

**O ALUNO NÃO É MAIS AQUELE!
E AGORA, PROFESSOR ?**

A transfiguração histórica dos sujeitos da educação

Antonio Fávero Sobrinho
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília



***“O mundo mudou, os alunos também.
Teremos de alterar nossas
representações do mundo e do aluno.”
(GIMENO SACRISTÁN, 2005)***

1. Problemática temática

A problemática suscitada pela *charge* — a transfiguração do *aluno* de ontem no *aluno* de hoje — tem amparo histórico, considerando que o corte temporal em questão — 1969 a 2009 — corresponde a uma verdadeira “transição paradigmática”, marcada por um conjunto de transformações culturais que alterou profundamente o nosso “modo de pensar, de produzir, de consumir, de fazer guerra e de fazer amor.” (CASTELS, 1999).

Nesse cenário histórico, os professores, por serem “sujeitos existenciais, pessoas com suas emoções, suas linguagens e seus relacionamentos”, quando entram em sala de aula para dar a “mesma” lição diante dos “mesmos” alunos, vivenciam, no dia-a-dia da escola, todas essas mudanças e diferenças históricas. (TARDIFF, 2002). Por essa razão, paira entre eles um ‘sentimento coletivo de desassossego’ e um profundo estranhamento diante da mudança de comportamento dos estudantes: freqüentes manifestações de indisciplina, violência, resistência ao estudo, cenas de namoro, preocupações com a moda, com os celulares...

Todas essas questões já extrapolaram os muros da escola e estão presentes em estudos e pesquisas da literatura educacional, que discutem suas implicações pedagógicas, bem como sua dimensão histórico-cultural. Green e Bigun (1995) têm se destacado por estabelecer a diferença histórica entre o aluno de ontem e o de hoje. Para eles, os alunos que estão em nossas escolas são radicalmente diferentes dos alunos de épocas anteriores por apresentarem uma “historicidade pós-moderna”, constituída por um conjunto de práticas culturais responsáveis pela “produção” de sujeitos particulares, específicos, com identidades e subjetividades singulares. Para eles, o aluno de hoje é

“...um sujeito-estudante pós-moderno porque ele apresenta um novo tipo de subjetividade humana — uma subjetividade pós-moderna — que se caracteriza pela efetivação particular da identidade social e da agência social, corporificadas em novas formas de ser e de tornar-se humano.” (GREEN e BIGUN 1995).

Para Mariano Narodowzky (2001), educador argentino, a idéia consolidada pela educação moderna de que as crianças e jovens são obedientes e dependentes não corresponde mais à realidade contemporânea. Para ele, tanto a infância quanto a adolescência devem ser ressignificadas na perspectiva do cruzamento de dois grandes pólos:

“Um é o pólo da infância hiper-realizada, da infância da realidade virtual. Trata-se das crianças que realizam sua infância com a Internet, os computadores, os sessenta e cinco canais da TV a cabo, os videogames, e há tempo deixaram de ocupar o lugar do não-saber. (...) O outro ponto de fuga é constituído pelo pólo que está conformado pela infância des-realizada. É a infância que é independente, autônoma porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo, é a infância não da realidade virtual, mas da realidade real. (NARODOWZKY, 2001).

Marisa Vorráber Costa, em sua abordagem da cartografia contemporânea da escola, enfatiza a complexidade do perfil dos alunos que estão em sala de aula, ao afirmar que “as nossas salas de aulas estão cada vez mais povoadas de jovens do século XXI”. A autora também nos instiga a reconhecer a nova historicidade dos sujeitos da educação no processo educativo:

“Nós, professores e professoras, confusos ou míopes, continuamos a enxergar ou a fazer de conta que lá estão os meninos e as meninas imaginados pelas teorias dos compêndios dos séculos XVII, XVIII, XIX e parte do XX (...). Já é tempo de nos darmos conta de que o mundo mudou muito também dentro das nossas escolas.” (COSTA, 2005).

As diferentes constatações — a crítico-satírica da *charge*, a dos professores a partir do “chão da escola” e a dos educadores — evidenciam que a *imagem clássica do aluno* esgotou-se, histórica e conceitualmente, em face do cenário cultural da sociedade contemporânea. Diante de tais evidências, será problematizada, no decorrer do presente texto, a transfiguração histórica do aluno, acompanhando-se sua “produção histórica, cultural e discursiva sempre em processo de reconstrução.” (CARLSON e APPLE, 2000).

2. Invenção e crise do sujeito da educação

Contra-pondo-se à naturalização da imagem clássica do aluno como sujeito da educação idealizado e a-histórico, desenvolve-se uma abordagem na qual se compreende que o “*aluno* é uma construção histórica inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica”. (GIMENO SACRISTÁN, 2005).

Nessa perspectiva histórico-cultural, faz-se necessário explicitar que cada sociedade tem uma dinâmica sociocultural própria de *fazer* sujeitos históricos e identidades culturais, isto é, a formação social de sujeitos históricos se concretiza por meio de uma diversidade de instituições sociais e práticas culturais que, paralelamente à produção das condições materiais de existência, “*formatam* os sujeitos em seus hábitos mentais e motores, em seus laços de pertencimento ao parentesco, ao meio ambiente, às instituições sociais, às normas, regras e leis e a um conjunto de práticas culturais singulares.” (WARNIER, 2000).

Nos primórdios da constituição histórica das sociedades, a construção das identidades culturais realizava-se por meio da convivência comunitária entre pais e filhos, entre adultos e menores. Por meio dessa convivência, as crianças, como sujeitos-aprendizes, incorporavam a língua, os costumes, a religião, as normas da comunidade, suas técnicas de sobrevivência e, no contato direto com os membros mais velhos do grupo social, aprendiam também os papéis masculinos e femininos, as lendas, os mitos e as crenças.

Nessas sociedades, a formação de sujeitos-aprendizes tinha como referência a troca e a socialização de conhecimentos pragmáticos e operatórios. Sob a influência e direção dos adultos,

“o ser juvenil aprendia as técnicas elementares necessárias à vida: caça, pesca, pastoreio, agricultura e fainas domésticas. Trata-se, pois, de educação por imitação, ou melhor, por co-participação nas atividades vitais. Assim, aprendiam-se também usos e costumes da tribo, seus cantos e suas danças, seus mistérios e seus ritos, o uso das armas e, sobretudo, a linguagem que constitui seu maior instrumento educativo.” (LUZURIAGA, 1990).

No entanto, o aparecimento da escrita alterou profundamente esse paradigma de aprendizagem social e propiciou mudanças significativas em relação à construção de identidades culturais. Com a propagação da escrita por várias sociedades do mundo antigo,

a transmissão da tradição, que se realizava por meio da oralidade e da imitação, ligou-se à linguagem escrita, tornando-se cada vez mais transmissão de saberes discursivos, e não somente de práticas e processos predominantemente operativos

A escrita, como instrumento social e educativo, teria cada vez mais centralidade na construção social e histórica das identidades culturais em diferentes sociedades, requerendo o desenvolvimento de uma consciência mais racional, que se contrapunha à predominância da consciência mítica. Tal processo foi mais intenso e perceptível na sociedade grega porque ali houve a conjunção de dois movimentos históricos — o desenvolvimento do comércio, que representou uma interação cultural maior com outros povos, e a organização da vida social e política, com a formação da *pólis* grega. (CAMBI, 1999).

A conjunção dessas forças históricas contribuiu para que, na Grécia Clássica, ocorresse o primeiro grande *descentramento* teológico da história, na medida em que a referência para todas as ações deslocou-se do plano metafísico para o próprio homem. Dessa forma, na *pólis* grega, particularmente em Atenas, requeria-se a formação de um sujeito-cidadão cuja referência estivesse centrada na racionalidade, na *ação* e no *discurso*, exigências fundamentais para o exercício do poder social emergente.

Para tanto, havia necessidade de uma educação que vinculasse à formação social do sujeito-cidadão a dimensão de ser “sujeito epistêmico”, ou seja, que na *ação* e no *discurso* estivessem presentes o

“...uso rigoroso da mente que se desenvolve na direção lógica (que demonstra) e crítica (que discute abertamente cada solução) e que organiza cada âmbito da experiência humana, submetendo-a uma reconstrução à luz da teoria, ou de um saber orgânico estruturado segundos princípios e posto como valor em si mesmo.” (CAMBI, 1999).

A partir dos séculos XVI/XVII, a concepção de *sujeito epistêmico* foi apropriada pelo projeto sociocultural da modernidade, que assumiu como seu principal objetivo civilizatório *produzir* o sujeito moderno tendo a racionalidade como referência central. Esse objetivo teve uma importância fundamental para a consolidação da representação clássica de “sujeito do iluminismo”:

“...concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo — contínuo ou "idêntico" a ele — ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.”(HALL, 1998).

Para que tal concepção se concretizasse historicamente, recorreu-se à institucionalização da escola como espaço diferenciado das relações sociais familiares e comunitárias e no qual cabia ao indivíduo ser, única e exclusivamente, sujeito do conhecimento escolarizado. Somente os conhecimentos selecionados pela nova ordem social e política deveriam ser abordados pela escola. Os demais conhecimentos ligados à vida experiencial deveriam ser desconsiderados pedagógica e socialmente como não úteis à nova ordem social.

Consolidou-se, assim, a matriz histórica de ser aluno em uma tradição escolar ocidental, de tal forma que, nessa “identidade cultural”, agregaram-se, de forma conjugada, tanto a posição de *sujeito do conhecimento*, norteado pela razão, como a posição de *sujeito disciplinado*, que se submete a um amplo poder disciplinar escolar constituído por prescrições e normatizações de comportamentos, atitudes, hábitos e habilidades.

No decorrer dos séculos XIX e XX, diante da crescente complexidade do mundo moderno — propagação dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, avanços tecnológicos e científicos, renovação conceitual das ciências sociais e humanas —, a concepção de sujeito do iluminismo foi profundamente questionada. Contrapondo-se a tal conceituação, surgiram ressignificações do aluno, tendo como principal matriz discursivo-pedagógica a concepção de “sujeito sociológico”, ou seja, o processo educativo se viabiliza através de um

“...conjunto de processos interacionistas, onde a cultura tem um papel de mediadora de construção da identidade do sujeito. A identidade nessa concepção de sujeito histórico constitui-se por meio de um diálogo contínuo entre os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 1998).

Com base neste pressuposto, diferentes correntes pedagógicas sistematizaram suas respectivas conceituações de aluno, de tal forma que, tanto na literatura educacional quanto nos discursos escolares, foram e ainda são freqüentes as referências ao aluno como “sujeito crítico”, “sujeito livre e autônomo”, “sujeito construtor do próprio conhecimento”.

No entanto, na virada para o século XXI, devido à rapidez das transformações históricas, a escola tornou-se uma instituição mais complexa, com a presença de um ‘novo’ público escolar que traz para dentro da escola, juntamente com os valores tradicionais, os “influxos culturais” próprios da sociedade contemporânea. A escola, a partir de então, tornou-se, um “espaço ecológico de cruzamento de culturas”: “cultura crítica”, alojada nas disciplinas científicas, artísticas, filosóficas; “cultura acadêmica”, que corresponde às definições que constituem o currículo; “cultura social”, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; “cultura institucional”, constituída de um conjunto de práticas, rotinas e rituais próprios da escola. E, além dos elementos típicos da sua organização curricular, a escola passou a contar, de forma cada vez mais desafiadora, com a presença de uma nova e diferenciada “cultura experiencial” dos alunos. (PEREZ-GOMES, 2001).

3. A ressignificação histórica do aluno

A presença da “cultura experiencial” dos alunos na escola requer que se olhem de perto as “rotinas escolares”. Estas, de acordo com Tardiff (2002), constituem-se em “fenômenos fundamentais que permitem dar uma boa idéia da consciência prática dos professores e também dos alunos, sobretudo porque elas têm um caráter de temporalidade, ou seja, são um agir no tempo e com o tempo.

Nos últimos anos, várias pesquisas têm se dedicado a dar voz aos sujeitos da educação, retirando-os da condição de “excluídos da história” (PERROT, 1992). Para tanto, a historiografia contemporânea, particularmente a história do cotidiano, abre possibilidades

de recuperação de uma diversidade de experiências presentes no cotidiano escolar e correspondentes a uma dimensão histórica do social que permite

“...restaurar as tramas e experiências encobertas, desvelar as ambigüidades e a pluralidade de possíveis vivências e interpretações, desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiência, fugindo dos dualismos e polaridades e questionando as dicotomias.” (MATOS, 2002).

O cotidiano, como categoria historiográfica, vai além do senso comum, porque possibilita captar o que escapa aos sujeitos individuais da história, ao focar tanto os pensamentos e gestos coletivos como as singularidades e diversidades dos atores humanos. Nessa perspectiva, a construção da identidade não é concebida como resultante de forças extra-históricas, mas de um processo cumulativo de experiências, saberes e práticas interligadas por meio da relação espaço-temporal e pela dimensão relacional que os mais diversos sujeitos estabelecem entre si em seu dia-a-dia.

Entre as diversas concepções de cotidiano, Certeau (1998) oferece “um novo modelo de compreensão da realidade social e das ações que nela são desenvolvidas, de um lado, pelo sistema (social) e, de outro lado, pelos sujeitos ‘praticantes’ em sua vida cotidiana”. Certeau propõe um “olhar mais embaixo, direcionado para os praticantes ordinários” do cotidiano, para as “operações dos usuários” e para “a rede de escrituras que compõe uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada por fragmentos de trajetórias que não vêm à superfície, ou seja, a superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível. O autor ressalta ainda que o olhar deve estar voltado para as “práticas dos indivíduos, seus modos de operações, seus esquemas de ação e não diretamente para o sujeito que é o seu autor ou seu veículo”.

Nesse sentido, a teoria do cotidiano de Certeau é uma importante indicação na análise das relações pedagógicas desenvolvidas no espaço da sala de aula. Nesse espaço, professores e alunos constroem suas respectivas identidades, recorrendo a um repertório de “mil maneiras da arte de dizer, da arte de fazer e da arte do pensar”. Com base nesse repertório, tanto os professores como os alunos têm a possibilidade de inventar-se e reinventar-se cotidianamente como sujeitos, pois a sua identidade não é *a-histórica*, mas construída a partir do referido repertório.

A escola, portanto, reveste-se de uma complexidade bem maior, pois em seu interior também está presente um conjunto de “operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os detalhes do cotidiano” e que são constituídas por processos de disputa, de negociação, conflito, concessão, ou seja, de diferentes “táticas”, “estratégias” e “astúcias”. (CERTEAU, 1998).

No espaço-tempo escolar, além “das artes de dizer, das artes de pensar e artes do fazer” de caráter pedagógico — ensinar, avaliar, disciplinar, pesquisar, estudar — manifestam-se “mil outras ‘artes’ do dizer, do fazer e do pensar” inerentes à cultura contemporânea e motivo de estranhamento dos educadores que têm como referência o imaginário pedagógico de caráter iluminista.

3.1. Escola contemporânea: território existencial coletivo

Nessa perspectiva histórica, as diferentes concepções de aluno herdadas da tradição iluminista já não são mais suficientes para problematizar a historicidade contemporânea do sujeito da educação que está em sala de aula. Nos últimos anos, vários autores desenvolveram análises históricas para abordar a relação entre o *ser* e o *tempo* na contemporaneidade, e estabelecer relações com o conjunto de novas forças histórico-socioculturais, tais como a globalização, a predominância da esfera do mercado em relação ao Estado e à sociedade, a mundialização da cultura, a intensificação do processo comunicacional.

Stuart Hall (2002) destaca a questão da “centralidade da cultura” na sociedade contemporânea, considerando que:

“...a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural.” (HALL, 2002).

Para além de sua dimensão conceitual, a centralidade cultural permeia a cotidianidade contemporânea, considerando, sobretudo, segundo Fredric Jameson (1986), que o atual estágio tardio do capitalismo caracteriza-se por ser marcadamente “cultural”, colonizando tudo, da natureza ao inconsciente. A arquitetura, as imagens, os sons, os alimentos, nas suas versões “shopping center”, vídeo, “MTV, Big Mac”, entre outros artefatos culturais, são exemplos da cultura transformada em mercadorias que vão moldando nossas maneiras de ser e de viver. Elas vão conformando o gosto, os sentidos, os desejos, os relacionamentos, os “eus” privado e público, enfim, vão modelando as subjetividades e fabricando as identidades destes tempos.

Nesse quadro histórico de “centralidade da cultura”, a questão do sujeito se sobressai, pois a concepção de sujeito do Iluminismo foi abalada pela metamorfose sociocultural hoje vivida. Hall propõe a tese de que tem ocorrido uma mudança estrutural nas sociedades modernas e que estas têm modificado e fragmentado o entendimento do que seja classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, assim como nosso modo de ver, de entender e de nos relacionar com as identidades pessoais dos indivíduos. Segundo esse autor, essa mudança estrutural tem abalado a idéia que fazemos de nós mesmos. É essa perda de um “sentido estável”, que tem provocado, pois, o deslocamento e o descentramento do sujeito. Deslocamento de seu lugar no mundo social e cultural (a globalização seria uma das causas disso) e deslocamento de si mesmo. (HALL, 1998).

Felix Guattari (1992) considera que estamos em meio a uma mutação existencial coletiva na qual coexistem e se articulam um apego arcaizante às tradições culturais e uma aspiração à modernidade tecnológica e científica, constituindo, assim, o coquetel subjetivo contemporâneo. Nessa mutação existencial coletiva, manifesta-se uma verdadeira polifonia de modos de subjetivação, na medida em que cada indivíduo e cada grupo social desenvolvem suas respectivas cartografias feitas de demarcações e delimitações cognitivas, míticas, rituais e simbólicas, por meio das quais buscam se posicionar em relação a si próprios e ao mundo.

Para Canclini (1996), as monoidentidades modernas estão dando lugar às identidades pós-modernas que, além de serem transterritoriais e sócio comunicacionais, estruturam-se pela lógica dos mercados; em vez de se basearem nas comunicações orais e escritas que cobriam espaços personalizados e se efetuavam através de interações próximas, operam mediante a produção industrial de cultura, a comunicação tecnológica e o consumo diferido e segmentado dos bens.

Do ponto de vista da ética, Lepovetski (2005) considera que a sociedade tornou-se “pós-moralista” na medida em que repudia a retórica do dever austero, integral, maniqueísta, e que, paralelamente, exalta os direitos individuais à autonomia, ao desejo e à felicidade. Com o enfraquecimento do poder simbólico das instituições sociais tradicionais (Estado, Igreja, família, escola), a religião do dever, que se baseava na relação de centralidade de pertencimento a essas instituições, foi substituída pela celebração dos direitos subjetivos da vida livre e da realização individual. O modelo tradicional de verticalização das relações de pertencimento esgotou-se, tendo sido substituído por uma multiplicidade de referências conjunturais — efêmeras e temporárias — e com características de horizontalidade e de proximidade.

E toda essa *mudança existencial coletiva* também se estende ao cotidiano do ensino médio brasileiro, constituído predominantemente por jovens que, em suas vivências e experiências, apresentam “demarcações próprias por meio da formação de grupos que desenvolvem símbolos e estilos particulares, inclusive nos casos em que há coincidência étnica, de classe, gênero e localidade.” (ABRAMO, 1997).

A complexidade e as diferenças entre os próprios jovens são tais que, segundo Groppo (2000), nos últimos anos, usa-se o termo “juventudes” para que se possa dar conta da diversidade e pluralidade de experiências presentes na vivência juvenil. Essa mudança conceitual tem por objetivo captar, na realidade dos grupos sociais concretos, a existência de uma pluralidade de juventudes, uma vez que, para além de cada recorte sociocultural — classe social, estrato, etnia, mundo urbano ou rural, gênero etc. —, é possível perceber a existência de subcategorias de indivíduos jovens, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios. Cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é “ser jovem”, estabelecendo diferenças não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes.

3.2. Os alunos e suas múltiplas posições de sujeito

A cultura escolar instituída ao longo da modernidade, ao se tornar uma “tradição inventada” (HOBBSAWN, 1997), concebeu a formação do sujeito da educação de uma forma idealizada, distanciado de suas experiências cotidianas. No entanto, essa concepção de aluno, diante da velocidade das transformações históricas, não se concretiza mais de acordo com as idéias pré-concebidas pelas teorias pedagógicas. O aluno que está em sala de aula já não corresponde a nenhuma das representações propostas pela cultura escolar de natureza iluminista, porque, hoje, na posição de *sujeito do conhecimento*, ele é, sobretudo, um sujeito histórico, que traz para a sala de aula um repertório de experiências constitutivas da cotidianidade da sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva histórico-cultural, a escola deixou de ser uma *comunidade de ouvintes*, centrada no discurso pastoral dos professores. As escolas de hoje, recorrendo-se à expressão de Guattari, são verdadeiros “territórios existenciais coletivos”, devido à presença de alunos que são os “praticantes do cotidiano” contemporâneo e que trazem

para dentro das salas de aula as suas práticas culturais. Os estudantes, portanto, são produtos diários da cultura, de uma cultura-ação, de uma cultura no sentido antropológico, que encara todo e qualquer ato social como uma forma de construir culturalmente e socialmente a realidade.

Com a presença dos jovens, a escola constitui-se também em um espaço de convivência, pois a ordem, a disciplina, o silêncio cederam espaço à comunicabilidade, à sociabilidade e à interatividade. Para Lopes (2005), os jovens apostam na escola como um local de convívio intragrupal, pois ter um grupo na escola é fundamental, e quem não está integrado não é ninguém. O grupo na escola acaba por funcionar como um aporte ativo de rituais, de símbolos, de imagens e de códigos comunicativos, com sentidos e significados para seus praticantes. Dessa forma, no cotidiano juvenil, há intenso processo de comunicação, produção de sentidos e significados, histórias que os estudantes contam a respeito de si próprios e das suas vidas e que não devem ser entendidos como cotidiano de alienação. (LOPES, 2005).

O convívio com os amigos é um dos aspectos mais significativos do cotidiano dos jovens, e um dos mais valorizados, mesmo como forma de prazer. É com os amigos que os jovens partilham as suas opiniões, demonstram maior vontade de interação, o que se constitui em um importante papel de integração social. De acordo com Pais (1993), para os jovens, o “grupo” é fundamental, pois ele produz solidariedade e identidade grupal. O convívio com os amigos faz parte significativa do tempo despendido pelos jovens no seu cotidiano. É nesse tempo/espço que o jovem desenvolve a maior parte das suas atividades de tempos livres, como ouvir música ou partilhar certos gostos, nem que seja através do empréstimo de bens culturais, como discos, CD's, livros, filmes em vídeo etc. Há um reforço da coesão grupal, uma decisão de grupo.

Por outro lado, é por meio das ritualidades grupais que os jovens evadem-se do cotidiano escolar, ao incorporarem o consumo de drogas, a violência, o *bullying*, bem como inúmeras outras ‘práticas culturais’ que contribuem para potencializar o ‘pânico moral’ diante dessa nova realidade escolar. No cotidiano escolar, cada vez mais os *grupos* e *tribos* juvenis estão presentes. Por essa razão, percebe-se, entre os estudantes, fortes resistências ao currículo formal, pois seus interesses estão voltados para temas não-escolares, tais como namoro, sexualidade, moda, festas, passeios etc.

Tais temas, em grande parte, são alimentados pela cultura juvenil veiculada pelos meios de comunicação, que têm uma relevante centralidade na produção de uma grife identitária singular: “a juventização.” (PAIS, 1993). Se no passado uma das características marcantes da identidade dos jovens era a “seriedade”, a “ordem” e a “disciplina”, atualmente predomina o espírito de ludicidade, que tem contribuído para a massificação do lazer e, sobretudo, para a intensificação de uma nova ética sexual.

Essa questão emergiu com grande força no decorrer do século XX, quando as amarras com as tradições e com as imposições de uma sociedade disciplinar permitiram uma ampla liberação de valores e também de liberdade para o indivíduo assumir suas respectivas identificações. Há um consenso entre os vários cientistas sociais de que os jovens de hoje, ao recusarem os constrangimentos impostos pelos formalismos tradicionais, pautam-se por uma nova ética sexual.

Nas escolas, os alunos, além da sua posição de *sujeitos da razão*, revelam-se também *sujeitos desejantes*, por terem assumido o amor experimental, a aventura, o sentimento espontâneo e extremamente íntimo como elementos constituintes de suas

identidades. A sexualidade constitui-se em uma das marcas mais distintivas em relação às outras gerações. E “a maioria dos jovens não a identifica de forma absoluta com as relações sexuais, mas como uma forma de comunicação entre duas pessoas”. (PAIS, 1993).

Toda essa permeabilidade a *temas não-escolares* tem relação com a circularidade cultural contemporânea potencializada pela “sociedade semiúrgica”, responsável pela proliferação de signos, simulacros e imagens. As narrativas contemporâneas (o vídeo, a imagem, a linguagem virtual), juntamente com as narrativas tradicionais (a escrita, a imprensa e a oralidade), de um lado, intensificaram as trocas culturais; de outro, desestabilizaram o processo lógico, linear, seqüencial e estruturado de sistematização dos conhecimentos, reordenando a sua distribuição e socialização em redes. (KELNNER, 2005).

Sob o impacto da “sociedade semiúrgica”, os jovens passaram a experienciar uma temporalidade saturada de “agoras”, pois o cotidiano contemporâneo, segundo Santos (2000), se desdobra em vários níveis contextuais: o contexto doméstico, que corresponde ao conjunto de práticas culturais responsáveis pela construção da identidade familiar; o contexto do trabalho, que vincula o indivíduo às diferentes relações de produção; o contexto da cidadania, constituído pelas relações sociais da esfera pública, dispersas pela cidade e entre os cidadãos e o Estado; e, por fim, o contexto da mundialidade, constituído pelas relações sociais que permitem interagir com o sistema mundial.

Com essa dinamicidade do cotidiano contemporâneo, os jovens, dentro e fora da escola, vivem simultaneamente em uma dimensão espaço-temporal materializada pela territorialidade, pelas relações sociais mais comunitárias e, em outra dimensão, desmaterializada pelos processos “mediáticos da videoesfera” constituída pelo rádio, cinema, internet; eles circulam tanto pelas ruas de seu bairro, que é o espaço-tempo típico da modernidade, como pelos bairros audiovisuais e virtuais que são os não-lugares, o espaço-tempo pós-moderno. (AUGÈ, 1998).

A multiplicidade de tempos e espaços atinge diretamente o coração da escola, isto é, o processo de ensino-aprendizagem. A escola continua tendo como eixo de referência as narrativas científicas apoiadas no livro didático e no uso intensivo da pedagogia hierárquica, na qual o professor tem o monopólio do discurso. O estudante, por sua vez, tem um grande envolvimento com as linguagens e narrativas de caráter virtual, acessando e interagindo com as comunidades virtuais disponíveis nas diferentes redes sociais — MSN, Orkut, Facebook, Twitter etc.

Os efeitos e desdobramentos da sociedade “semiúrgica” já se fazem sentir no cotidiano escolar, sobretudo em relação à questão da leitura, que se tornou um dos pontos críticos da escola contemporânea. A crise da leitura está instaurada na escola, em razão do impacto significativo da comunicação audiovisual no modelo tradicional de decodificação da “lectoescrita”. Ou seja, se o modelo tradicional de leitura e acesso ao conhecimento requer concentração, abstração, conceituação, reflexão e simbologia, a sociedade semiúrgica e a sociedade do espetáculo priorizam a percepção, o sensitivo, a forma e o concreto. (PEREZ-GOMES, 2001).

3.3 As práticas culturais e a questão da cidadania

As transformações históricas também alteraram profundamente a questão da formação do sujeito-cidadão no cotidiano escolar. Até os anos 50 do século passado, a

formação do cidadão tinha um forte apelo cívico-patriótico; a partir dos anos 60, a questão da cidadania esteve identificada com a revolução, os movimentos estudantis, as contestações e críticas sociais.

Os estudos mais recentes sobre a juventude, tendo como referência os movimentos estudantis dos anos 60 do século passado, caracterizam-na como apática, individualista e hedonista. A mudança de postura em relação à política, longe de ser um fato isolado e restrito aos jovens, corresponde a um fenômeno que tem se constituído em objeto de preocupação por parte dos mais diversos analistas que abordam a crise da política na sociedade contemporânea.

Os diversos analistas têm assumido posturas diferenciadas em relação à questão da cidadania. Jair Ferreira dos Santos (1999), em sua análise sobre as implicações e desdobramentos da condição pós-moderna, considera que as transformações históricas do final do século XX foram responsáveis pelo “processo de deserção”. O envolvimento dos jovens em grandes causas cedeu lugar à “deserção social”, mediante a desmobilização e despolitização de vários laços de pertencimento social. O comprometimento com a revolução, com o progresso e com a continuidade histórica cedeu lugar à “deserção da história”, por meio de um intenso “presenteísmo”, que se manifesta através da pouca valorização dos vínculos com o passado e da ausência de um projeto de futuro. Por fim, haveria uma “deserção do político” e “do ideológico”, de tal forma que as intensas mobilizações políticas perderam a sua força.

Michel Mafesoli (1997), por sua vez, considera que a política como esfera reguladora da sociedade não está mais capacitada para enfrentar os desafios do momento e se tornou objeto de desconfiança geral. Para ele, a política perdeu a força de atração porque os jovens não querem mais “adiar o gozo, numa espera messiânica do paraíso celeste ou da ação política que se realizará em um amanhã distante, ou por meio de outras formas de sociedades futuras reformadas, revolucionadas ou mudadas”.

O comprometimento político do jovem com a mudança e com a revolução esgotou-se. O jovem contemporâneo caracteriza-se muito mais por aceitar o mundo como ele é do que por agir. Ele não valoriza mais uma utopia exterior, mas, sim, o aqui e agora. Para Maffesoli (1997), a implosão do político está ligada à saturação da lógica de identidade sustentada pelo patriarcado no decorrer da modernidade. O sistema social contemporâneo está cedendo lugar a uma lógica mais mole, da identificação, que ele chama de matriarcado, e que se caracteriza pela valorização de um estado civilizacional mais frouxo, diverso, estilizado, mais próximo da vida em suas diversas potencialidades. Está surgindo uma nova ordem: a fusão das emoções comuns está sucedendo à distinção das representações separadas.

O exercício da cidadania alterou-se profundamente com a revolução eletrônica, na medida em que a socialização não se realiza mais exclusivamente por meio das relações primárias — família e comunidade local. Com isso, houve uma mudança significativa na concepção de esfera pública, na medida em que o sujeito não participa mais politicamente tendo como referência o espaço público. O espaço público vive um processo de virtualização com o aparecimento de outras formas de manifestar a sua subjetividade política. (CANCLINI, 2000).

Nessa perspectiva, deve-se considerar que os jovens reinventaram o modo de fazer política. Para eles, o “lôcus político” pulverizou-se em outros “espaços e tempos políticos”. Um exemplo concreto são os movimentos *hip-hop* e os *rappers*, grupos

formados por jovens da periferia urbana, que recorrem à música para expressar a sua condição social de excluídos dos bens sociais e culturais. Para Abramovay (2002): “Eles falam em nome de uma geração sem voz, periférica, estigmatizada, denunciando de maneira crua a realidade em que vivem, seus problemas locais, e expressam a sua revolta contra a ordem estabelecida e um “destino” de contínua exclusão que parece predeterminado.”

Nesta perspectiva, a concepção de cidadania em perspectiva cultural nos permite fazer uma leitura mais complexa das lutas simbólicas que estão presentes em sala de aula, uma vez que na cotidianidade das escolas públicas manifesta-se um “jogo de poder” entre professores e alunos. Enquanto os professores pretendem desenvolver junto aos seus alunos uma “consciência crítica” da realidade, os alunos, por sua vez, pautam-se pelo imaginário pós-utópico, isto é, por

“...modelos de comportamento que transitam pelo consumismo, pelo desencantamento, pelo nihilismo, pelo hedonismo e pelo cinismo, mas também pela lógica do estar-junto, pela morte das falsas ilusões do passado, do paraíso socialista, e pela riqueza cotidiana que faz e refaz a vida contra todos os argumentos da racionalidade fechada e dos sistemas herméticos de explicações da errática aventura das sociedades.” (MACHADO, 1996).

Com base nestes princípios, os jovens não se pautam mais pelas grandes utopias e pelas promessas de realizações sociais e políticas no futuro. Para eles, a referência é o “presente como medida em todas as coisas.” Neste sentido, para esses jovens, o “presenteísmo”, segundo Machado (1996), tem um significado relevante para suas vivência e experiências, pois corresponde a um

“... comungar em torno de um objeto, de uma imagem, de um pólo agregativo: transitório, mutável e plural. Comunhão de sentimentos através da roupa, do sexo, da música, mesmo da religião ou das idéias, mas menos em nome da transcendência do que do calor obtido na partilha. Sabedoria cotidiana, hedonista, e tolerante. Reencantamento do mundo a partir do presente multifacetado, estranho à contestação das representações futuristas clássicas, e satisfeito de aproveitar o tempo que passa.”(MACHADO, 1996).

4. E agora, Professor?

**“Já é tempo de nos darmos conta de que
o mundo mudou muito também
dentro das nossas escolas.”
(COSTA, 2005)**

A historicidade contemporânea dissolveu o aluno inventado pela tradição pedagógica. Há que se reconhecer que, diante da mutação existencial coletiva e da presença da cultura experiencial dos alunos, faz-se necessário propor uma ressignificação do professor diante da sociedade semiúrgica.

Para Foucault (1988), não cabe mais ao intelectual continuar exercendo o seu poder pelo saber, considerando-se dono da verdade e da consciência de todos. Com as mudanças significativas ocorridas na “ligação entre teoria e prática”, o papel do intelectual tradicional, fundamentado em práticas do “universal”, desloca-se agora para pontos precisos da sociedade, onde se situam as condições concretas de trabalho, de condições de vida, as lutas mais concretas e mais imediatas.

Estendendo-se essa proposição à docência, cabe ao professor estabelecer ligações transversais de “saber para saber”, ponto fundamental de um novo tipo de interação educativa entre o “saber científico”, do qual o professor é o agenciador, e os “saberes dos alunos”, quaisquer que sejam eles, sejam quais forem as suas condições de historicidade em sala de aula. Cabe, portanto, ao professor problematizar os “registros experienciais e culturais” presentes no cotidiano escolar e articulá-los aos “registros epistêmicos” próprios da educação escolar e para os quais ele, como “sujeito epistêmico”, recebeu uma formação pedagógica (TARDIF,2002).

Os principais passos metodológicos para tal postura são

1. **A escuta sensível:** saber ouvir o que os alunos, como sujeito coletivo, têm a dizer. É a partir desse momento que o professor pode estabelecer um diálogo com o universo simbólico dos alunos, desvelando as suas falas, as suas narrativas, a sua utopia, os seus sonhos, as suas necessidades, as suas possibilidades e seus limites. Na condição de gestor/mediador de identidades e subjetividades, o professor deve estar aberto a vários níveis de escuta dos sujeitos da educação:

- **a escuta socioidentitária** : reconhecer a presença das diversidades culturais que se manifestam e estão presentes na sala de aula, valorizando *os modos de pensar, agir e sentir*;
- **a escuta das narrativas** silenciosas, gestuais, não-verbais. Muitos alunos, por motivos os mais diversos, consideram a escola como sendo exclusivamente uma “comunidade de ouvintes”;
- **a escuta poético-existencial:** reconhecer as múltiplas narrativas — oral, escrita, virtual, artística, performática etc.;
- **a escuta espiritual-filosófica:** valorizar a escuta dos valores últimos que atuam no sujeito (indivíduo ou grupo): medos, angústias, esperanças, frustrações, esquizofrenias, paixões, decepções coletivas.

2. **Agir pedagógico comunicativo:** os diferentes saberes — populares, científicos, econômicos, sociais, políticos, culturais e simbólicos — devem ser considerados em uma perspectiva de “circularidade cultural”. A cultura escolar não pode mais ser considerada de forma descontextualizada em relação ao complexo cultural em permanente circulação nos mais diversos espaços de aprendizagem contemporâneos — os meios de comunicação social (rádio, tv, internet).

3. **Ressignificação reflexiva dos saberes:** só há apropriação significativa dos saberes escolares se eles estiverem profundamente relacionados às identidades culturais dos sujeitos individuais e coletivos presentes na escola, o que, se evidenciado, deverá concorrer para uma significativa elevação cultural da sociedade como um todo.

Diante desse novo cenário histórico-cultural, cabe aos professores assumir posturas inerentes a uma pedagogia cultural, ou seja, reconhecer que os nossos alunos

são, ao mesmo tempo, sujeitos do conhecimento e sujeitos experienciais e que essas duas dimensões devem ser constantemente religadas por uma ação mediadora do professor.

Referências

ABRAMOVAY Miriam, WAISELFISZ Julio Jacobo, COELHO Carlos, RUAS Maria das Graças. *Gangues, Galeras, Chegados e Rappers*. Juventude, violência e cidadania das cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro, Garamond, 2002.

AUGÉ, Marc. *Não lugares, uma introdução a antropologia da supermodernidade*. Campinas, Papirus, 1998.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. IN: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coordenador) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos, Editora UFSCar, 1998.

BITTENCOURT, Circe, Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. Circe Bittencourt (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1998.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo, Unesp, 1999.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e Cidadãos*. Conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1996.

_____. *Culturas Híbridas*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2000.

CARLSON, Denis e APPLE, Michael W. Teoria educacional crítica em tempos educacionais. IN: GANDIN, Luís Armando (Orgs.) *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. A sociedade em rede. Volume I. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, Papirus, 1995.

_____. *A invenção do cotidiano I: as artes do fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994

CHARLOT Bernard. *Os jovens e o saber*. Perspectivas Mundiais. Porto Alegre, Artmed. 2001.

COSTA, Marisa Vorráber. A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. *A Página da Educação*. Disponível em: <http://www.apagina.pt/>. Acessado em 10/07/2005.

DAYRELL, Juarez. Juventude, Grupos Culturais e sociabilidade. In: <http://www.fae.ufmg.br>. Acessado em 10 de maio de 2006.

DURAND, Gilbert. *Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Lisboa, Editora Presença, 1989.

DUSSEL, Inês e CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula*. São Paulo. Moderna. 2004.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro, Nau Editora, 1988.

_____. *História da Sexualidade. Uso dos prazeres.* Rio de Janeiro, Graal, 1990.

_____. *História da Sexualidade, vol I – A vontade de saber,* Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro, Graal, 1992.

GILLES, Tomas Ransom. *História da Educação,* São Paulo, EPU, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção.* Porto Alegre, Artmed, 2005.

GINSBURG, Carlo. *O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.* São Paulo, Cia. Das Letras, 1988.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude. Ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas.* Rio de Janeiro, DIFEL, 2000.

GUATTARI, Félix. *Caosmose. Um novo paradigma estético.* São Paulo, Editora 34, 1994.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

_____. *A centralidade da cultura na sociedade contemporânea. Notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo.*

Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura/. Acesso: em 15/06/2002.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* São Paulo, Loyola, 2001.

HOSBSBAWN, Eric. *Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991.* São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HOBSBWAN, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo ou a lógica cultural do capitalismo tardio.* São Paulo, Ática, 1986.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis, Vozes, 1995.

LEPOVETSKI, Gilles, *A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos.* Porto Alegre, Manole, 2005.

LOPES, João Teixeira. A página da educação. João Teixeira Lopes em entrevista. Disponível: em <<http://www.apagina.pt/>>. Acesso: em 15/10/2005.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Vozes, 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo..*Historia da educação e da pedagogia* São Paulo, Nacional, 1990.

MAFFESOLI, Michel. *A transfiguração do político*. A tribalização do mundo. Porto Alegre, Sulina, 1997.

MATOS, Maria Zilda Santos de. *Cultura e Cotidiano*. História, Cidade e Trabalho. Bauru, Edusc, 2002.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder*. A conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista, Universidade de São Francisco.2001.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda,1993.

PEREZ-GOMES A.I.. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*, Porto Alegre, Artmed, 2001.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade*. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

SANTOS, Jair Ferreira. *O que é pós-moderno*. São Paulo, Brasiliense, 1996.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*.Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.

SILVA, Juremir Machado da. *Anjos Perdição*. Futura e presente na cultura brasileira. Porto Alegre, Sulina, 1996, Sulina, 2001.

SILVA, Luiz Heron da. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

_____. *Identidades Terminais*. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, Vozes, 1996.

_____. *Territórios Contestados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. *O Currículo como fetiche*. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

_____. *O sujeito da educação*. Estudos Foucaultinos. Petrópolis, Vozes, 1994.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e prática profissional*. Petrópolis, Vozes, 2002.

WARNIER, Jean Pierre. *A mundialização da cultura*. Bauru, Edusc, 2000.