado. Os objetos, sejam eles fármacos, drogas ilegais, estimulantes sexuais, anabolizantes etc., oferecem o que o corpo não permite.

Conforme Costa (2004, p.83), a compra de objetos, na moral do prazer, assume dimensões específicas:

Como sem objetos não há prazer e como um mesmo objeto esgota rapidamente sua capacidade de despertar a excitação sensorial, é preciso ter sempre à mão algo com que gozar. Além disso, esse algo deve ser permanentemente substituído, para que o hábito não enfraqueça a intensidade do estímulo e elimine o gozo. Por esse motivo, o ciclo de consumo dos objetos se tornou interminável. Além de procurar objetos próprios à excitação dos sentidos relacionais, ou seja, os cinco sentidos, os sujeitos procuram manter em alta intensidade o gozo sexual, o frisson das experiências motoras violentas e o êxtase sensorial neurofisiologicamente induzido por drogas psicoativas etc.

Dentro desse panorama, como podemos observar, o desengajamento dos objetos, das situações e do próprio outro se faz o melhor estilo de vida, o comportamento mais plausível e interessante para todos aqueles os quais, conscientes ou não das motivações de suas condutas, partilham dos pressupostos da atual conjuntura social na qual vivemos.

Pode-se inferir que, para não poucos jovens, afastar-se dos comportamentos arbitrariamente sancionados, através dos mais variados meios de comunicação de massa, pode apresentar-se como algo digno de medo. Tal empreitada significaria, para Bauman (1999, 1998), sem dúvida, adquirir, perante os olhares alheios, a posição dos impuros, das pessoas redundantes, daqueles incapazes – por imperícia ou inaptidão – de se manterem disciplinadamente dentro das diretrizes comportamentais coletivas, em um determinado tempo histórico.

Não bastassem as incidências comportamentais da sociedade de consumo, esses sujeitos ainda se veem diante de uma sedutora virtualidade, proporcionada pela internet, a qual, silenciosamente, pela via de seus tempos, espaços e plataformas, opera igualmente transformações de ordem comportamental, não menos significativas.

A cultura da internet (Castells, 2003), nesse sentido, oferece, através da virtualidade de suas interações, também um espaço no qual os engajamentos de curta duração são produzidos. Viver em rede, como afirma Bauman (2011), não é o mesmo que viver em comunidade. No passado, segundo o sociólogo, nascíamos na comunidade e nela éramos constituídos como sujeitos. Em nosso contexto líquido-moderno, diferentemente, os sujeitos buscam nas redes o lugar da construção de seus vínculos, muitos deles frágeis, outros, efetivamente inexistentes (Ibid.).

Para exemplificar isso, Bauman (2011) menciona um adolescente o qual, em um mesmo dia, havia adquirido quinhentos amigos no Facebook. A partir disso, o autor avalia que perdemos a profundidade dos relacionamentos do passado, das interações concretas e presenciais, em prol de amizades virtuais com pessoas que sequer conhecemos pessoalmente e que, em muitos casos, não sabem nada a nosso respeito. Dessa forma, argumenta, torna-se extremamente simples encerrar uma amizade ou excluir alguém de nossas comunidades

virtuais. Quando estamos diante de amigos, frente a frente, outra situação se apresenta. Não há como nos desvincularmos do outro abruptamente ou sem explicações. Não há como encerrarmos amizades em menos de um minuto. Nesse contexto, conclui Bauman (2011), “... quando ele [o adolescente] diz ‘amigo’ e eu digo ‘amigo’, não queremos dizer a mesma coisa”. E logo acrescenta, “são coisas diferentes” (Ibid., *ibidem*).

Para o autor polonês, desse modo, os tempos e espaços proporcionados pela internet, para os relacionamentos humanos, produzem um contexto relacional de fácil desengajamento ou desvinculações abruptas. A internet colabora para a produção, assim, de construções de sentido diferentes para palavras que, até poucos anos atrás, possuíam uma significação comum para pessoas de diferentes gerações. Para os jovens contemporâneos, de modo distinto, como apontou o sociólogo, as amizades não possuem o mesmo significado de outrora. Em consequência, a importância dos laços humanos e sua durabilidade seria algo bastante distante das atuais construções de sentido desses sujeitos.

Acerca desse processo em curso, argumenta Bauman (2011):

Quando eu era jovem, eu nunca tive o conceito de “redes”. Eu tinha o conceito de laços humanos, de comunidades, esse tipo de coisa, mas não redes. Qual é a diferença entre comunidade e rede? A comunidade precede você. Você nasce numa comunidade. Por outro lado, temos a rede. O que é uma rede? Ao contrário da comunidade, a rede é feita e mantida viva por duas atividades diferentes. Uma é conectar e a outra é desconectar. E eu acho que a atratividade do novo tipo de amizade, o tipo de amizade do Facebook, como eu a chamo, está exatamente aí. Que é tão fácil de desconectar. É fácil conectar, fazer amigos. Mas o maior atrativo é a facilidade de se desconectar. Imagine que o que você tem não são amigos online, conexões online, compartilhamento online, mas conexões *off-line*, conexões de verdade, frente a frente, corpo a corpo, olho no olho. Então, romper relações é sempre um evento muito traumático. Você tem que encontrar desculpas, você tem que explicar, você tem que mentir e, mesmo assim, você não se sente seguro [...]. É difícil, mas na internet é tão fácil, você só pressiona delete e pronto. Em vez de 500 amigos, você terá 499, mas isso será apenas temporário, porque amanhã você terá outros 500, e isso mina os laços humanos.

Bauman (2011) aponta, dessa maneira, para uma alteração de ordem geracional. Ao contrário de laços humanos, no cenário em que vivemos, ter-se-iam conexões temporárias e flexíveis através das redes. Por meio destas últimas, pode-se considerar que estejamos assistindo à produção de comportamentos nos quais o hábito de desengajar-se de alguém ou de algo seja mais comum do que aquele de vincular-se a grupos ou pessoas. Aqui, pois, cabe ressaltarmos que estamos partindo das considerações de Bauman (2011) acerca da natureza dos vínculos humanos, o que equivale dizer que as relações contemporâneas, as quais os

jovens têm construído através da internet, estão sendo qualificadas como conexões e não ligações duradouras, nas quais a responsabilidade se insere, conforme a descrição do autor.

Para Castells (2003, p.107), por sua vez, as redes igualmente se mostram preponderantes com relação às comunidades, no que se refere à sociabilidade dos sujeitos:

As redes são montadas pelas escolhas e estratégias dos atores sociais, sejam indivíduos, famílias ou grupos sociais. Dessa forma, a grande transformação da sociabilidade em sociedades complexas ocorreu com a substituição de comunidades espaciais por redes como formas fundamentais de sociabilidade. Isso é verdadeiro no que diz respeito às nossas amizades, mas é ainda mais verdadeiro no tocante a laços de parentesco, à medida que a família extensa encolheu e novos meios de comunicação tornaram possível manter contato à distância com um pequeno número de familiares.

Esse diagnóstico sociológico, como podemos perceber, reforça os argumentos de Bauman (2011) acerca da nova condição dos laços humanos na sociedade líquido-moderna. Entretanto, Castells (2003) vê tal mudança mais como um componente do individualismo social vigente, já existente há algumas décadas, do que uma modificação provocada pela incidência da virtualidade nas relações.

No pensamento de Balardini (2008, 2004, 2000), por outro lado, somos levados a ver na forma como os jovens se relacionam entre si, através da *web*, o efeito de uma socialização digital e não de possíveis discursos sociais a incidir na construção de si desses sujeitos. A virtualidade, desse modo, com suas plataformas, sua velocidade e instantaneidade, apresenta-se como dispositivo produtor de subjetividade, alterando aspectos dos comportamentos juvenis descritos nos períodos anteriores à difusão da internet, dentre eles, a forma como constroem suas relações pessoais e dão significado a elas.

Para o pesquisador argentino, todavia, não poderíamos sustentar, como Bauman (2011), que todos os vínculos virtuais se apresentam fugazes e sem profundidade. De outro modo, ao lado de relações dessa natureza, as quais se mostram em grande número, também se configuram outras, mais duradouras, e que podem ultrapassar o território do ciberespaço para se concretizarem em interações presenciais carregadas de emoções.

A partir desses apontamentos teóricos, apresentados até aqui, podemos então inferir que o território da internet – o ciberespaço –, tem se mostrado um ambiente que favorece significativamente ligações, na maioria das vezes, temporárias entre os jovens. A velocidade com que as interações acontecem, as múltiplas possibilidades de escolha de pessoas com quem conversar ou intercambiar informações, através do Orkut ou Facebook, por exemplo, facilitam sobremaneira a construção de ligações flexíveis e superficiais.

A natureza inicial da ligação entre os sujeitos, não obstante, não determina o seu status final, como em quaisquer outras relações construídas em ambientes sociais *offline*, o que permite a Balardini (2000, p.6) ponderar, nos seguintes termos:

Para muchos, la enorme cantidad de relaciones que puede establecerse vía internet y la fugacidad y transitoriedad como características de la gran mayoría de ellas, habilita un espacio relacional de bajo grado de compromiso y poca profundidad. Sin embargo, hay evidencias de que esto no se aplica en todos los casos. Hemos visto que las personas desarrollan amistades duraderas en el ciberespacio y, como dijimos anteriormente, en ocasiones las viven como más profundas e interesantes que las de sus vidas “reales”. Por otra lado, hay que señalar que, en muchos casos, se prolongan y combinan con su vida “real”.

Diante dessas considerações, não podemos afirmar que a internet determine a intencionalidade construída pelos sujeitos, ao se valerem de seus dispositivos. Contudo, pode-se inferir que a oferta social de plataformas comunicacionais virtuais venha a alterar a natureza dominante da construção das relações sociais, na medida em que, em pouco mais de duas décadas de existência da internet como uma ferramenta de massa, autores como Bauman (2011) e Castells (2003) já se permitem afirmar que nos encontramos em um cenário histórico em que as redes sociais substituem as comunidades.

Com isso, torna-se possível afirmar que o ciberespaço oferece a seus internautas um ambiente no qual os desengajamentos são mais fáceis, como apontou Bauman (2011) e, podemos acrescentar, onde a possibilidade do sofrimento afetivo pode ser enormemente reduzida.

As interações presenciais, nas quais um ou outro interlocutor acalenta sentimentos não confessados, como o amor ou a paixão, por exemplo, produzem contextos em que a privacidade sentimental acaba por desocultar-se. Nas interações online, de outro modo, revelar nossas emoções se apresenta algo menos constrangedor e, caso a dor emocional ocorra, ela poderá ser mais breve e menos intensa. Isso porque, ao possuímos a intermediação do computador, inúmeros dissabores podem ser evitados, como o olhar do outro, a visualização de nossas lágrimas, nosso semblante de insegurança, bem como verbalizações negativas a nosso respeito podem ser recebidas através de texto e sem as incomensuráveis tonalidades emocionais com que são recebidas em interações face a face.

Quer dizer que, ao interagirmos com uma tela de computador e não com indivíduos de carne e ossos, diante de nós, conseguimos construir novamente o sentimento de privacidade – hoje corroído pela cultura somática, descrita por Costa (2005). Interagir à distância, nesses termos, podemos inferir que significa, para muitos jovens, a possibilidade de se ocultarem também das críticas corporais ou estéticas, tal como se o sujeito reconstruísse novamente em

torno de si um corpo que o protegesse do outro, na medida em que no passado ele somente servia de suporte a nossos projetos de vida – logo, não assumia a feição de revelar o que somos.

Nas palavras de Costa (2005, p.198), destacadas abaixo, podemos perceber o quanto as exposições presenciais podem ser assustadoras a muitos sujeitos jovens, na cultura em que vivemos:

Hoje, somos o que aparentamos ser, pois a identidade pessoal e o semblante corporal tendem a ser uma só e a mesma coisa. Quanto mais a personalidade somática se impõe como norma do ideal do eu, mais revelamos a nossa alma ao outro, sem chances da defesa pela ocultação.

Somando-se a isso, ainda conforme Costa (2005, 2004), vivemos sob a vigência de uma moral do prazer e do entretenimento. Em tal conjuntura, sofrer emocionalmente se mostra como a antítese dos ideais de felicidade. No lugar desses, quando os dissabores afetivos ocorrem, o sujeito deve colocar novos engajamentos interpessoais, novas conexões com pessoas, de modo a substituir os antigos devaneios, a fim de que a mente esteja livre a fim de direcionar seus anseios para o próximo objeto afetivo a se mostrar mais interessante para o momento.

A cultura contemporânea, diante dos argumentos expostos, vivencia, através dos dispositivos sociedade de consumo e internet, a produção de sujeitos jovens que veem nos vínculos duradouros com pessoas e projetos antes ameaças do que recursos a enriquecerem emocionalmente, intelectualmente, profissionalmente, artisticamente ou mesmo espiritualmente, suas vidas. Como procuramos delinear, vínculos são engajamentos nos quais vigora o interesse genuíno pelo outro, em consonância com o sentido atribuído por Bauman (2011) a laços humanos. Tanto os discursos publicitários, a serviço da lógica de consumo, como as plataformas virtuais, oferecidas aos sujeitos para construir suas relações, favorecem a produção de relações diametralmente opostas.

Na cultura do consumo, seja em sua versão *offline* ou online, as narrativas que chegam aos jovens lhes convidam à diversificação dos prazeres, à fruição do presente, ao entretenimento, à fuga de situações rotineiras e enfadonhas. A posse dos objetos se torna o valor fundamental, restando ao outro e às situações sociais a tarefa de ser o suporte, no qual o hedonista contemporâneo buscará desfrutar a vida. A relevância de pessoas e instituições sociais, como a própria escola, vê-se reordenada de modo que ambos somente tenham lugar e importância na trajetória do sujeito enquanto lhe proporcionem satisfações ou diversão. Alcançados os limites da diversificação dos prazeres sensoriais ou dos divertimentos possíveis, oportunizados pelas ligações temporárias a pessoas ou situações, a prática

comportamental do desengajamento se produz. Nas palavras de Bauman (2010, p.35), vivemos “... numa sociedade em que as redes substituem as estruturas, em que um jogo de apego/desapego e uma infinita sucessão de conexões e desconexões substituem a atividade de ‘determinar’ e ‘fixar’”.

Em outro trecho, o sociólogo então conclui:

A capacidade de durar não joga mais a favor das coisas. Dos objetos e dos laços exige-se apenas que sirvam durante algum tempo e que possam ser destruídos ou descartados de alguma forma quando se tornarem obsoletos [...] Assim, é preciso evitar a posse de bens, em particular daqueles que duram muito e que não são descartáveis com facilidade (Ibid., p.40-41).

A partir dessa conjuntura, na qual o outro se objetifica para proporcionar prazeres ou satisfações, em virtude de estilos de vida descompromissados e desapegados, pode-se postular, na mesma direção dos apontamentos de Costa (2005, 2004), que estejamos a vivenciar um momento sociocultural de retorno a uma moral das sensações.

Acreditamos, nesse sentido, que ambos os dispositivos analisados no presente trabalho se encontrem envolvidos nesse processo, particularmente, ao proporcionarem e diversificarem os prazeres de ordem sensorial. Com isso, colaboram para a produção de sujeitos jovens os quais orientam seus comportamentos para a obtenção de recompensas dessa natureza – e que lhes dificulta a percepção de prazeres de outras modalidades, as quais, por sua vez, não podem ser obtidas diretamente através da simples estimulação sensorial.

9.2. O retorno ao hedonismo tradicional como estilo comportamental contemporâneo

Viver na cultura do consumo e da internet, podemos afirmar que significa se situar imerso em uma multiplicidade de imagens ou sons advindos das propagandas publicitárias televisivas ou radiofônicas, dos *outdoors* que encontramos nas ruas, dos ícones com objetos de mercado os quais visualizamos em nossos e-mails ou comunidades virtuais – e, sem dúvida, junto a esses, em filmes, seriados, músicas, videoclipes, assim como em uma centena de arquivos audiovisuais disponíveis online, os quais acessamos por nossa própria iniciativa.

Em tal cenário, podemos conjecturar, nossos sentidos são estimulados e convidados a diversificar as fontes das sensações prazerosas que experimentamos, sejam elas visuais ou auditivas. Filmes ou videoclipes podem satisfazer o sentido da visão, hoje, de uma forma muito mais contundente do que o podiam as peças teatrais dos anos setecentos e oitocentos. Isso porque, atualmente, como sabemos, tornou-se possível controlar a diversidade dos estímulos dessa ordem, principalmente através de aparelhos como videocassetes ou Dvds, e

agora também pela via de plataformas online (Youtube, etc.), que oportunizam aos sujeitos visualizarem centenas e mais centenas de conteúdos audiovisuais ininterruptamente.

Diante dessa conjuntura sócio-histórica, a qual inexistia em suas atuais feições há quatro ou cinco décadas, o processo de construção de si de jovens e adolescentes sofre um golpe contundente. De um lado, ao deixar a infância e adentrar a puberdade, meninos e meninas se veem confrontados com uma sociedade a qual lhes aponta a experiência do prazer sensorial, como algo que devem precocemente incorporar a suas estratégias de vida (Costa, 2004). De outro, ao mesmo tempo em que os discursos sociais não valorizam ou fortalecem as antigas narrativas de pais e mães (Jerusalinsky, 2004), apresenta-se aos adolescentes uma moral construída a partir da relação com os objetos de mercado, a qual termina por qualificar o lugar do outro como fonte de prazeres ou entretenimento.

Nesse processo, paradoxalmente, jovens e adolescentes passam a ver, em seus próprios corpos e em seus estilos de vida, propagandas de si próprios, as quais têm de ser bem elaboradas a fim de que eles possam ser aceitos na cultura somática e do consumo vigentes.

Em tais condições sociais oferecidas para a construção do eu, o antigo lugar concedido à interioridade, a qual pode ter sido cultivada durante a infância na relação com os genitores, vê-se desmoronado diante de discursos sociais que não a apontam como critério legítimo para a elaboração de si. Em outros termos, a construção de narrativas intimistas – nas quais se inserem os princípios éticos, o respeito pela alteridade, a importância atribuída às qualidades subjetivas, aos dotes artísticos, intelectuais, etc. –, vê-se enfraquecida em favor de construções identitárias que privilegiam o corpo como o único suporte legítimo para a subjetivação dos cidadãos.

Acerca dessas alterações, acima referenciadas, argumenta Costa (2005, p.194):

No cenário moral de hoje, a equação se inverteu. Para muitos indivíduos, desejável é o que pode ser sensorialmente experimentado como agradável, prazeroso ou extático; indesejável é o que pede tempo para se realizar ou que, ao se realizar, não excita ou traz o gozo sensorial esperado. O Outro, como observou Bauman, atrai não por ser uma “chance para a ação”, mas por ser uma “promessa de sensação” (1998:123). No entanto, como qualquer ideal, o ideal da felicidade sensorial sempre tem uma face recalcada. Apesar da inclinação para o descompromisso com obrigações morais, a *personalidade somática* se deixa adestrar com a mesma docilidade com que o indivíduo sentimental aprendeu a renunciar à sensualidade em proveito das emoções romanticamente sublimadas. Toda norma exige um dízimo em gozo. O truque da moral das sensações é fazer crer à maioria que a obediência à nova disciplina do corpo sempre traz vantagens e jamais atribuições.

Desse modo, como diagnostica o autor, o aparecer corporal sofre alterações significativas, e não mais se mostra como a película biológica a esconder uma interioridade repleta de construções de sentido, desconhecidas para o outro, à espera de serem desvendadas

nas interações interpessoais. Hoje, diferentemente das condições sócio-históricas anteriores, jovens e adolescentes necessitam conformar seus corpos na direção daqueles exibidos diariamente pelas celebridades, ao passo em que, simultaneamente, sofrem a incidência de discursos sociais os quais nomeiam os prazeres sensoriais como o lócus por excelência da boa vida.

Como podemos identificar, a sociedade de consumo, ao mesmo tempo em que se vale dos novos códigos sociais para promover seus produtos através da publicidade, igualmente também se mostra como um dispositivo social que colabora para a produção das normas morais da felicidade sensorial. Trata-se, assim, de uma determinação bi-direcional: os profissionais da moda vinculados à indústria/mercado elaboram discursos arbitrariamente, os quais então se materializam nas propagandas televisivas, da mesma forma que elaboram pesquisas de opinião a fim de verificarem as atuais disposições comportamentais das coletividades.

Dentre as plataformas disponíveis para a divulgação dessas discursividades a serviço do consumo, encontra-se, conforme sabemos, a internet. Entretanto, no que diz respeito à vigência de uma moral das sensações, a incidir significativamente sobre a condição juvenil contemporânea, as repercussões da virtualidade são muito maiores do que um olhar superficial supõe.

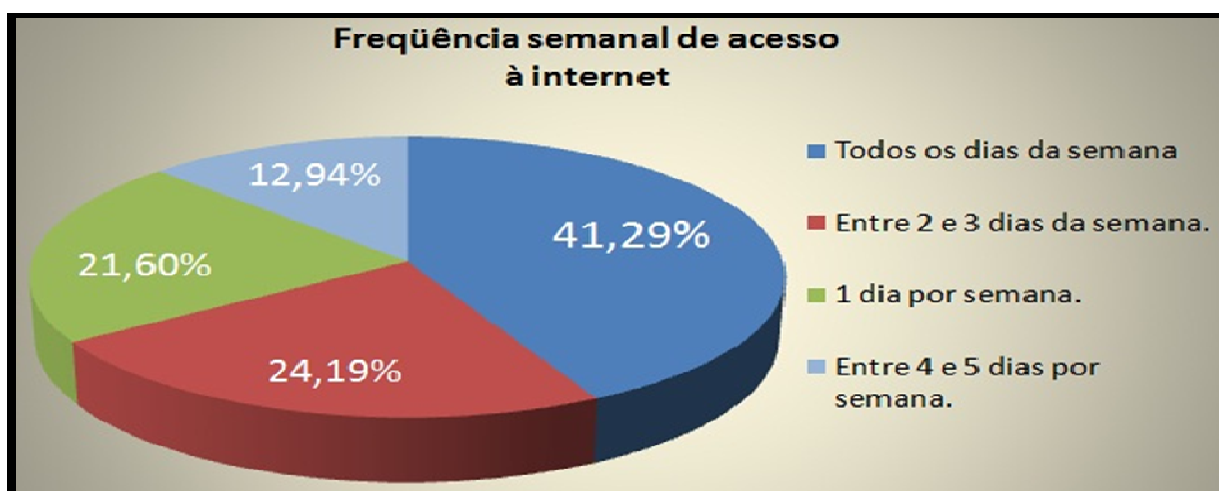
9.2.1. O hedonismo tradicional em sua versão *online*

A partir das pesquisas em psicologia de Nicolaci-Da-Costa (2005a, 2005b, 2002), e também através dos argumentos de Balardini (2008, 2004, 2000), pudemos verificar que as conseqüências da virtualidade já se fazem sentir entre os jovens. Para ambos os pesquisadores, a sociedade atual se encontra diante de uma nova geração de jovens socializados a partir da interação com os recursos da internet. Essa, assim, do mesmo modo que a imprensa, no século XV, estaria a desencadear uma nova revolução cultural, tão impactante quanto a primeira e segunda Revolução Industrial. Quanto às repercussões da revolução da internet (Nicolaci-Da-Costa, 2002), interessam-nos aqui dois elementos, em particular, os quais denotam mudanças comportamentais importantes, no cenário atual: a frequência semanal e o tempo de permanência dos jovens em ambientes virtuais; e, a primazia dos conteúdos audiovisuais sobre hipertextos e textos impressos para esses sujeitos.

Para traçarmos considerações teóricas acerca desses elementos, utilizaremos alguns resultados quantitativos obtidos a partir da pesquisa “Jovens e Adolescentes na Cultura da

Internet: um estudo sobre as construções de sentido de alunos do ensino médio público de Araguaína-To” (Oliveira, 2010). Na presente pesquisa, ainda em andamento, foram aplicados 769 questionários fechados em estudantes dos primeiros anos do ensino médio de três escolas públicas da referida cidade. Duas delas estão localizadas na região central da cidade e a terceira se encontra em uma região periférica. Contudo, o perfil sócio-econômico dos estudantes se situa, majoritariamente, entre rendas familiares de dois ou três salários mínimos. Cabe frisarmos, neste momento, que a referência a esses resultados tem por objetivo trazer alguns achados empíricos para nossa discussão teórica, tão somente. Em nenhum momento, todavia, cremos que os mesmos, isoladamente, sejam suficientes para sustentarmos que seus resultados podem provar, rigorosamente, que os comportamentos dos jovens do estado do Tocantins são generalizáveis para o contexto nacional.

Observemos o quadro abaixo:

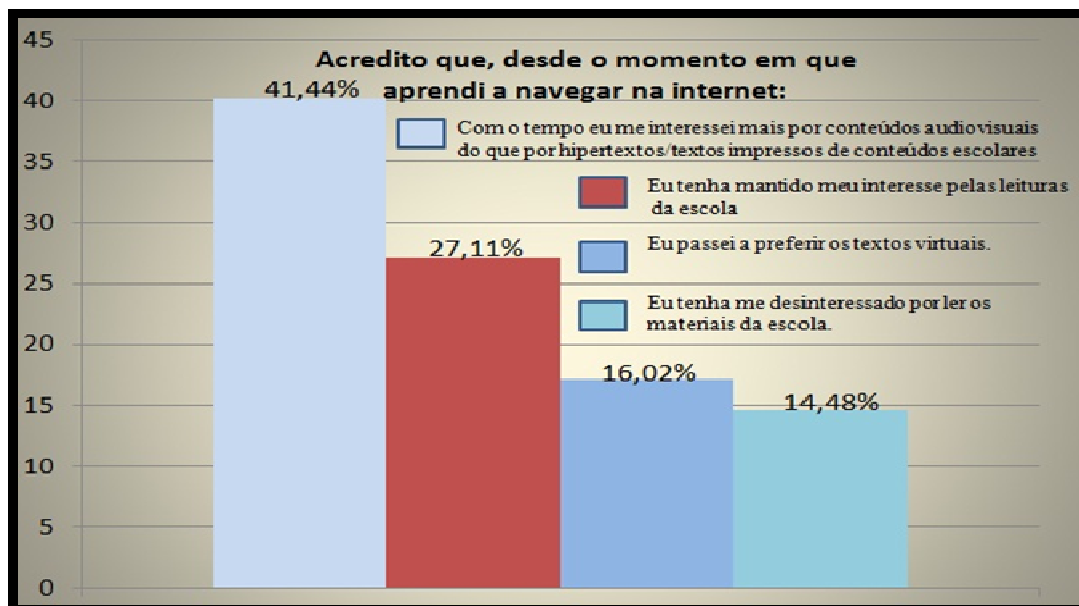


A partir da leitura desse primeiro gráfico, denota-se o quanto a presença do ciberespaço tem sido frequente na vida dos jovens de escolas públicas pesquisados. Isso se evidencia a partir dos 41, 29% de estudantes que acessam a internet todos os dias, somados aos outros 12, 94% que frequentam a *web* entre 4 e 5 dias da semana. Desse modo, os trechos em tonalidades azul no gráfico mostram que 54,23%, do total de sujeitos pesquisados, acessam a internet, no mínimo, 4 dias por semana. Dito de outra maneira, é como se, ao dividirmos os 769 jovens (total de sujeitos pesquisados) em 16 turmas de 40 alunos, em média teríamos cerca de 22 internautas experientes, por sala de aula, diante dos professores.

Somando-se aos dados acima, quando estes mesmos alunos foram indagados sobre o tempo total em que permanecem na internet, em diferentes momentos do dia, 35,74%

assinalaram ser acima de 2 horas, enquanto 28,65% indicaram que seu acesso ao ciberespaço oscila entre 1 e 2 horas diárias. Esses resultados, tomados em conjunto, indicam que 64,39% desses estudantes de escolas públicas ficam, no mínimo, 1 hora por dia em ambientes virtuais.

De posse dos resultados acima, observemos agora o seguinte gráfico:



Dentre os resultados acima, representados nesse segundo gráfico, os 41,44% de alunos que afirmaram que, após aprenderem a navegar na internet, interessaram-se mais pelos conteúdos audiovisuais do que por hipertextos e textos impressos de conteúdos escolares, apresentam-nos uma perspectiva acerca da incidência da internet no cotidiano dos jovens, a qual nos traz sérias implicações educacionais. Isso, principalmente, ao constatarmos (após correlação dos resultados obtidos) que desses 41,44% que desinvestiram nos conteúdos escolares impressos e hipertextos, 41,26% acessam a internet todos os dias da semana e 14,86% acessam a internet de 4 a 5 dias por semana.

Como podemos perceber, os dados sugerem uma relação inversamente proporcional entre a aprendizagem da navegação virtual e o investimento nos conteúdos de materiais impressos escolares e mesmo nos próprios hipertextos, presentes na *web*. Tais indícios parecem apontar para o fato de que o descompasso entre a realidade virtual – na qual predominam a reversibilidade de opções, simultaneidade na comunicabilidade, velocidade, primazia da imagem sobre a palavra (Balardini, 2004) –, e a realidade vivenciada junto à cultura escolar do ensino médio (rigidez normativa, verticalidade comunicacional (Di Segni, 2006), monotonia (Corea, 2008), primazia da palavra e ausência de recursos audiovisuais,

fazem com que os jovens estejam a se desinteressar sistematicamente pela aprendizagem nas escolas pesquisadas. Como considera Balardini (2004), os jovens contemporâneos são socializados junto à virtualidade e, com isso, podem estar a rejeitar, nas escolas de ensino médio, metodologias de ensino que não lhes apresentem a história, a filosofia, a matemática ou a biologia de modo tão interessante quanto os vídeos que assistem diariamente quando estão no ciberespaço.

Acreditamos, então, diante dos dados quantitativos acima apresentados, que eles apontam para a construção de comportamentos juvenis bastante semelhantes àqueles forjados pela sociedade de consumo, e que se encontram inseridos no que Costa (2005) denomina como a moral das sensações. Passaremos, agora, ao desenvolvimento desse argumento teórico.

9.2.1.1. O prazer sensorial no ciberespaço

Permanecer em ambientes virtuais durante duas horas ou mais, assim como, frequentar ambientes da internet cerca de cinco dias por semana são comportamentos a indicar que na *web* se encontram elementos que estão a capturar a atenção dos jovens. Atribuir, por outro lado, a intencionalidade desses sujeitos, ao permanecerem durante horas diante de seus computadores, somente à busca de relacionamentos e comunicação com amigos, a nosso ver, mostra-se como uma análise que simplifica por demais a gênese dos comportamentos juvenis. Conforme indica o mesmo estudo, 41,44% dos estudantes entrevistados desinvestiram na leitura de textos impressos e hipertextos, a partir do momento em que travaram contato com os conteúdos audiovisuais proporcionados pela imersão no ciberespaço.

Como sabemos, hipertextos e textos impressos, apesar dos inúmeros recursos os quais podemos acrescentar a suas superfícies, como fotos e imagens variadas, links, elementos coloridos e outros recursos gráficos, eles não conseguem suplantar em riqueza visual os vídeos disponibilizados pelo Youtube e outros sites comerciais ou pessoais. Através dos recursos audiovisuais, desse modo, os jovens podem experimentar o prazer com os sentidos da visão e da audição. Há adolescentes que preferem vídeos eróticos, os quais se constituem como possibilidades de fruição visual de situações improváveis ou distantes, enquanto outros buscam o contato visual com seriados cômicos, filmes dramáticos ou de suspense, propagandas engraçadas de produtos veiculadas em outros países, conteúdos postados em páginas pessoais, etc.

Para Campbell (2001), o sentido da visão, até poucos séculos atrás, apresentava-se como uma fonte de prazer sensorial muito restrita. Os prazeres auditivos, por sua vez, caso o hedonista tradicional possuísse uma predileção musical encontrada entre o repertório dos músicos de sua região ou cercanias, poderiam ser desfrutados com maior intensidade. Bastava, então, ao déspota ou nobre solicitar os profissionais necessários, arcando naturalmente com as despesas decorrentes desse capricho pessoal.

Ao refletir em torno das satisfações e prazeres sensoriais nos períodos monárquicos, particularmente com relação à visão e audição, argumenta Campbell (2001, p.99):

Os distantes sentidos “não-apetitivos” da visão e da audição são, comparativamente, capazes de muito mais fina diferenciação e, conseqüentemente, apresentam maiores possibilidades de estimulação agradável, algo que se ilustra bem com a enorme extensão dos estilos artísticos manifestos em culturas do passado e do presente. Infelizmente, esse dilatado poder de diferenciação se associa a um poder grandemente diminuído de incitamento, de tal modo que os estímulos auriculares e visuais, neles próprios, não têm qualquer coisa parecida com a mesma capacidade de excitação física que aqueles mediados pelo paladar ou tato.

Como se pode depreender, o que o autor inglês aponta como restrito ou inviável para o contexto oitocentista ou setecentista, no século XXI, por sua vez, através da tecnologia da internet, configura-se completamente possível. Incitar o prazer audiovisual, em um tempo histórico de tecnologias digitais e virtuais, apresenta-se como algo facilmente factível. Para tanto, não se faz necessário que os jovens sejam hábeis conhecedores de ferramentas virtuais, mas que somente conheçam os endereços eletrônicos que lhes permitam acessar vídeos de variados gêneros, vídeos caseiros ou institucionais, bem como outros com fins comerciais, disponíveis gratuitamente na *web*. Dessa maneira, tem-se tornado comum adolescentes permaneçam por muitas horas surfando *online*, ou seja, desfrutando prazerosamente de uma diversidade de imagens e sons que podem variar ao infinito, de acordo com os gostos pessoais de cada internauta.

Acreditamos que os resultados anteriormente descritos, bem como outros apresentados ao longo dos capítulos precedentes, no que se refere à atual predileção dos jovens pela virtualidade da internet, sugerem que o longo tempo no qual esses sujeitos permanecem conectados, pode estar atrelado a uma disposição comportamental para a obtenção de prazeres sensoriais e, não somente, para estabelecer contatos interpessoais.

Surfar *online*, como já o descrevemos, constitui uma atividade de nomadismo virtual, algo descontraído e relaxante. Nela, as fontes de incitamento visual e auditivo podem ser

diversificadas constantemente, o que permite ao jovem, durante longas horas, obter prazeres que podemos qualificar como sensórios sem que, praticamente, ocorram frustrações.

Nesse contexto, consideramos interessante que – ao novamente destacarmos os dados de nossa pesquisa no Tocantins –, dentre os 41,44% de jovens que passaram a preferir os conteúdos audiovisuais e preteriram hipertextos e conteúdos impressos, após aprenderem a navegar na internet, 41,26% deles se conecta na *web* todos os dias. Ao prosseguirmos a correlação dos dados, constatamos que 66,05% de jovens permanecem no mundo virtual duas horas ou mais por dia, ou seja, a maioria tem acesso e por um tempo considerável.

Tratam-se, a nosso ver, de dados quantitativos os quais indicam que, para além da comunicabilidade com amigos, os estudantes pesquisados podem estar a buscar, nesse significativo tempo em que permanecem conectados à *web*, experiências sensórias prazerosas, as quais, muitas vezes, não podem ser obtidas sem os recursos virtuais.

9.2.1.2. Prazer *online* ou prazer *offline*: distintas possibilidades de hedonismo tradicional

Em uma cultura contemporânea, dessa forma, em que o prazer de natureza sensorial se faz notadamente valorizado e apontado como um dos principais signos da felicidade pessoal, buscar a virtualidade como via de efetivação de prazeres, que o mundo concreto não pode oferecer, se apresenta como uma saída. Dito de outra forma, na ausência das possibilidades de efetivação de satisfações sensoriais através da compra de bebidas, frequência a festas noturnas, da diversificação de satisfações alimentares ou sexuais, surfar *online* pode vir a representar uma saída menos recompensadora em termos de estímulos táteis, olfativos e gustativos – entretanto, configurar-se-á como a plena fruição de prazeres audiovisuais.

Portanto, se de um lado, encontramos as ferramentas virtuais da internet a proporcionar aos sujeitos experimentarem sensorialmente ambientes prazerosos, através da visão e da audição, a sociedade de consumo complementa essa diversificação de estímulos fornecendo elementos para o incitamento tátil, gustativo ou olfativo. Na cultura do consumo e da internet, por conseguinte, os jovens ao mesmo tempo em que são o alvo de narrativas que os interpelam na direção do entretenimento (sexual, alimentar, etc.), a fim de que possam adequar-se a critérios de pureza arbitrariamente sancionados, encontram na *web* tempos e espaços que os subjetivam na direção da mesma lógica, incrementando as habilidades comportamentais desses sujeitos para a diversificação de prazeres.

Diante disso, tanto a vida *online* como àquela *offline* transformam-se em plataformas para a vivência de um hedonismo tradicional, o qual a cultura do romantismo e da

introspecção acreditava ter superado. Encontramo-nos, assim, diante de uma subjetividade juvenil que se constrói sobre uma cultura somática, ou seja, ante a imposições e a restrições de uma moral das sensações. Em tal contexto, podemos inferir que se produz, socialmente, uma disposição comportamental para a assunção do hedonismo tradicional como estilo de vida juvenil. Isso significa dizer que a construção de si no contemporâneo, de acordo com Costa (2005) e com Ortega (2006), deslocou-se para uma bioascese, na qual as únicas condutas legítimas são aquelas que visam à busca de satisfações e prazeres sensoriais e, da mesma forma, ao disciplinamento do corpo, de modo que o mesmo seja vigoroso para conseguir adequar-se aos arbitrários padrões estéticos das celebridades.

Nessa conjuntura cultural, podemos concluir, nenhum adolescente ou jovem estará disposto a assumir a posição dos ímpuros ou, na definição de Costa (2005, p.195), daqueles identificados na nova moral, como os estultos:

Hoje, a figura do desvio é a *estultícia*. Criamos um código axiológico no qual os “normais” são os que dão mostras da vontade forte. No pólo oposto, estão os fracos, os piores, os *estultos*. Estultícia é a inépcia, a incompetência para exercer a vontade no domínio do corpo e da mente, segundo os preceitos da qualidade de vida. O louco de outrora ameaçava a cultura por ser um contra-exemplo vivo da ideia do homem como *ser racional*. O perverso, por exibir a potência dos instintos desregrados, excessivos, regredidos, incontroláveis pela razão. O estulto ameaça pelo mau exemplo da *fraqueza da vontade*.

Concluídas as nossas considerações acerca das disposições comportamentais forjadas na cultura do consumo e da internet, passaremos agora ao desenvolvimento de reflexões teóricas sobre as disposições psicológicas que essas mesmas culturas têm produzido nos sujeitos, que hoje chegam ao ensino médio.

CAPÍTULO X: DISPOSIÇÕES PSICOLÓGICAS PRODUZIDAS PELA SOCIEDADE DE CONSUMO E PELA CULTURA DA INTERNET

Diferentemente das disposições comportamentais, tais como o desengajar-se de pessoas e situações e o retorno ao hedonismo tradicional, as disposições psicológicas constituem operações internas. Dito de outro modo, elas podem também ser compreendidas, na linguagem de Bauman (2007), como disposições cognitivas, visto que se configuram como estratégias ou esquemas complexos de ação, a nível interno.

Como aponta Bauman (2007, p.109):

Dizer “sociedade de consumidores” é dizer mais, muito mais, do que apenas verbalizar a observação trivial de que, tendo considerado agradável o consumo, seus membros gastam a maior parte de seu tempo e de esforços tentando ampliar tais prazeres. É dizer, além disso, que a percepção e o tratamento de praticamente todas as partes do ambiente social e das ações que evocam e estruturam tendem a ser orientados pela “síndrome consumista” de predisposições cognitivas e avaliativas.

Em seguida, ao enfatizar a produção de disposições comportamentais e disposições psicológicas – as quais são por ele denominadas como cognitivas – forjadas no cenário social em que vivemos, o autor conclui:

Uma vez mais, essa síndrome sugere mais, muito mais, do que um fascínio pelas alegrias da ingestão e digestão, pelas sensações prazerosas e por “divertir-se” ou “curtir”. É realmente uma *síndrome*, uma série de atitudes e estratégias, disposições cognitivas, julgamentos e prejulgamentos de valor, pressupostos explícitos e tácitos variados, mas intimamente interconectados, sobre os caminhos do mundo e as formas de percorrê-los, as visões da felicidade e as maneiras de persegui-las, as preferências de valor e... as “relevâncias tópicas” (Ibid., p.110)

Temos preferência pelo termo disposição psicológica e não disposição cognitiva, como utilizado pelo sociólogo, a fim de diferenciarmos, intencionalmente, de perspectivas teóricas pertencentes à área da Psicologia Cognitiva, corrente psicológica contemporânea a qual possui muitos adeptos no Brasil e no exterior. Este viés, diferentemente da perspectiva psicossocial na qual nos situamos, constitui uma área de pesquisa e aplicação dos conhecimentos psicológicos a qual busca, na compreensão do funcionamento do aparelho cerebral (e seus processos com efeitos mentais e emocionais) e dos efeitos do ambiente sobre os sujeitos, as principais explicações para as condutas individuais e coletivas. Trata-se de uma área recente, fruto dos avanços teóricos e desdobramentos da psicologia comportamental, a

qual ignorava os processos internos – nomeados agora como cognitivos –, e supervalorizava os condicionamentos ambientais dos comportamentos.

No presente capítulo, dito isso, interessam-nos, particularmente, as disposições psicológicas teorizadas por Campbell (2001) como fundadoras do que ele denomina um hedonismo moderno, autônomo e imaginativo. Isso porque, a partir das análises realizadas em capítulo anterior acerca das perspectivas conceituais desse autor, pudemos perceber que inúmeros dos apontamentos por ele realizados, efetivamente, sobrevivem em nosso tempo.

Mais do que isso, acreditamos que o hedonismo moderno seja a principal repercussão psicológica de uma cultura organizada em torno da confluência entre uma sociedade composta por consumidores e internautas.

A seguir, faremos uma discussão teórica acerca desse processo, o qual tem incidido sobre jovens e adolescentes de modo a conformar uma nova subjetividade juvenil, bastante distinta daquela conhecida por professores, que atuaram perante esses sujeitos antes da confluência entre uma massificação da publicidade e virtualidade na vida urbana contemporânea.

10.1. O devaneio e a fantasia como disposições psicológicas do jovem contemporâneo

10.1.1. Apontamentos preliminares

No capítulo da presente tese, intitulado “a sociedade de consumo na perspectiva de Colin Campbell: entre o anseio e o prazer imaginativo na relação com os objetos”, procuramos delinear os principais conceitos desse autor bem como explicitar suas considerações acerca da gênese da sociedade de consumo, tal como a conhecemos hoje. A partir disso, ao revisarmos sua concepção do hedonismo tradicional e sua hipótese sobre hedonismo moderno autônomo e auto-ilusivo, pudemos verificar que sua proposta teórica, a nosso ver, constitui uma excelente ferramenta teórica para entendermos o que Arendt (2007) não pôde explicar: as disposições psicológicas dos sujeitos que os levaram a aceitar uma lógica cultural diametralmente oposta ao bom senso do *homo faber*.

Acreditamos que o pensamento do autor inglês, quando coadunado, principalmente, com as perspectivas de Bauman (2010, 2009a, 2008, 2007, 1998) e de Costa (2005, 2004), consegue locupletar a lacuna anterior deixada pela filósofa alemã.

Desse modo, ao final do capítulo dessa tese mencionado acima, procuramos evidenciar nossa perspectiva da sobrevivência das disposições psicológicas do devaneio e da fantasia (com o conseqüente resíduo do anseio), teorizadas por Campbell (2001), de modo a

delinearmos uma perspectiva distinta daquela proposta por ele. Isso porque, voltamos a dizer, não cremos na sobrevivência, assim como Costa (2005), de uma ética romântica a subjetivar os sujeitos ainda na segunda metade do século XX e em nossos dias.

De outro modo, vivemos em um contexto cultural que supervaloriza o aparecer corporal em detrimento da interioridade dos sujeitos (Bauman, 2007; Ortega, 2006; Costa, 2005, 2004; Jerusalinsky, 2004). Ao lado desse processo, vivenciamos um completo desprestígio social da cultura dos sentimentos, agora substituída por uma moral das sensações a apontar o corpo como o lócus da felicidade pessoal (Bauman, 2007; Costa, 2005, 2004).

Somando-se a isso, encontramos-nos ante uma nova moral do trabalho, como argumentam Bauman (1998) e Costa (2005), de modo que a figura do turista se apresenta como uma metáfora bastante adequada à forma como homens e mulheres têm construído seus itinerários de vida.

Na ausência de vínculos afetivos sólidos, projetos de vida duradouros e lealdades a pessoas ou instituições – salvo seu atual emprego –, os objetos ofertados pela publicidade conseguem ser adaptados facilmente a essa nova forma de viver, pois, além de poderem ser transportados sem dificuldades e serem os signos do sucesso social, sua descartabilidade favorece seu estilo de vida (Ibid.). Na verdade, como apontou Bauman (2007) vários anos após ter cunhado a categoria do turista, seu estilo se faz produzido através de uma generalização, justamente do padrão de comportamento que aprendemos a manter com as mercadorias, para as demais esferas da vida.

Nas palavras de Bauman (2007, p.16-17):

A vida líquida é uma vida de consumo. Projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo, ou seja, objetos que perdem a utilidade (e, portanto, o viço, a atração, o poder de sedução e o valor) enquanto são usados. Molda o julgamento e a avaliação de todos os fragmentos animados e inanimados do mundo segundo o padrão dos objetos de consumo.

Nessa direção, podemos afirmar que as disposições psicológicas do devaneio e da fantasia têm sido reproduzidas na atual sociedade de consumidores, na medida em que a publicidade, a serviço do mercado, tem elaborado propagandas televisivas, radiofônicas, virtuais, etc., as quais fornecem uma multiplicidade de elementos diários que alimentam a utilização desses esquemas de ação. Com isso, sempre há objetos com que devanear ou fantasiar, de modo que o sujeito possa prolongar, indefinidamente, seus prazeres imaginativos.

Ocorre que, na esteira desse processo, não somente a sociedade de consumo e seus dispositivos têm colaborado para a reprodução cultural do hedonismo moderno. A internet, do

mesmo modo, incide na reprodução e incremento das disposições psicológicas teorizadas por Campbell (2001), de forma a se configurar como um dos dispositivos a colaborar para a reprodução dos esquemas de pensamento do hedonismo moderno, autônomo e auto-ilusivo.

10.1.2. A internet e a reprodução das disposições psicológicas do hedonismo moderno

Para iniciarmos nossa discussão teórica nesse tópico, convém, antes de tudo, retomarmos inicialmente os apontamentos de Campbell (2001, p.114), ao conceituar:

... o hedonismo moderno tende a ser encoberto e auto-ilusivo, isto é, os indivíduos empregam seus poderes imaginativos e criativos para construir imagens mentais que eles consomem pelo intrínseco prazer que elas proporcionam, uma prática que se descreve melhor como de devanear ou fantasiar.

Mais à frente, o sociólogo complementa:

Associar o hedonismo moderno à construção de ilusões mediadas pela imaginação é sugerir explicitamente que a procura do prazer devia obrigar os indivíduos a se afastarem do envolvimento com a vida real, enquanto eles prosseguem nesse prazer recluso que só pode ser encontrado nos seus sonhos. Em proporções consideráveis, isso é inegavelmente verdadeiro: um certo hedonismo “transcendente” caracteriza a cultura contemporânea (Ibid., p.119-120).

Diante desses argumentos, como podemos perceber, o autor inglês infere que no cenário da segunda metade do século XX, particularmente em sua transição para o século XXI, os sujeitos buscam, frequentemente, na fantasia um recurso para a obtenção de prazeres, os quais não podem ser desfrutados na vida real. De fato, exatamente é essa sua definição de fantasia, como apontamos anteriormente: uma construção imaginativa da qual se obtém prazer, mas que em nenhum momento, se crê possível de ser efetivada na vida concreta.

Como acrescentou o autor, esta modalidade de prazer hedonístico induz os cidadãos a se afastarem da vida real em direção à reclusão de suas imaginações. Nesse quesito, podemos conjecturar que a disposição psicológica da fantasia exerça, com mais contundência, esse efeito comportamental, consoante sugere o sociólogo, como uma forma até mesmo de aumentar o prazer imaginativo de situações absolutamente inalcançáveis e desprovidas de qualquer ancoradouro na vida real do sujeito. O mesmo, contudo, não podemos afirmar dos devaneios.

Nas palavras de Campbell (2001, p.122-123):

... um devaneio pode ser definido como a elaboração imaginativa, numa direção agradável, de um evento real por vir ou antecipado e, como consequência, exige que os incidentes devam ser mantidos dentro dos limites do possível (mesmo se altamente improváveis). A esse respeito, o devaneio envolve a introdução do

princípio da busca do prazer no processo normal da antecipação imaginativa do futuro, ou da especulação em torno deste. Conseqüentemente, as crianças e adolescentes podem devanear sobre o que serão quando crescerem, ou com quem vão se casar, enquanto os adultos podem devanear sobre o que farão se ganharem uma grande soma de dinheiro. O ponto-chave sobre tais exercícios é que as imagens são elaboradas com o fim de aumentar o prazer e não por qualquer outro motivo, mas ainda contêm esse elemento de possibilidade que as separa da pura fantasia.

10.2. A fantasia como disposição psicológica no contexto neoliberal

Fantasiar e não devanear significa optar por outra fonte de prazer imaginativo, sobretudo distanciada do desenrolar dos acontecimentos da vida diária do, então, hedonista contemporâneo.

A situação socioeconômica de milhares de jovens e adolescentes, no Brasil urbano de nossos dias, permite-nos postularmos que o atual comportamento juvenil de permanência na virtualidade da internet, durante muitas horas, possa ter relação com a busca da fantasia.

Como diagnostica Bauman (1998, p.35), no cenário de uma flexibilização social em favor do capital:

Nenhum emprego é garantido, nenhuma posição é inteiramente segura, nenhuma perícia é de utilidade duradoura, a experiência e a prática se convertem em responsabilidade logo que se tornam haveres, carreiras sedutoras muito freqüentemente se revelam vias suicidas. Em sua versão presente, os direitos humanos não trazem consigo a aquisição do direito a um emprego, por mais que bem desempenhado, ou – de um modo mais geral – o direito ao cuidado e à consideração por causa de méritos passados.

Em seguida, ampliando suas considerações sobre os efeitos humanos do neoliberalismo, o autor acrescenta:

As outras redes de segurança, tecidas e sustentadas pessoalmente, essa segunda linha de trincheiras outrora oferecida pela vizinhança ou pela família, onde uma pessoa podia retirar-se para curar as contusões deixadas pelas escaramuças do local de trabalho – se elas não se desintegraram, então pelo menos foram consideravelmente enfraquecidas (Ibid., *ibidem*).

Diante desse panorama social, no qual a juventude com muitas dificuldades consegue construir perspectivas de futuro, sua condição no cenário em que vivemos é de fragilidade social. Não bastasse a escassez de empregos, quando esses são alcançados, mostram-se precários, ou seja, não permitem aos sujeitos planejarem suas próprias vidas e, tampouco, experienciarem seus dias sem um permanente e incômodo sentimento de insegurança.

Tal panorama, entretanto, não tem sido objeto de reflexões e de elaboração de estratégias escolares específicas, a fim de que se contemplem os estudantes que se encontram nessa situação de vulnerabilidade social.

Ao contrário, a escola de ensino médio brasileira prossegue um modelo propedêutico de ensino, de forma a desconsiderar, escandalosamente, realidades juvenis desesperadoras presentes no interior dos pátios, corredores e salas de aula das instituições educacionais (Jardim, 2006). Com isso, podemos afirmar que os sentidos possíveis do ensino escolarizado se esmaecem antes mesmo de chegar aos estudantes, na medida em que esses jovens percebem o quanto suas presenças são deslegitimadas pelos olhares docentes, quando não aderem aos objetivos de suas propostas de ensino.

Tudo isso, por conseguinte, colabora significativamente, a nosso ver, para a construção de rotinas juvenis imersas na virtualidade. Nessa direção, cabe-nos frisar que o atual cenário neoliberal – de flexibilização dos postos de trabalho e de consequente insegurança para a construção de estratégias de vida –, não se apresenta somente àqueles jovens filhos das classes médias baixas e pobres. De outro modo, tal contexto igualmente se mostra um fator ansiogênico e promotor de insegurança pessoal para estudantes das classes médias, os quais, apesar do maior conforto e das oportunidades sociais ampliadas, também se encontram imersos em uma conjuntura de desemprego estrutural. As exceções, sem dúvida, podem ser conferidas somente aos filhos das classes altas, para quem o futuro não constitui um problema em virtude do enriquecimento econômico do qual desfrutam.

A disposição psicológica do fantasiar, assim, pode mostrar-se como um potente antídoto anestesiante diante das intempéries incontornáveis de uma sociedade que não oferece mais qualquer ancoradouro, no qual os sujeitos possam se proteger das fatalidades da vida. Longe disso, as políticas do estado neoliberal têm por meta, progressivamente, reduzir as obrigações dos governantes para com seus governados.

Em outros termos, abandonar antigas obrigações sociais é a meta, ao mesmo tempo em que nações e governos locais buscam legitimar uma

... desatada liberdade concedida ao capital e às finanças à custa de todas as outras liberdades, o despedaçamento das redes de segurança socialmente tecidas e societariamente sustentadas, e o repúdio a todas as razões... não econômicas...(Bauman, 1998, p.34).

Em consonância com as palavras de Bauman (1998), recolher-se no ambiente privado da família em frente a um computador conectado na *web*, acreditamos, pode constituir-se como um mecanismo de fuga das rotinas diárias, para muitos jovens, nas quais predominem a

escassez econômica e as dificuldades sociais decorrentes dessa. Ao se encontrarem em territórios virtuais, diferentemente, esses sujeitos podem assumir outras identidades, modificarem as expostas em páginas pessoais, reconstruindo-as a seu bel prazer, bem como, têm a oportunidade de fantasiar situações sociais impossíveis de serem desfrutadas diante das atuais contingências financeiras em que se inserem. Na internet e seus ambientes, desse modo, cada jovem pode construir, imaginativamente, situações prazerosas e duradouras, de acordo com o tempo que lá permanece, mesmo que esses cenários sejam absolutamente fantasiosos.

Através de conversas *online*, jogos, filmes, seriados, vídeos disponíveis no Youtube, dentre outros recursos, torna-se factível ao internauta esquecer, momentaneamente ou por algumas horas, sua atual condição como cidadão em uma sociedade neoliberal. Desse modo, mesmo ao não possuírem provedores de internet, muitos jovens têm buscado locais pagos para vivenciarem a virtualidade, a qual permite a eles, através da disposição psicológica da fantasia, evadirem-se, o quanto for possível, de situações de precariedade econômica e social.

No que se refere aos jovens pertencentes a classes sociais menos favorecidas, cabe-nos frisar aqui os significativos resultados que obtivemos na pesquisa com estudantes de escolas públicas de Araguaína, Tocantins (Oliveira, 2010). Dentre os 35, 28% de jovens que acessam a internet em locais pagos: 45, 41% acessa 1 vez por semana; 40,17%, entre 2 e 3 dias por semana; 8,30%, entre 4 e 5 dias por semana; enquanto 6,11%, todos os dias da semana. Ao tomarmos esses dados em conjunto, temos que cerca de 54% de jovens (de um total de 769 estudantes) de escolas públicas frequentam locais pagos de acesso à internet, no mínimo, 2 vezes por semana. Constatamos também que, dentre o total de sujeitos pesquisados (769), 60,6% possuem computador em casa e, dentre esses, 54,08% acessam a *web* de suas próprias residências. Junto a esses dados, faz-se pertinente descrevermos um pouco sobre a cidade em que se encontram as escolas, cujos alunos foram sujeitos da referida pesquisa.

Araguaína é a segunda maior cidade do Estado do Tocantins (fundado em 1988) e atualmente conta com 150.520 habitantes (IBGE, 2010). Considerada a capital econômica do estado, Araguaína se destaca no setor de comércio e prestação de serviços, além da presença marcante do setor agropecuário na região (Ibid.). No total, Araguaína possui 23 escolas de ensino médio, sendo 7.679 o número de alunos matriculados nesta etapa do ensino no ano de 2009 (INEP, 2009), o que corresponde a 21% das matrículas efetuadas na educação básica do município.

O atual crescimento populacional de Araguaína – em 2007, a cidade possuía 115.759 habitantes (IBGE, 2010) –, deve-se em parte ao grande número de famílias de cidades nortenses e nordestinas que migram de seus estados em busca de oportunidades de trabalho e

estudo. Desde 2003, encontram-se instalados na cidade dois campus da Universidade Federal do Tocantins, atualmente contando com 12 cursos de graduação, 2 cursos de mestrado e 1 curso de doutorado, além do município contar com outras 2 instituições de ensino superior privadas as quais contabilizam juntas 12 cursos de graduação presenciais.

Através dessa breve descrição de Araguaína e a par dos resultados que apresentamos acima, acreditamos serem precipitadas as análises que veem os jovens de escolas públicas como sujeitos a receberem uma menor incidência da cultura da internet – neste caso, não ocorreria a produção de subjetividade a partir de seus dispositivos –, quando comparados àqueles pertencentes a classes sociais mais abastadas. Os resultados sugerem, ao contrário, que esses estudantes do interior do Tocantins, pertencentes a uma região cuja urbanização e desenvolvimento econômico são recentes, igualmente se encontram subjetivados pelos tempos e espaços da virtualidade.

Dito isso, esses dados também apontam para o fato de que, nos últimos anos, tem ocorrido uma relativa democratização, no Brasil, no que se refere ao acesso às tecnologias computadorizadas. Mesmo assim, para aqueles jovens de classes baixas que não tem acesso em suas residências, os locais pagos têm se apresentado como alternativas viáveis, como os dados demonstram, para que esses sujeitos possam frequentar ambientes virtuais e utilizar suas plataformas.

Não somente a fantasia, entretanto, parece se encontrar na gênese da permanência dos jovens durante várias horas na internet. Ao lado da fantasia, como apontou Campbell (2001), o sujeito ocidental desenvolveu outra disposição psicológica, a qual lhe permite antecipar prazeres possíveis e, através deles, desfrutar situações agradáveis de modo imaginativo e ilusório: trata-se, como já mencionamos, da capacidade de devanear.

Para o autor inglês, sem que o mesmo argumente em torno das especificidades socioeconômicas dos grupos sociais, embora a fantasia possa proporcionar prazeres superiores àqueles obtidos através do devaneio, ela tende a ser preterida em favor dessa última disposição psicológica.

Nas palavras do autor:

Pareceria que, pelo menos em princípio, as fantasias apresentam maiores possibilidades de experiências agradáveis do que os devaneios, já que nenhuma restrição se interpõe nas circunstâncias e acontecimentos que podem ser evocados. Essa vantagem é contrabalanceada, porém, pela perda de “possibilidade” associada aos cenários mais extravagantemente fantásticos e, assim, por um tanto da viveza e poder que vêm com um sentido da “realidade” (Campbell, 2001, p.124).

A nosso ver, diferentemente do que o sociólogo aponta, não podemos generalizar essa predileção pelos devaneios para todos os sujeitos. Como apontamos acima, intempéries econômicas podem favorecer que jovens contemporâneos busquem na fantasia um refúgio prazeroso, diante de um contexto neoliberal indiferente a suas dificuldades materiais imediatas e seus projetos de vida.

Com isso, sem desconsiderarmos as circunstâncias econômicas que afetam a construção de si de adolescentes e jovens, pensamos que as duas disposições psicológicas em questão sejam utilizadas de forma intercambiável e concorrente.

Dito de outra maneira, devanear e fantasiar são construções imaginativas as quais se apresentam, consecutivamente ou simultaneamente, em nossas operações mentais, e não podemos precisar exatamente o momento em que uma cessa e a outra inicia. Como afirma o sociólogo: “há... uma tensão básica, no hedonismo imaginativo, entre os prazeres da perfeição e os da realidade potencial, entre as alegrias da imaginação irrefreada e as da antecipação” (Ibid., p.124).

Assim, nossa aproximação dessa temática, no presente capítulo, faz-se puramente teórica, com vistas a buscarmos compreender de que modo essas disposições psicológicas, surgidas com a modernidade, ainda são reproduzidas no cenário social em que vivemos, particularmente com relação à dinâmica atual da subjetividade juvenil.

A partir desses últimos apontamentos, pretendemos agora desenvolver nossos argumentos acerca das possibilidades que a internet propicia para o devanear dos sujeitos jovens.

10.3. O devaneio a partir do virtual

Quando o jovem se depara com a infinitude dos ambientes virtuais, ocorre como se estivesse diante de uma fábrica de desejos. Basta adentrar seus domínios e navegar por eles para que inúmeras imagens ou vídeos o remetam para devaneios potencialmente possíveis de serem efetivados.

Na página inicial de todos aqueles que possuem como provedor de e-mail a empresa Yahoo, tão logo o sujeito a tenha completa em sua tela de computador poderá visualizar no canto superior esquerdo a imagem de um homem ou uma mulher e uma descrição breve de seu perfil¹⁸. Sempre são escolhidos os perfis de mulheres ou homens esteticamente belos,

¹⁸ A referida organização da página inicial do site mencionado assim foi constatada até a conclusão de nosso trabalho.

sejam jovens ou adultos, o que pode favorecer instantaneamente a produção de devaneios amorosos no internauta recém conectado a *web*. Podemos afirmar que a duração e a intensidade do devaneio amoroso será proporcional à qualidade da construção imaginativa e também às necessidades físico-biológicas e emocionais do sujeito.

Através das plataformas comunicacionais do Orkut, Quepasa, Facebook e similares, igualmente o jovem terá a oportunidade de devanear acerca de situações prazerosas potencialmente possíveis, mesmo que sua concretização seja, probabilisticamente, muito diminuta. Mediante esses dispositivos, torna-se possível não somente postar recados ou mensagens para amigos e parentes, mas, do mesmo modo, divulgar fotos pessoais recentes e também vídeos pessoais ou de clipes do Youtube.

Quando o internauta em questão é um adolescente, ou seja, alguém a experimentar as intempéries inevitáveis da puberdade e suas repercussões psicológicas, bem como a vivenciar os lutos de uma vida infantil junto aos genitores biológicos ou não-biológicos, esses dispositivos adquirem uma importância específica.

Na adolescência, redefinir a auto-imagem corporal, diante da perda do corpo assexuado de criança, surge como uma demanda psicológica incontornável. Com isso, substituir as antigas narrativas parentais sobre o corpo por outras narrativas externas à família se torna um imperativo a produzir uma carga considerável de ansiedade no adolescente (Aberastury e Knobell, 1981). Principalmente, quando aqueles que deixaram a condição de crianças se encontram em um cenário contemporâneo, no qual se supervaloriza os investimentos corporais.

As novas narrativas, como dissemos, já não podem ser a reedição dos discursos dos pais. Esses últimos, agora, diferentemente de outrora, são visualizados em suas fraquezas e limitações e, não mais, como as figuras idealizadas do período infantil. Não bastasse isso, o sujeito que chega à puberdade necessita ancorar sua vida social em um grupo de amigos, ou seja, necessita construir novos laços sociais e emocionais a fim de sentir-se seguro e aceito na vida pública, então vivenciada na escola (Ibid.).

As plataformas virtuais citadas acima, por conseguinte, têm se mostrado como dispositivos que colaboram nesse processo. De um lado, permitem ao sujeito praticamente construir ou desconstruir aspectos de sua auto-imagem corporal diariamente, aperfeiçoando suas fotos com programas específicos de informática. Dessa forma, enquanto algumas fotos pessoais são substancialmente melhoradas, outras são substituídas por aquelas mais recentes. De outro lado, os recados ou mensagens postados por amigos e familiares acerca de itens da aparência corporal, ao mesmo tempo em que fortalecem essa nova identidade em construção

(quando positivos), proporcionam os elementos para a elaboração de situações prazerosas, imaginativamente.

Para Bauman (2007), por sua vez, vivemos um contexto societário o qual interpela o sujeito na direção de sua individualização. Tornar-se um indivíduo, singularizar-se com relação aos demais, seria um dos imperativos principais dos discursos atualmente propagados na sociedade de consumo. Contudo, a individualidade que um jovem crê ter alcançado, por exemplo, ao comprar objetos da moda como roupas ou eletroeletrônicos logo se torna obsoleta. Isso por que o mercado sobrevive à custa do constante envelhecimento do que ele mesmo produz: o que hoje se apresenta como uma forma de vestir-se adequada, em cerca de quatro ou cinco meses pode ser considerada ultrapassada, ou seja, fora dos padrões de beleza sancionados pelos estilistas (Ibid.).

Nesse contexto, argumenta Bauman (2007, p.36-37):

A singularidade é agora marcada e medida pela diferença entre “o novo” e o “ultrapassado”, ou entre as mercadorias de hoje e as de ontem que ainda são “novas” e, portanto, estão nas prateleiras das lojas. O sucesso e o fracasso na corrida pela singularidade dependem da velocidade dos competidores, da destreza em se livrar prontamente das coisas que foram rebaixadas para a segunda divisão – embora os arquitetos dos novos e aperfeiçoados produtos de consumo estejam plenamente dispostos a prometer uma segunda chance aos infelizes eliminados da corrida anterior.

Como se pode depreender das considerações acima, a internet e suas plataformas igualmente se apresentam como dispositivos para a constante reconstrução de si. Desse modo, no cenário em que vivemos, ao lado das vitrines das lojas e seus objetos, concorrem hoje ombro a ombro os ícones virtuais desses mesmos produtos e, além disso, as plataformas de relacionamento permitem aos sujeitos redefinirem aspectos de suas imagens pessoais sem necessitarem utilizar cartões de crédito ou quaisquer recursos monetários. Com isso, um adolescente contemporâneo pode, sem sair de casa, redefinir elementos de uma identidade virtual que pode estar a se apresentar para inúmeras pessoas, antes mesmo de sua identidade *offline*, pode-se dizer.

Em outros termos, diferentemente dos encontros presenciais, nos quais inevitavelmente somos visualizados e avaliados segundo nossos adereços corporais e de vestuário, a internet possibilita recursos com os quais podemos nos apresentar virtualmente de uma forma idealizada, mesmo que saibamos que essa identidade não se encontra de acordo com a aparência que ostentamos nos encontros face a face.

Para muitos adolescentes, por tudo isso, as plataformas virtuais de relacionamento não apenas possibilitam a construção de um eu provisório e sempre otimizado, diariamente; mas também trazem ao sujeito a oportunidade de devanear com uma infinidade de situações potencialmente efetiváveis, na medida em que busca ampliar o prazer vivenciado com os elogios através de mensagens postadas nas páginas pessoais e nas interações em tempo real das quais desfruta, utilizando sua identidade virtual.

Possuir uma identidade virtual, a nosso ver, constitui desde o início, a aquisição de um passaporte a um mundo de fantasias e devaneios. Com ela, podemos então interagir com amigos, conhecer novas pessoas e construir discursos extremamente positivos acerca do que somos. Virtualmente, podemos ser tudo o que desejarmos, sem que as frustrações da vida concreta possam nos alcançar. Assim, as identidades virtuais, criadas no Orkut, Quepasa e Facebook, dentre outras plataformas, são construções idealizadas geralmente acompanhadas da prática do devaneio. Isso ocorre, podemos inferir, porque ao fazerem uso de processos de construção e reconstrução diária, por meio de descrições de qualidades e hábitos pessoais bem como da postagem de fotos, às vezes, manipuladas via ferramentas digitais, opera-se uma otimização de si, geralmente acompanhada da idealização de situações prazerosas, potencialmente possíveis, a partir da apresentação aos outros desse eu virtual.

Podemos acrescentar a esse processo que, diferentemente do devaneio do consumidor, o qual finalmente se encerra na consumação do ato de compra de um determinado item de desejo, o devaneio do internauta pode prolongar-se indefinidamente, a partir das idealizações de situações prazerosas construídas imaginativamente na interação virtual com os outros. Aquele que deseja objetos, cabe-nos frisar, experimentará, tão logo venha a ter posse da mercadoria, o desencanto do confronto com a realidade, sempre menos prazerosa do que os devaneios que antecederam o ato da compra (Campbell, 2001).

De modo completamente diverso, o internauta consegue prolongar seus devaneios por dias e meses, na medida em que pode manipular os elementos da vida concreta que poderiam colocar fim às suas idealizações. Evitar encontros presenciais, desmarcar compromissos, prolongar amizades somente no espaço virtual, etc., nesse sentido, podem ser formas de conceder uma vida longa aos devaneios elaborados com vivas cores na imaginação dos internautas jovens.

Nas palavras de Campbell (2001, p.127):

A consumação do desejo é... uma experiência necessariamente desencantadora para o hedonista moderno, uma vez que ela constitui a "prova" do seu devaneio de encontro à realidade, com o resultante reconhecimento de que alguma coisa está

perdida. A experiência real em pauta pode produzir prazer considerável, de que um pouco pode não ter sido antecipado, mas, apesar disso, muito da qualidade do prazer do sonho não pode deixar de estar ausente. De fato, quanto mais hábil o indivíduo é como um “artista do sonho”, tanto provavelmente maior será, então, este elemento de desencanto.

Em seguida, o autor complementa:

Uma certa insatisfação com a realidade deve, portanto, assinalar o panorama do hedonista dedicado, uma coisa que pode, em circunstâncias apropriadas, inspirar uma guinada para a fantasia. É mais provável, contudo, que o sonho seja levado adiante e ligado a um novo objeto de desejo, de tal modo que os prazeres ilusórios possam, uma vez mais, ser reexperimentados. Dessa maneira, o hedonista moderno está continuamente se afastando da realidade, tão intensamente quanto a enfrenta, sempre lançando a tempo seus devaneios para a frente, ligando-os a objetos de desejo e então, subseqüentemente, “desprendendo-os” desses objetos enquanto e quando estejam alcançados e experimentados (Ibid., *Ibidem*).

Os apontamentos do sociólogo inglês, como podemos perceber, vêm a demonstrar o quanto a virtualidade e seus domínios apresentam ao hedonista moderno um terreno completamente distinto daquele vivenciado no cotidiano concreto da sociedade de consumidores. Antes de esbarrar em frustrações que colocariam fim a seus devaneios, o internauta, ao surfar pela *web*, ao mesmo tempo em que diversifica suas fontes de estímulos sensoriais através de distintas imagens, sons e vídeos – o que já analisamos em item precedente –, encontra nas interações *online* com amigos e desconhecidos uma forma de ampliar ou dar prosseguimento a seus devaneios.

A partir dos dois excertos mencionados acima, a virtualidade configura-se como um território no qual o hedonista moderno passa a adquirir um determinado controle sobre a durabilidade dos devaneios construídos imaginativamente, pois, encontra, em seus domínios, opções muito mais vastas do que as oferecidas pela sociedade de consumidores. Essa última, como sabemos, oferece-nos objetos e entretenimento em locais de compra. A internet, por sua vez, além de oferecer muitos dos atrativos que o mercado apresenta, amplia significativamente as oportunidades de construção de devaneios, quando se mostra aos sujeitos como uma territorialidade social em que se pode reinventar o eu na direção de nossas idealizações.

Esse constitui, a nosso ver, seu principal atrativo para os jovens contemporâneos, particularmente para aqueles que atravessam os conflitos da adolescência; visto que, ao mesmo tempo em que oferece uma mediação comunicacional que dispensa a interação física, possibilita ao sujeito dissimular sentimentos, simular estados de humor e, principalmente, otimizar características que considera desejáveis e minimizar outras, das quais não gosta, através de fotos ou mesmo de narrativas auto-referenciais nos perfis de páginas pessoais.

Inúmeras situações ansiogênicas, assim, as quais há trinta anos somente poderiam ser vividas presencialmente para os adolescentes, hoje podem iniciar em conversas *online*, através das quais o sujeito pode buscar expor traços de sua personalidade e, simultaneamente, reconstruir narrativas positivas de si próprio (qualidades internas, auto-imagem, etc.). Mediante a ampliação desses diálogos, em seguida, a nível mental, poderá então produzir situações prazerosas as quais confirmariam, imaginativamente, a identidade juvenil desejada.

As ferramentas do ciberespaço e suas possibilidades de utilização, portanto, como pudemos delinear até aqui, constituem-se como dispositivos de subjetivação, os quais, no atual cenário em que vivemos, terminam por reproduzir nos sujeitos contemporâneos as disposições psicológicas da fantasia e do devaneio. Com isso, acrescentamos, ao mesmo tempo em que o ensino médio brasileiro hoje se vê diante de sujeitos que apresentam traços comportamentais do hedonismo tradicional, essa etapa do ensino igualmente assiste à vigência de disposições psicológicas pertencentes a um hedonismo autônomo e imaginativo.

Tudo isso, sem dúvida, ao lado das demais disposições comportamentais que desenvolvemos no presente capítulo, colabora de modo contundente para que as salas de aula que hoje abrigam a vida juvenil se encontrem diante de sérios desafios educacionais. Esse, por conseguinte, será o tema central do próximo capítulo.

CAPÍTULO XI:

ENTRE CONSUMIDORES E INTERNAUTAS: A OUTRA FACE DA CRISE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

11.1. Apontamentos introdutórios

O ensino médio, conforme procuramos demonstrar no segundo capítulo, desde os anos noventa, vem sendo objeto de inúmeras discussões no campo educacional (Krawczyk, 2003; Souza, 2003; Kuenzer, 2000; Fanfani, 2000). Dentre os pontos alvos de debates, a defesa de uma profissionalização, nessa etapa de ensino, ao lado de uma formação geral ocupou durante muito tempo o centro das atenções entre os pesquisadores. Como oferecer educação de qualidade a sujeitos que necessitam com urgência das ferramentas do trabalho para sobreviverem materialmente? De que modo conciliar um ensino que possa, para aqueles que o desejam, levar ao ensino superior, e uma formação que contemple aqueles outros para quem os estudos universitários podem não constituir um objetivo de vida?

A par desses dilemas, procuramos, no segundo capítulo do presente trabalho, desenvolver as principais idéias e argumentos de duas das mais importantes pesquisadoras brasileiras nessa temática, Dagmar M.L. Zibas e Acácia Zeneida Kuenzer.

Para elas, como foi possível delinear, ao aprofundarem a discussão em torno das políticas para o ensino médio e os impactos dessas, nos últimos anos, o professor da etapa final da educação básica prossegue em uma condição de precarização de seu trabalho (Kuenzer, 2011; Zibas, 2005b). De um lado, o incremento e a diversificação das avaliações governamentais sobre o desempenho dos alunos têm sujeitado os docentes a intervenções dos gestores em suas atividades – a fim de serem atingidas as metas educacionais estabelecidas pelos governos estaduais –, enquanto de outro, a conjuntura do trabalho no neoliberalismo fragiliza esses profissionais, submetidos a jornadas de trabalho, frequentemente, nos três turnos do dia (Kuenzer, 2011).

Diante desse contexto, não há dúvidas: as políticas educacionais para o ensino médio e a pauperização de grande parte da classe docente brasileira têm instituído, nas três últimas décadas, um contexto de crise dessa etapa do ensino.

Somando-se a isso, desde a LDB/1996, Lei 9.394 (Brasil, 1996), a qual institui o ensino médio como a etapa final da educação básica, ocorre o que se convencionou denominar uma massificação da educação média. Nesse processo, podemos dizer que um elevado contingente de alunos de classes sociais que até então somente concluíam o ensino

fundamental, passaram a prosseguir os estudos até a conclusão, da agora estendida, educação básica.

Outra crise se instaurava, a partir disso, relacionada ao sentido do ensino para uma população de estudantes bastante heterogênea, para a qual instituir um caráter propedêutico significa desconsiderar suas construções de sentido específicas (Tomazetti *et al.*, 2011; Oliveira, 2008). As respostas para essa dificuldade, contudo, desde 1996, prosseguem a apontar a adoção, majoritariamente, de um sentido propedêutico para o aprendizado no ensino médio, o que somente mantém seu antigo status elitista, vigente desde o final do século XIX (Di Segni, 2006).

Diante desse breve quadro e de posse das reflexões efetuadas acerca das dificuldades relacionais entre adolescentes e professores e da crise da escola moderna, também no segundo capítulo, configuram-se, dessa forma, dimensões da crise do ensino médio brasileiro em três âmbitos distintos:

- Os fundamentos político-pedagógicos dessa crise destacam uma escola média massificada; porém, incapaz de preparar para a cidadania ou para o trabalho, os diferentes segmentos da população que a ela chegam (Kuenzer, 2011, 2010, 2000; Zibas 2005a, 2005b). Apontam, também, para uma escola cujas diretrizes curriculares nacionais da década de noventa apenas introduziram conceitos abstratos no currículo, os quais, supostamente, fomentariam o preparo para a vida profissional, mas que acabaram somente oficializando uma perspectiva ideológica neoliberal da escola básica (Kuenzer, 2010; Zibas, 2005b; Krawczyk, 2003). Além disso, sinalizam para o fato de que as condições objetivas das escolas têm impedido que qualquer tentativa de reforma se efetive, ao passo em que prosseguem pauperizadas as instituições e precarizados salários e planos de carreira docentes. Assim, têm-se um cenário em que as preconizadas aulas interdisciplinares, de cada área do conhecimento, transformam-se em gincanas, competições esportivas, festas beneficentes, etc. Constata-se, desse modo, o caráter inócuo da dita reforma do ensino médio e seus efeitos funestos para aqueles cujos conflitos da adolescência são eclipsados, precocemente, pelas preocupações cruciantes com o que comer e vestir (Ibid.);
- Os fundamentos socioculturais, por sua vez, apontam que a crise do ensino médio é sintoma de uma crise mais ampla: a derrocada do respeito pelo

passado e do saber escolar erigido sobre ele. Sem esses dois elementos, também se fragiliza a autoridade do professor, agora visualizado como alguém que deve persuadir os estudantes, a fim de que os mesmos lhe depositem atenção (Souza, 2003, 2002). Na esteira desse processo, aprender passou a possuir somente um sentido instrumental (Matos, 2008; Souza, 2002; Tomazetti, 2007), desencaixado de um interesse genuíno pelas potencialidades sociais e culturais que o saber escolar traz consigo;

- Ao lado desses dois âmbitos da crise do ensino médio brasileiro, encontra-se, ainda, um terceiro, de cunho pedagógico, composto pelos diagnósticos educacionais que apontam as dificuldades docentes em estabelecer relações de ensino e aprendizagem satisfatórias com os estudantes. De um lado, apresenta-se uma relação tensa, carregada de conflitos (Jardim, 2006; Carneiro, 2002), com queixas mútuas e a produção de um distanciamento pronunciado no ambiente da sala de aula. Tal situação tem como um de seus fatores, conforme alguns estudos apontam, a resistência do professorado em entrar em contato com a diversidade cultural que hoje chega às escolas, o que faz com que esta última desconheça os sujeitos a quem deseja ensinar (Tomazetti *et al.*, 2011; Carrano e Martins, 2011; Dayrell, Leão e Reis, 2011a, 2011b; Oliveira e Tomazetti, 2012a; Oliveira, 2008). De outro lado, soma-se outra vicissitude, também de ordem pedagógica, e que responde pela manutenção de procedimentos de ensino distanciados de recursos audiovisuais – como documentários e filmes –, sem serem utilizados dispositivos tecnológicos – como datashow e plataformas virtuais –, para potencializar o diálogo com as diferentes turmas, etc. Assim, prossegue-se um cenário em que a vida fora da escola muda drasticamente, com o cotidiano juvenil a estar repleto de ferramentas digitais, enquanto as aulas dentro da escola permanecem sendo ministradas com os mesmos recursos do início dos anos trinta: o giz, a régua, e o apagador (Balardini, 2008, 2000; Tomazetti, 2009, 2007; Carneiro, 2002; Martín-Barbero, 1997).

Cientes dos âmbitos acima destacados, os quais põem em relevo aspectos importantes da crise do ensino médio, e de posse das discussões e proposições teóricas efetuadas nos capítulos precedentes, parece-nos que os fatores políticos, pedagógicos e socioculturais em

destaque sejam insuficientes – seja de modo isolado ou tomados em conjunto – para explicar a profundidade e a complexidade das vicissitudes que têm afetado a relação entre professores e estudantes em nossos dias.

Através do quadro em pauta, podemos observar que os diagnósticos educacionais acerca desse processo indicam, sem dúvida, inúmeros fatores a afetar o trabalho do professor. Esses fatores, ao incidirem sobre a pessoa do profissional, segundo Esteve (1999), terminam por gerar conseqüências funestas, as quais vão desde o desinvestimento no ato de ensinar e o absenteísmo trabalhista, até mesmo o abandono da profissão. Nesse cenário, são comuns os relatos de adoecimento por parte dos docentes, em boa parte devido ao sentimento de impotência frente a um contexto profissional que muitos atribuem a um abandono governamental (Jardim, 2006).

Acreditamos, como buscamos evidenciar ao longo dos capítulos precedentes, que os jovens estudantes, os quais nos últimos anos têm adentrado os portões das escolas de ensino médio, têm uma importante colaboração no incremento da crise dessa etapa da educação básica. Dessa forma, ao mesmo tempo em que fatores de ordem governamental e estrutural da sociedade neoliberal incidem no trabalho efetuado pelos professores em sala de aula, ao lado, sem dúvida, da reprodução de práticas docentes afeitas às escolas propriamente modernas (Tomazetti, 2009, 2007; Souza, 2003, 2002) – o que repercute sobre a qualidade da relação jovem-professor –, também vigoram, desde a década de noventa, fatores comportamentais da clientela juvenil, os quais inauguram novos dilemas para a educação média.

Posto isso, parece-nos que a atual dinâmica subjetiva e comportamental de adolescentes e jovens contemporâneos, forjada no contexto de uma sociedade de consumidores e de uma cultura da internet, produz desafios educacionais novos e que não podem ser subestimados a fim de que se possa compreender o fracasso do ensino médio público brasileiro.

Com isso, não cremos superadas as análises educacionais já efetuadas acerca desse debate, nem tampouco buscamos minimizar o potencial explicativo das teorizações que focalizam os problemas de ordem metodológica e relacional dos professores. Entretanto, cumpre assinalarmos que a atual crise do ensino médio parece apontar para questões de ordem comportamental, as quais, até o final da década de oitenta, ainda não se encontravam presentes de modo contundente.

Dessa forma, com base nas proposições teóricas dos dois últimos capítulos, acerca das modificações na dinâmica comportamental e psíquica da condição juvenil no cenário contemporâneo, a escola de ensino médio brasileira se encontra diante de uma nova crise ou,

se preferirmos, perante dilemas educacionais até então inexistentes. Esses, por sua vez, ampliam significativamente o rol de dificuldades para o trabalho docente – não bastassem aqueles já identificados e discutidos por inúmeros autores –, e indicam que a explicação do cenário de crise, no qual se encontra a etapa final da educação básica, não pode se resumir simplesmente a questões políticas e estruturais (Kuenzer, 2011, 2010, 2000; Zibas, 2005a, 2005b), a uma ineficácia das propostas metodológicas dos docentes ou suas dificuldades relacionais para com os jovens (Dayrell, Leão e Reis, 2011a, 2011b), bem como aos descompassos entre a cultura contemporânea e uma escola ainda moderna em seus procedimentos (Tomazetti, 2009, 2007; Souza, 2003, 2002).

Encontram-se os professores do ensino médio, portanto, frente a novos comportamentos e novas disposições psicológicas, mas não somente isso: a sala de aula contemporânea assiste, em nossos dias, a uma situação na qual, em função das incidências da cultura do consumo e da internet, há indisposição juvenil para o aprendizado e para quaisquer propostas pedagógicas apresentadas pelo mais esforçado professor (Oliveira e Tomazetti, 2012b). Em outras palavras, do mesmo modo que Costa (2005) aponta que a publicidade não conduz os cidadãos a se tornarem consumidores, mas são justamente eles que assumem, voluntariamente, as disposições psicológicas e as crenças que os levam até as mercadorias (fantasias, devaneios, ideais de felicidade, etc.), também o aprendizado em sala de aula necessita de uma adesão voluntária, a qual não se produz automaticamente pelo desempenho do professor.

Queremos dizer, pois, que os jovens e adolescentes contemporâneos têm demonstrado, nos últimos anos, diante da instituição escolar, um desinteresse notadamente manifesto pelo saber escolar, o que, acreditamos, reduz drasticamente as possibilidades de sucesso da tarefa docente na vigência de tal indisposição dos estudantes para o aprendizado (Xavier, 2004; Matos, 2008; Di Segni, 2006).

Tratam-se, a nosso ver, de jovens consumidores e internautas, acostumados ao hedonismo tradicional e moderno, ante uma instituição escola cujos tempos, espaços e objetivos diferem diametralmente de uma cultura organizada em torno do prazer e da virtualidade.

Com base nessas premissas acerca das incidências da sociedade de consumo e da cultura da internet sobre jovens e adolescentes, buscaremos, nos tópicos seguintes, apresentar nossos principais argumentos acerca dessa outra face da crise do ensino médio brasileiro. Em particular, procuraremos delinear nossas interpretações acerca das vicissitudes do ensino

médio em um cenário societário, completamente distinto daquele no qual lecionaram professores ao longo dos anos setenta e oitenta.

11.2. Novos determinantes socioculturais da crise do ensino médio

Os alunos jovens mudaram. Já não nos deparamos com a clientela juvenil contestadora das décadas de setenta e oitenta no Brasil (Groppo, 2000), nem tampouco, com os alunos disciplinados, filhos das camadas médias, das décadas de cinqüenta e sessenta (Di Segni, 2006).

Nos períodos sócio-históricos mencionados acima, a internet inexistia. Tampouco, poderíamos falar de uma sociedade de consumo nos moldes da atual sociedade de consumidores, diagnosticada por Bauman (2010, 2009a e 2008), Costa (2005, 2004) e Campbell (2001). O bombardeio diário de ofertas de compra, através da televisão e da internet, por si só demonstra que a segunda metade dos anos noventa e a primeira década do ano 2000, no Brasil, são socialmente distintos das etapas anteriores, em que, embora pudesse estar presente a publicidade televisiva e radiofônica, nosso país encontrava-se ante sucessivas crises econômicas que dificultavam o fornecimento de crédito a amplas camadas da população, diferente do que ocorre hoje.

Posto isso, atribuir aos jovens do ensino médio comportamentos afeitos ao hedonismo tradicional e moderno não significa efetuar um julgamento moral. Significa, de outro modo, efetuar um diagnóstico teórico, ou melhor, perceber um dos possíveis ângulos de análise dos efeitos da cultura do consumo e da internet para a escolarização contemporânea.

Por julgamento moral, entendemos a condenação de determinados sujeitos, ou seja, a culpabilização de atores sociais por sua forma de inserção em uma determinada instituição ou sociedade. Esteve (1999) denuncia, de fato, que isso tem sido feito com os professores, nas últimas décadas, ao serem considerados os absolutos responsáveis pelos males da escola. Como podemos perceber, nosso ângulo de análise, na presente tese, deslocou-se desse ponto de vista, presente em muitas pesquisas educacionais, para os efeitos de nossa sociedade virtualizada e consumista sobre as clientelas juvenis. Neste caso, o jovem não é considerado o culpado pelos males do ensino médio, mas o sintoma de uma sociedade a qual produz sujeitos com dificuldades de se vincularem a projetos individuais e coletivos (Bauman, 2010, 1998).

A sala de aula contemporânea, desse modo, como podemos inferir a partir dos diagnósticos teóricos de Bauman (2012, 2011, e 2010), Costa (2005, 2004) e Campbell

(2001), vê-se diante de sujeitos jovens que veem o prazer e o entretenimento como elementos que não podem faltar às propostas escolares.

Afinal, nas inúmeras horas em que permanecem em seus lares ou fora desses, estes alunos são interpelados constantemente como clientes (Bauman, 2010). São convencidos de que uma mercadoria ou situação somente se faz plausível na medida em que proporcionar diversão ou utilidade imediata, ou seja, fruição do momento presente.

Conceber a sociedade contemporânea, por conseguinte, como uma sociedade de consumidores, implica inegavelmente, de nosso ângulo teórico, admitirmos que grande parte dos sujeitos jovens que hoje chegam às escolas – socializados em uma cultura do consumo –, possuam em seus comportamentos as marcas de uma subjetivação a qual vai na direção das proposições teóricas de Campbell (2001) acerca do hedonismo tradicional e moderno.

Em outros termos, se atribuímos como características dos alunos da primeira metade do século XX a disciplina, a submissão e a homogeneidade comportamental na escola (Di Segni, 2006), ao se encontrarem no período denominado por Bauman (1999) como modernidade sólida, igualmente podemos atribuir àqueles estudantes, que vivem no contexto líquido-moderno de uma sociedade de consumo, disposições comportamentais como a busca do prazer sensorial e imaginativo.

Feitas essas considerações, cumpre-nos então indagar: o que muda na sala de aula do ensino médio, a partir desse ângulo de análise?

Em tal contexto, não somente as disposições dos alunos para com o saber docente se encontram alteradas, bem como as próprias disposições do professor para com os alunos. O saber docente no ensino médio, na cultura do consumo e da internet, vê-se esvaziado ao encontrar-se o professor com a tarefa de entreter e proporcionar o prazer esperado pelos jovens clientes forjados no cenário contemporâneo. Restaria ao professor a possibilidade de resistir a esses apelos de diversão na sala de aula, de um lado, ou então ceder o espaço escolar para os interesses particulares de cada um dos clientes.

No primeiro caso, podemos dizer que o professor correria o risco de ministrar sua aula somente para alguns poucos alunos interessados nos conteúdos de sua disciplina, muito em parte devido aos pré-requisitos exigidos pelas universidades para o ingresso no ensino superior. No segundo, por sua vez, a função do saber do professor, propriamente dita, ficaria relegada a um terceiro plano ou a um status de irrelevância, frente a um manifesto desinteresse dos alunos ante propostas pedagógicas que não incluam o entretenimento e o prazer como fundamentos do ensino em sala de aula.

Neste último caso, em consequência, caberia ao docente a assunção da postura de um vendedor diante de clientes. A ênfase de sua atuação profissional, com isso, recairia mais sobre sua performance do que sobre o seu saber, como em décadas passadas (Oliveira e Tomazetti, 2012b). Restaria ao professor, em outros termos, a preocupação diária de convencer seus alunos de que os saberes de sua disciplina são importantes e, além disso, a de apontar-lhes as implicações imediatas do esforço de direcionarem suas atenções ao quadro negro. Em tal situação, o sentido do ensino médio termina por assumir, majoritariamente, um caráter propedêutico (Tomazetti *et al.*, 2011).

Atribuir ao ensino médio uma função propedêutica, podemos dizer que se apresenta ao docente como uma defesa pessoal e profissional ante à crise de sua autoridade (Oliveira, 2008), ante ao esvaziamento do interesse dos alunos pelo seu saber, e como uma resposta ao abandono profissional a que se vê submetido pelas políticas públicas de precarização salarial das últimas décadas. Frente a sujeitos forjados em uma cultura do consumo e da internet, alunos cujos comportamentos buscam incessantemente a diversão e o zoar na sala de aula, tornar-se um professor de *cursinho* pré-vestibular em sua própria sala de aula – e ofertar-lhes pacotes preparatórios ao ensino superior – pode mostrar-se como uma saída eficiente diante de alunos que somente veem sentido na escola em função de gratificações imediatas. Afinal, consoante afirma Tomazetti (2007, p.76), “... percebemos que os alunos têm cada vez menos disposição para o esforço do estudo, da leitura, da atenção, da escrita. Ou, dito de outra forma: os alunos não encontram razões para assumirem tais disposições em relação à escola e às aulas”.

Os pacotes preparatórios para os processos seletivos à universidade são os conjuntos de exercícios apontados pelos docentes como importantes para as provas das universidades, os conjuntos de dicas que auxiliam a memorização de conteúdos que freqüentemente aparecem nesses processos seletivos, e os resumos, que não poucos docentes oferecem a seus educandos, como forma de conquistá-los como clientes, ou seja, a fim de alcançarem por uma ou duas horas a atenção de jovens, de antemão, indispostos para o aprendizado de textos escolares e raciocínios que ampliem suas visões sobre a sociedade e sobre si mesmos (Matos, 2008).

Conforme Bauman (2010, p.59-60), ao analisar a relação professor-aluno no contexto líquido-moderno:

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.

Em tal conjuntura, não nos parece que a crise do ensino médio brasileiro se encontre vinculada somente a dificuldades relacionais dos docentes para com as clientelas juvenis ou a problemas didáticos e metodológicos na sala de aula.

Como muito bem apontam as cenas de “Pro Dia Nascer Feliz” (Jardim, 2006), a sala de aula contemporânea, que abriga a vida adolescente e jovem, tem sido o palco de situações escolares nas quais predominam o riso, a diversão, a descontração diante da figura docente. Os tempos escolares de aprendizagem, propriamente ditos, de concentração nas leituras, da reflexão diante de textos literários ou filosóficos, e também os momentos de diálogos problematizadores acerca das situações vividas em sociedade são hoje, ao que tudo indica, substituídos pelo tempo do entretenimento e da distração junto aos dispositivos eletrônicos disponíveis.

As considerações de Xavier (2004, p.150), ao refletir sobre as vicissitudes do ensino de filosofia no ensino médio, igualmente apontam para um quadro bastante semelhante da conjuntura da sala de aula contemporânea:

A estratégia frequentemente adotada pelo adolescente superexcitado para romper a construção de uma rede de sentido é o humor.[...] Ainda que em todas as sociedades o humor ocupe um lugar importante, apenas a contemporaneidade instituiu um “clima humorístico” através de um processo que tende a dissolver a oposição entre o sério e o não sério. O riso, desvalorizado pela sociedade disciplinar crispada, intervém na “sociedade humorística” como dispositivo constante capaz de agenciar a cumplicidade do grupo no esvaziamento e banalização da seriedade do sentido.

Em seguida, de modo a demonstrar sua insatisfação com as atuais dificuldades encontradas pelos professores no ato de ensinar adolescentes, a autora (Ibid., *ibidem*) indaga, enfaticamente:

Diante desse quadro, que conjuga retração no campo da discursividade, instabilidade e flutuação no registro da atenção e fragilidade na sustentação do sentido, como encontrar uma brecha que possibilite a filosofia na escola?

Como se pode depreender, o que a filósofa denomina como estratégia do humor, com o conseqüente esvaziamento do sentido de uma determinada reflexão ou problematização iniciada pelo docente, constitui uma adversidade presente não somente nas aulas de filosofia.

O ensino do português, com a necessidade da introspecção para a produção de argumentações, interpretações do sentido de textos jornalísticos ou literários, assim como a resolução de cálculos de física ou matemática, os quais requerem que o estudante compreenda

determinados raciocínios lógico-matemáticos, também se mostram obstaculizados pela vigência de uma cultura do entretenimento ou do humor, como sugere Xavier (2004).

Parece-nos, por conseguinte, que a cultura contemporânea – na qual predomina a imagem sobre a palavra (Balardini, 2000), a flutuação do pensamento sobre a reflexão (Xavier, 2004), o instante sobre o volume do tempo (Virilio, 1999), o devaneio e a fantasia sobre o real (Campbell, 2001), e as práticas consumistas sobre práticas sociais que visem o bem comum (Bauman, 2010, 2009a, 1998; Costa, 2005, 2004) –, tem subvertido ou destituído a cultura escolar moderna da introspecção e da disciplina para o aprendizado. Com isso, ao adentrar o professor de ensino médio na sala de aula, cotidianamente, depara-se com um espaço social ainda a ser construído, legitimado, negociado e novamente instituído (Corea, 2008).

Poder-se-ia dizer, em outras palavras, que no lugar da cultura escolar moderna, mesmo ante os sólidos prédios escolares e suas diretrizes oficiais, encontra-se agora a cultura hegemônica outorgada fora dos muros escolares: aquela, pois, instituída pela sociedade de consumo e pela cultura da internet, com todos os seus desdobramentos subjetivos.

Trata-se, com isso, da configuração de um momento histórico no qual os consensos sociais não legitimam mais os valores da escola moderna como elementos a compor o ideal de eu dos sujeitos jovens. Sendo assim, os discursos familiares e sociais mais amplos, incluindo a publicidade televisiva e virtual, destituem ou despotencializam significativamente àqueles elaborados pelos docentes em sala de aula, ante os adolescentes. As palavras emitidas pelos professores no ensino médio e, junto a elas, os sentidos que elas perseguem e buscam evocar, diante de uma cultura escolar moderna notadamente enfraquecida socialmente, já não conseguem instituir comportamentos e induzir o prazer pelo aprendizado de suas disciplinas.

Tudo isso, a nosso ver, possui estreita relação com a produção de uma subjetividade juvenil forjada sobre valores e formas de ser diametralmente opostas àquelas ainda preconizadas pelas instituições escolares.

Nas palavras de Xavier (2004, p.143):

A contemporaneidade se inscreve na emergência de um novo paradigma de construção da individualidade em que a constituição da identidade foi deslocada para fora. A configuração da interioridade – antes referendada pela filiação a valores simbólicos constituintes do campo ético-político que comporiam um polo alteritário – declina, será a fixação no pólo narcísico, com a adesão às imagens de ideais de beleza e sucesso midiaticamente produzidos, o que reorganiza o panorama da subjetividade desta nova individualidade aut centrada e organizada, prioritariamente, a partir da exterioridade.

O ensino médio brasileiro, nessa direção, herdeiro de uma cultura da interioridade e da introspecção, vê-se confrontado com sujeitos cujos comportamentos e construções de sentido instituem outra ordem de significados – de fato, outra cultura escolar na qual o riso, o entretenimento e a diversão locupletam os tempos antes afeitos à leitura silenciosa, à reflexão, ao aprendizado.

11.3. Ser aluno(a) na cultura do consumo e da internet

Ante essas considerações, cumpre-nos indagar: os (as) jovens que hoje chegam às escolas de ensino médio desejam ocupar o lugar de alunos (as)?

A partir de sua análise sobre o ensino secundário em Portugal, Matos (2008) traz, em sua argumentação, uma resposta negativa a nossa pergunta. Segundo o pesquisador europeu, a escola contemporânea assiste a um processo em que os estudantes já não conseguem ocupar o lugar de alunos. Dito de outro modo, o que o autor denomina como processo de alunização ou aprendizagem do ofício de aluno não estaria sendo efetivado (Ibid.).

Nas palavras de Matos (2008 p.17-18):

Significa isto que a vida institucional da escola em que assenta a disciplina (a disciplina na sua tripla dimensão – a disciplina como saber, a disciplina como comportamento e a disciplina como metodologia de trabalho) não os envolve e não os reconhece, do mesmo modo que eles não reconhecem nem os valores nem as práticas nem, em geral, o clima institucional da escola secundária, havendo assim lugar para a instauração, cada vez mais acentuada, duma dissociação entre o processo de construção identitária dos jovens e o processo de construção dos alunos.

Em seguida, o autor complementa:

A escola é, então, vivida sob o registro da convivialidade, tendendo a perder sentido a distinção entre o espaço exterior e o espaço interior da sala de aula, distinção que foi classicamente constitutiva da escola, função cada vez mais cometida, agora, à autoridade directa e explícita do/a professor/a, doravante mais exposta e fragilizada à medida que a sua figura tende a encontrar-se só face à nua experiência pessoal e social dos alunos, abandonada esta da mediação institucional da autoridade escolar, indispensável à construção dum espaço comum (Ibid., p.18).

Tais apontamentos, acreditamos, igualmente podem ser transpostos para o contexto educacional do ensino médio brasileiro. Isso porque a globalização neoliberal atinge a todos, indistintamente, a fazer com que os critérios de pureza para a construção da cidadania na sociedade de consumidores, sejam, conforme diz Bauman (1999), extraterritoriais.

Assim, as reflexões efetuadas por Matos ampliam o diagnóstico em torno de uma escola média, a receber em seus pátios e salas de aula, jovens subjetivados na cultura do consumo. Sujeitos para os quais qualquer espaço ou situação social deve, sem exceções, tornar-se potencialmente um evento doador de experiências prazerosas.

Ser aluno, por outro lado, significa ter de rejeitar a posição de cliente, a todos nós outorgada pela sociedade de consumidores. O processo de alunização, na acepção de Matos (2008), e que está de acordo com a cultura escolar moderna, implica que o sujeito jovem venha a construir uma disciplina específica para a vivência da experiência escolar. Essa, pois, aponta para a assunção de comportamentos específicos, como, por exemplo, o respeito pelo professor, a disposição de evitar conversas desnecessárias, o silêncio ante às explicações teóricas, a concentração para a realização de exercícios e leituras.

Contudo, caso essas circunstâncias fossem concretizadas pelos estudantes, a dimensão do ser jovem na sociedade de consumo ficaria eclipsada. Em outros termos, ocupar o ofício de aluno no ensino médio dificilmente poderia coexistir com o modelo do aluno-cliente. Para o aluno-cliente, a escola e os docentes ocupam o lugar de facilitadores de sua busca de entretenimento e curtição nos espaços da instituição. O consumidor, pois, é aquele agora a se apresentar diante da figura do educador, sendo que a única distinção, para ele, entre espaço escolar e as lojas que frequenta, é a impossibilidade de realizar compras de objetos.

Sua disposição subjetiva, entretanto, permanece a mesma daquela vigente enquanto frequenta locais de compra ou lazer: espera ser convencido de que aquilo que lhe é ofertado irá lhe proporcionar gozo imediato ou em curto prazo.

Ao mesmo tempo em que consideramos o diagnóstico de Matos (2008) um exemplar dos sintomas educacionais da sociedade de consumidores, vemos, também, no processo o qual descreve a incidência do ciberespaço.

A velocidade das interações e do navegar em múltiplos ambientes virtuais, pode-se dizer, conforma um sujeito cuja elaboração do pensamento se dá de forma descontínua e cuja atenção assume uma condição flutuante (Balardini, 2000). Nesse caso, a dificuldade no processo de alunização, descrito por Matos (2008), não residiria na vontade individual do grupo de alunos em ocuparem o lugar de estudantes; mas, em contrapartida, na impossibilidade de que suas disposições psicológicas sejam alteradas drasticamente simplesmente porque adentraram os portões da escola.

Para Matos (2008), por sua vez, a cultura contemporânea tem produzido sujeitos jovens os quais somente veem na escola um corredor que os leva ao ensino superior. Trata-se, para o autor, de uma adesão de caráter instrumental.

Tal modelo de adesão, todavia, não implica no reconhecimento das expectativas dos professores acerca do ensino de suas disciplinas. Desse modo, conseguir memorizar informações para os processos seletivos às universidades não implica, inequivocamente, a construção de hábitos escolares como a introspecção, a leitura silenciosa em sala de aula, as tentativas de operacionalizar conceitos a partir de diálogos com colegas ou com a produção de textos argumentativos.

Diante de tal conjuntura, Matos (2008, p.25) considera:

Daqui resulta a instauração de um clima de estranheza, uma modalidade de relação que tende a exprimir-se não no reconhecimento mútuo entre o mundo do outro (do outro que ainda não é aluno ou nunca chegará a sê-lo) e o mundo da escola. Então, o estatuto do jovem sobreleva definitivamente o do aluno e a experiência escolar reduz-se, assim, fundamentalmente, à socialização horizontal – à curtição –, às formas de convívio [...]

O ofício de aluno, na escola de ensino médio, desse modo, parece se encontrar deslocado, senão, destituído de seu antigo lugar.

Durante a década de oitenta, no Brasil, as teorias educacionais críticas, como exemplifica o pensamento de Paulo Freire (Almeida, 2009; Freire, 2000), procuraram direcionar suas análises para as tradicionais relações de submissão entre a clientela escolar e o professorado. Para Freire (2000), nesse contexto, a relação aluno-professor poderia ser designada como uma educação bancária, na qual a única posição que os sujeitos estudantes poderiam construir era a do silenciamento e da memorização.

Em vista desse consenso acerca do status dos problemas escolares naquele período, as teses freireanas adquiriram imensa repercussão ao lado das posições sociológicas de Pierre Bourdieu (Nogueira e Nogueira, 2004), para quem o sistema escolar somente reproduzia a cultura das classes médias, o que desse modo efetuava uma seleção no ambiente escolar daqueles capazes ou não de se conformarem a um hábitus de classe já pré-estabelecido como ideal pela escola – e, sem dúvida, presente nas formas de ensinar e avaliar adotadas pelos docentes.

As teorias críticas, assim, questionam o *status quo* de instituições escolares que, segundo essa interpretação, mantém a rigidez, a inflexibilidade, a verticalidade relacional, a reprodução de linguagens e as formas de avaliação afeitas às classes médias e altas e, ainda, impõem, junto ao ofício de aluno, a marca indelével da passividade.

Tudo isso, pois, remete-nos às concepções primeiras acerca do ofício de aluno, nas escolas modernas, elaboradas na transição do século XIX para o século XX, conforme Sarmiento (2011, p.588) descreve abaixo:

Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objecto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objectivo de políticas públicas. A escola realizou a desprivatização das crianças e desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da protecção parental. Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena.

Na sequência, o autor conclui:

Na verdade, é o aluno – mais do que a criança – de quem a escola se ocupa. Concomitantemente com a escola e a “invenção do aluno”... a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão “pública”. De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado (Ibid. *ibidem*).

Como se pode destacar das palavras acima, ser aluno – em que pesem os equívocos da escola moderna apontados pelas teorias críticas –, implica a assunção de um lugar institucional, ou seja, uma identidade pertinente às funções ou atribuições que iremos desempenhar na escola. Para tanto, as idiossincrasias individuais nem sempre poderão se manifestar, ao passo em que a sala de aula, compartilhada coletivamente, implicará a adesão a regras de convivência e de trabalho escolar.

A esse respeito, Sarmiento (2011, p.589) afirma, ainda de acordo com os princípios da escolarização moderna:

O aluno tem por ofício, de tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar – deixando de lado, entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares... e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que freqüenta.

Como podemos perceber, tal definição de aluno não encontra mais abrigo nos atuais consensos acerca da escolarização de jovens e adolescentes no ensino médio. A instituição escolar contemporânea, como argumentam vários estudos (Tomazetti *et al.*, 2011; Souza, 2003; Fanfani, 2000), necessita acolher a cultura dos sujeitos que a ela chegam, de modo que seus atributos possam também integrar seus lugares de alunos.

Entretanto, como apontaram as reflexões de Matos (2008), parece que os alunos jovens não desejam, na maior parte das horas em que se encontram na escola, deslocarem-se de sua condição juvenil para desempenharem os atributos de ser estudante. Trata-se, nesse sentido, não de uma queixa saudosista acerca da escola moderna; mas, da constatação de que

adolescentes e jovens estão a recusar os procedimentos mínimos necessários para que a educação escolar, institucionalizada, possa de fato se efetivar.

O estudo realizado por Souza (2002), em São Paulo, no início da última década, também sinaliza para este diagnóstico. Após a aplicação de questionários e realização de grupos de discussão com alunos de duas instituições públicas de ensino médio, a autora também identificou adesões ao ensino somente motivadas de forma instrumental. Instrumental, entendido por essa pesquisadora, como a valoração do saber escolar enquanto moeda de troca para a aquisição de um diploma da educação básica.

Nas suas palavras (Souza, 2002, p.108):

Essa concepção instrumental, tanto do conhecimento como da escola, favorece práticas como *colar e decorar matéria*. *Estudar* transforma-se em sinônimo de *decorar* a matéria e não significa aprender, mas obter uma nota satisfatória. Uma vez que a escola não oferece o verdadeiro conhecimento (a *prática*) e que a *teoria* é rejeitada pelos alunos, aprender como atividade escolar não é assimilar conteúdo (apenas o *básico* tem uma função considerada válida), mas exercitar sem censura as manifestações individuais do pensamento (mesmo o desinformado). Isto é, na escola, os alunos valorizam apenas o relativo campo do que denominam a *própria opinião*. *Opinião*, contudo, que não se baseia no conhecimento, interpretação e reflexão acerca de uma realidade, mas apenas significa a oportunidade de alguma manifestação individual perante o professor. Estamos no reino do relativismo mais radical, em que toda afirmação é válida, uma vez que emite *opinião*.

Conforme podemos notar, o reino da opinião, consoante argumentado pela autora, apresenta-se como um mecanismo dos jovens para se recusarem a ocupar a posição de alunos, na medida em que insistem em permanecer com as mesmas concepções de senso comum, com as quais chegaram à escola. O ensino médio, nesse sentido, apresentar-se-ia, então, para esses sujeitos, somente como um lugar no qual se deve elaborar uma estratégia para decorar conteúdos e conseguir concluir a educação básica. Desse modo, pois, a figura do professor como representante de um saber entra em colapso e, diante de sua presença e seus métodos de ensino, o único elemento importante, para os estudantes, é a oportunidade de emitirem suas opiniões.

Argumenta a autora:

Aprender na escola, portanto, seria algo que não requer nenhum tipo de esforço (como estudo, concentração, disciplina, atenção), mas seria um ato espontâneo, que “brotaria naturalmente” do organismo. Assim, são rejeitadas as aulas expositivas, as leituras e o próprio livro, em favor dos “debates”, momentos de manifestação das chamadas *opiniões* (Souza, 2002, p.108).

Em seguida, a autora conclui seu pensamento, ao apontar para o novo papel que o professor termina por assumir, em tal contexto escolar (Ibid., p.108-109):

Na relação ensino-aprendizagem na escola, o jovem aluno se coloca como aquele que deve ser *resgatado, convencido, capturado* pelo professor. Ele não se vê como receptor passivo ou mero depositário de conteúdo, pois questiona o valor do conhecimento escolar, mas também não se coloca como sujeito da ação educativa. O jovem aluno se auto-representa como aquele que deve ser “guiado” pelo professor, depois de ter sido suficientemente persuadido não por meio de argumentação racional, mas pela relação, por que não dizer, afetiva que deve se estabelecer entre ambos. Ao professor, e apenas a ele, caberiam a iniciativa e a condução do processo de aprendizagem escolar.

Como podemos observar, diante das considerações acima, o diagnóstico de Souza (2002), acerca do contexto escolar no qual se encontra o professor de ensino médio, reforça nossas proposições teóricas sobre a existência de sujeitos jovens que, ao serem subjetivados na condição de clientes pela sociedade de consumo, adentram os portões escolares levando consigo as disposições comportamentais desse processo.

Persuadir, convencer e capturar. Verbos destacados nos argumentos da autora, pois, e que nos remetem mais ao campo social do mercado e das situações comerciais, nas quais os vendedores atuam, do que ao campo do ensino, onde o que se deseja obter é conhecimento e não mercadorias.

Tal cenário, sob nossa ótica, no qual os alunos chegam à escola com seus saberes de senso comum, suas opiniões, e a elas conferem um status de conhecimento inquestionável, pode estar a enfraquecer os investimentos emocionais dos professores no ato de ensinar.

A escola de ensino médio, dessa maneira, demonstra estar sendo o palco de uma crise quanto ao sentido de seu ensino. Um ensino que, apesar de sua importância cultural, histórica, filosófica ou científica, em muitos contextos, não está sendo aceito pelos alunos. E, nesse quesito, não podemos mais concentrar-nos em análises que somente veem nesse processo um sintoma de má formação dos professores ou indisposição dos mesmos para com a clientela juvenil. Isso porque nos encontramos diante de alterações socioculturais de grande envergadura, muitas das quais não foram, nem mesmo ainda, assimiladas em toda a sua complexidade pelas universidades e seus centros de pesquisa.

A dificuldade e, em outros casos, a negação do lugar de aluno, por parte de adolescentes e jovens, apontam, assim, para a configuração de uma nova condição juvenil nos espaços escolares. Uma condição juvenil que demonstra trazer consigo novas disposições comportamentais e psíquicas (Xavier, 2010; Souza, 2003), muitas das quais tem entrado em conflito com a cultura escolar assentada sobre a importância do saber como fundamento cultural, social e científico.

Essas novas disposições, pois, compõem um novo espectro da crise do ensino médio no Brasil. Uma crise cujos sintomas já se fazem sentir por muitos professores, de variadas

disciplinas, a se depararem com a rejeição do ato de aprender por parte de seus alunos (Xavier, 2010; Tomazetti, 2009; Souza, 2002).

11.4. Nem fatores políticos, nem pedagógicos: a outra face da crise do ensino médio brasileiro

Como demonstram as perspectivas teóricas de Campbell (2001), Costa (2005, 2004) e Bauman (2010, 2008 e 1998), o sujeito urbano contemporâneo, imerso na discursividade da sociedade de consumo, faz-se subjetivado dentro de uma lógica comportamental que está a produzir repercussões sociais de grande envergadura. Dentre elas, surgem novos transtornos comportamentais (transtornos alimentares, obsessão pelo acúmulo de objetos, obsessão pelo roubo de objetos, novos transtornos da sexualidade, etc.), a desafiar psicólogos e psiquiatras, bem como a violência urbana direcionada a lojas de departamento, com saques coletivos, como protagonizado por jovens ingleses no ano de 2011 (Bauman, 2012).

Dessa forma, a sociedade de consumo e seus dispositivos produz, no momento sócio-histórico em que nos encontramos, uma subjetividade de consumo. Fomenta comportamentos e disposições psicológicas forjadas em um cenário social de compra e descarte incessante de mercadorias, estilos de vida, relacionamentos afetivos, crenças religiosas, identidades corporais. Hoje, tudo se faz objeto das retóricas de mercado, de modo que a flexibilização dos estados nacionais em favor do capital faz com que esse adentre esferas da vida até então incólumes a sua propagação, a fim de que toda a rede de convivência humana e práticas sociais possa, em alguma medida, proporcionar lucro. Conforme argumenta Bauman (1998, p.61): “de fato, de maneira gradual, mas inexorável, torna-se um axioma do discurso público que tudo o que economicamente ‘tem sentido’ não necessita do apoio de nenhum outro sentido – político, social ou categoricamente humano”.

O sujeito que hoje adentra as escolas de ensino médio brasileiras, exceto aquele a viver no campo ou em cidades pequenas nas quais predomina um contexto urbano incipiente, traz consigo as marcas indelévels de uma subjetividade, reforçada diariamente, por variados dispositivos sociais difusores da lógica do consumo, como a mídia televisiva e a internet.

Desse modo, apresentam-se hoje, diante dos professores do ensino médio, meninos e meninas para quem o respeito à figura do professor não se apresenta mais como algo desejável ou necessário para a convivência escolar. Tudo pode ser dito ao docente, quaisquer palavras são consideradas dignas de serem expostas a ele; enquanto, as celebridades, agora,

tomam o lugar das autoridades erigidas sobre o respeito que a sociedade outorgava ao passado e ao conhecimento acumulado pela humanidade (Costa, 2005).

Nas palavras de Costa (2006, p.21-22):

Os meios de comunicação de massa não cessam de bombardear crianças, adolescentes e adultos com a idéia de que mérito só é mérito se for pago com muito dinheiro e muito sucesso medido pela visibilidade midiática. Resultado: respeito se torna um bem escasso e apenas é devido àqueles que aparecem constantemente em jornais, revistas e emissoras de televisão. Fora desse círculo, todo mundo é visto como um grupo anônimo de “Zés e Marias ninguém”, que podem ser desprezados, destratados, escarnecidos como “perdedores”, como pobres diabos que nada têm a ensinar e que nada podem exigir de quem quer que seja.

Restam aos professores, na escola média imersa em tal cenário social, as tentativas de buscar persuadir os estudantes acerca da importância dos conhecimentos que possuem, em seus esforços por transformá-los em saberes transmissíveis (Charlot, 2000), no intuito de que, em algum momento, os clientes sejam convencidos das recompensas imediatas do produto que lhes é apresentado.

Muitos desses estudantes, somando-se a isso, hoje chegam ao ensino médio sem terem desenvolvido as habilidades relacionais que predisõem a interações pautadas pela respeitabilidade. Herdeiros de sociabilidades virtuais, desde a infância, esses sujeitos possuem dificuldade nas interações mais próximas, nas quais a avaliação do que se pode dizer e de como devemos proferir o que pensamos e sentimos se faz um elemento fundamental das convivências sociais pautadas pelo respeito. Como considera Virilio (1997), a cidadania virtual, hoje difundida em escala planetária, ao ser vivenciada de forma diária, subtrai os sujeitos de contextos de interação concreta, nos quais aprendemos a avaliar as ações do outro e as nossas próprias. Nessas, também aprendemos a delimitar fronteiras entre nós e os outros, de modo que nós possamos nos sentir respeitados em nossas diferenças, sem que para isso venhamos a invadir o espaço alheio.

Nesse sentido, para Bauman (2007, p.103), os espaços públicos são

... os lugares em que os modos e as formas de vida urbana satisfatória são descobertos, aprendidos e praticados em primeiro lugar. Os espaços públicos são os pontos em que o futuro da vida urbana (e, considerando-se que a crescente maioria da população do planeta se constitui de habitantes urbanos, também o futuro da coabitação planetária) está atravessando seu momento decisivo.

Em virtude dessa importância vital, então, assevera o sociólogo:

É a tendência a se retirar dos espaços públicos e recolher-se a ilhas de mesmice que com o tempo se transforma no maior obstáculo ao convívio com a diferença – fazendo com que as habilidades do diálogo e da negociação venham a se definir e desaparecer. É a *exposição à diferença* que com o tempo se torna o principal fator da

coabitação feliz, fazendo com que as raízes urbanas do medo venham a definhar e desaparecer (Ibid., *ibidem*).

Segundo Corea (2008), nessa mesma direção, os jovens têm chegado às salas de aula da educação básica desprovidos dos códigos de convivência instituídos pela escolarização moderna. Quando e como falar, como solicitar para sair da sala, de que modo se dirigir ao professor, como interagir com os colegas, tudo se encontra, segundo ela, sem estar introjetado previamente pelos alunos. Tudo se passa, pois, como se o professor necessitasse construir, da estaca zero, uma sociabilidade escolar, estabelecendo, junto com os alunos, os princípios comportamentais que irão reger a interação em sala de aula.

Não bastassem essas adversidades para o trabalho docente no cenário contemporâneo, também se apresentam, nas salas de aula da escola média, sujeitos a trazer consigo o hedonismo tradicional como disposição comportamental.

Para nós, como argumentamos no antepenúltimo capítulo desse trabalho, principalmente a partir das teorizações de Costa (2005, 2004) e Campbell (2001), encontram-se os professores do ensino médio perante estudantes cujos processos de subjetivação forjados na sociedade de consumidores, ao lado das vivências no universo virtual, reproduzem as disposições comportamentais do hedonismo tradicional.

Busca-se no corpo, hoje, o sentido da vida. Modificado por cirurgias plásticas, variados procedimentos estéticos invasivos, colocação de próteses ou implantes subcutâneos (Ortega, 2006), esperam-se do corpo as recompensas do prazer sensorial e a diversidade de estímulos que ele pode oferecer.

Segundo Costa (2009, p.41), o investimento social no corpo, da forma que se tem apresentado, mostra-se um acontecimento recente:

A partir dos anos 1980, sobretudo, começou a surgir uma série de problemas clínicos que não existiam antes: o fisiculturismo compulsivo, a bulimia, a obesidade mórbida, a anorexia. Uma extrema obsessão com a aparência física começou a se tornar evidente, forçando o corpo a se exprimir de um modo novo. Na minha formação como psiquiatra, nunca tinha visto um caso de anorexia. De repente, você tem uma enxurrada. Ora, é claro que só poderia ser alguma coisa no imaginário cultural que estava trazendo o corpo para o centro da formação da identidade.

No lugar dos ideais éticos que inspiravam projetos pessoais de vida, na esteira das considerações acima, bem como das gratificações da vida sentimental e espiritual, o sujeito contemporâneo passou a colocar, como um dos vértices de suas aspirações, a vida sensorial (Costa, 2005). Bebidas alcoólicas, substâncias psicoativas, esportes radicais, diversificação das práticas sexuais, jogos eletrônicos com diversidade de estímulos audiovisuais, itinerâncias

virtuais, tudo deve estimular os sentidos, de modo a proporcionar o máximo de variabilidade na obtenção de prazer.

Nas palavras de Xavier (2010, p.33), ao refletir sobre as disposições subjetivas do sujeito contemporâneo:

... a sociedade de massa-consumo-espetáculo o convoca a mais prazer, mais excitação, mais êxtases cotidianos. Poder-se-ia reduzir a três os imperativos ditados à sociedade de massa-consumo-espetáculo contemporânea: Goze! Cuide-se! Apareça! A contemporaneidade se inscreve na emergência de um novo paradigma de construção da individualidade em que a constituição da identidade foi deslocada para fora. A configuração da interioridade – antes referendada pela filiação a valores simbólicos constituintes do campo ético-político que comporiam um pólo alteritário – declina, e será a fixação no pólo narcísico, com a adesão às imagens de ideais de beleza e sucesso midiaticamente produzidos. Com isso, reorganiza-se o panorama da subjetividade desta nova individualidade auto-centrada e organizada, prioritariamente, a partir da exterioridade.

A arena social e suas instituições, por conseguinte, igualmente devem se mostrar o palco para o livre curso do estilo de vida hedonista, que muitos jovens vivenciam. Como considera Costa (2005), ninguém deseja assumir o lugar dos estultos, ou seja, aqueles que não conseguem se enquadrar, por fraqueza moral ou vontade, aos cânones da boa vida, hoje, sinônimo de uma existência que possibilite o viver constante de estímulos sensoriais.

Ocorre que, por força da cultura escolar hegemônica e das finalidades assumidas oficialmente pela educação média, a instituição escola não tem por meta divertir, entreter ou proporcionar gozo sensorial a seus alunos. Não há dúvida de que momentos de descontração são importantes, ao oportunizarem espaços de interação informal entre jovens e professores.

Contudo, esperar que os professores do ensino médio se tornem facilitadores do hedonismo tradicional que a vida urbana tem presenciado, em termos educacionais, parece-nos ser o mesmo que declarar que esta etapa do ensino tem por objetivo somente acolher os jovens – sem desejar dos mesmos, todavia, nenhum aprendizado ou qualquer modificação em suas concepções acerca da sociedade e sobre si mesmos.

Acreditamos, assim, que nos últimos vinte anos, temos assistido a um incremento das práticas sociais juvenis na direção do que Campbell (2001) denominou como hedonismo tradicional. Não são poucos os relatos de professores (Xavier, 2004; Souza, 2003), hoje, a queixarem-se constantemente do manifesto desinteresse de seus alunos pelos saberes escolares, em que pese os esforços profissionais de muitos docentes, de modo que a sala de aula somente seja vista pelos jovens como oportunidade de *zoaças* e descontração.

Além disso, não nos parece que as diretrizes nacionais para o ensino médio, ao preconizarem a necessidade de contextualização dos conteúdos com a vida dos jovens,

estejam a propor a transformação da sala de aula em palco de diversões e gargalhadas. Desse modo, o predomínio do riso, da ironia, do cinismo e do deboche dos alunos e seus pares, no ambiente escolar, podem estar sinalizando que a cultura do prazer, tão associada à lógica do consumo, esteja a invadir os espaços escolares sem sofrer grandes resistências.

Aqui, mais uma vez, tornam-se relevantes os apontamentos de Xavier (2010, p.34):

Se a introspecção permite ao homem retirar-se passageiramente do entorno imediato, ensimesmar-se, suspendendo transitoriamente a exterioridade, o centramento na exterioridade, que orienta os processos de subjetivação contemporâneos, dá lugar à extrospecção.

Em seguida, a autora complementa (Ibid., p.35):

A cultura narciso-hedonista construiu um modelo de subjetividade em que a exibição se transforma em lema. Exposição à visualidade máxima conjugada à estetização da existência do homem-corpo-imagem. (...) A imensa massa de fluxo de imagens, que hoje circula nos espaços público e privado, assume formas cada vez mais aderentes à realidade vivida, convertendo-se na fonte imediata e privilegiada de "inspiração" e "criação" para os comportamentos reais.

As argumentações acima, como observamos, do mesmo modo que as teorizações de Costa (2009, 2005 e 2004), constituem diagnósticos a afirmar que os sujeitos subjetivados na cultura em que nos encontramos se afastam drasticamente, em seus processos internos, daqueles cujos processos de construção de si se deram há quatro ou cinco décadas.

Diante do exposto, podemos intuir que a sociedade de consumo e sua discursividade centrada na exterioridade dos sujeitos – ou seja, seus corpos, sua estética e capacidade de entreter e proporcionar gozo –, ao lado das plataformas virtuais e suas possibilidades de exibição narcísica de vídeos e fotos pessoais, estejam a forjar uma condição juvenil no ensino médio que se afasta drasticamente do papel de aluno idealizado pelas instituições escolares.

O ensino médio brasileiro, apesar de sua crise de identidade, no plano político-pedagógico, e de toda a discussão ideológica que envolve essa dimensão (Zibas, 2005a, 2005b), consiste, malgrado seus problemas, na etapa final da educação básica. Requer que os estudantes realizem progressos intelectuais ao longo de seus três anos, a fim de que saberes relevantes, de suas diferentes áreas, possam acompanhar o cidadão em sua caminhada profissional e pessoal.

Para que esses saberes se transformem em conhecimentos para o aluno, todavia, torna-se necessária a colaboração dos educandos no processo de aprendizagem, a qual deverá envolver, em vários momentos, atividades de leitura, produção textual, realização de

exercícios individualmente, reflexões em grupo e a memorização de determinados conteúdos, que inevitavelmente a requerem¹⁹. Em outras palavras, a vida escolar no ensino médio envolve, indiscutivelmente, a necessidade de esforço e engajamento dos estudantes. Desconhecemos, atualmente, métodos de ensino que, a fim de que alcancem resultados positivos, possam prescindir da participação ativa do sujeito que deseja aprender.

Ocorre que a sala de aula do ensino médio tem recebido uma condição juvenil, a qual, embora goste de ir à escola (Tomazetti *et al.*, 2011), apresenta-se, ao mesmo tempo, desinteressada do engajamento indispensável para que o processo de aprendizagem se efetive (Souza, 2003, 2002).

Subjetivados na cultura do consumo e da internet, como temos argumentado, esses sujeitos chegam às instituições escolares com seus repertórios comportamentais de consumidores e internautas. Apesar de suas presenças no ambiente escolar, não obstante, muitos deles parecem se recusar a assumir a condição de alunos. Nesse sentido, pode-se inferir, o sujeito forjado nas autopistas virtuais e pela publicidade demonstra estar em conflito com a identidade social de aluno, aguardada pelos professores.

Como resultado, instala-se uma crise: os professores já não sabem mais como convencer os alunos de que suas disciplinas são relevantes para a vida social – de que aprender amplia nossa visão sobre as coisas e incrementa nossa forma de pensar, o que enriquece a vida humana –, tornando-se descrentes das possibilidades de êxito do ensino médio enquanto etapa educacional (Jardim, 2006). Enquanto os alunos, por sua vez, gostam da escola pelas suas possibilidades de *curtição* e aderem às diferentes disciplinas de forma instrumental, ou seja, somente para conseguirem passar de ano (Souza, 2002).

Como sintoma desses apontamentos, Xavier (2010, p.39), ao refletir acerca de suas experiências enquanto professora de filosofia no ensino médio e suas observações como pesquisadora do mesmo, conclui:

Um último empecilho para habitar o espaço do filosofar, ligado à questão da flutuação constante da atenção, fundamenta-se na observação da dificuldade dos adolescentes em se manterem disponíveis para sustentar longamente a atenção ao sentido. E aqui há que ser cuidadoso em não confundir a atenção ao sentido com o tom grave e sério do moralizante ‘espírito de gravidade’ do homem-camelo de alma caiada que está a gosto nas igrejas e tribunais. O que desafina o tom do espaço filosófico não é o riso da alegria que anuncia potência, o riso que dialoga com o sentido, mas o riso frouxo e descomprometido próprio à incredulidade pós-moderna

¹⁹ A memorização faz parte da vida humana. Memorizamos datas, conceitos, fatos históricos, características de doenças humanas, áreas geográficas, etc. Quer o aluno se torne um mecânico de automóveis ou um psicólogo clínico, terá de fazer uso de práticas de memorização em variados momentos.

desencantada de todo sentido. A estratégia freqüentemente adotada pelo adolescente superexcitado para romper a construção de uma rede de sentido é o humor.

A partir dessas constatações, extraídas em parte do próprio trabalho dessa autora na sala de aula do ensino médio, além do clima humorístico, o qual rompe com as iniciativas docentes de tentar construir um ambiente de reflexão filosófica, destaca-se na fala da docente o que ela denomina ser uma dificuldade dos adolescentes aderirem às interpelações que propõe o pensar em torno de sentidos específicos, ao longo de uma determinada aula. Para essa pesquisadora, em consequência disso, a sala de aula tem sido o palco de situações nas quais os estudantes já não conseguem se manter vinculados à cadeias reflexivas por muito tempo, logo retornando às manifestações humorísticas, que os recolocam no eixo da exterioridade proposto por nossa cultura.

Esses apontamentos remetem-nos para a assunção, por parte da condição juvenil urbana de nosso país, de disposições psicológicas pertencentes ao hedonismo moderno, autônomo e imaginativo, teorizado por Campbell (2001).

Devanear, nesse sentido, perder-se em divagações imaginativas ao longo de uma aula de filosofia, por exemplo, com o pensamento repleto dos artigos da moda, os eletroeletrônicos recém lançados, as baladas do final de semana, bem como as oportunidades imediatas, após encerrado o turno de aulas, de concretizar rolos, namoros, etc., pode estar a constituir-se como uma disposição psicológica bastante presente para jovens que diariamente são o alvo de centenas de discursos publicitários televisivos, radiofônicos e virtuais – os quais, por sua vez, conformam uma moral do prazer e do entretenimento como diretrizes da felicidade pessoal (Costa, 2005).

O devaneio, como propõe Campbell (2001), constitui uma construção voluntária do pensamento, desde que pequenas possibilidades de obtenção de prazer possam ser antecipadas imaginativamente. A sociedade de consumo e seus dispositivos, como as propagandas publicitárias, esforçam-se por alimentar os pensamentos juvenis com situações prazerosas associadas a suas marcas, numa rede de construções discursivas que promete gozo e bem estar, seja ele sensório ou subjetivo.

Como argumenta 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.

De acordo com o sociólogo polonês (Bauman, 2008, 2010 e 2012), vivemos em uma sociedade neoliberal de consumo. Nesse modelo societário, seus cidadãos-clientes devem comportar-se de modo a assumirem os critérios de pureza por ela estabelecidos, como a frequência a locais de compra ou lazer, como *shoppings centers*, lanchonetes, bares, boates, *shows*, etc. Somando-se a isso, a cidadania líquido-moderna da sociedade de consumo se manifesta pela ostentação de objetos eletrônicos, roupas de grife, jóias femininas e masculinas, fragrâncias de perfumes caros, automóveis novos, calçados recém tornados moda, ou seja, tudo o que possa agregar valor social a seus possuidores (Costa, 2005).

De posse dessas considerações, como imaginar que tal conjuntura econômico-social não venha a afetar os processos de construção de si dos adolescentes e jovens que se encontram no ensino médio? De que maneira poderíamos conceber seus comportamentos, senão como o produto de uma forma globalizada de organização social a qual interpela, constantemente, seus membros na direção da aquisição de mercadorias e melhoramento estético do corpo?

Devido a tudo isso, acreditamos que o devanear esteja a tomar o lugar da reflexão como disposição psicológica hegemônica dos jovens nas salas de aula. A reflexão exige esforço do pensamento, construção de hipóteses, relação entre conceitos, elaboração de raciocínios lógicos a fim de avaliar situações, de forma puramente abstrata. O devaneio, por sua vez, apóia-se facilmente nas imagens já fornecidas pelo mercado publicitário, bastando ligar às mesmas à imagem daquele que pensa, agora a desfrutar de um prazer antecipado e imaginativo.

Para aqueles, contudo, que não podem devanear, dadas as cruéis impossibilidades financeiras em que se encontram muitos jovens de classes populares, resta-lhes a disposição psicológica da fantasia. Esta somente difere da anterior pelo simples fato de que aquele que elabora o pensamento já sabe, de antemão, tratar-se de uma situação fictícia.

Entretanto, a consciência da impossibilidade não impede o gozo imaginativo, a visualização de situações prazerosas, divertidas e agradáveis junto a pessoas, lugares ou objetos (Campbell, 2001).

Não bastassem essas disposições psicológicas a favorecer comportamentos introspectivos na sala de aula; no entanto, completamente alheios à presença do professor e às atividades propostas, a cultura do consumo e da virtualidade colabora para a construção de

sujeitos cujo desengajar-se de pessoas e situações supera a disposição comportamental para vinculações de longo prazo, como desenvolvemos em capítulo anterior.

Em outras palavras, o sujeito forjado na conjuntura de uma sociedade na qual os referenciais éticos, políticos, religiosos, sentimentais e cívicos, alteram-se de um momento para o outro, sem que homens e mulheres tenham o tempo necessário para avaliar as perdas e os ganhos das modificações sociais, impelem os mesmos a posturas de distanciamento relacional e de desengajamento social (Bauman, 2010, 2009a).

O distanciamento relacional evita os equívocos sentimentais, o devaneio com projetos afetivos que não se concretizam e, com isso, evita o sofrimento (Bauman, 2004). A busca por evitar situações de vinculação social ou, como preferimos denominar, uma disposição comportamental de desengajamento, mantém o sujeito aberto às oportunidades de escolha, sem compromissos rígidos demais que possam se transformar em responsabilidades, deixando de serem prazerosos.

Como argumenta Costa (2005), vivemos em uma sociedade que aponta a moral do prazer como o baluarte ético sob o qual devemos construir nossas formas de ser e estar no mundo. O prazer, portanto, suas possibilidades e os limites que as diferentes situações sociais oferecem, apresenta-se como o referencial moral da sociedade de consumidores.

Os adolescentes, pois, a experimentarem os revezes da puberdade e suas turbulências hormonais e psíquicas, aos poucos, já com a capacidade de pensar abstratamente plenamente desenvolvida (Coll, 1999; Davis e Oliveira, 1994), começam a efetuar suas próprias leituras das demandas da sociedade sobre eles.

A esse respeito, são relevantes os apontamentos de Jerusalinsky (2004, p.57):

Na adolescência, se atravessa uma fase particularmente sensível para denotar as falhas que, tanto do lado da cultura como do lado da infância, se teceram nessa película simbólica, que se encontra particularmente sensível e notadamente exposta a dois fatores que decidirão sobre sua consistência: por um lado, a história infantil, a história que precede, durante a qual esse tecido foi amassado e composto, a infância; por outro, o modo com o qual a cultura trata os valores simbólicos que constituem essa película.

A película simbólica, a que se refere o autor, são as narrativas introjetadas desde o início da vida, através da linguagem. O adolescente, ao tornar-se cômico de inúmeras demandas sociais, seja através da televisão, seja através da internet, sofrerá então os reveses emocionais de um longo período no qual, ao mesmo tempo em que começa a se expor mais socialmente, terá de avaliar o quanto seu corpo, seu comportamento e suas formas de pensar são bem recebidos ou rejeitados pelo olhar do outro.

Podemos afirmar, nessa direção, a partir da descrição efetuada acima pelo psicanalista, que a cultura engendrada pela sociedade de consumo e pelas sociabilidades virtuais, centradas na exposição do eu, esteja a proporcionar uma forte incidência subjetiva sobre os adolescentes. Seus discursos, ao se assentarem diariamente sobre a figura da celebridade, a qual expõe, em seu comportamento, os critérios de valoração social hegemônicos, não permitem flexibilidade nos estilos de vida, no direcionamento da imagem corporal e dos hábitos alimentares. Como verdadeiras autoridades sociais (Costa, 2005), eles impõem normas de comportamento que são lidas diariamente nas entrelinhas das telenovelas, seriados e filmes nacionais e internacionais.

Com isso, acreditamos que o sujeito adolescente que hoje vive o ensino médio brasileiro, desde que ao alcance diário dos discursos hegemônicos da mídia televisiva ou virtual, esteja a conformar seu comportamento na direção daquilo que sua cultura lhe propõe.

Nesse sentido, ao nos encontrarmos imersos em uma cultura globalizada, seja no Tocantins ou no Pará, seja no Espírito Santo ou no Maranhão, encontram-se os adolescentes dos contextos urbanizados a identificar que o mundo adulto prescreve como condutas ideais aquelas que levam ao prazer.

De outro modo, igualmente visualizam o que se lhes apresenta como não recomendado pelos discursos hegemônicos televisivos, radiofônicos ou virtuais, e que podemos sintetizar através das palavras de Bauman (2010, p.34):

Abandonar os padrões muito rígidos, ser condescendente com a falta de critérios, satisfazer todos os gostos sem privilegiar nenhum deles, promover a inconsistência e a “flexibilidade” (nome politicamente correto da frouxidão de caráter) e exaltar a instabilidade e a incoerência, esta é, portanto, a estratégia justa (...) hoje. Ser exigente, ficar chocado e arreganhar os dentes é vivamente desaconselhado.

Em seguida, o autor conclui seu argumento:

Essa é sem dúvida uma qualidade elogiável e conveniente numa sociedade em que as redes substituem as estruturas, em que um jogo de apego/desapego e uma infinita sucessão de conexões e desconexões substituem a atividade de “determinar” e “fixar” (Ibid., p.35)

De posse desses argumentos, então, podemos inferir que as dificuldades encontradas hoje pelos docentes de variadas disciplinas, no ensino médio, principalmente no que diz respeito às resistências dos alunos para aderirem às atividades reflexivas ou introspectivas de produção textual, tenham como um de seus principais elementos a existência de uma condição juvenil cujos processos de subjetivação produzem disposições comportamentais de fácil desengajamento de pessoas, atividades ou projetos.

Não cremos, nesse sentido, que as situações de adversidade enfrentadas pelos professores na condução pedagógica de suas disciplinas, poderiam ser revertidas simplesmente a partir da adoção de inovações metodológicas ou de uma melhoria na interação com os alunos. Em que pese a relevância desses dois itens na construção de um processo de aprendizagem exitoso, apresentam-se hoje, perante o professor de ensino médio, adolescentes e jovens cujas disposições psíquicas e comportamentais diminuem, drasticamente, as possibilidades de sucesso do modelo de escolarização moderna.

Trata-se, a nosso ver, de uma nova crise do ensino médio brasileiro. Uma crise, por conseguinte, alicerçada sobre disposições psicológicas e comportamentais que constituem o avesso do perfil de aluno esperado pelos docentes dessa etapa do ensino. Em tal quadro, as metodologias de ensino aprendidas pelos professores em suas universidades e faculdades de origem já não estão encontrando eco junto a adolescentes e jovens que insistem em ignorar as mesmas, salvo os momentos em que consideram inevitável uma adesão instrumental para lograr as notas mínimas para aprovação.

Concluídos nossos apontamentos, e a par de todas as reflexões teóricas efetuadas ao longo da presente tese, cabe, então, levantarmos as seguintes questões: faz-se possível, ainda, conciliar uma escola da introspecção com uma cultura da exterioridade?; Poderá o ensino médio ainda lograr êxito no ensino através de processos que envolvam reflexão, relação entre conceitos abstratos, produção textual e debate em grupo acerca de problemas sociais – com a criação de hipóteses acerca de suas causas –, quando os sujeitos do aprendizado, que hoje chegam a esta etapa do ensino, se encontram, majoritariamente, desinteressados nos potenciais ganhos intelectuais e culturais do saber docente?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vicissitudes que afetam o ensino médio brasileiro são múltiplas e concorrentes: diretrizes curriculares nacionais, que desconsideram as necessidades de conhecimentos profissionalizantes para variados segmentos da população; matrizes curriculares flexíveis, divididas por áreas, mas incapazes de fomentar um efetivo trabalho conjunto, interdisciplinar, por parte dos docentes; precarização salarial dos professores, com o crescente abandono da profissão; falta de estrutura física adequada, na maioria das escolas, com escassa oferta de laboratórios, ginásios poliesportivos e bibliotecas adequadas; utilização de procedimentos didáticos, para determinados conteúdos, obsoletos em suas possibilidades pedagógicas; resistência dos professores na aproximação com a diversidade cultural de jovens e adolescentes, a culminar com um distanciamento relacional e pedagógico; adoção de procedimentos docentes afeitos à escolarização moderna, como a manutenção de um ensino de caráter propedêutico.

Todos esses fatores, isolados ou tomados em seu conjunto, têm colaborado para que a escola média de nosso país esteja em crise. Uma crise, desse modo, cujos âmbitos se estendem desde fatores políticos, curriculares, pedagógicos, estruturais até os socioculturais. Mais de quinze anos se passaram desde a promulgação da Lei 9.394/LDB 1996, que instituiu o ensino médio como a etapa final da educação básica. Embora tenhamos avançado na direção de uma drástica ampliação das matrículas nesse nível, os problemas que afligem a professores e alunos prosseguem, sem que políticas de estado efetivas sejam implementadas para garantir sua qualidade.

Não bastasse isso, o ensino médio prossegue a não atrair número significativo de pesquisadores brasileiros, o que vem a fazer com que os diferentes vetores dessa crise sejam pouco explorados em termos teóricos e empíricos e, conseqüentemente, pouco debatidos. Prosseguimos uma tendência educacional de preocupação com metodologias de ensino de disciplinas específicas, enquanto as pesquisas acerca dos dilemas próprios da educação média em suas particularidades políticas, curriculares, pedagógicas e socioculturais são desprestigiadas, como revelam os dados que apresentamos no primeiro capítulo.

Apenas um pequeno número de pesquisadores parece estar se debruçando sobre os problemas educacionais próprios do ensino médio, como atestam os poucos trabalhos acadêmicos dos últimos dez anos publicados com ênfase em suas especificidades, quando

comparados com o enorme volume de pesquisas de uma década. Para a maioria, ele continua a ser somente um plano de fundo, nas mais variadas frentes investigativas.

Dessa maneira, a comunidade de pesquisadores em educação de nosso país, ao demonstrar não possuir articulação acadêmica no tratamento e problematização das questões que envolvem o ensino médio, na medida em que a principal associação de pesquisa educacional do país – a ANPED – não possui um Grupo de Trabalho específico para ele, colabora para que políticas de governo na área educacional, com suas variantes ideológicas, venham a se instituir sem que qualquer manifestação dos pesquisadores dessa temática seja levada às autoridades competentes.

Os problemas da educação média, enquanto isso, prosseguem a se avolumar, a fazer com que os resultados de exames nacionais e internacionais aplicados em nosso país sejam bastante decepcionantes. Segundo dados oficiais de 2011, 89% dos alunos não aprenderam o considerado ideal em matemática, 71% não sabem português corretamente e 50% dos jovens não conseguem concluir o ensino médio até os 19 anos (Fajardo, 2012).

Tudo isso se agrava, ao considerarmos que alguns pesquisadores começam a perceber que boa parte dos jovens, os quais chegam ao ensino médio, não deseja se adequar ao papel de aluno (Xavier, 2010, 2004; Souza, 2003, 2002; Tomazetti, 2007). Aprender já não constitui a meta de ir à escola e, desse modo, o saber docente passa a ficar encoberto e mesmo substituído por outra categoria de discurso, as opiniões. São elas, para não poucos jovens e adolescentes, que devem ser consideradas e, não, os apontamentos acadêmicos do professor (Souza, 2003).

Na esteira dessas considerações, na presente tese, desenvolvemos o argumento de que nos encontramos diante de uma nova crise da educação média. Não uma crise política, não uma crise com fundamentos pedagógicos. Trata-se, outrossim, de uma crise a instalar-se a partir das modificações socioculturais dos últimos anos, em nosso país, a fazer da cultura do consumo e da cultura da internet elementos constitutivos da vida juvenil urbana de nossos dias (Bauman, 2012, 2010 e 2008; Costa, 2005, 2004; Balardini, 2008, 2000; Zentner, 2008; Nicolaci-Da-Costa, 2005a, 2005b, 2002; Castells, 2003; Virilio, 1997).

Essa crise parece diferir de todas as outras. Ao longo das últimas duas décadas, malgrado as vicissitudes políticas, curriculares e pedagógicas do ensino médio, quase sempre se apresentavam alternativas para sua superação, mesmo que essas não pudessem ser efetivadas como política pública educacional. Diferentes perspectivas acerca do modelo de ensino médio a ser oferecido provocavam debates, seja entre os defensores de uma dualidade

estrutural, com escolas de formação geral e outras profissionalizantes, seja com perspectivas a defender uma escola única, de formação geral e formação técnica.

No plano pedagógico, por sua vez, alguns consensos conseguiram ser construídos, principalmente no que se refere ao diagnóstico de que a educação média prossegue uma lógica de funcionamento da escola moderna, a desconsiderar a pluralidade de sujeitos que a ela chegam e, além disso, a subestimar os potenciais didáticos de recursos audiovisuais que poderiam aproximar os docentes dos jovens.

Ocorre que, no que se refere à nova crise postulada nesse trabalho, ainda não possuíamos consensos e, o que pode ser mais preocupante, sequer parece existir um convencimento amplo, por parte dos pesquisadores, de que a sociedade de consumo e a cultura da internet podem estar a interferir, de modo contundente, na sala de aula do ensino médio, a gerar novas vicissitudes para a relação entre professores e alunos.

À parte essa possível descrença intelectual quanto às incidências socioculturais que uma cultura organizada em torno da exterioridade, da instantaneidade e do prazer pode provocar, na presente tese, após discutirmos as perspectivas de vários pesquisadores que apontam o consumismo e as plataformas virtuais como dispositivos produtores de subjetividade (Bauman, 2010, 2008 e 1998; Costa, 2005, 2004; Campbell, 2001; Balardini, 2008, 2000; Nicolaci-Da-Costa, 2005a, 2005b, 2002; Castells, 2003; Virilio, 1997), desenvolvemos proposições teóricas acerca do modo como essas duas culturas podem estar a afetar a condição juvenil, que hoje chega às escolas de ensino médio brasileiras.

Nossas inferências teóricas apontaram para o predomínio, entre os estudantes, de disposições comportamentais e psíquicas produzidas e reproduzidas pelos dispositivos da sociedade de consumo e pelas plataformas do ciberespaço. Tais inferências foram construídas a partir de diagnósticos sociológicos, psicológicos, educacionais e filosóficos acerca do sujeito forjado no cenário econômico-social em que nos encontramos e, por conseguinte, encontram-se alicerçadas sobre bases conceituais previamente estabelecidas.

Tais bases conceituais, com destaque para as proposições de Bauman (2010, 2008 e 1998), Costa (2005, 2004), Campbell (2001), Balardini (2008, 2000) e Virilio (1997), permitiram-nos avançar teoricamente na direção de identificarmos em que medida essas conceituações possibilitariam uma compreensão das disposições comportamentais e psíquicas que estariam a compor, majoritariamente, os processos de subjetivação da condição juvenil urbana que hoje se encontra nas escolas de ensino médio.

Ao percorrermos esse caminho, de construção de nossa tese, procuramos evidenciar a insuficiência dos diagnósticos anteriores acerca da crise do ensino médio, caso desejemos

utilizá-los para compreender a complexidade das dificuldades pedagógicas e relacionais dos professores para com seus alunos, sem levarmos em consideração as incidências subjetivas da sociedade de consumidores e da cultura da internet sobre estes últimos.

Trata-se, como procuramos argumentar em vários pontos desse trabalho, de uma conjuntura sócio-histórica a fazer com que o processo de construção de si de adolescentes e jovens esteja, cotidianamente, mediado pelas interpelações de uma discursividade publicitária e pelas ferramentas virtuais da internet. Em tal contexto, a subjetividade assume feições específicas, as quais respondem ao direcionamento cultural outorgado por nossa sociedade e, desse modo, a sala de aula de ensino médio já não recebe alunos de antemão disciplinados, auto-centrados e predispostos à reflexão em torno dos saberes docentes; mas, a sujeitos em cujos comportamentos predominam a diversão, a descontração e a indisposição para o aprendizado escolar na sala de aula.

A escola de ensino médio tem vivido, portanto, uma nova crise de ordem sociocultural. Contudo, seus efeitos, ao passo em que incidem nos processos de construção de si dos sujeitos, também são de ordem psíquica e comportamental. A uma nova conjuntura social, a qual, simultaneamente, faz repercutir, sobre os jovens, a virtualidade e uma ética do consumo, têm-se processos de subjetivação cujos diagnósticos são igualmente recentes.

Como nos referencia a etimologia da palavra crise, com origem no grego *krísis*, que significa mudança súbita ou momento decisivo²⁰, a etapa final da educação básica encontra-se diante de drásticas mudanças em sua clientela juvenil. Alterações essas que têm incidido como fonte de conflito entre estudantes e professores e que, principalmente, têm proporcionado um quadro desanimador ao se constarem ineficientes os esforços, empreendidos pela escola média, para convencerem aos alunos da relevância social e cultural dos saberes que cabe a ela transmitir.

Esse quadro educacional, como procuramos evidenciar, mostra-se recente em suas especificidades. Parece-nos que, em nenhum outro momento da educação brasileira, os professores se confrontaram com uma multiplicidade tão grande de disposições comportamentais e psíquicas – reproduzidas socialmente e difundidas pelos mais variados meios de comunicação de massa –, a fazer com que ocorra um significativo desinvestimento no ato de aprender dos estudantes, mesmo junto a professores dedicados (Xavier, 2010, 2004; Tomazetti, 2007; Souza, 2003, 2002).

²⁰ Dicionário Priberam de Língua Portuguesa (2012).

Nas palavras de Bauman (2010, p.40), ao refletir sobre os desafios pedagógicos no contexto líquido-moderno:

...a crise atual parece ser diferente daquelas do passado. Os desafios do presente desferem duros golpes contra a própria essência da idéia de educação, tal como ela se formou nos primórdios da longa história da civilização: eles questionam as invariantes dessa idéia, 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.

O presente estudo teórico, por tudo isso, apresenta-se aqui como um diagnóstico provisório das alterações socioculturais contemporâneas, que afetam a condição juvenil em seu processo de escolarização. Em particular, apresenta-se como uma interpretação da crise do ensino médio no Brasil, construída a partir das perspectivas teóricas apresentadas ao longo dessa tese, e que culminam com proposições teóricas acerca dos possíveis efeitos subjetivos da sociedade de consumidores e da virtualidade da internet sobre adolescentes e jovens que se encontram nessa etapa do ensino.

Feitos esses apontamentos, consideramos concluído aqui nosso objetivo principal: o de contribuir para o debate educacional em torno da crise da escola média brasileira, ainda herdeira de equívocos e incerta quanto ao seu futuro.

Uma etapa educacional hoje a receber sujeitos distintos daqueles alunos forjados antes da massificação da internet no Brasil, ocorrida a partir da metade da década de noventa, e que trouxe consigo, além de plataformas virtuais que oferecem novas ferramentas para os processos de construção de si, a possibilidade de a sociedade de consumo constituir mais um dispositivo difusor de sua discursividade.

Ao longo da construção dessa tese, portanto, pudemos evidenciar que, ao lado dos diagnósticos educacionais anteriores acerca da crise do ensino médio brasileiro, em seus diferentes âmbitos, apresenta-se, agora, o encontro sócio-histórico entre uma cultura do consumo e outra da virtualidade como mais um dos vetores socioculturais a compor o espectro dessa crise, cuja compreensão e alcance aqui somente puderam ser iniciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABE, Veridiana. **A busca de informação na internet: bibliotecários e estudantes de Ensino Médio de escolas particulares de Itajaí e Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

ABERASTURY, Arminda, KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Tradução: Suzana Maria Garagoray Ballve, Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

AGÊNCIA ESTADO. Brasileiro usa internet para 4 atividades, diz estudo. **Yahoo Notícias**, 8 de Setembro de 2011. Disponível em <http://br.noticias.yahoo.com/brasileiro-usa-internet-4-atividades-diz-estudo-215400565.html>. Acesso em 09/09/2011.

ALBERTI, Sonia. **O adolescente e o outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

ALMEIDA, José Fernando de. **Paulo Freire**. São Paulo: Publifolha, 2009.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman, Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BALARDINI, Sergio (2008). De Deejays, Floggers y Ciberchabones: subjetividades juveniles y tecnocultura. In: BENDIT, R.;HAHN, Marina; MIRANDA, Ana (2008). **Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008, p.333-350.

_____. De deejays y ciberchabones: subjetividades juveniles y tecnocultura. **JOVENes – Revista de Estudios sobre Juventud**, México, enero-junio, año 8, n.20, p.108-139, 2004.

_____. **La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo**. Disponível em www.flacso.org.ar/, 2000 . Acesso em 30/11/2010.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **Globalização: as conseqüências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. Entrevista com Zygmunt Bauman. Entrevista concedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. **Tempo Social**, v.16, n.1. p. 301-325, 2003a.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003b.

_____. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. **Vida Líquida.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. **A arte da vida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009a.

_____. Entrevista sobre a educação – desafios pedagógicos e modernidade líquida. Entrevista concedida a Alba Porcheddu. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v.39.n.137,p. 661-684, 2009b.

_____. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2010.

_____. **Diálogos com Zygmunt Bauman: entrevista especial para Fronteiras do Pensamento e Café Filosófico Tv Cultura.** Leeds, Londres, 29 minutos, 2011. Disponível em <http://www.cpflcultura.com.br/2011/08/16/dialogos-com-zygmunt-bauman/>. Acesso em 10/09/2011.

_____. **“Nós hipotecamos o futuro”:** entrevista de Zygmunt Bauman ao Programa Milênio. Disponível em <HTTP://baumanaeducacao.blogspot.com>. Acesso em 01/03/2012.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BIRMAN, Joel. Tatuando o desamparo – a juventude na atualidade. In: CARDOSO, Marta Rezende (org). **Adolescentes**. São Paulo: Editora Escuta, 2006, p.25-43.

BRAGA, Tiago Emmanuel Nunes. **Educação em um mundo digital: a utilização de tecnologias Web no processo de ensino/aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Acessado em 16 de Novembro de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v.22, n.2, p.325-343, 2004.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPBELL, Colin. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno**. Tradução: Mauro Gama, Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 7-22, 2011.

CARRANO, P.; MARTINS, C.H.S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, p. 23-56, 2011.

CARNEIRO, Moacir Alves. **Os projetos juvenis na escola de ensino médio**. Brasília: Interdisciplinar, 2001.

CASTELLS, Manuel. Entrevista com Manuel Castells. Entrevista realizada por Juan Cruz, **Jornal El País**, em 17 de novembro de 2009. Disponível em http://www.elpais.com/elpaismedia/diario/media/200911/24/sociedad/20091124elpepisc_1_Pes_PDF.doc. Acesso em 24/10/2011.

_____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz E Terra, 2005.

_____. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges, Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne, Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, César. **Psicologia da Educação.** Tradução: Cristina Maria de Oliveira, Porto Alegre: Artmed, 1999.

COLE, J. Internet e Sociedade numa Perspectiva Global: lições de cinco anos de análise de campo. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (ORG.). **A Sociedade em Rede:** do conhecimento à ação política. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2006, p. 319-335.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Revista NIC.BR.** São Paulo: 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONAE. Documento Final. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 26/10/11.

COSTA, Jurandir Freire. Entrevista com Jurandir Freire Costa: “o corpo é o maestro”. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 4, n.40, p.38-43, 2009.

_____. **O risco de cada um:** e outros ensaios de psicanálise e cultura. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

_____. Entrevista com Jurandir Freire Costa. In: CARDOSO, M.R. (org.) **Adolescentes.** São Paulo: Editora Escuta, 2006, p.17-23.

_____. **O vestígio e a aura:** corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

_____. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, Regina & VANUCCHI, Paulo (org.). **Juventude e Sociedade – Trabalho, Educação, Cultura e Participação.** Rio de Janeiro: Perseu Abramo, 2004, p. 75-88.

_____. **Sem fraude nem favor:** estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)Textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol.25, n.65, p.102-116, jan./abr, 2005.

COREA, Cristina . Pedagogia y comunicación em la era del aburrimiento. In: COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio (org.). **Pedagogia del aburrido: escuelas destituídas, familias perplejas**. Buenos Aires: Paidó, 2008, p.41-70.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1105-1128, 2007.

DAYRELL, J.T;LEÃO,G.;REIS,J.B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cadernos CEDES*, v. 31, p. 253-273, 2011a.

_____. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1-10, 2011b.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEAO, G. . Escola e participação juvenil: é possível este diálogo? **Educar em Revista**, v. 38, p. 237-252, 2010.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z.M.R. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DELAROCHE, Patrick. **Psicanálise do Adolescente**. Tradução: Maria Fernanda Alvares, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

DELUMEAU, Jean. **O pecado e o medo: a culpabilização no ocidente (séculos 13-18)**. Tradução: Álvaro Lorencini, Bauru, SP: Edusc, 2003.

DI SEGNI, Silvia. Ser adolescente en la posmodernidad. In: DI SEGNI,S.;OBIOLS,G. **Adolescencia, posmodernidad y escuela: la crisis de la enseñanza media**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006, p. 75-131.

_____. **Adultos en crisis, jóvenes a la deriva**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2002.

DOLTO, Françoise. **A Causa dos Adolescentes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito; tradução de Inês Rosa Bueno; **Revista Brasileira de Educação**; Mai/Jun/Jul/Ago, n.5, 1997.

EISENBERG, José. Internet, Democracia e República. **DADOS Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.46, n.3,p.491-511, 2003.

ESPÍNDOLA, Vera Lúcia Tunes. **Ensino de Filosofia: problematizando práticas no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia, Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FAJARDO, Vanessa. MEC amplia currículo alternativo para tirar ensino médio público da crise. **Portal G1**, 17/05/2012. Disponível em <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2012/05/mec-amplia-curriculo-alternativo-para-tirar-ensino-medio-publico-da-crise.html>. Acesso em 06/06/2012.

FANFANI, E.T. Culturas Jovens e Cultura Escolar. In Seminário escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/artigosensaios.shtm>> Acesso em: 20 jan.2011.

FIGUEIREDO, L. C.; SANTI, P.L.R. **Psicologia: uma (nova) introdução**. São Paulo: Educ, 2010.

FRASER, M. T. D. Delinquência infanto-juvenil e culpa. In: URANIA, T.P.(org.). **Culpa**. São Paulo: Escuta, 2001, p.95-103.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. XXI). Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 75-174.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Tradução: Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, Valparaíso, n.33, p.11-26, dez., 2010.

_____, Luís Antonio . A condição juvenil e as revoltas dos subúrbios na França. **Política e Sociedade**, Florianópolis, n.8, p.89-121, abr., 2008.

_____. Luís Antonio . **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HERZOG, R.;SALZTRAGER,R. O sentido da revolta adolescente na contemporaneidade. In: CARDOSO, Marta Rezende (org). **Adolescentes**. São Paulo: Editora Escuta, 2006, p.77-88.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1. Acesso em: 11/11/2011.

JARDIM, João. **Pro Dia Nascer Feliz**. Documentário, Rio de Janeiro, Copacabana Filmes, 88 min, 2006.

JERUSALINSKY, Alfredo. Adolescência e Contemporaneidade. In: Adriana Mello, Ana Luiza de Souza Castro, Myléne Geiger (Org.). **Conversando sobre Adolescência e Contemporaneidade**. Porto Alegre: Libretos, 2004, p.54-65.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

_____. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, n.70, Abril, 2000.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, Set./Dez., 2011.

_____. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p.169-202, Nov., 2003.

LEMOS, André. Apropriação, desvio e despesa na cibercultura. In: MARTINS, F.M; SILVA, J.M (Orgs). **A Genealogia do Virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2008, p.171-189.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2008a.

_____. O ciberespaço como um passo metaevolutivo. In: MARTINS, F.M; SILVA, J.M. da (orgs). **A Genealogia do Virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2008, p.157-170.

_____. **Qué es lo virtual?** Barcelona: Paidós, 1999.

LIMA, Diana Nogueira de Oliveira. Consumo: uma perspectiva antropológica. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LYOTARD, Jean-François (1989). **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graiviva, 1989.

LOPES, N.; ESCOLA, J. A Sociedade dos media: Comunicação e Tecnologias da Informação e Comunicação em Paul Virilio. **Anais do 8º LUSOCOM: Comunicação, Espaço Global e Lusófono**, p.2332-2344, 2009. Disponível em <http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/206/182>. Acesso em: 10/11/2011.

MAFFESOLI, M. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MALILLOS, Lucía M. **Nativos Digitales: una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes**. Espanha: Universidad Del País Vasco (Tese de Doutorado) 2010.

MATOS, Manuel. Jovens, alunos, ensino secundário: um mundo crescente de contradições. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.27, 2008, p.15-26.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación**. Bogotá: Nomadas, 1997.

MARTINS, Niura Sueli de Almeida. **Interceções e distancimentos curriculares no ensino médio: interferências da cibercultura nas relações entre alunos e professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.

MARTY, François. Adolescência, violência e sociedade. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, vol.9, n.1, p.119-131, Jan./Jun., 2006.

MOURÃO, Lúcia de Melo. **A reflexividade dos jovens do Ensino Médio sobre o contraste tecnológico entre a escola pública e a sociedade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

MARTINS, F.M; SILVA, J.M. **A Genealogia do Virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO N.03 DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 26 DE JUNHO DE 1998**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 24/01/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Educacional 2009**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=170210#topo>. Acesso em: 21 jan. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Nota técnica n.02/2012/MEC/SECADI/ PROJovem URBANO**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17462&Itemid=817. Acesso em 06 nov. 2011.

MOURA E CASTRO, Claudio de. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: avaliação e políticas em Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.58, p.113-124, jan./mar., 2008.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. . Primeiros contornos de uma nova configuração psíquica. **Cadernos do CEDES**, v. 25, n. 65, p. 71-85, 2005a.

_____. Sociabilidade virtual: separando o joio do trigo. **Psicologia e Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 50-57, 2005b.

_____. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. **Psicologia. Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 193-202, 2002.

NICOLACI-DA-COSTA, A.M.; ABREU, R.S. Mudanças geradas pela Internet no cotidiano escolar: as reações dos professores. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 16, p. 193-203, 2006.

_____. Internet: um novo desafio para os educadores. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 25, p. 27-40, 2003.

NICOLACI-DA-COSTA, A.M.; LEITÃO, C.F. Impactos da Internet sobre pacientes: a visão de psicoterapeutas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 441-449, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

NÓVOA, António. Conferência de Abertura. Unisinos, **VII Congresso Internacional de Educação – Profissão Docente: há futuro para esse ofício?** Disponível em <http://www.unisinos.br/eventos/congresso-de-educacao/participe-do-evento/transmissao-pewerner>. Acesso em 17/11/2011.

OLIVEIRA, Adriano Machado. Entre impuros e estranhos: o pensamento de Zygmunt Bauman e a lógica escolar do ensino médio. **Espaço Acadêmico**, Maringá, n.125, p.1-9, 2011a.

_____. Sociedade de consumo e juventude contemporânea: uma investigação sobre as estratégias de vida juvenis durante o ensino médio. **Projeto de Pesquisa**, Universidade Federal do Tocantins, 2011b.

_____. Jovens e adolescentes na cultura da internet: um estudo sobre as construções de sentido de alunos do ensino médio público da cidade de Araguaína-TO. **Projeto de Pesquisa**, Universidade Federal do Tocantins, 2010.

_____. **Jovens e Adolescentes no Ensino Médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

OLIVEIRA, Maria de Fátima Queiroz de. **Juventude, tecnologia e educação: perspectivas para o ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, M.K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.

OLIVEIRA, A.M.; CASTRO, E.G. Entre Deus, a Culpa e o Pecado. **Psico**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, pp. 253-259, abr./jun. 2009.

OLIVEIRA, A.M; TOMAZETTI, E.M. Sobre a condição juvenil na escola contemporânea: cenários de uma crise. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 07, p. 106-121, 2012a.

_____. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no ensino médio. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 181-200, abr./jun., 2012b.

_____. Novos sujeitos no ensino médio? Reflexões acerca da subjetivação juvenil no cenário escolar contemporâneo. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 127-134, 2010.

_____. Pós-modernidade na sala de aula: sintomas de um mal-estar contemporâneo. **Revista Educação**, Especial Psicologia e Educação, São Paulo, v.3, pp.54-65, 2009.

ORTEGA, Francisco. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda. **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Tradução: Magda França Lopes, Porto Alegre: Artmed, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Ediciones Morata, 2004.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=crise>. Acesso em 20/06/2012.

RAPOPORT, Andréa. Os jovens em comunidades do Orkut: as culturas juvenis expressas neste ambiente. **Momento**, Rio Grande, v.19, n.1, p. 55-76, 2010.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RELA, Celia Maria Sciamarelli. **A Internet no Ensino Médio de Física**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2002.

RIOLFI, C.R.; IGREJA, S.G. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p. 311-324, jan./abr. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SENNET, Richard. **A Corrosão do Caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. **O Declínio do Homem Público**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e Juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC/PAULUS, 2003.

_____. A crise da escola pública: o aprender a aprender. **Plural Sociologia**, São Paulo, v.9, p.103-120, 2002.

SANTOS, Lucíola de C.P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.89, p.1145-1157, Set./Dez, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira** : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Vols.I e II. – Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TOMAZETTI, Elisete M. Sobre ensino, aprendizagem e resistência na aula de filosofia no Ensino Médio. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 13, p. 41-53, 2009.

_____. A relação dos jovens com a filosofia no ensino médio. **Philosophos**, Goiânia, v.12, n.1, p.57-78, jan./jun., 2007.

TOMAZETTI, Elisete M. et al.. Entre o “gostar” de estar na escola e a “invisibilidade” juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria-RS. **Educação**, Santa Maria, v.36, n.1, p.79-94, jan./abr.2011.

TOMAZETTI, E. M; GALLINA, S. F. S. **Territórios da Prática Filosófica**. Santa Maria, RS: EDUFMS, 2009.

VIRILIO, Paul. O resto do tempo. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 10, p.57-60, junho, 1999.

_____. **Cibermundo: la política de lo peor**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, Ingrid M. . **O que significam aprender e ensinar filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro : Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Tese de Doutorado) 2010.

_____. Filosofia em tempos de Adrenalina. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia: Caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 135-151.

ZENTNER, Manfred. Jóvenes, cultura y nuevas tecnologías. In: BENDIT, R.;HAHN, Marina; MIRANDA, Ana. **Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008, p.317-331.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan /Fev /Mar /Abr, n.28, 2005a.

_____. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out., 2005b.