



"A SOCIEDADE DE CONSUMO"

Zool
ISRAEL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**CURRÍCULO E CULTURA DE CONSUMO:
como jovens estudantes significam o consumo no espaço-
tempo escolar**

Vera Lúcia Gainssa Balinhas

Pelotas, abril de 2008.

VERA LÚCIA GAINSSA BALINHAS

**CURRÍCULO E CULTURA DE CONSUMO:
como jovens estudantes significam o consumo no espaço-
tempo escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Pelotas, abril 2008.

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

B186c Balinhas, Vera Lucia Gainssa.
Currículo e cultura de consumo: como estudantes
significam o consumo no espaço-tempo escolar /
Vera Lucia Gainssa Balinhas. - Pelotas, 2008.
122f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Faculdade de Educação. Universidade Federal de
Pelotas.

1. Currículo. 2. Cultura. 3. Consumo. I. Vieira,
Jarbas Santos, orient. II. Título.
CDD 370.193

Banca Examinadora

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi

Prof. Dr. Álvaro L Moreira Hypolito

Profa. Dra. Maria Manuela Alves Garcia

AGRADECIMENTOS

Jarbas Santos Vieira

Orienta, desorienta, repete, difere
 Move, remove, desloca
 Entregue aos riscos,
 risca e desenha palavras
 Não pergunta o que é
 Responde talvez
 Não quer explicações
 Prefere experimentar e inventar a língua
 Imenso prazer conviver e aprender contigo
 nesses espaços e tempos que vão, voltam,
 embalam sonhos.

Minha gratidão **às(aos) estudantes da Escola Silva Gama** do bairro-balneário Cassino, de outras escolas e de outros tempos, com as(os) quais compartilho/ei grande parte da minha vida...

Minha admiração e reconhecimento **às(aos) professoras(s) da FaE-UFPel**, pelo comprometimento com a educação e por me acolherem nesta casa-escola.

Maria Manuela Garcia, Álvaro Hypólito e Laura Pizzi agradeço por participarem da banca, lerem atentamente meu texto e me ajudarem a escrever a dissertação.

Leomar Eslabão, Daniele Formozo, Aline da Silva, Fabrício Silva, Mara Osório, Raquel Ferreira, Rosana Sardi, Vanessa Leite, Igor Simões, sou grata pelas conversas, pelas leituras, pelos encontros, pelas aprendizagens...

Jorge Ismael, estudante desenhista e amigo encontrado nas salas de aula.

Álvaro Veiga Júnior agradeço pelos projetos, pelas incansáveis discussões, ainda quando o mestrado era somente desejo e possibilidade.

Professor **Sírio Lopez Velasco**, um grande incentivador de meus estudos.

Álvaro Luís Ávila da Cunha

Amado
 companheiro
 de tantos e tantos sonhos e tempo.
 Como agradecer teus abraços, teus olhares, tua espera, teu silêncio, tuas palavras e tua confiança – mesmo nas mais duras horas?

E a você, **leitora ou leitor**,
 dedico essas páginas feitas de sonhos e de muita gente.

Como?! Você pensa que eu teria tanta dificuldade e tanto prazer em escrever, que eu me teria obstinado nisso, cabeça baixa, se não preparasse – com as mãos um pouco febris – o labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer, finalmente, diante de olhos que eu não terei mais que encontrar? Vários, como eu, sem dúvida escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil: ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.

(Michel Foucault)

SUMÁRIO

Introdução	11
Percursos da formação	11
Palavras encantadas	14
Escola e educação	17
Problemas e objetivos da pesquisa	22
Procedimentos metodológicos	24
Primeiro Capítulo	37
No jogo das representações	37
Segundo Capítulo	44
Consumo e suas significações	44
Currículo: trajetória de formação	53
O plural da cultura	60
Cuidado de si como ferramenta	63
Cuidado do outro	66
Terceiro Capítulo	70
Encontros de Pesquisa: apresentando estudantes	70
Estudantes e o ensino universitário: as expectativas do grupo	84
Retornando ao diário	85
Inevitabilidade e os paradoxos do consumo	88
Mídia e Consumo	90
Consumo como conquista	94
Alimentação McDonald's	95
Consumo e currículo	96
Consumo e o jogo de identidades	97
Quarto Capítulo	106
Transgressão: uma forma de existir	106
Como continuar?	112
Continuando	113
Entretanto	117
Mas, tenho outra versão	118
Referências	119

RESUMO

Nesta dissertação apresento reflexões sobre o consumo e seus significados para um grupo de dezesseis estudantes de ensino médio, de uma escola pública na cidade do Rio Grande, balneário Cassino, Rio Grande do Sul. O processo investigativo deu-se através de encontros coletivos e individuais que versaram sobre o consumo estudantil no espaço-tempo escolar. Selecionei alguns instrumentos para motivar os debates: diários, desenhos, instalação artística, visita ao McDonald's e apresentação de documentário. Por pertencer à comunidade escolar e exercer a atividade de professora na escola, mantive aproximações com a pesquisa de cunho etnográfico. Na análise sobre consumo e seus significados para os estudantes utilizei aportes teóricos de autores como Michel Foucault, Mike Featherstone, Nestor Canclini, Jean Baudrillard, Ivor Goodson, Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva. Ao discutir os significados do consumo, busquei e encontrei algumas transgressões nos modos de consumir do grupo investigado. Transgressão entendida como movimento que muda-move-desloca os limites, sejam eles normas, condutas morais ou hábitos. Mas não somente isso, o consumo também se constitui como marcador identitário, usado para conquistar status, reconhecimento, prazer, comunicar gostos e estilos de vida. Por fim, aponto a escola como lugar possível para repensar a cultura de consumo para além da lógica do mercado.

Palavras-chave: currículo; cultura; consumo

ABSTRACT

In this dissertation it is presented reflections about consumerism and its meaning to a group of sixteen high school students from a public school of Rio Grande, Cassino, Rio Grande do Sul state. The investigative process was taken through joint and also individual meetings which tried to investigate the students' consumerism at school. Some tools were selected to stimulate the debate, tools like diaries, drawings, artistic installation, visits to McDonald's and documentaries. Being a teacher at a school allowed me to be in contact with the ethnographic research. In the analyses of consumerism and its meanings for students it was used theoretical support of authors such as Michel Foucault, Mike Featherstone, Nestor Canclini, Jean Baudrillard, Ivor Goodson, Stuart Hall and Tomaz Tadeu da Silva. While discussing consumerism patterns the research pointed out some transgressions on the way the studied group consumes. This transgression is understood as a movement that changes - moves and dislodges the limits whether they are regarded as norms, moral conducts or habits. Furthermore, the consumerism also constitutes identity as a marker, used to gain status, recognition, pleasure, communicate tastes and lifestyles. Finally, it is suggested the school as a possible place to rethink the consumerism culture beyond the ordinary market of nowadays.

Keywords: curriculum; culture; consumerism

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa problematizo a produção de sentidos e significados do consumo para estudantes do terceiro ano diurno do ensino médio da Escola Estadual Silva Gama, no bairro-balneário Cassino, município do Rio Grande. Para tanto, parto da discussão de minha ação docente dentro da instituição, destacando minhas perspectivas e desejos, heterotopias¹ e, por fim, abordo meu olhar sobre as relações entre educação e escola.

Percursos da formação

A experiência de construção curricular dentro da instituição escolar tem atravessado minha ação docente como professora de Educação Física, de modo mais preciso e focalizado, no curso de formação continuada e de pesquisa no campo ambiental – por cerca de cinco anos –, e intensamente nos quatro anos de criação da Constituinte Escolar².

Em 1999, com minha transferência para a escola do Cassino, os elos profissionais e afetivos, particularmente com as(os) estudantes, tornaram-se mais fortes, talvez por conhecer muitos delas(es) e pelas identificações. Essa proximidade pode ser escutada, tateada, olhada, imaginada nos acontecimentos, nos hábitos, nas histórias, no dia-a-dia que partilhamos. Morar no mesmo balneário, usufruir, repartir o ambiente de mar, dunas, banhados, ventos, matas, arroios e lagoas.

¹ “As heterotopias inquietam, sem dúvida, porque solapam secretamente a linguagem. Elas impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a sintaxe, e não somente aquela que constrói frases – aquela menos manifesta, que autoriza manter juntas (ao lado e em frente uma das outras) as palavras e as coisas” (FOUCAULT, 2002, p. xiii).

² Processo de Construção dos Princípios e Diretrizes da Educação Gaúcha, proposta desenvolvida pelo governo do estado (1999–2002). Nesse mesmo espaço foi discutida a estrutura escolar; desde a organização do tempo-escola, a distribuição da carga horária das matérias, avaliação, relações de poder, ética, educação. A Constituinte ocorreu em nível municipal, regional e estadual, envolvendo discentes, professores(as) e funcionários(as). Durante as reuniões dos estudos temáticos, não era raro encontrar estudantes coordenando grupos de discussão.

Andar, pedalar ou correr pelas mesmas ruas. Cruzar pelos mesmos casarios da avenida central a caminho da escola, pelos barracos construídos nas dunas à beira-mar (moradia de alguns), por esquecidas construções projetadas por Oscar Niemayer³, pela antiga estação ferroviária transformada em ArtEstação⁴, no supermercado, nos bancos, nos bares, nos restaurantes, no cinema, ou ainda ser atendida, nos estabelecimentos comerciais, por antigos e atuais estudantes. E, de certa forma, perceber com mais atenção que temos problemas comuns, além de muitas diferenças sociais, culturais, geográficas, econômicas, num mesmo bairro.

Uma pracinha do Cassino tornou-se outro espaço público, perto da instituição escolar, para atividades de ensino da Educação Física. A sua utilização para práticas pedagógicas vem acontecendo como estratégia para atenuar a precariedade do espaço físico da escola e para atender às necessidades da disciplina. Contudo, por ser um lugar comunitário em que acontecem festas, jogos, competições esportivas e recreativas, feiras de livros e alimentos, nem sempre está disponível às aulas.

Pela carência de um local talvez mais apropriado, tenho aprendido a conviver e a negociar com a comunidade o tempo e o espaço de uso da praça, compartilhando ou desocupando as quadras e seus recantos, para que outras crianças, adolescentes e jovens possam aproveitá-la como área de lazer.

Nessas experiências, tenho acompanhado e partilhado com estudantes algumas modificações que vão se dando nesses locais de lazeres públicos, assim como em outras praças, outras ruas e outros lugares que fazem parte dos nossos trajetos educativos pelo bairro-balneário.

³ Em direção ao sul, depois do arroio da Querência, pela longa avenida Atlântica que acompanha a linha do mar, cerca de três quilômetros do ponto de encontro entre as principais avenidas centrais do balneário, encontram-se as ruínas de um antigo hotel, sinalizado por pilares de concreto (resistentes ao tempo) que marcam o estilo arquitetônico de uma época de milagres econômicos... Um hotel com imenso salão de festas circular, envidraçado e com um jardim interno (que ainda guarda o frescor das árvores e flores), tendo bem próximo casas padronizadas, populares, que abrigavam as famílias de antigos funcionários. Os clientes seriam possíveis apreciadores do cassino de jogos e dos medicinais banhos de mar. Esse hotel, projetado por Oscar Niemayer (de acordo com antigos moradores do bairro), há alguns anos era alugado para festas e hoje recebe estudantes que vêm nas construções abandonadas (a uma distância suficiente para evitar os riscos dos desabamentos) e nas narrativas de um antigo caseiro, um pouco da vida que animou o hotel durante algum tempo.

⁴ ArtEstação é uma ONG voltada para as artes, que adquiriu legalmente junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura a permissão para ocupar o prédio de uma antiga estação ferroviária. Tornou-se um dos chamados pontos culturais, por meio das políticas públicas do governo federal.

Em algumas aulas de Educação Física, durante as caminhadas pelas ruas do balneário, realizamos observações, relatos, registros e discussões das condições socioambientais do balneário, tentando conhecer um pouco mais o bairro e os arredores da escola. Às vezes, as respostas das estudantes me desconcertam, com seus olhares críticos e criativos.

Caminhamos pelas ruas desse balneário, conjugamos cada pedaço já conhecido. Vemos a diferença social lado a lado: madeira nobre e madeira podre. Valetas por onde escorrem todas as suas sujeiras. Deveriam fazer tratamento sanitário também em suas mentes. (estudante do ensino médio)

A escola tem sido meu lugar de trabalho, ensino e pesquisa. A instituição escolar ocupa grande parte da minha trajetória no mundo do trabalho. No entanto, suas sólidas estruturas parecem abaladas, e é desse local de embates, tensões, lutas de poder e disputa de verdades, no qual estou imersa, que escrevo. E é especificamente desse bairro, dessa escola, que reflito minha prática e construo minha pesquisa, disserto.

No centro das discussões sobre a educação tem estado presente a reestruturação curricular, a adequação às novas necessidades e interesses da prevalente economia do capital, uma sociedade que vem sendo nomeada pós-industrial, sociedade da informação, etc.

Dentro da estrutura-escola, a experiência de construção curricular que venho tendo, tanto no trabalho de construção de projetos socioambientais escolares como nos embates dentro do processo Constituinte Escolar, remete-me ao estudo das relações entre currículo e cultura de consumo. Essas questões estiveram e ainda estão presentes na minha prática educativa de diferentes formas e em diferentes lugares.

Lembro que no III Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, Michael Lowy disse que a bandeira do século XXI teria duas cores: vermelha e verde. Uma, a luta pelo socialismo e a outra, pela ecologia.

Não vejo nosso século com uma bandeira de apenas duas cores, tampouco penso que esses dois indicadores sejam suficientes para abranger todas as múltiplas possibilidades de embates por outras formas de viver. Também não posso negar que essas duas grandes narrativas, de certo modo, me constituem e muitas vezes serviram de inspiração para minha atuação profissional. Mas, neste momento,

percebo e tenho encontrado outras possibilidades de lutas: “Melhor do que pensar as lutas como elos de uma corrente pode ser concebê-las como uma comunicação de vírus que regula sua forma para encontrar, em cada contexto, um hospedeiro adequado” (HARD e NEGRI, 2004, p. 70).

Ao tratar do meu foco de pesquisa, procuro outras relações, outras abordagens, outros significados para a temática do currículo escolar e do consumo, que não estejam circunscritas a uma lógica apenas material e econômica, mas precisa e especialmente cultural. Ao delimitar, especificar, detalhar meus estudos, me aproximo dos sentidos e dos significados produzidos pelo consumo, “suas possibilidades transgressoras, seus impasses” (VIEIRA, 2006), as representações do consumo para estudantes de uma escola pública, de um bairro-balneário.

Palavras encantadas

Há certas “palavras e coisas” que nos acompanham, encantam e exercem incontroláveis relações de fascínio e curiosidade. Dom Quixote de La Mancha é uma dessas palavras ouvidas, faladas, escritas, desenhadas, esculpidas... É uma grande invenção. “y siempre hay algunos que saben leer, el cual coge uno de estos libros en las manos, y rodeámonos de él más de treinta y estamos les escuchando con tanto gusto, que nos quita mil canas” (CERVANTES, 2005, p. 321).

Dom Quixote, um sonhador, enfeitiçado pelas palavras e encantador de palavras, desfez o fio que separa o sonho da realidade, o verdadeiro do ficcional, a teoria da prática. Era admirado por muitos, alegrava, conquistava e também inquietava; de diferentes formas o significavam e o explicavam:

él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio (CERVANTES, 2005, p. 29).

O escudeiro, amigo Sancho Pança, lia as palavras não em livros e sim nas coisas que fazia, ouvia, via, sentia. Embaralhava os nomes, as frases, e criava um novo provérbio, cambiava o que ouvia e sempre tinha o que dizer. Era um homem embalado pelas histórias.

Nas viagens que fazia com Dom Quixote, Sancho foi sendo construído e também construiu outras palavras, outras reflexões, outros sonhos. Mergulhou em outras verdades e reinventou histórias com seu amigo, o fidalgo cavaleiro.

No livro de Cervantes, e também nas ruas do bairro-balneário, tenho encontrado Marcelas, Dorotéias, Sanchas (Terezas), Camilas, Dulcinéias; as damas-prostitutas, as princesas-agricultoras. Tantas e tão distintas mulheres, reconhecidas pelo Cavaleiro da Triste Figura ou seria pelo Cavaleiro dos Leões?

Entre a bacia-elmo, moinho-gigante, carneiro-bandido, o cavaleiro via o que queria, o que podia, o que conseguia, o que sonhava, o que existia. E compartia suas realidades com Sancho e tantos(as) outros(as) que cruzavam seu caminho.

Três saídas, muitas viagens, muitas experiências, muitos encontros e aventuras... Na terceira saída foi vencido por um distinto cavaleiro, secreto amigo e, como paga, teria de retornar a sua aldeia, por um ano, permanecendo em reclusão. Acabaria assim sua suposta desrazão? Pensava o amigo que sim: “semejantes desgracias mal se pueden prevenir, y, si vienen, no hay que hacer otra cosa sino encoger los hombros, detener el aliento, cerrar los ojos e desjarse ir por donde la suerte y la manta nos llevaré” (CERVANTES, 2005, p. 191).

Após uma noite de sono, em sua casa, acordou com novas idéias. Doente, cansado, refutou suas aventuras de cavaleiro andante. Tinha desistido das aventuras, tinha cansado de viver, queria “libertar o corpo da alma”. Seu fiel escudeiro nada entendeu, mas propôs uma nova saída, uma nova aventura, “porque la mayor locura que puede hacer un hombre en esta vida es dejarse morir sin más ni más, sin que nadie le mate ni otras manos le acaben que las de la melancolía” (CERVANTES, 2005, p. 1102). Por que não serem pastores como haviam planejado?

Desencantado ou ainda encantado, talvez pelo próprio Merlin, havia desistido da cavalaria e das invenções. Não mais Quixote, talvez Quijano. “Yo fui loco y ya soy cuerdo; fui Don Quijote de la Mancha y soy ahora, como he le dicho, Alonso Quijano el Bueno” (Id., ibid., p. 1103).

Por que falar desse personagem de Cervantes? Encontrei em Dom Quixote um pouco das minhas aventuras e verdades; a emoção, a beleza das palavras

prazerosamente percebidas nas páginas e nos capítulos do livro. A cada frase um sabor, um calor, um aperto, um alívio.

O que mais arrebatava? Poderia ser o poder de Dom Quixote em criar verdades, lugares, *personas*, inventar roteiros, um amor, uma causa; construir de areia, carne e osso castelos, gigantes, princesas, distintas e encantadoras damas, valentes e gentis cavaleiros, combater bandidos e sua boa intenção de auxiliar o povo.

Por que Quixote amaldiçoa no final do livro a cavalaria e todas as suas histórias? Por que as aventuras são proclamadas loucuras? Por que vaticinar o fim dos cavaleiros e das histórias de cavalaria? E como não entendê-lo?

Às vezes me sinto encantada ou desencantada como Quixote e, também, amaldiçoada e desisto das verdades que inventei e tenho vontade de construir outras.

Muito mais que uma crítica à cavalaria e à sociedade da época, penso o livro *Don Quijote de La Mancha* como uma possibilidade de construir verdades, realidades e, especialmente, como invenção de diferentes formas de encantar o mundo.

O cavaleiro apaixona e aproxima pela bondade, ingenuidade, encanta nos diálogos que trava com seu amigo Sancho. O primeiro, um grande leitor e conhecedor da escritura; o outro, um amigo falador, homem de muitas histórias.

O cavaleiro não é um herói; atrapalha-se, prejudica em lugar de auxiliar, idealiza e reconhece o amor: “que has de saber, Sancho, si no lo sabes, que entre los amantes las acciones y movimientos exteriores que muestran cuando de sus amores se trata son certísimos correos que traen la nuevas de lo que allá en lo interior del alma pasa” (Id. *Ibid.*, 614-5).

A educação como possibilidade de criação de sonhos, de outros significados, de outros sentidos para a vida se aproxima dessa visão quixotesca. As palavras do livro, sua escritura me carregam sedutoramente para filosofar, rir da vida, chorar, pensar, falar, reinventar o mundo e, talvez, fazer uma outra escola.

Escola e Educação

Num dado momento, é um dos alunos [estudantes] que, melhor do que os outros; seja porque é mais forte, seja porque é mais fraco, expressa as dificuldades encontradas, e permite assim ao conjunto se beneficiar dos complementos da explicação. Noutra ocasião, é o grupo que serve de substituto à palavra do mestre diante dos alunos [estudantes] em dificuldade, pois é melhor que eles próprios afastem sozinhos os obstáculos. A função pedagógica do grupo é constante, ainda que disfarçada, até mesmo clandestina (CHERVEL, 1990, p. 195).

Conseguiremos tornar a escola um espaço propício à formação de identidades desconfiadas dos discursos oficiais e construtoras de outras realidades, um lugar de interesse e prazer para as(os) estudantes?

A escola, a sala de aula, os conhecimentos costumam ser apresentados demasiado distantes da vida e do cotidiano de crianças e jovens; longe da possibilidade de despertar neles a curiosidade pelos saberes como, por vezes, incapazes de criar expectativas ou esperanças em lograr, por meio da educação formal, os bens materiais e simbólicos produzidos pela sociedade.

No ambiente escolar público, é comum o convívio entre estudantes provenientes de diferentes culturas, sexos, etnias, religiões, idades, com vontades e desejos desiguais. Essas diferenças são processadas, construídas continuamente nas relações sociais através de elisões, delimitações de fronteiras, representações; diferenças que não têm essência, não são fixas, não são estáveis. Como aponta Canevacci, “A diferença é nômade, cimarron, anômica, diaspórica” (2005, p. 186).

Apenas respeitar, tolerar, incluir os diferentes não é suficiente; importa, sobretudo, problematizar a produção dessas diferenças para, talvez, evitar ou atenuar os rótulos, as normalizações, os impedimentos, a fixação das identidades. “A diferença não é puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização” (SILVA, 1999, p. 26).

Nessa estrutura de sociedade, de educação e de escola, os ditos melhores estudantes, melhores instituições de ensino e melhores professores têm sido premiados e credenciados para formar/atuar no mercado de trabalho. No entanto, apesar da escolaridade, de cursos de qualificação e de adaptação às demandas da economia, o desemprego tem sido um espectro para a população e um aliado da

economia neoliberal. O trabalho, que seria garantido àqueles que têm bom desempenho na escola e nos cursos de qualificação, por meio de investimentos pessoais (muitas vezes trocados pelas horas de lazer, diversão, prazer), tem sido uma falácia dentro do modelo neoliberal de sociedade.

Nesse jogo entre educação e mercado de trabalho, as questões étnicas, raciais, de gênero, de geração têm contribuído para complexificar ainda mais as regras sociais ou sua ausência. Nessa mesma linha de pensamento, Pablo Gentili afirma que, para a perspectiva neoliberal, conseguir ou não mercado de trabalho “é uma questão que os indivíduos devem resolver na luta competitiva que se trava cotidianamente no mercado” (GENTILI, 1998, p. 110).

Temos um Estado neoliberal que estabelece medidas de desestatização da educação, se descompromete a prover o ensino público de qualidade social e utiliza dispositivos de controle (sistema de avaliações da instituição, de docentes e de discentes) na tentativa de definir como deve ser exercida a docência, os modos de ser e agir dos professores, os modelos de competência profissional, de ética...

(...) um sistema de avaliação baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas (uma espécie de *ranking*), projeto de reformas visando um [sic] currículo nacional (parâmetros nacionais), organização de programas de atualização docente – por exemplo, via tele-ensino, gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (políticas de municipalização e adoção de escolas por empresas, p. ex.). (HIPOLYTO; VIEIRA, 2002, p. 275).

Especialmente na educação, é possível perceber que muitas políticas brasileiras focalizam e reforçam os interesses do mercado, criam um léxico econômico-industrial para explicar e justificar os processos educativos: qualidade total, competências, capital humano, sociedade do conhecimento, produtividade: políticas que orientam para uma adequada adaptação às renovadas realidades do mercado...

Noto também a dimensão consumista se inserindo nos espaços da educação de variadas formas. Marcando essa orientação educacional para o consumo e para o mercado, proliferam-se instituições de ensino ou empresas educacionais, grandes comércios da educação que projetam o lucro e garantem cursos concentrados, rápidos com certificados e diplomas reconhecidos e requisitados no mercado. Pablo Gentili relaciona essa concepção de educação com as franquias McDonald's, uma

vez que a rapidez em produzir lanches, organizar e distribuir as funções se associa aos projetos neoliberais de educação "pedagogia *fast food*: sistema de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centrados em seu planejamento e aplicação" (1996, p. 34). Confirmando essa concepção de educação como mercadoria, na rede privada de ensino, especificamente no Programa de Capacitação Docente da Empresa Anhanguera Educacional, da cidade de Pelotas, os diretores firmam sua intenção em "desenvolver uma disciplina de valor baseada na excelência operacional" (Programa de Capacitação Docente 2007, p. 63) e citam como uma das referências dessa proposta as corporações *McDonald's*.

Para corroborar essas políticas, vem sendo solicitado às(aos) docentes que respondam pela qualidade da educação; suas vozes são convocadas nas salas de aula, nas instituições escolares. É dever deles(as) produzir um ensino competente, de qualidade, para clientes exigentes, agora, pais, estudantes e mercado de trabalho. "A prática da sala de aula cada vez mais é remodelada para responder às novas demandas externas. Os professores são pensados e caracterizados de novas maneiras: cada vez mais pensados como técnicos em pedagogia" (BALL, 1994, p. 15).

Com o processo de reestruturação política, econômica, educacional, governos rasgam planos de carreiras, negando sistematicamente licenças de qualificação profissional ou de interesse, não importando os motivos, as razões, os desejos docentes. As professoras e professores são sujeitados às ordens de serviço e ao jogo de trocas e favores que restringem os direitos e os transformam em privilégios de poucas(os). Os representantes da economia e da política liberal anunciam ser recomendável que as educadoras e os educadores não atravessem as paredes impregnadas pelo salário precário, parcelado ou atrasado, pelo trabalho extenuante, pelas condições materiais insuficientes, pela carência de reflexão, por estudantes sem motivação para aprender. Ademais, afirmam a relevância de educadoras(es) entusiasmadas(os), responsáveis e disciplinadas(os), disponíveis a assumir novas identidades, orientadas(os) pela competitividade da economia neoliberal. "Os docentes são convocados a uma 'missão quase sagrada': educar as novas gerações para um futuro competitivo, pragmático e seletivo, cujo sucesso depende do trabalho criativo de ensino que cada professor pode e deve realizar" (VIEIRA, 2004, p. 92).

Dentro da concepção neoliberal de educação, o sistema escolar tem sido pautado pela “lógica da escassez”, segundo Vieira (2004), do Estado mínimo, em que a demanda de recursos humanos e técnicos e a qualidade do ensino devem ser equacionadas por meio da gestão adequada, sendo desnecessários investimentos que impliquem aumento de recursos financeiros. Muitas vezes, para suprir as carências educacionais das agências de ensino, a comunidade escolar é convocada a auxiliar na manutenção, conservação, ampliação, reformas das escolas, com contribuições financeiras e até mesmo realizando trabalhos voluntários especializados, como substituição das professoras licenciadas.

Embora todo aparato do Estado (discurso na mídia, ordens de serviço, cursos de formação) para fabricar professores flexíveis às mudanças exigidas, há resistências, visões contra-hegemônicas e também desistências.

As políticas educacionais, ao chegarem às escolas, podem ser e têm sido negociadas, modificadas. Stephen Ball e Richard Bowe (1994) descrevem três possíveis contextos das políticas: o contexto da influência, o da produção e o da prática. O primeiro consiste no espaço-tempo em que os conceitos-chave são produzidos para gerar o discurso; o segundo se materializa nos textos legais, documentos e outros escritos; e o terceiro constitui as possibilidades materiais e simbólicas que implementam ou refratam as políticas. Porém, esses três contextos estão interligados, não são independentes.

“A política não é exterior às desigualdades; embora deva mudá-las, a política é também afetada, alterada, flexionada por elas” (BALL, 1994, p. 15). Assim, algumas políticas afirmativas, compensatórias vêm sendo criadas, como o FUNDEB (Fundo de Assistência ao Ensino Básico e Valorização Profissional), que estende os recursos financeiros ao ensino médio e eleva o piso salarial dos profissionais da educação das regiões consideradas mais pobres, como por exemplo, o nordeste brasileiro; o sistema de cotas para ingresso de negros e minorias étnicas nas universidades, programas de acesso ao ensino universitário como o PROUNI (Programa Universidade para Todos), ampliação do número de matrículas do ensino básico, a farta distribuição de livros didáticos, etc.

Freqüentemente penso que quando a sala de aula é fechada, ou o pátio, a rua se torna espaço de ações educativas; o professor, a professora não têm mediadores, nem regras invioláveis, nem orientações superiores, mas sim posturas,

hábitos, valores construídos ao longo de sua carreira e de suas histórias individuais e coletivas, uma relativa segurança para agir de acordo com suas experiências, seus saberes.

No entanto, percebo que mesmo estando entre quatro paredes, as respostas docentes não são alheias aos discursos reguladores, aos dispositivos de controle, às interpelações⁵, aos posicionamentos desejados e esperados pelos pais, estudantes e pela comunidade escolar.

Arrisco dizer que as descobertas, os conhecimentos, as experiências nas escolas provavelmente pudessem ser mais prazerosas se não houvesse preocupação com o caráter utilitário e propedêutico (mercado de trabalho, concursos, vestibulares), nem interesse na formação de sujeitos empreendedores, competitivos e adaptados às constantes alterações do mercado. Seria esse pensamento uma prescrição, um desejo...?

Ao escrever sobre as coisas da escola, penso, também, em subjetividades forjadas, criadas, transformadas através de práticas de consumo. O espaço-tempo escolar tem sido um espaço de integração, de trocas de informações, de experiências e de conhecimentos. No jogo da escola, em que as regras são modificadas e o espaço reinventado, o tempo se contrai e distende de acordo com os desejos, com o gozo ou com a dor. Nesse mesmo lugar, o consumo passa a ser vontade de usufruir as coisas do mundo, afirmar identidades, desafiar o instituído, repetir ou transgredir uma ordem: Fumar é proibido? Quero experimentar... A arte tem que ser uma criação dentro de determinados limites? Meus cabelos pintados, minhas roupas rasgadas são minha ética, são minha estética! Não posso usar o telefone móvel na escola? Vou programá-lo para interromper aquela aula! Mas esses são, apenas, possíveis recortes da história da educação, da escola e da produção de identidades e dos significados.

A instituição escolar perde espaço para as telas e vitrines espalhadas pelo mundo e perde tempo com conteúdos descontextualizados e insignificantes. Às vezes tudo parece mais atraente do que o espaço escolar. Entretanto, as

⁵ Sobre interpelação, escreve Louis Althusser (1996, p.133): “a ideologia ‘age’ ou ‘funciona’ de maneira tal que ‘recruta’ sujeitos entre os indivíduos (ela recruta a todos), ou que transforma os indivíduos em sujeitos (transformando-os a todos), por essa operação muito precisa que denominei de interpelação, e que pode ser imaginada nos moldes da mais corriqueira interpelação cotidiana da Polícia (ou de outro): Ei, você aí!”.

possibilidades de encontro e de convivência continuam caracterizando a escola, de certa forma, como um local atrativo e prestigiado; um lugar onde se exercitam as mudanças, as interrogações, as contestações e não somente a disciplina, o fato ou a aceitação do que desagrade. Para mim, que faço parte desse jogo, as representações, os sentidos e os significados do consumo parecem dizer muitas coisas relativas à educação, ao currículo da escola, aos discentes.

Problema e objetivos da pesquisa

Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2003, p. 13).

Se a cultura se relaciona com o fluxo, a mudança, a invenção de mulheres e homens, algumas indagações me parecem pertinentes. Como a cultura de consumo se apresenta nas instituições de ensino? Como vem sendo construída ou reconstruída essa cultura nos espaços escolares? Como é reproduzida a cultura de consumo? Como é percebida pelos estudantes? Como é negociada? Quais ou que possibilidades de transgressão existem (ou não) na cultura do consumo?

No decorrer desta pesquisa, procurei identificar e problematizar as conexões entre consumo e cultura nas práticas discursivas discentes e como ela se apresentava no currículo da escolar.

A cultura nunca é apenas consumo passivo. Os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são, sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua, submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação (SILVA, 2003a, p. 20).

Apontar os possíveis jogos da articulação – currículo escolar, consumo, cultura – e as estratégias de poder envolvidas em tais relações parecem maneiras de contribuir com a produção de outras posições de sujeitos e outras práticas de significação para a educação.

O currículo escolar tem sido atravessado por uma gama de informações, acontecimentos, interesses que “aparecem, desaparecem e reaparecem”

(SANTOMÉ TORRES, 1998, p. 98) quase imediatamente após a sua produção. Esses processos acelerados pelas técnicas da informação e do transporte têm possibilitado pluralizar, volatilizar identidades, assim como intensificar o consumo e o descarte.

Que relações estão sendo construídas entre currículo, consumo e discentes? No meu estudo, localizei esse espaço cronológico chamado currículo escolar ou percursos de formação/transformação de discentes. Foi no currículo que projetei meu olhar para compreender como a prática do consumo é exercida pelos estudantes.

As inquietações, as aproximações e o interesse pela pesquisa com estudantes talvez tenham como inspiração os projetos de pesquisa na escola, ou o processo da Constituinte Escolar⁶ (CE) ou ainda a pesquisa de conclusão do curso de especialização em Educação Física Escolar⁷.

Quando pensava as práticas ambientais dentro da escola, a separação do lixo era sempre priorizada. Atitudes que já mostravam interesses econômicos, adaptações à precariedade das políticas educacionais. A separação e a venda das latinhas de alumínio foi, por vezes, recurso para dar conta das demandas escolares ou mesmo dos investimentos pretendidos há longo prazo e constantemente adiados por falta de recursos financeiros. Esse pensamento funcionava sem articular as implicações do consumo do alumínio ou dos refrigerantes, dos monopólios da indústria, sem estabelecer relações entre lixo e produção, lixo e saúde, lixo e trabalho, lixo e ambiente natural e outras tantas associações. E o consumo ficava, quase sempre, às margens das discussões, algo indiscutível; os reconhecidos três *erres* associados ao lixo e defendidos por muitos ambientalistas (reduzir, reutilizar e reciclar), chegavam à escola reduzidos e traduzidos como reciclagem. Formas de ver que foram se movendo e agora fazem parte do meu problema de pesquisa: consumo e cultura no currículo escolar.

O estudo, na escola, de assuntos que engendram a organização da sociedade contemporânea e que não raras vezes adquirem o *status* de

⁶ Na CE refleti mais demoradamente sobre o currículo e contribuí junto a outras professoras para algumas problematizações e alternativas à dita grade curricular, inspirada (também) por Arroyo, que em um de nossos Seminários de Formação sugeriu desgradear os currículos.

⁷ No curso em nível de Especialização, concluído em 2001, as relações entre corpo e consumo começaram a me interessar.

inquestionáveis, pretende a interrogação e a avaliação de determinadas práticas tradicionais na instituição escolar e nos seus processos educativos, dentro e fora das salas de aula.

Nesse sentido, levantei algumas perguntas para ajudar a problematizar a temática com meus sujeitos/objetos de pesquisa. São elas:

- Que significados vêm sendo fabricados por meio do consumo, na escola?
- Que registros, que efeitos a cultura de consumo têm deixado nos currículos escolares e nas práticas discursivas de discentes?

Procurei descentrar a investigação do processo meramente econômico-produtivo de mercadorias, para ater-me nos modos de uso, nas suas práticas de significação, na imensa proliferação de significados que cada produto, material ou simbólico, ao circular entre discentes, vai assumindo. Assim, estendo a noção de mercadoria para os indivíduos, para sua materialidade, para as inscrições que o consumo deixa nos corpos, nas relações individuais ou coletivas dentro da cultura escolar.

O currículo, o consumo e a cultura constituem um triângulo atravessado por relações epistemológicas, políticas e éticas. Ao fim e ao cabo estão a produzir sujeitos, identidades, diferenças. Interessei-me e pesquisei as representações que estão sendo construídas pelas estudantes, assim como os procedimentos que têm fabricado tais sentidos e significados, dentro desse universo chamado consumo.

Procedimentos metodológicos

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa forma, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 2003, p. 13).

Esta pesquisa investigou os estudantes da série final do ensino básico de uma escola pública e, especificamente, o olhar que lançam sobre o consumo. Entendo esses olhares como produções culturais que posicionam os indivíduos em temporalidades e espaços determinados e atribuem diferentes perspectivas à vida social e à particular.

No presente estudo, analisei a cultura, a vida escolar de estudantes e algumas características dos discursos que circulam nas escolas: O que sonham os(as) jovens estudantes? Como se vestem? O que conversam? Quando calam? Que melodias são escutadas nas chamadas dos telefones móveis que interrompem uma explicação, um namoro, ou mesmo um jogo no intervalo das aulas? Essa cultura de consumo, como tenho me referido até aqui, revela-se nas formas de falar, de vestir, no jeito de sentir, perceber a vida e as coisas do mundo.

O mundo estudantil do consumo aparece na escola pública em várias situações: nas ligações entre telefones móveis que duram três segundos e criam entre os(as) jovens uma comunicação por códigos – rápida, objetiva, distante do outro –; nas marcas e nas grifes que sobrevivem aos produtos: importa e interessa mais a Durex, o Adidas, a Nike, a Coca-Cola, o McDonald's e a Renault do que a fita adesiva, o calçado, o alimento, o veículo...

A beleza também tem sido objeto de consumo. Para a maioria dos(as) jovens estudantes, os corpos e os vestuários mais desejados e admirados têm como referência, quase sempre, os padrões de beleza e as concepções estéticas anunciadas nas manchetes dos jornais, das revistas ou da TV. Na sociedade contemporânea e na escola, o consumo está presente na proliferação de tatuagens, nos *piercings* espalhados por várias partes do corpo, nas multicores dos cabelos, nas pinturas dos rostos e das unhas, nos objetos que enfeitam e seduzem corpos.

Por isso, todas essas coisas vestidas sobre a pele ou penduradas nas paredes – mas também se poderia dizer exatamente o contrário: coisas grudadas na pele e vestidas nas paredes – contribuem para fazer parte de um novo sentido de identidade: uma identidade móvel, fluida (...) (CANEVACCI, 2005, p. 34).

Nesse jogo, os produtos definidos como *paraguaios* (termo usado, por muitos, para identificar as mercadorias falsas) tornam-se uma possibilidade de acessar a felicidade, o sucesso, a beleza e os prazeres embutidos na aquisição de marcas e etiquetas famosas (mesmo que falsificadas), como na canção dos Titãs: “Relógios suíços falsificados no Paraguai / Vendidos por camelôs no bairro mexicano de Los Angeles”⁸.

⁸ Trecho de “Disneylândia”, da banda Titãs.

Existem outras visões, outras formas de pensar o consumo pelos estudantes? Parece que “todos os olhares convergem para uma condenação [da sociedade do consumo] sem apelo: hedonismo, narcisismo, relaxamento, superficialidade. A produção salva a alma; o consumo é sua danação” (CANEVACCI, 2005, p. 24).

Trilhando os procedimentos metodológicos, identifiquei-me com aspectos da pesquisa do tipo etnográfico, tendo a presença da pesquisadora no ambiente investigado, construindo situações que contribuam para as trocas, para as aprendizagens, assim como para a reflexão da cultura e da estrutura escolar. Sabendo que o olhar de quem pesquisa não está fora das relações de poder, o olhar é sempre interessado e suspeito...

Entendo que a produção dos conhecimentos, das práticas de significação é processada pelo coletivo, não com a pretensão de encontrar uma verdade única e definitiva, mas verdades provisórias e não-generalizáveis.

Talvez por isso, esses vínculos, esses caminhos da investigação precisem ser continuamente negociados. Portanto, problematizei as questões que envolvem e movem a pesquisa, os desejos e as razões do estudo, sabendo que tanto os estudantes quanto a pesquisadora são produzidos e produzem conhecimentos, no decorrer de todo o processo.

Partindo das conversas com estudantes do terceiro ano do ensino médio, propus inicialmente a construção de um grupo de trabalho e estudo com dez discentes interessados em participar da pesquisa.

Trago do diário, o registro do primeiro encontro com elas(es), anunciando parte do material empírico que inspirou e orientou as análises feitas no decorrer deste trabalho.

Diário de pesquisa

O primeiro encontro aconteceu no começo do ano letivo. Uma relação entre professora de Educação Física e estudantes do terceiro ano do ensino médio, mas desta vez, prováveis estudantes-sujeitos da pesquisa do curso de Mestrado.

Essa diferença deixa outras marcas no ano escolar: a intensificação do convívio com o grupo investigado e, por outro lado, com a maioria dos estudantes, uma relação menos atuante, uma vez que minha atenção foi desviada, meu foco passou a ser o curso de mestrado e suas demandas.

Tratar do termo pesquisa remete à produção de conhecimentos, saberes... Como expor a proposta de trabalho aos estudantes sem hierarquizar saberes, conhecimentos; sem desfazer a pesquisa diária, em cada sala de aula, em cada espaço reservado às matérias escolares? E ao mesmo tempo, problematizar os conteúdos repetidos, os conhecimentos empoeirados e isolados, aprisionados em grades de currículos pré-ativos, em prédios quase abandonados?

Nos primeiros contatos, conversamos sem demora sobre o estudo que faço. Fiz o convite para participarem da investigação, dez estudantes aceitaram construir o grupo. No seguir das aulas, outros falaram em entrar na pesquisa. Algumas ocupadas com os cursinhos pré-vestibulares têm tão-somente os fins-de-semana sem compromissos, mas mostraram disposição para fazer parte.

Com frequência, no decorrer dos dias, ouvi interrogações acerca do início da pesquisa, pareciam curiosas com o projeto. Outros estudantes apenas escutavam as conversas em silêncio. Para aquelas que me procuravam e indagavam, argumentava: aguardo a qualificação e preparo os procedimentos metodológicos, o sinal verde... No entanto, percebia que a pesquisa já estava acontecendo.

Passaram-se alguns meses, talvez muitos dias, muitas questões, pensamentos, idéias, informações, leituras... Por fim, o dia, a hora e o lugar definidos. Os começos possíveis, as palavras escritas, lidas, refletidas...

Quarta com estudantes – dia 23 de maio de 2007

Primeiro encontro, um encontro: nove estudantes. Falar sobre a pesquisa sem deixar escapar minhas expectativas de capturar o que transgride do consumo, o que rompe, o que quebra, desmantela a ordem, essa ordem... Indícios, ícones, símbolos, signos... Qualquer palavra que desarrume a gramática, que construa novos ou outros sentidos, que desfaça os moldes. É isso que procuro? É isso que procuro.

Antes das quinze horas, o chimarrão pronto, as dez pastas amarelas vazias, as canetas, os desenhos, as anotações recém finalizadas na agenda. A espera, a esperança...

Chegaram quase ao mesmo tempo, uns caminhando, outros de moto. Faltou a Luana. Tatei de relatar os objetivos, fazer os primeiros questionamentos, as primeiras conversas sobre o consumo, as coisas consumidas na escola, sugeri comentários de desenhos que versavam acerca do consumo (uma forma de inspirar as conversas e as escrituras). Depois escreveram e guardaram nas pastas amarelas... Uma pasta para cada um, uma permaneceu vazia.

Uma hora quase cronometrada, sem relógio, com o tempo da intuição, das relações, dos relógios desmanchados de Salvador Dali. Programada a próxima quarta: entregar observações, anotações, apontamentos sobre as coisas consumidas ou conversadas pelas estudantes do terceiro ano (colegas da escola).

Encontro encerrado. Algumas estudantes ficaram conversando sobre várias e outras coisas. Foram-se, começou a chover e três retornaram correndo. Parou a chuva e continuamos lendo o que foi escrito, pensando em fotografar, filmar e fazer uma janta.

Transcorreram dois dias do encontro, Luana me procurou. Moradora do centro da cidade, disse da falta de passagem escolar e, por isso, sua ausência na quarta-feira, dia de paralisação contra as reformas educacionais dos governos. Mas continuará.

Depois do primeiro contato, formei outro grupo com quatro discentes. Por fazerem cursinhos pré-vestibulares, algumas estudantes dos terceiros anos realizavam as atividades relacionadas à disciplina de Educação Física aos sábados ou à noite. Essa mobilidade de horários pretendia facilitar ou não interferir na vontade de freqüentarem os referidos cursos.

Por integrarem as turmas investigadas, e para manter o critério/rigor da seleção, decidi convidá-las a compor o grupo de estudo e pesquisa. O convite foi aceito. Os integrantes dos dois grupos serão apresentados(as) detalhadamente no terceiro capítulo.

As conversas e os registros com os(as) estudantes foram organizados e sistematizados a partir de alguns eixos:

- Significados atribuídos aos objetos e coisas que usam ou vestem na escola e àqueles que gostariam de usar ou vestir;

- Compreensão sobre os grupos, os indivíduos e as coisas com as quais têm identificação e convivem e aquelas e aqueles com as(os) quais não têm identificação e não convivem no ambiente escolar;

- Hábitos e ações realizadas nos intervalos das aulas e períodos vagos;

- Coisas que consomem na escola (incluindo o que trazem de casa ou compartilham com colegas/amigos) e o que representam, para as(os) estudantes, essas coisas;

- Sonhos e desejos que o convívio escolar inspira.

Eixos sobre o universo de consumo desses(as) jovens foi usado, na pesquisa, como uma estratégia de reflexão dos modos com os quais cada estudante dispõe dos objetos no seu cotidiano escolar, associando a produção de significados às formas de uso; não importando tanto o que consomem, mas como consomem ou ainda: o que fazem com as coisas que compram, vêem, lêem.

Investiguei, no modo do consumo, mais do que um sentido único, suas incontáveis possibilidades de existência. Para isso foi preciso imergir, enumerar, pensar nesse universo de coisas, de objetos, de produtos, de bens móveis, etc.

No decorrer de seis meses – maio a novembro – estive envolvida com os(as) estudantes. Abordei a relação currículo, cultura e consumo através de conversas

individuais (catorze encontros) e de três reuniões coletivas com os dois grupos separadamente – um com dez e outro com quatro integrantes. Por duas vezes reuni e trabalhei com os(as) catorze jovens juntos(as). Conversei com mais dois estudantes, identificados pelos grupos, por terem uma forma peculiar de consumir. Além disso, fizemos uma visita à lanchonete McDonald's e apresentamos uma instalação artística.

A seguir passo a descrever os instrumentos usados para inspirar as reuniões e motivar as discussões, as observações e os registros:

Desenhos de Ismael⁹

Foram utilizados três desenhos criados por Jorge Ismael, um ex-estudante da Escola Silva Gama. Eles foram produzidos há algum tempo, no decorrer das aulas de Educação Física, e serviram como estratégia para mobilizar os estudantes a escrever, buscando ligações com a temática do consumo. Os desenhos estão na abertura da dissertação, do primeiro e do segundo capítulo.

Diários¹⁰

Entreguei, após o primeiro encontro, cadernos-diários para que fizessem anotações, observações, comentários, colocassem idéias sobre o consumo associadas à escola. Solicitei que localizassem pessoas ou grupos que considerassem diferentes em relação ao modo de consumir ou pensar o consumo, identificando o que agradava e desagradava nos posicionamentos delas/deles. Sugeri a cada um(a) escolher uma dessas estudantes para conversar sobre o que consumiam, o que entendiam por consumo e a diferença entre consumo e consumismo. Reforcei a relevância dos registros escritos.

McDonald's em Pelotas

⁹Os desenhos nomeados pelo estudante-desenhista são: Sociedade de Consumo I, Sociedade de Consumo II e o terceiro não tem nome, mas trata da conexão entre consumo e TV.

¹⁰ Os diários, uma técnica utilizada no tópico especial que realizei com o professor Remi Hess (FURG 2006), inspirou o uso desse dispositivo com os sujeitos dessa pesquisa. A escrita está, também, relacionada ao cuidado de si, conceito trabalhado por Foucault e associado ao processo de constituição das posições de sujeito pelo processo de conhecer-se e ocupar-se de si.

Essa atividade-visita serviu para problematizar o consumo de alimentos com o grupo de pesquisa. Vale sublinhar que o projeto da viagem surgiu das(os) jovens estudantes e de seus desejos de almoçarem em uma das empresas de alimentação mais famosas do mundo ocidental.

Para mim, de tanto falar e pensar o consumo, elas(es) quiseram consumir coisas que não têm acesso na cidade do Rio Grande, tampouco no Cassino. Meu freqüente deslocamento Cassino-Pelotas inspirou o programa, talvez pela companhia, pela atividade diferente, pelo prazer de saborear ou pela provocação de me fazerem experimentar o lanche. Na abertura do quarto capítulo, apresento duas fotos produzidas pelas estudantes Natália e Júlia, no passeio à cidade de Pelotas.

Documentário *Super Size-Me*¹¹ - A dieta do palhaço

Selecionei algumas partes do documentário *Super Size-Me* para serem assistidas após a visita ao McDonald's, tendo por objetivo problematizar a alimentação *fast-food*. O filme ressalta os efeitos à saúde, depois de um mês consumindo três refeições diárias, em lanchonetes McDonald's. O diretor do documentário e sujeito da experiência, submeteu-se a tal dieta alimentar e os exames médicos diagnosticaram prejuízos relevantes na sua qualidade de vida.

Instalação¹² *Lidi e seu mundo*

Essa ação pretendeu provocar reflexões e registrar as situações, as conversas e os comentários surgidos no decorrer da exposição. Deslocar e desfocar a sala de aula para observar o trabalho provocou movimentos e pensamentos. As turmas foram convidadas, por mim e pelas estudantes, a visitarem a Instalação; um grupo de cada vez se dirigia ao local acompanhado ou não pelas professoras, durante os períodos de aula. A visitação foi filmada por Arthur, um dos integrantes-sujeitos da pesquisa e fotografada pelo grupo. A foto da instalação abre o terceiro capítulo.

¹¹ *Super Size-Me – A dieta do palhaço* é um documentário do cineasta norte-americano Morgan Spurlock.

¹² Quanto à instalação, escreve Fernanda Junqueira: “E o que parece ser a circunstância mais evidente de sua proposta é a possibilidade deste evento, [ser] constituído por uma unidade tripartida: sujeito-obra-espaço. Na verdade, só devemos chamar obra a totalidade resultante da relação entre a coisa instalada, o espaço constituído por sua instalação e o próprio espectador”. (1996, p. 367)

O projeto surgiu nas reuniões e foi materializado a partir de um desenho de Natália – estudante envolvida na pesquisa. A instalação construída pelos(as) estudantes foi confeccionada com uma tela de arame de um metro e meio de altura por três metros de comprimento, sendo a superfície preenchida por objetos de consumo. Lídi é uma boneca de jornal, e também uma jovem senhora inventada pela Juliana; na época vestia roupas novas, de marca, usava maquilagem, óculos e acessórios... Essa arte, considerada irreverente e característica da década de 70, propõe-se a criar um lugar efêmero que pode ser experimentado, sentido, visitado...

Creio que em alguns momentos o período da aula potencializou e desdobrou o tempo-espço de estudo. O acesso aos estudantes foi facilitado pelo contato semanal que mantinha com eles na disciplina de Educação Física e na escola. Talvez por isso, apesar de alguns desencontros, foi possível realizar as reuniões planejadas e as atividades propostas pelo grupo.

Os estudantes do terceiro ano do ensino médio, por pertencerem à instituição escolar há mais tempo e, provavelmente, terem idade mais avançada que os demais estudantes do turno da manhã, estão mais familiarizados com a educação formal e com a estrutura e funcionamento da escola. Essa fase, essa faixa etária¹³, que caracterizo como quase adulta e quase fora da escola, que sonha com trabalho, com a universidade e com uma vida melhor¹⁴ (qualidade de vida ou vida desejável), favoreceu a reflexão e a problematização das questões culturais e de consumo dentro dos currículos da instituição.

Saliento que alguns estudantes que participaram desta pesquisa já estão inseridos no mercado ou já tiveram experiências com trabalho formal, ou sonham em ter seu próprio salário; transitam, em sua maioria, entre o mundo do estudo e o mundo do trabalho.

Tenho percebido que muitos estudantes do terceiro ano solicitam transferência para o turno da noite ao conseguirem um emprego, mesmo que temporário. Essa mudança de turno é mais freqüente quando as elevações das

¹³ Sobre as faixas etárias, escreve Canevacci: “essa categoria que no passado definia uma geração em relação às outras foi pré-aposentada. Ela tentava homogeneizar ritual ou estatisticamente aquele processo fluido de passagem da geração de adolescente para adulto, de conferir uma identidade o mais possível reconhecível e compreensível (no sentido literal de compreender como circunscrever, controlar) a troca de geração” (CANEVACCI, 2005, p. 29).

¹⁴ Essa vida melhor, qualidade de vida ou vida desejável, a que me refiro, não está dissociada dos padrões e normas sociais definidas em determinada situação e contexto social.

temperaturas antecipam o verão e a temporada no balneário, época em que a demanda de empregados aumenta; especialmente nos supermercados, pois grande parte dos funcionários do comércio está estudando ou, durante algum tempo, freqüenta a escola.

Pelas características apontadas dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama, acredito que os posicionamentos dos grupos em relação à cultura de consumo puderam incluir outras abordagens que, de algum modo, marcaram seus olhares e a suas experiências no ambiente escolar.

Sandra Corazza sublinha a relevância da imersão no problema de pesquisa; para ela, é a intensidade do envolvimento que credita a criação do conhecimento, das análises e a validação do processo investigativo. “Ele [o problema de pesquisa ou a pesquisa] nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas e onde nos tramaram” (CORAZZA, 2002, p. 127).

Todavia, entendo que as conclusões, os conhecimentos e os saberes são provisórios; movem-se de acordo com os novos significados que vão sendo feitos, refeitos, escritos e reescritos no percurso da pesquisa ou depois de concluída.

Talvez as características da pesquisa que realizo deixem a sensação de que o ponto final é quase sempre uma vírgula: “jamais se chegará a definir, entre cada um desses conjuntos [agrupamentos] e aquele que reúne a todos, uma relação estável de conteúdo e continente” (FOUCAULT, 2002, p. xi). As necessidades, os cuidados de si, os prazeres da carne e da alma parecem compor, com as questões de gênero, sexo, etnia, classe, religião e os prementes interesses da economia capitalista, o jogo das representações do consumo, dentro desse circunscrito espaço e tempo de formação chamado currículo escolar.

O movimento metodológico no estudo da cultura escolar apropriou-se de algumas características etnográficas, uma vez que “A etnografia descreve o campo de jogo no qual os impulsos e limitações [da cultura] se combinam, mas ele não pode isolá-los teoricamente ou mostrá-los de forma separada” (WILLIS, 1991, p. 152).

O mergulho no ambiente de estudo, outra característica da pesquisa do tipo etnográfico, se associa a minha experiência docente de quase dez anos dentro

dessa comunidade escolar que faz parte do meu campo de pesquisa. Pela sensação de pertencimento, talvez minhas percepções mais óbvias mereçam especial atenção.

A seguir apresento as partes desta dissertação. São algumas pistas dos caminhos que percorro, algumas ferramentas projetadas para capturar a constituição dos sentidos e os significados do consumo para um grupo de estudantes de uma escola pública.

Em **No jogo das representações**, trato o conceito de representações como movimentos de significação, com materialidade e visibilidade; os significados como fabricações culturais móveis, instáveis e incertas. Compreendendo que tais processos são produzidos num intercâmbio desigual, no jogo das relações sociais. Escrevo inspirada pelas leituras que fiz de Michel Foucault e Tomaz Tadeu da Silva.

No capítulo **Consumo e suas significações**, converso com alguns autores, usando suas contribuições teóricas para balizar minha investigação, compor minha escrita e meu modo de perceber o consumo. Karl Marx não me deixa esquecer os fetiches da mercadoria. Mike Featherstone articula consumo com as necessidades da economia capitalista, com a busca de *status*, prestígio, reconhecimento, sobrevivência, prazeres, emoções; está mais atento ao consumo e às questões culturais do que à esfera econômica capitalista. No mesmo capítulo uso o pensamento de Jean Baudrillard, que descreve o carro e o corpo como exemplos da multiplicidade de significados atribuídas às mercadorias e corpos, destacando a presença da mídia e da publicidade nos processos de significação. Nestor Canclini me ajuda a localizar o consumo no campo de disputa por significados e pelo acesso aos bens produzidos por homens e mulheres. Massimo Canevacci e seus estudos com as culturas jovens contribuem para as associações e as aproximações com o universo estudantil da escola.

Nesse movimento, procuro as possibilidades transgressoras do consumo, seus impasses, suas práticas de significação, seu poder criativo (ou não). Que outros significados podem ser capturados através do consumo?

Já em **Currículo: trajetória de uma formação**, abordo o currículo como espaço e tempo escolares que não se restringem às disciplinas, aos conteúdos dos programas disciplinares, mas que também se abrem para os intervalos, para os

corredores, para as conversas, os jogos, os acontecimentos da escola – as rupturas e os limites das prescrições institucionais. É nessa temporalidade espacial da escola que centralizo meu estudo acerca dos embates pelos significados do consumo.

Escrevendo sobre currículo, descrevo diferentes concepções de mundo, de vida, de educação que têm fabricado e disputado o que hoje denominamos conhecimento válido e formação discente adequada. E ao narrar, ao percorrer esse caminho, de certa forma sigo me construindo, sendo formada, nesses percursos de formação e investigação.

Ainda na mesma parte, escrevo sobre **O plural da cultura**, afirmo a multiplicidade cultural, a transitoriedade, o inacabamento e a impossibilidade de fixação dos significados. As culturas atravessando a vida e os acontecimentos, um *locus* de confrontos, transformações, disputas para validar e legitimar formas de pensar, sentir, agir e consumir.

Em **Cuidado de si como ferramenta e Cuidado do Outro**, mostro o cuidado articulado com a tecnologia – que nomeio – de consumo e a uso como estratégia para refletir as formas de cuidados experimentadas pelos(as) jovens estudantes. Associo as teorizações de Foucault às práticas de consumo na escola, construindo um referencial teórico que anuncia um dos instrumentos/procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa relatada – os diários.

Na parte intitulada **Encontros de pesquisa: apresentando estudantes**, procuro mostrar às(os) estudantes, a partir dos encontros individuais e das anotações em seus diários. Identifico algumas marcas que os(as) caracterizam, os(as) diferem, os(as) singularizam, direcionando o foco às práticas de consumo.

No segmento **Retornando ao diário**, utilizo os apontamentos contidos nos diários como instrumento analítico da investigação; percorro o trajeto da pesquisa para focalizar e sistematizar as produções; revisito os caminhos da pesquisa, os momentos em que as idéias foram emergindo com o grupo de estudantes.

Em **Consumo e o jogo de identidades**, apresento o consumo como um sinalizador da existência e da singularidade estudantil. Os modos de consumo não somente criam rótulos e estereótipos, mas servem para contestar normas, condutas morais e hábitos. Nesse campo de disputas, as diferenças são produzidas, reconhecidas, legitimadas ou desprestigiadas socialmente.

Em **Transgressão: uma forma de existir**, localizo nas pistas deixadas pelas(os) estudantes, procedimentos que transformam as práticas de consumo em possibilidades de exercitar liberdades e marcar outras posições de sujeito; identifico posicionamentos que escapam à lógica meramente econômica. Assinalo o conceito de transgressão como movimento, que ultrapassa e desloca limites sociais.

Por fim, em **Como continuar?**, momento final desta escrita, repasso quase dois anos de pesquisa refletindo as relações entre consumo e currículo, motivada pelos olhares dos(as) dezesseis estudantes. Mostro a produção de significados articulada aos modos de consumo dos(as) jovens e cito algumas potencialidades transgressivas, demarco e reafirmo, assim, a esfera cultural desta investigação.

PRIMEIRO CAPÍTULO

No jogo das representações

Escrever sobre consumo e cultura no currículo da escola é escrever sobre sentidos e significados. Isso me remete ao conceito de representação. Representações como percepções da vida, do mundo, que ocupam espaços e tempos, constroem regimes de verdades¹⁵, versões de realidade, posicionamentos.

As representações estão presentes nos movimentos sociais, no cotidiano das instituições públicas e privadas: escolas, igrejas, famílias, redes de comunicação, ruas, praças, nos órgãos de segurança e de polícia. Encontram-se enredadas em processos de produção de significados, de conhecimentos, estão imersas em confrontos, embates, disputas de posições, sejam elas culturais, econômicas, étnicas, sexuais, de gênero, de idade, de classes... “Representar significa, em última análise, definir o que conta como real e o que conta como conhecimento (...) A representação é uma tentativa sempre frustrada de fixação, de fechamento do processo de significação” (SILVA, 2003a, p. 65).

No entanto, não raras vezes, alguns grupos, por exercerem mais poder, estão em melhores condições para fazerem valer seus significados e, assim, constroem outras possibilidades de significação.

As representações possuem materialidade, são discursivas, são produtivas. “Na perspectiva pós-estruturalista (...), a representação – compreendida como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável do conhecimento” (SILVA, 2003a, p. 32).

¹⁵ Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1990, p.12).

Nessa concepção, as representações são visualizadas em desenhos, fotografias, imagens, objetos e documentos, na palavra que nomeia o outro, no canto ou no grito, na roupa preta, branca, cinza ou colorida, no colar de sementes, de ouro ou em um cristo que envelhece na mão tatuada, nos cabelos enrolados, escorridos, presos, curtos, longos e molhados, nas luzes coloridas do Natal ou nas luzes vermelhas de casas noturnas.

Lembro a conversa entre duas estudantes integrantes desta pesquisa, recontando a história de três amigas e suas três tatuagens. As amigas, de acordo com a história, marcaram a relação tatuando três borboletas na altura do pescoço. As formas de uso da tatuagem, a maneira como pensam, sentem e relatam – a tatuagem ou a história – criam significados como amizade e pertencimento a um grupo.

Talvez as representações possam ser encontradas, também, nos grupos de estudantes que jogam, gesticulam e riem contando histórias, naqueles estudantes que fazem “confusões” e preferem dizer: “Não, professora!”, no deboche, na rejeição, ou na dureza das palavras que interpelam os diferentes.

Porém, as representações têm sido abaladas, transformadas, vazadas, reinventadas cada vez que uma mulher quebra uma convenção ou vira notícia ao pretender salvar vidas no balneário do extremo sul do Brasil; são desestabilizadas pela destruição considerada criminosa¹⁶ causada por uma monocultura de eucalipto ou pelas imagens de um brasileiro sonhador¹⁷, dito terrorista e morto na Inglaterra (um engano!), pela professora que explode no espaço¹⁸, pela genética que cria a vida no laboratório ou pela estudante que inventa moda ao fazer suas próprias roupas. No circuito da informação, essas situações transformadas em mercadorias

¹⁶ A mídia tratou o incidente como um caso de polícia. Talvez importe saber como tem sido tratada a devastação social e ambiental ligada às monoculturas. Refiro-me a dita invasão da Aracruz celulose pelas mulheres da Via Campesina no dia 8 de março de 2006.

¹⁷ Muitos jovens se deslocam para outros países, na esperança de uma vida melhor; no entanto as diferenças culturais podem servir para reforçar preconceitos e discriminações. Talvez o caso do brasileiro Jean Charles de Menezes, morto no metrô de Londres (2005) ao ser confundido com um terrorista (de acordo com a versão da polícia inglesa), seja um exemplo.

¹⁸ O acidente com o ônibus espacial *Challenger*, em 28/1/1986, causou a morte de sete pessoas, entre elas uma professora, que ministraria uma aula no espaço, de acordo com recente relato dos vinte anos da explosão espacial. “O programa Professor no Espaço, com a jovem e enérgica Christa McAuliffe com sua peça teatral, estava em desenvolvimento havia anos e era considerado como grande passo à frente na educação dos jovens (...). Milhões de crianças em idade escolar estavam acompanhando seu voo. (...) Os sete membros representavam um recorte ricamente diverso da população americana em termos de raça, gênero, geografia, formação e religião” (<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=34903>, acesso em 23 fev. 2006).

são consumidas através das notícias, nas páginas de um jornal, na TV ou na Internet e vão criando sentidos, produzindo significados.

Alguns desses momentos inesperados poderiam ser chamados de acontecimentos? Ao tratar do acontecimento, Foucault descreve-o como:

Uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário reformado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada mascarada (1990a, p. 28).

As representações e os conhecimentos estão implicados. Ambos são práticas de significação, existem a partir das relações sociais e dos valores que construímos e atribuímos nos jogos de poder. Portanto, são os elos que fabricam os nomes, as coisas e os significados.

Os vínculos entre representação e conhecimento são abordados por Foucault na caracterização das *epistémês* (2002). Ele descreve a *epistémê*¹⁹ clássica ocidental como a era da pura representação, o momento em que as palavras e as coisas são separadas, diferenciadas; uma época em que é preciso encontrar a ordem, medir, examinar, comprovar, organizar identidades e diferenças. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento está centrado nas taxonomizações, nas classificações, nos fundamentos.

De acordo com o livro *As palavras e as coisas*, de Michel Foucault (2002), na Antigüidade, no mundo pré-clássico ou renascentista, a concepção de conhecimento que circulava e prevalecia era da ordem transcendental, divina, interpretativa: um mundo de crenças e magias, de busca das semelhanças e similitudes entre as coisas do mundo. No entanto, tratando da *epistémê* moderna, o mesmo Foucault (2002) segue escrevendo que o acontecimento considerado de grande valor na ordem do conhecimento, aquele que caracteriza a *epistémê* moderna, é o sujeito epistemológico; momento em que o homem²⁰ passa a ser representado.

O homem, para as ciências humanas, escreve o autor, é descrito como um ser que fala (da linguagem), que trabalha (da economia), que vive (biológico). No entanto, “o homem não passa de uma invenção recente, uma figura que não tem

¹⁹ Referindo-se à episteme, escreve Foucault: “eu definiria ‘*epistémê*’ como o dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito de que se poderá dizer: isso é falso, é verdadeiro” (FOUCAULT, 1990, p. 247).

²⁰ Utilizo a palavra homem, para caracterizar a visão da *epistémê* clássica, registrada no referido livro.

dois séculos, uma simples dobra do nosso saber, e que desaparecerá desde que esse houver encontrado uma forma nova” (FOUCAULT, 2002, p. xxi).

As taxonomias, as classificações, as categorizações, provavelmente uma marca da *epistémê* clássica, estão, de certa forma, incorporadas, registradas na minha escrita. Mas essas caracterizações da cultura ocidental, essas categorias epistemológicas, essas verdades inventadas, essas comunidades científicas de referência, não se apresentam estanques, fixadas num determinado tempo e lugar; elas estão sendo continuamente modificadas, negociadas...

Penso que o consumo, tão propalado e identificado com projetos capitalistas-individualistas, merece um olhar mais detalhado. Não somente para confirmar seus vínculos com o mercado, mas para experimentar as inquietações, as disputas, o desconforto, os desajustes e os atravessamentos desses elos.

Tentando refletir sobre as práticas de consumo, os significados e as categorizações, Marcella – uma das estudantes pesquisadas –, associa consumo com necessidade e consumismo com o desnecessário. Ela, em seu depoimento, percebe e mostra as fragilidades e os limites das categorias, as incertezas das classificações, assim como a relevância de problematizar os discursos que interpelam e constituem as verdades acerca do consumo:

Eu me considero consumidora, pois consumo apenas o necessário para o meu bem-estar como alimentação, roupas para ir ao colégio e para sair, cadernos e canetas, enfim o que é necessário para a minha vida. Mas também acredito que às vezes sou um pouco consumista, pois compro um brinco ou um presente para o namorado, um perfume ou uma roupa, coisas que não são de extrema importância. Acredito que esses dois termos estejam um pouco interligados, pois todos nós somos consumidores mas também todos temos um pouco de consumistas, pois quem é que nunca comprou sem necessidade, né?

Neste estudo, a conexão entre currículo escolar e cultura de consumo está sendo abordada em partes: consumo, currículo escolar e cultura. Todavia entendo que esses três eixos estão implicados – têm uma relação muito próxima – são inseparáveis dentro do contexto escolar.

Ao compreender o currículo como um espaço, um tempo não limitado às grades, às normas, às ordens de serviço, aos regulamentos, pretendo dizer que, para mim, ele se abre para os silêncios, para os vazios, para as frases ditas nos corredores, para as pinturas de muros, para as pichações, para o movimento dos

corpos fora das filas e das cadeiras. O currículo é, também, a possibilidade de representá-lo de outros modos e processar, ainda, impensáveis, improváveis, inéditos significados.

Para o sociólogo Basil Bernstein, esse espaço ou lugar do impensável pode ser ao mesmo tempo bom e arriscado. “Este vacío es el punto de encuentro del orden y del desorden, de la coherencia y la incoherencia. Es el lugar crucial de lo aún no pensado” (BERNSTEIN, 1998, p. 60).

No currículo entendido como espaço-tempo de conhecimento e de produção de identidades, tenho percebido rastros de uma cultura que tem desejado e consumido mercadorias como se fossem sonhos ou sonhado em possuir mercadorias. Encontro indivíduos compartilhando significados, delimitando territórios, dizendo sua maneira de viver-ver-ouvir-sentir este mundo.

Quando ouço a expressão “sonhos de consumo”, costumo me interrogar: É possível pensar o desejo sem associá-lo ao mercado ou o sonho sem vinculá-lo à posse de mercadorias? Acredito que o desejo e o sonho possam subverter imposições socioeconômicas, embora sejam atravessados por elas.

Percebo ainda que a cultura do consumo tem representado outras linguagens, outros códigos, tem produzido a alteração e a inauguração de hábitos e costumes; ela vem construindo necessidades, anseios, sensações... É sobre esse processo de significação, dentro do currículo escolar, que volto meu olhar curioso²¹, inquieto e sonhador.

Que significados vêm sendo fabricados através do consumo, na escola? Que marcas, que efeitos a cultura de consumo tem deixado nos currículos escolares e nas práticas discursivas de discentes?

Partindo do pressuposto de que a cultura de consumo não está circunscrita às necessidades da economia capitalista, mas serve à delimitação de fronteiras (sociais, étnicas, de gênero, de sexo, religiosas, de classe...) e à satisfação de desejos, ao usufruir prazeres (FEATHERSTONE, 1995), investiguei as

²¹ Ao tratar da curiosidade me identifico com o pensamento de Foucault: “a única espécie de curiosidade que vale ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 2003, p. 13).

particularidades desse processo no currículo escolar e especificamente nas práticas discursivas discentes.

COMO TORCER-SE UM

ZUMBI EM APENAS UMA
LIÇÃO

* HORAS INTERMINÁVEIS
DE TELEVISÃO



15/05/2010

SEGUNDO CAPÍTULO

Consumo e suas significações

Vivemos o tempo dos objectos: quero dizer que existimos segundo o seu ritmo e em conformidade com a sua sucessão permanente. Atualmente, somos nós que os vemos nascer, produzir e morrer, ao passo que em todas as civilizações anteriores eram os objectos, instrumentos ou monumentos perenes, que sobreviviam às gerações humanas. (BAUDRILLARD, 1995, p.15)

Compartilhamos uma época em que a compressão espaço-tempo²² potencializada pelos avanços da técnica (em especial nos setores de comunicação e de transporte) tem rompido, alterado, deslocado as fronteiras geográficas, políticas e culturais: “o espaço pode ser cruzado num piscar de olhos, por avião a jato, por fax ou por satélite” (HALL, 2004, p. 73).

Nossos lugares tão conhecidos e seguros são redimensionados e povoados por efêmeras e incertas relações a distância. Os liames sociais que implicavam a presença e a percepção por todos os sentidos agora são desnecessários; apenas um ou dois sentidos são suficientes para mantermos contato, estarmos conectados e, quase sempre, imobilizados.

Enquanto o movimento dos corpos é reduzido, o espaço a ser atingido é potencializado. Acessar informações, imagens, indivíduos exige gestos mínimos, senhas ou códigos. Poucos segundos bastam para desconectar, desligar, apagar, deixar passar vozes e lugares.

Mesmo que para muitos(as) sobrem direções de mão única e no mapa ainda existam lugares sendo riscados, esquecidos ou desaparecendo (talvez) por bombas, podemos dizer que as mercadorias, as informações, os acontecimentos e as pessoas deslocam-se com mais facilidade e velocidade pelo espaço e pelos mercados mundiais. No entanto, nem todos os indivíduos conseguem esse

²² Compressão tempo-espaço é um conceito utilizado por David Harvey (1993) para identificar a “destruição do espaço através do tempo”, particularmente nas últimas décadas com o avanço tecnológico.

deslocamento... Os refugiados da política, da fome, da seca e das guerras, muitas vezes, são interditados por leis de imigração ou não têm recursos para sair das suas cidades, regiões ou países. Ou, ao contrário, desejam permanecer em lugares conhecidos ou de nascimento e a necessidade os impele a tentar partir.

As pessoas mais pobres do globo, em grande número, acabam por acreditar na mensagem do consumismo global e se mudam [ou tentam mudar] para o local de onde vêm os 'bens' e onde as chances de sobrevivência são maiores" (HALL, 2004, p. 81).

A contração temporal e espacial tem intensificado a pluralização das identidades, estabelecido outros vínculos entre o local e o global, e aumentado o consumo e o descarte de bens, imagens, sonhos, relações pessoais. Nas telas, nas vitrines e nos mercados, desfilam mercadorias²³ combinadas em infinitas formas, aromas, cores, tamanhos. Acoplados às mercadorias, sonhos, desejos, vontades, interesses, necessidades, sensações que se associam, com custos variáveis de acordo com o poder aquisitivo de cada um(uma), à disponibilidade do mercado e à pretensa garantia da exclusividade, multiplicando-as.

Fico pensando na invenção de objetos como o telefone móvel, surgido (no mercado brasileiro) em 1990, chegando a 92 milhões de usuários até junho de 2006²⁴. Desejo transformado em propriedade de mais da metade da população brasileira.

A capacidade de possuir um telefone móvel assim como os significados que o uso produz são negociados nas práticas sociais, como sugere o autor: "Consumir é participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos [de significá-lo] de usá-lo" (CANCLINI, 1997, p. 54). Dessa forma, um mesmo objeto, um telefone celular, por exemplo, pode significar *status*, necessidade, segurança, todos esses significados e tantos outros a serem construídos, seja para uma criança, uma médica ou um operário. Diferentes classes sociais, idades, sexo, desejam (muitas vezes) comprar as mesmas mercadorias, desejos aproximados ou pasteurizados pela mídia.

Ao escrever sobre a mercadoria, Marx incorpora a ela dois valores: o de uso e o de troca. O produto no mercado assume a categoria de mercadoria quando, além

²³ O código de barras da mercadoria é o "nome e sobrenome da mercadoria" (CANEVACCI, 2005, p. 63), uma vez que informa cor, tamanho, procedência, características... O autor relaciona o código de barras a uma carteira de identidade.

²⁴ Dado coletado do jornal *Folha de São Paulo*, Caderno Dinheiro, sábado, 22 jul. 2006, p. B7.

de atender necessidades e desejos particulares do sujeito, enquanto objeto de uso, pode ser trocado ou negociado por outro objeto ou outros objetos. No entanto, diz Harvey (1993), citando Marx, ao proliferarem as relações de troca, os preços são fixados e surge o dinheiro. O dinheiro encobre as relações sociais advindas do surgimento da mercadoria, ou seja, processo produtivo, força de trabalho, meios de produção ou, ainda, “suas superfícies lisas [referindo-se às mercadorias] não mostram sinais da relação social de exploração que produziram ou do tempo de trabalho que lhe dá valor de troca no mercado” (WILLIS, 1996, p. 3). Marx denominou esse encobrimento de fetichismo da mercadoria.

Nas ruas mais animadas de Londres, os armazéns apertam-se uns contra os outros e, por detrás dos seus olhos de vidro sem olhar, repartem-se todas as riquezas do universo: xailes índios, revólveres americanos, porcelanas chinesas, espartilhos de Paris, vestidos de pele da Rússia e especiarias dos trópicos; mas, todos estes artigos que já viram tantos países apresentam fatais etiquetas esbranquiçadas onde se encontram gravados algarismos árabes, seguidos de caracteres lacônicos – L, s, d (libra esterlina, xelim, pence). Eis a imagem que oferece a mercadoria ao aparecer na circulação (MARX, 1983, p. 89).

Para Featherstone (1995, p. 32), o mais relevante seria “focalizar a questão da proeminência cada vez maior da ‘cultura de consumo’, e não simplesmente considerar que o consumo deriva inequivocamente da produção”; assim as possibilidades analíticas do consumo não deveriam se restringir à economia. Esse pensamento reforça o deslocamento da investigação social da esfera econômica e produtiva para a esfera cultural e de consumo.

O autor constrói três formas de abordagem da cultura de consumo: pela necessidade de ampliação da produção capitalista, pela exibição de mercadorias como marca de *status*, prestígio social e, por fim, pela associação “aos prazeres emocionais do consumo” (FEATHERSTONE, 1995, p. 10).

O entendimento do consumo de bens enquanto *status* social, não acontece pela “satisfação de necessidades, mas sim pela escassez desses bens e da impossibilidade de que outros os possuam” (CANCLINI, 1997, p. 56), isto é, tenho o que o outro não tem. No relato de Gabrielle sobre a fala de um colega de aula, o consumo enquanto *status* fica evidenciado:

Adora valorizar o que ele tem: 'Eu tenho moto. Eu fiz intercâmbio no Canadá. Eu falo inglês. Eu vim de Curitiba. Talvez ele não faça por mal, mas ele magoa, principalmente os gurus, por se sentirem inferiores.

No entanto, continua Canclini, o consumo não serve apenas para dividir, separar, mas “no consumo se constrói parte da racionalidade integrativa e comunicativa da sociedade” (id., *ibid.*), uma vez que os significados de bens de consumo ou mercadoria são, em parte, reconhecidos, compartilhados, socializados por distintos grupos sociais. Seja um carro, uma peça de artesanato indígena, uma louça chinesa, um filme, uma obra de arte ou mesmo um charuto cubano.

Assim, por exemplo, reconheço que o charuto cubano é um charuto de qualidade, portanto fumo charutos cubanos; ou ainda, apesar de saber da qualidade do charuto cubano, não fumo porque não concordo com o regime político cubano, ou não fumo porque é prejudicial à saúde, e outras tantas relações podem ser construídas.

O consumo oferece e promete, também, liberdade, segurança, afetos, realizações... Em cada mercadoria a promessa de uma emoção, um sentimento, um prazer, a realização de um desejo: “a mercadoria é uma mão amistosa” (WILLIS, 1996, p. 3), ela está sempre pronta a ofertar alguma coisa. Para Bauman (2006), na cultura do consumo, a satisfação precede a necessidade.

Retorno ao pensamento do sociólogo francês Baudrillard, quando ele aponta que a transformação dos bens naturais, sociais e culturais em mercadorias é uma característica do capitalismo. Nesse sentido, bastaria pensar na educação, na saúde, no lazer, e até mesmo na água, na terra, no ar para acompanhar a lógica de tal modelo econômico. “O direito ao ar puro significa a perda do ar puro como bem natural e a sua passagem ao estatuto de mercadoria e sua distribuição desigualitária” (BAUDRILLARD, 1995, p. 57).

Para Featherstone, o sociólogo Baudrillard, nos seus últimos trabalhos, referindo-se ao início da década de 80, vai deslocar sua análise da ênfase materialista (econômica) para a cultural, “da produção para a reduplicação infinita de signos, imagens e simulações por meio da mídia, abolindo a distinção entre imagem e realidade” (FEATHERSTONE, 1995, p. 33-34). Baudrillard utiliza o termo simulacro para afirmar que não há mais uma realidade que sirva de referência para a representação, mas sim representações de representações.

Por meio da semiologia, o autor argumenta que o consumo pressupõe a manipulação de signos pela mídia e pela publicidade; a mercadoria-signo, como denomina, vai superar seu valor de uso para adquirir múltiplos significados e estabelecer infindáveis associações (BAUDRILLARD, 1995).

O mercado, ao comercializar objetos, negocia significados, promessas de satisfação e constrói práticas sociais; entretanto, a mercadoria e o signo nunca oferecem o que desejamos ou o que prometem, por isso talvez sejam consideradas traidoras. “Agora, o mercado cultural é o próprio terreno da negociação criativa das condições de vida. (...) A mercadoria não é o inimigo, mas sim um amigo, inquieto, circunstancial e traidor” (WILLIS, 1996, p. 5).

Assim, nossos elos com as mercadorias aproximam-se do conceito de *metafísica da presença*, de Derrida (1991), uma vez que, o procurado está sempre em outro lugar, está sempre ausente, é um contínuo adiar e diferir, seja do desejo, da necessidade, do gozo ou da vontade.

Essa ilusão [teorizada na metafísica da presença de Derrida] é necessária para que o signo funcione como tal: afinal, o signo está no lugar de alguma outra coisa, embora nunca plenamente realizada, a idéia da presença é parte integrante do signo (WOODWARD, 2004, p. 74).

Seguindo a lógica mercadológica, o corpo passa ou pode passar, também, à condição de mercadoria, “mais carregado de conotações que o automóvel” (BAUDRILLARD, 1995, p. 136). Ao apresentar os corpos obsoletos, frágeis, vulneráveis, incapazes, os discursos midiáticos e publicitários os transformam em um campo de possibilidades, como diria Foucault (1990, p. 22) “uma superfície de inscrição”, de grandes investimentos, de grandes negócios e demasiados lucros.

Somado aos interesses econômicos, o desejo de imortalidade e a inconformidade com a finitude do corpo tendem a nos conduzir à aquisição de órgãos, transplantes, implantes, clonagens, intervenções cirúrgicas... O que for preciso para perpetuar ou prolongar nossa vida.

No campo artístico, Stelarc, “um *body-performer* e *body mutoid* australiano de origem grega” (CANEVACCI, 2005, p. 118) faz experimentos que articulam corpo e tecnologia, orgânico e inorgânico. O artista aplica, por exemplo, a prótese de um terceiro braço, alterando a dimensão, a função, a estética do próprio corpo, uma reinvenção de si.

Para controlar a imprevisibilidade das modificações às quais estamos sujeitos no decorrer da vida, somos impelidos a regular o peso, a forma, o ritmo, as sensações, a existência... É preciso salvar o corpo, uma vez que ele “substitui literalmente a alma” (BAUDRILLARD, 1995, p. 136).

Nesse processo de construção dos corpos, somos, com frequência, referenciados por padrões de uma cultura hegemônica que definem conceitos de saúde, moda, beleza, felicidade. Mas será apenas isso? É possível dissociar a tecnologia e as necessidades de cada indivíduo dos valores da sociedade na qual está inserido e foi formado?

Outro exemplo vinculando corpo e consumo pode ser estabelecido entre o ritmo impresso pelo trabalho e o aumento da produtividade. Os corpos ficam estressados e sobrecarregados por atividades que exigem força e potência muscular; esgotam-se pela especialização dos movimentos característicos de determinadas profissões e pelo constante uso do corpo, seja em trabalhos braçais, nos ditos intelectuais ou mesmo no trabalho sexual.

O antropólogo Canevacci (2005) relata a história de um jovem estudante que tatuou um código de barras no pescoço e nos ombros, inspirado por um seminário de antropologia versando sobre o corpo tecnológico. Esse evento, idealizado e apresentado pelo referido autor, construía relações entre corpo tecnológico e as identidades da mercadoria impressas nos códigos de barra. Para ele, uma das marcas que identificam a passagem da sociedade industrial para a pós-industrial. Dessa forma, o estudante “incorporou o fetiche-mercadoria para dissolver seu poder” (CANEVACCI, 2005, p. 64).

De outro ângulo, podemos perceber a descartabilidade do trabalho humano, em grande parte substituído pelas novas tecnologias, especialmente com a dita terceira revolução industrial²⁵.

Para apaziguar e estabilizar a situação de desemprego, emprego precário ou extenuante, o mercado legal ou ilegal do modelo social do capital se encarrega de oferecer, disponibilizar os excitantes ou calmantes, necessários à adaptação dos corpos (entre eles café, álcool, cocaína, relaxantes e demais drogas de efeitos e

²⁵ A terceira revolução industrial pode ser identificada pela velocidade e constância dos avanços da técnica, especialmente da informática, telecomunicações, microeletrônica, robótica; particularmente nas últimas décadas.

custos variados). De acordo com o arquiteto e urbanista Paul Virilio (1998), as pessoas cada vez consomem mais drogas para compensar a urbanidade sedentária do cotidiano.

Não parece possível esquecer ou apagar nossas histórias, começar do zero, tampouco retornar tempos idos ou vivê-los novamente. Temos em nós, em nossos corpos, todos os tempos e lugares. Diz Foucault:

(...) sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (FOUCAULT, 1990a, p. 22).

A sociedade da escassez, da falta, da fome é também a sociedade da abundância, do excesso de signos e dos produtos, dos desempregados e subempregados...

Um exemplo da vasta quantidade de produtos e marcas que circulam na escola e nos corpos jovens pode ser encontrado no diário de uma das estudantes, quando solicitada a comentar sobre o consumo dos seus colegas:

Consumem glass; tênis: all star, riff, fila, nike, adidas; casacos; jaquetas: ripcurl, mormai, columbia, limite natural; calça: escala, jeans (gang, etc), ralabela, fatal surf; tocas: mormai, billa bong; boné; mantas; óculos; brincos; anéis; colares; correntes; relógios; tic-tac; luvas; bolsas; mochilas: monos, gang, qix, mary jane, mormai; estojo; celular: nokia, motorola, LG; caneta; lápis; borracha: faber-castell, faber-castell com glitter; borracha: toque mágico; lapiseira faber-castell com glitter; caneta gel; pirulito; salgadinhos: chip, cochinha, cachorrão; doce: brigadeiro, bolo, chocolate quente, chiclete, bala. (Natália)

Entretanto, tentar definir, conceituar necessidades é quase como pensar e crer na existência de uma essência humana, em sujeitos com princípios universais, com mesmos valores e condutas, que sentem e percebem a vida da mesma maneira, indivíduos que se repetem. Por mais que tenhamos buscado tais referências e padrões de comportamento, seja com o pensamento socrático e estoico, com a ética kantiana ou com os princípios humanistas cristãos, esse acordo, essa negociação, tem se mostrado inviável, quiçá pela impossibilidade de delimitar, restringir, aprisionar sentidos, significados e sujeitos.

(...) O mais pobre dos mendigos possui ainda algo de supérfluo na mais miserável coisa. Reduzam a natureza às necessidades da natureza e o homem ficará reduzido ao animal: a sua vida deixará de ter valor.

Compreendes por acaso que precisamos de um pequeno excesso para existir? (SHAKESPEARE, *O Rei Lear*, apud BAUDRILLARD, 1995, p. 39).

Baudrillard (1995) menciona que até mesmo os corpos com sua memória e gordura trazem a marca do excesso, da reserva de energia, da precaução, da provisão...

Sobre a memória, o personagem Funes, de Jorge Luis Borges, no conto “Funes – o Memorioso”, recorda-nos que os momentos e as coisas que nos habitam, que estão armazenadas em nossa memória (esse excesso que desconhece os limites do tempo e do espaço) não combinam com as generalizações, que são triviais, impedem a visibilidade dos detalhes, das particularidades, as múltiplas percepções das situações/acontecimentos, a produção das diferenças, a pluralidade e a transitoriedade dos sentidos e das significações. Funes “era quase incapaz de idéias gerais, platônicas (...) a menos importante de suas lembranças era mais minuciosa e mais viva que nossa percepção de um gozo físico ou de um tormento físico” (BORGES, 1986, p. 96-97).

Não seria inesperado que esse recurso do corpo ou excesso chamado de memória por Baudrillard (1995, p. 39), tão característico ou mesmo demasiado em Funes e muitas vezes experimentado por nós (que tem por nome recordação, lembrança ou mesmo memória), viesse a ser substituído, em breve, por um *chip* acoplado ao nosso cérebro, tal como os(as) replicantes da película *Blade Runner* (1982), do diretor Ridley Scott.

O outro excesso corporal tratado por Baudrillard é a gordura (e não o excesso de gordura, que tem outro nome – obesidade). Ela serve para atenuar os efeitos dos acidentes, proteger os ossos e órgãos do corpo, permite resistir ao imprevisto, à falta ou escassez de alimentos. É talvez por desempenhar tais funções extras, esporádicas e não raras vezes necessárias à sobrevivência, que essa gordura seja considerada por Baudrillard como uma precaução, um estoque ou, ainda, um excesso do corpo.

A tecnologia, a invenção, o avanço da técnica, o desejo e os ditos excessos parecem constituir uma trama que pretende uma libertação dos limites do tempo, do espaço e, parafraseando Marx (ou melhor, as lembranças do seu pensamento lido

há algum tempo), acrescentaria que as tecnologias podem condicionar (criar condições de existência), mas não determinam a existência.

Todas constatações que talvez não nos protejam da fragilidade de nossos corpos, das transformações, dos encantos, dos fetiches, nem das armadilhas do consumo, das quais somos criadores e criaturas...

Perpassados por imagens, sons e informações vindas de todas as direções, por uma quantidade inimaginável de fontes, ficamos maravilhados e atordoados com tantas possibilidades e com o tempo que nos resta: uma existência (pouco menos).

Quiçá nossa vontade de viver, conhecer, experimentar tenha nos aprisionado em outros labirintos: a busca compulsiva pelo prazer das coisas, pelas formas jovens e viçosas, pelos brilhos de néon, por títulos acadêmicos, pelo que falta, por uma vida que não finde. Com essas palavras não pretendo circunscrever desejos e vontades, mas nomear alguns discursos que constituem e forjam subjetividades.

Giovanni Papini, escritor italiano do final do século XIX, e o contemporâneo cubano (quase italiano) Ítalo Calvino me ajudam a pensar diferentes percepções, sensações e sentidos da existência... “Os homens não me interessam mais. Compram-me por pouco, mas valem cada vez menos. Não têm nem medula, nem alma, nem coragem. Talvez nem sequer tenham sangue suficientemente vermelho para firmar o contrato²⁶”.

Se a linha reta é a mais curta entre dois pontos fatais e inevitáveis, as digressões servem para alongá-la; e se essas digressões se tornam tão complexas, emaranhadas, tortuosas, tão rápidas que nos fazem perder seu rastro, quem sabe a morte não nos encontrará, o tempo se extraviará, e poderemos permanecer ocultos em mutáveis esconderijos (CALVINO, 1985, p. 60).

Creio que o currículo escolar, apesar do seu caráter prescritivo, selecionado e legitimado para fazer funcionar a instituição escolar, apresenta desvios, lutas, disputas, escapes...

O espaço-tempo escolar excede – por vezes transgride – os limites, os significados traçados pelo ordenamento de conteúdos, pelas seqüências definidas nos livros didáticos, pela organização das salas preenchidas (quase totalmente) por cadeiras enfileiradas e ligadas por corredores vazios e sem cor, pelos fardamentos que homologam estudantes.

²⁶ Fragmento do conto “O demônio me disse”, de Giovanni Papini.

As relações espaciais e temporais perdem-se nas intermináveis conversas do recreio, ou mesmo durante as exposições dos conteúdos pela professora, se dispersam nos olhares de desejo pelos lanches no refeitório, pelos *Chips* comprados no mercadinho da esquina, pelos refrigerantes dos colegas, pelos cigarros atrás dos pavilhões ou nos banheiros ou por um beijo negociado numa aposta.

Os jovens dessa pesquisa têm entre dezesseis e dezoito anos, em uma parte da vida que se caracteriza por grandes incertezas, conflitos, adaptações e contestações. A escola é o lugar em que eles circulam seduzidos por modelos de comportamentos, por roupas de marca, pela expectativa de uma profissão rentável... Mas, também, é o lugar em que mostram a intensidade de seus posicionamentos, manifestações contra as hierarquias, descontentamentos com o controle dos espaços e dos tempos.

No ambiente escolar, estudantes se agrupam para reivindicar e para repartir experiências, planejar festas, viagens, encontros, sonhar, experimentar amores e amizades. E, não raras vezes, para discriminar e excluir os diferentes como no exemplo comentado pela estudante “Na minha opinião, os *emos*²⁷ são jovens recalçados, porque tudo para eles dá errado, o mundo está contra eles, os namorados os abandonam, por isso vivem tristes, usam roupas com preto- branco, acho que é porque não vêem cor na vida”.

Currículo: trajetória de formação

O currículo pode ser caracterizado como uma trajetória²⁸ em que a professora, o professor, a estudante, o estudante vão sendo formados, construindo e sendo constituídos pelo conhecimento, confrontando expectativas de mundo, inventando significados para a vida, para a educação, para a escola, para as ações pedagógicas e cotidianas.

²⁷ *Emos* é abreviatura de um grupo conhecido como emotivos e de acordo com Gabriela: “Eles usam cabelo lambido e com franja (isso eu não sei explicar) e as fotos do álbum do orkut são preto-branco”

²⁸ Goodson (2001, p. 31) diz que o currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e se refere a curso.

É provável que o currículo escolar tenha sido produzido para controlar, organizar, selecionar, distribuir, privilegiar conhecimentos de acordo com os interesses e necessidades de determinados grupos sociais.

No entanto, seria possível tornar o currículo um lugar de encantamento, de fetiche, como sugere Silva (2003a)? Fetiche não do mercado que troca desejos por mercadorias e traça as fronteiras entre realidade-representação, definindo o que tem valor, o que é legítimo ou falso; mas aquele fetiche que, desconhecendo os limites, ousa práticas de liberdade, transgressões. É possível?!

Muitos(as) afirmam que no centro das discussões curriculares está o conhecimento que deve ser “ensinado”. Mas qual conhecimento? Conhecimentos a serem transmitidos, produzidos, repassados, acumulados pelas tradições, grandes retóricas legitimadoras de verdades, constituidoras de identidades hegemônicas? Ou conhecimentos que se movem por dúvidas, por outras possibilidades de experimentar e narrar o mundo?

Entendo o currículo como espaço-tempo de contínua negociação entre diferentes percepções de mundo, de sociedade e de educação ou ainda, de disputa pela seleção e validação de conhecimentos e saberes: “as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultados de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram [e estão] presentes conflitos, rupturas e ambigüidades” (GOODSON, 2001, p. 11).

Na educação tradicional, a organização do espaço escolar, assim como a distribuição dos conhecimentos (conteúdo, carga horária, recursos...) tem tentado regular nossos ritmos, disciplinar nossos corpos, construir valores, crenças e nos produzir.

Todavia, no lugar de sujeitos universais, encontramos, nas escolas, estudantes identificados como roqueiros²⁹, gaudérios³⁰, patricinhas³¹, NERDs e

²⁹ “Os roqueiros falam mais em comprar instrumentos para as bandas que geralmente participam, em CDs de músicas, repertórios e etc, não ligam muito para roupas, apesar de sempre manter tons escuros, de preferência preto, mas quanto mais velha e rasgada a roupa, mais bonito fica” (Alessandra - estudante).

³⁰ “Conversam sobre tudo, mas têm assuntos que diferenciam dos outros grupos, que são: rodeios, bailes e cavalos” (Júlia - estudante).

³¹ “As pattyzinhas [ou patricinhas] falam em comprar uma calça nova da GANGIRL, um sapato da moda, uma jaqueta que está na vitrine de tal loja” (Alessandra - estudante).

CDFs³², esportistas³³, desleixados, os folgados, sem grupos, etc. Elas, não raras vezes, desfazem as identidades projetadas pela educação moderna. Essas jovens e grupos que ocupam a escola se reorganizam e reagrupam seja para escapar das aulas prorrogando o feriado, para ouvir música e jogar nos intervalos, para negociar alterações de conteúdos, questionar avaliações e formas de ensinar ou, simplesmente, deixam suas marcas em comportamentos, modos de vestir, estilos e pensamentos. Nesse contexto da prática, como sugere Ball (1994), estudantes vão reescrevendo os currículos escolares.

No espaço que segue, trago algumas contribuições das teorias de educação e currículo, embora pareça arriscado. Digo isso e penso nas histórias de tantos(as) professores(as), psicólogos(as), sociólogos(as), filósofos(as), médicos(as), pessoas comuns; histórias apagadas, rasgadas e mal ditas ou ausentes nos livros e registros oficiais.

Com a palavra teoria não pretendo separá-la da realidade, uma vez que, as teorias, ao serem enunciadas, produzem realidades; o uso do termo *discurso* ou *texto*, por muitos autores, pretende evitar uma visão dicotômica: teoria e prática. Não se trata, também, de fazer, nesse relato, leitura linear, evolutiva e homogênea das influências teóricas no campo educacional, tampouco fixar o currículo em um determinado tempo e lugar, como Goodson (2001), mas caracterizar e registrar aspectos que considero relevantes no movimento de transformação curricular e do conhecimento.

Silva diz que a teoria tradicional e humanista da educação está ocupada tão-só em organizar os conhecimentos da cultura tradicional, um conhecimento clássico distante dos interesses de estudantes. A teoria tecnicista da mesma forma entende a cultura e os conhecimentos como fixos, estáveis, porém “enfatizando as dimensões instrumental, utilitarista e econômica do conhecimento” (SILVA, 2003b, p.12). As teorias críticas (neomarxistas) e pós-críticas (pós-estruturalistas) entendem o conhecimento como artefato social; questionam a legitimidade do conhecimento, o

³² “NERDs e CDFs falam de tudo: roupas, futebol, objetos eletrônicos, usam roupas de marca, mas ligam muito para estudos, gostam de ter livros extras, materiais diferentes para estudo ou até fazem outros cursos fora do colégio” (Alessandra - estudante).

³³ “Há também os guris que gostam de esportes. Praticam vôlei e futebol nos intervalos no pátio do colégio, mesmo com instrumentos precários para isso, como bolas sem couro, rede descosturada, entretanto, esses estragos são os próprios alunos que causam” (Gabriela - estudante).

interesse desse conhecimento e o modo como os indivíduos estariam sendo formados.

As teorias educacionais de John Dewey, assim como os modelos tecnicistas de Ralph Tyler, contestavam o modelo tradicional humanista. Enquanto o primeiro influenciou a Escola Nova, um movimento educacional que problematizava a vivência dos estudantes, preconizou uma educação que não deveria estar separada da vida, da experiência e do interesse dos discentes, o segundo criticou o currículo clássico humanista por não preparar os estudantes para as atividades profissionais, tampouco para a vida. O modelo tecnicista também incorpora o caráter comportamentalista, na medida em que os objetivos educacionais teriam de ser avaliados em termos de comportamentos observáveis, orientados por uma psicologia da aprendizagem.

As teorias curriculares críticas parecem devedoras do movimento iniciado por Michael Young na Inglaterra (1971) e conhecido como Nova Sociologia da Educação. Esse movimento investigou o conhecimento, questionou sua organização e seleção; estabeleceu as ligações do currículo com o poder; criticou a alienação dos sociólogos em relação aos debates e contribuições envolvendo o conhecimento; propôs uma sociologia do currículo.

Nesse mesmo período, as teorias da reprodução em educação e seus principais autores (Althusser, Bourdieu, Bowles, Gentis, entre outros) faziam uma análise da estrutura social, identificando as forças que produzem e reproduzem a sociedade e as possíveis ligações com a educação e a escola, e também se tornaram referenciais para a educação crítica. Da mesma forma, as teorizações de Paulo Freire e, anteriormente, os estudos da escola de Frankfurt (Adorno, Benjamin, Marcuse, Horkheimer e outros), contribuíram e contribuem para compreender a sociedade, ou ainda, para alguns, desmascarar a realidade encoberta pela ideologia, marcada pelas relações de classe.

As influências das teorias críticas também foram vivenciadas por mim, como estudante do curso de graduação em Educação Física, no início da década de 80. Nessa época questionávamos o tecnicismo presente no desporto, sua origem higienista e militarista. Não entendíamos as turmas separadas (feminino e masculino), e a mobilização, de quase um ano, contribuiu para a mudança do currículo, rompendo a divisão. Nas semanas acadêmicas, tentávamos não somente

trabalhar criticamente os conteúdos da cultura dominante (na Educação Física, especialmente os desportos), mas construir um currículo paralelo e “alternativo”. Questionávamos: “o que é [seria] Educação Física?”.

Estávamos envolvidos(as) com o movimento estudantil pelas Diretas Já, de reitor até presidente da república, pela garantia da permanência do transporte universitário gratuito, pela melhoria da alimentação nos restaurantes universitários... De certa forma, nossa prática-teoria era orientada pelos teóricos da reprodução, por Paulo Freire e pela pedagogia histórico-crítica (dos conteúdos).

Especialmente a partir da década de 90, na educação, nas instituições de ensino e nos currículos escolares são encontradas as novas palavras da ordem mundial: competências, sociedade do conhecimento... Políticas neoliberais são identificadas nas privatizações, nas perdas das conquistas trabalhistas, nos escassos recursos educacionais, na responsabilização do professorado pela educação.

No início da década de 90, no Brasil, a ênfase curricular deslocava-se da Psicologia para a Sociologia. O currículo estava imerso nessas múltiplas influências nacionais e internacionais (Nova Sociologia da Educação, Michael Apple, Giroux, etc.), de acordo com Lopez e Macedo (2002).

Marcadamente na segunda metade da década de 90, o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze passa a fazer parte das discussões e teorizações curriculares brasileiras; o pensamento pós-moderno, pós-estruturalista, a filosofia da diferença atravessam e alteram nossas percepções curriculares.

O pensamento pós-crítico (teorias pós-estruturalistas, teorias pós-colonialistas, teoria *queer*, teorias pós-modernas...) desconfia de um sujeito autônomo, da conscientização pela educação e pelo saber superior dos intelectuais; tenta superar hierarquias culturais, tais como: alta e baixa cultura, cultura popular e erudita.

As teorias recorrem ao pensamento de Foucault para dizer que o poder produz, constitui, cria identidades e não apenas reprime, distorce. Nessas teorizações, o sujeito e a consciência são fabricações e todas as relações são perpassadas pelo poder.

Não existe, de um lado os que têm poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas de poder ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona (FOUCAULT, 1990a, p. xiv).

Os discursos pós-críticos suspeitam das metanarrativas e de seus efeitos, afirmando que elas produziram tanto os campos de concentração como as severas prisões dos regimes socialistas (os Gulag); são invenções que legitimam verdades/realidades e, também, currículos hegemônicos.

As grandes e solitárias narrativas narram uma única história: “O vocabulário [currículo], ao que parece, é parcial, privilegia o masculino [branco, racional, heterossexual] e com muita freqüência trata o feminino [o negro, a negra, o indígena, a indígena...] como gênero derivado, subalterno” (BACHELARD, 2001, p. 18). Entretanto, numa perspectiva pós-moderna, as narrativas vão sendo deslocadas por jogos de linguagens que disputam versões de realidades.

Minha trajetória docente, desde o final da década de 90 e início do novo século, tem sido constituída pela formação continuada e pela pesquisa. Nessa fase profissional, de certa forma recente e atual, elaborávamos e realizávamos projetos de interesse da comunidade escolar (após investigações socioambientais). Estávamos próximas de Dewey e sua proposta de democratização da instituição escolar, de Decroly e seus centros de interesse, de Kilpatrick e seu método de projetos, próximas desses teóricos do início do século passado. “Ao longo do século a terminologia aparece, desaparece e reaparece com certa freqüência. Pode-se pensar que no fundo trata-se do mesmo e eterno problema, que ainda não foi resolvido definitivamente: o da relevância do conhecimento escolar” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 9).

As discussões educacionais na escola, nesse momento, tratavam da estrutura escolar, da especialização³⁴ do tempo, do espaço e do texto transformados em seriação, contexto e conteúdo; da estratificação³⁵ do conhecimento, de debates sobre as relações de poder, a ética e a educação ambiental. “As instituições

³⁴ Especialização: conceito usado por Basil Bernstein que implica não apenas uma transformação do tempo, do espaço e do texto, mas também uma transformação dos significados em relação a eles.

³⁵ Estratificação: conceito de Bernstein em que está implícito o prestígio e a propriedade do conhecimento.

escolares processam conhecimento, mas também e em conexão com esses conhecimentos – pessoas” (GOODSON, 1995, p. 10).

Apesar de experimentos de construção curricular, tenho percebido que nossos currículos continuam pautados pela cultura hegemônica (branca, masculina, racional, heterossexual), que tem tentado fixar sentidos, significados ao mundo, à vida e à sociedade. Mesmo assim, o currículo continua sendo um território, um lugar de confrontos, de interesses, de embates entre diversos grupos sociais com diferenças étnicas, religiosas, de gênero, de classes...

Questionar, repensar, refletir, analisar, reescrever sobre o currículo talvez sejam possibilidades de interromper e quebrar a hegemonia vigente, produzindo outros discursos, outras representações, outros posicionamentos.

Ao retomar o entendimento do currículo como esse espaço-tempo irreduzível às regras, às normas, às ordens de serviço, aos conteúdos programáticos e tantas outras prescrições, busco me apropriar dele como lugar de criação, de interrogações, em que os significados e os sentidos se multiplicam e se modificam. Assim, posso dizer que investiguei nos espaços, nos tempos das discentes, nessa trajetória escolar chamada currículo, o jogo das representações do consumo.

Talvez a cultura do consumo seja, também, um processo desestabilizador “um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude”³⁶ (FOUCAULT, 2006, p.11), um modo de transgressão das ordens, de mudança, de rompimento das continuidades dos currículos, da escola, da educação e não somente uma prática social de sujeição a modelos e significados pré-ativos.

Portanto, é sobre o consumo, a cultura, a escola e os discentes que lanço meu olhar interessado, investigador; atenta aos significados que são atribuídos, produzidos e partilhados em tais articulações.

³⁶ Nessa citação Foucault se refere ao desejo de Sócrates, qual seja, incitar as pessoas a cuidarem de si (da alma e da razão).

O plural da cultura

Centralidade da cultura indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo (HALL, 1997, p. 22).

A cultura está implicada na produção de conhecimentos e dos processos identitários. A fabricação de uma cultura modelar, hegemônica, acumulativa e seletiva dos melhores e principais conhecimentos, aprendizagens ou progressos da humanidade como propunha a tradição moderna, tem servido (serviu, em parte) à fragmentação da vida, à hierarquização dos diferentes posicionamentos e ao descarte daqueles que não conseguem ou não desejam se adaptar a tais preceitos. Portanto, tento me afastar de uma concepção de sociedade pautada na cultura única, singular; procuro aproximações com a compreensão de culturas, a cultura enquanto diversificada experimentação da vida.

Mike Featherstone (1995) escreve que a Escola de Frankfurt – início do século XX – e outras escolas críticas são hoje consideradas elitistas, porque não reconheceram o valor da cultura de massa. Para ele, esses autores da Teoria Crítica “olham [olhavam] com desprezo para a cultura de massa degradada e não têm [tinham] nenhuma simpatia pela integridade dos prazeres das classes populares” (FEATHERSTONE, 1995, p. 10).

As teorizações dos Estudos Culturais na Inglaterra da segunda metade do século XX contribuíram para questionar a cultura dominante entendida como as grandes obras da literatura e das artes em geral – especialmente as escrituras de Raymond Williams e Richard Hoggart. Na obra *Culture and society*, de Williams (1958), a cultura é deslocada, passando a ser interpretada como “modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento” (SILVA, 2003b, p. 131).

As tensões e conflitos sociais em torno da produção de significados têm construído inúmeras combinações culturais, perdas, ganhos, assimilações e, também, respostas pouco previsíveis. Entendo a cultura a partir da perspectiva descrita por Silva (2000, p. 32), como “campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação”.

Os diferentes grupos de indivíduos, as distintas culturas negociam, afirmam ou refratam a cultura prevalente e nas práticas sociais produzem ou podem produzir outros significados. Os movimentos de gays, das feministas, dos sem-terra, das minorias religiosas e étnicas são alguns exemplos de grupos que produzem outros sentidos, desestabilizando as teorias e práticas hegemônicas da cultura ocidental.

As culturas humanas são relacionadas por Rocha com a política de significação e, nesse sentido, próximas da concepção dos Estudos Culturais. “As culturas são versões da vida; teias, imposições, escolhas [e disputas] de [e por] uma política dos significados que orientam e constroem nossas alternativas de ser e de estar no mundo” (ROCHA, 1994, p. 89). Assim, enquanto os esquimós tradicionalmente deixam seus velhos morrerem quando não conseguem mais prover seu sustento, nossa cultura hegemônica ocidental fala em proteger os idosos; enquanto as mulheres deles (esquimós) são oferecidas aos visitantes, nós defendemos a igualdade de oportunidades, de direitos nas relações entre homens e mulheres.

Essas duas concepções de cultura se apresentam como diferentes versões de vida, experimentadas, modificadas e negociadas continuamente.

Ou talvez pudéssemos citar os aborígenes australianos que, quando acusados pelos brancos ingleses, na Austrália, permaneciam em silêncio, e isso era entendido pelos brancos como afirmação dos supostos crimes; “quem cala consente” era uma atitude, um significado desconhecido para a maioria dos aborígenes. Apesar de serem grupos com culturas distintas, com linguagens diferentes, as regras da cultura branca constituem a norma, a lei.

Entre os membros de uma sociedade há certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são na verdade o que se entende por cultura (WOODWARD, 2000, p. 41).

Muitos afirmam e receiam que as tecnologias das informações e dos transportes têm favorecido a homogeneização cultural. No entanto, sabemos que há grupos locais que se contrapõem a essa uniformização do mundo, perseguem a valorização, o reconhecimento e a afirmação de suas culturas.

Aqui para nós, habitantes meridionais do Brasil, pode ser importante identificar o fortalecimento de movimentos que assumem a cultura gaúcha como valor, certa retomada de uma onda gaudéria tomando conta dos

espaços culturais na música, na literatura, na indumentária e em outros espaços de manifestação cotidiana. Certamente nosso arroz de carreteiro estaria na comparação culinária que também se contrapõe ao pasteurizado hambúrguer. Isso não significa diminuir o impacto da cultura globalizada, mas reconhecer que, quanto mais fortemente se impõe o global, mais se torna visível o local (CUNHA, 2004, p. 3).

Além disso, a produção, a circulação e a distribuição da cultura acontecem de forma irregular pelo globo, seja pelas questões culturais, pelas geográficas, políticas ou econômicas. Dessa forma, acessamos outros modos de vida, outras interpretações de mundo, nas telas ou nas ruas, por vontade, por descuido ou por circunstâncias imprevistas, de modo pouco lógico e um tanto caótico, fragmentado.

Por estarmos, talvez, em trânsito pelos lugares, as imagens, as vozes, as mensagens nos atravessam aos pedaços, partidas, ou são gravadas e refletidas com o limite do nosso olhar, da nossa cultura, dos nossos sentidos, da nossa escuta.

Com isso digo que não são fixos os sentidos e os significados, mas desdobrados nos tempos, nos espaços, nos jogos das relações e podem ser transformados, reeditados, associados, fragmentados, reorganizados, atualizados pela nossa existência.

A cultura e o currículo entendidos como processos de significação são produtivos, geram saberes, conhecimentos, posições de sujeito... Assim, me remeto aos desejos de Marcela, que ao ser interrogada, por uma colega, sobre os sonhos que a escola inspira, responde: “desejos de mudanças para uma nova realidade escolar, em que o foco seja o conhecimento, não a avaliação do conhecimento [avaliação entendida como provas, exames, notas]”. A sua fala me faz experimentar o currículo como um jogo nunca acabado, mas sempre disputado, permite pensar que significados, agora em evidência, podem ser invertidos, uma vez que o jogo é infundável.

As palavras de Marcela servem também para vislumbrar o currículo como lugar de negação do que está posto e de procura pelo prazer, pelo desejo, pela vontade de saber... Não seria isso um cuidado com a vida e com os outros?

Cuidado de si como ferramenta

Ao tratar dos *cuidados de si*, Michel Foucault parece estar interessado em focalizar e examinar a constituição do sujeito. “(...) não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral da minha pesquisa” (FOUCAULT, 1995, p. 232). As investigações na direção do poder, do saber e da ética estão implicadas, para o filósofo, no processo de subjetivação, ocupadas em entender como o indivíduo se transforma em sujeito. Assim, suas questões epistemológicas, políticas e éticas, ao tentar capturar o sujeito, pretendem saber de quanto veneno e prazer somos feitos.

Diferentes práticas, discursos, espaços, procedimentos vão constituindo o sujeito, assim como as verdades do sujeito. Imersas em disputas de poder, as regras, as normas e as convenções sociais dizem o que somos e como agir.

O poder, para Foucault, é exercício, movimento, não tem direção única, se desloca para todos os lados (em feixe), adquire potência, gera saber. O saber de Foucault é um dragão, um unicórnio, uma tese, um experimento, uma grande descoberta, um invento que construímos com outros...

Dentro do terceiro eixo (ético – consigo mesmo), Foucault aborda o “cuidado de si” como práticas sociais vivenciadas pela combinação de prescrições, proibições, prazeres, que se movimentam, modificam no tempo e no espaço, ou ainda produções, elaborações, ações, investimentos em si (cuidados com saúde, lazer, exercícios, meditações, reflexões, etc.).

As diferentes maneiras, modos de produzir-se, agir sobre si mesmo (nas relações consigo, com os outros) dentro de condições históricas, foram denominadas, por Foucault, tecnologias. Ele identificou quatro tecnologias,

1 - as tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2 - tecnologías de sistema de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos e significaciones; 3 - . tecnologías de poder que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4 - tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de si mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza sabiduría ou inmortalidad (FOUCAULT, 1990b, p. 48).

Esses quatro aspectos – econômicos, políticos, lingüísticos e éticos – abordados por Foucault, poderia dizer que são dimensões das tecnologias através

das quais o pensador tenta abarcar o processo de produção dos sujeitos. Para mim, identificá-las isoladamente parece uma tarefa quase improvável; penso ser melhor compreendê-las como uma trama, com predominância ora de um aspecto, ora de outro. É particularmente em torno das tecnologias de si que Foucault vai abordar a ética.

Para investigar essas atividades, exercícios e procedimento em relação à maneira de cuidar de si, de mobilizar a si mesmo, o autor examinou documentos e manuais antigos. Investigou materiais que relatavam formas de tratamento e cuidados tanto da carne quanto da alma (meditação, conselhos, reflexões...) em diferentes tempos e espaços.

As tecnologias são analisadas por Foucault por meio do elo entre dois princípios morais: cuidar-se e conhecer-se. Para o autor, na Antigüidade os dois princípios estavam mais próximos, vinculados, mas de certo modo o cuidado de si possuía maior prestígio do que o princípio delfico – conhece-te a ti mesmo.

a verdade de ser um sujeito e a procura de uma ética da existência era principalmente, na Antigüidade, um esforço para afirmar a própria liberdade e de dar a sua própria vida uma certa forma na qual podia se reconhecer e ser reconhecido por outros e onde a posterioridade mesma poderia encontrar como exemplo. (FOUCAULT, 2006, p. 731)

Por outro lado, o cristianismo, ao negar o sujeito e buscar Deus, assim como a modernidade e a invenção do sujeito epistemológico (pensante, consciente), coloca o conhecimento de si como principal preceito moral. “A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois tal como ele é, não é capaz da verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 20). Assim, Deus e a Ciência vão se tornando meios de acessar a verdade.

Na contemporaneidade, os cuidados que temos conosco estão direta e fortemente vinculados aos conhecimentos da ciência de referência (uma história de verdade científica) e aos preceitos cristãos (uma história de verdade religiosa). Os cuidados de si estão enredados em uma vasta diversidade de condições: as idades, as variações climáticas, o sexo, a posição social, o prestígio, os códigos morais (familiares, profissionais, educacionais, religiosos), as informações da mídia, as necessidades e interesses da sociedade, os prazeres. “(...) O conhecimento se transformou em nós em uma paixão que não se aterroriza com nenhum sacrifício, e

tem no fundo apenas um único temor, de se extinguir a si próprio. A paixão do conhecimento talvez até mate a humanidade” (FOUCAULT, 1990, p. 36).

Os cuidados se mostram inseparáveis das verdades que são produzidas nas relações sociais. Ao lembrar uma colega, Alessandra descreve uma versão de higiene associada aos modos de usar roupas:

Suas roupas são certamente feitas por ela mesma e não liga para a moda, combinação, cores, etc. Sua maneira de pensar é como se a moda, as roupas fossem futilidades e não um artigo de necessidade. O que me incomoda, apesar de não conviver com ela na sala de aula, a gente observa sua maneira de se comportar diante da sociedade, com isso muitas vezes parece até falta de higiene, pois aparenta um certo desleixo com sua aparência. (Alessandra)

Nessa direção, posso pensar que as verdades que nos mobilizam, movem, também, os cuidados. E embora parecendo tão singulares e inéditos, os cuidados que mantemos conosco e com os outros foram construídos socialmente, a partir de trajetórias individuais. Assim, a particularidade como vivenciamos e construímos esses cuidados, nos conduzimos, agimos constitui a existência, a conduta, o processo de subjetivação, os processos de significação do mundo.

Seguindo a lógica proposta, para usufruir uma vida saudável e longa, prevenir patologias (doenças da alma e do corpo) ou curá-las, ter um corpo belo e jovem, exercer uma profissão, conseguir uma relação estável no casamento ou ter sucesso nas relações amorosas são necessários determinados procedimentos, labores, exercícios. As orientações, as dicas, as regras podem ser encontradas, acessadas na vasta quantidade de materiais midiáticos (TV, jornais, revistas, publicidade, redes/teias eletrônicas...) espalhados por muitos locais, e também com especialistas em saúde – médicos(as), terapeutas, nutricionistas, videntes, paranormais, massagistas, religiosos(as), astrólogos(as), professores(as) e tantas outras profissões antigas ou recentes.

Os valores, os significados das informações, os conhecimentos científicos, os saberes da experiência e os hábitos são produzidos, assimilados ou recusados, transformados no tempo/espaço por diferentes grupos sociais ou mesmo por cada indivíduo. Para Foucault, o cuidado de si não está dissociado do “privilégio político, econômico, social” (2006, p. 42).

Mas que outras formas de viver, de conduzir nossas vidas somos capazes de experimentar? Que outras subjetividades podem ser construídas? Não interessa tão-só respostas testadas, examinadas, comprovadas ou, ainda, anunciadas pelos mensageiros de Deus. Talvez interesse experimentar o improvável, escapar dos códigos morais, criar diferentes formas de conduta consigo e com outros(as).

Cuidado do outro

Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional pode adquirir-se sem exercício, também não se pode aprender a arte de viver, a *tekne tou biou* sem uma *askesis* que é preciso entender como adestramento de si por si mesmo (FOUCAULT, 1992, p. 132).

Na Antigüidade, o cuidado do outro estava relacionado com o cuidado de si, segundo Foucault (2006): para cuidar a cidade, governar, era preciso saber governar-se... Com o cristianismo, essa negação de si, dos desejos, das paixões, das vontades (presente, de certa forma e anteriormente, na filosofia estóica) passa a ser pressuposto para cuidar do outro, encontrar Deus e alcançar a salvação da alma. A ciência moderna inventa o sujeito epistemológico, diferencia o conhecimento verdadeiro do falso, indica a melhor forma de conduzir-se por meio do conhecimento de si (talvez possamos identificar essa ciência como o império da razão).

O outro do egoísmo passou a ser a renúncia, “seja sob a forma cristã de uma obrigação de um renunciar a si [por um Deus], seja sob a forma moderna de uma obrigação para com os outros – quer o outro, quer a comunidade, quer a pátria, etc” (FOUCAULT, 2006, p. 17); dessas formas, vão sendo produzidos os sujeitos, assim nos produzimos...

O filósofo Gallo (2004) estabelece um elo entre *A escrita de si*, de Foucault, e o campo educacional, articulando o cuidado de si/cuidado do outro com uma pedagogia diferenciada.

Michel Foucault usava cadernos (que continham registros de fragmentos de leituras e de coisas ouvidas) e cartas (trocadas entre conhecidos, amigos, parentes) para, também, investigar as formas de produção de subjetividades. As escrituras dos

cadernos e das cartas trocadas (lidas e escritas) são tratadas como um cuidado de si e um cuidado com o outro.

Se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção em sua transformação, terão um papel muito importante as histórias que escutamos e lemos [e também as histórias que escrevemos] assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas como, por exemplo, as práticas pedagógicas (LARROSA, 2002, p. 146).

Citando o livro *O mestre ignorante*, de Ranciere, Gallo associa esse cuidar de si por meio da escrita com uma concepção de pedagogia emancipatória, libertária. O livro narra a história de um professor que, desconhecendo (ignorando) a língua dos estudantes (holandês) e tendo uma língua materna desconhecida dos estudantes (francês), ensina-lhes sua língua sem dar aulas, apenas recomendando a leitura, e por fim surpreende-se com a aprendizagem dos estudantes. A partir do acontecimento relatado, ele se propõe ensinar coisas que ignora, para comprovar a equivalência das inteligências.

Na escrita de Rancière, encontrei alguns fragmentos apontando para a reflexão do processo educativo, não uma educação para o embrutecimento ou submissão do indivíduo, mas uma educação como prática de libertação³⁷. “É preciso que eu [o mestre] lhes ensine que nada tenho a ensinar (...) o ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode” (RANCIÈRE, 2004, p. 33-34).

Ao referir-se à escritura de seus livros, Foucault a coloca dentro desse movimento de transformações dos indivíduos, embora acentue não serem tantas as modificações, uma vez que sua investigação (sua escrita) não escapa das interrogações acerca da constituição do sujeito. Arrisco escrever e, talvez, simplificar suas investigações por meio de algumas interrogações que seu estudo inspira: Como chegamos a ser o que somos? O que fazer com tudo isso? Como poderíamos ser diferentes?

Quando escrevemos livros desejamos que estes modifiquem inteiramente tudo aquilo que pensávamos e que, no final, nos percebamos inteiramente diferentes do que éramos no ponto de partida. Depois nos damos conta de que no fundo pouco nos modificamos (FOUCAULT, 2004, p. 289).

³⁷ Penso que a prática de liberdade em educação, no referido livro, está associada à possibilidade de vivenciar, experimentar e estar receptivo ao novo, ao diferente.

- E o que fazemos com tudo isso?
- Com tudo isso o quê?
- Com tudo isso que a gente é³⁸.

O consumo e suas significações estão tramados, também, nessa busca do cuidado. Não seria o consumo uma tecnologia, um modo de agir sobre si, uma prática social de embrutecimento, dependência, mas também transgressora, criativa, transformadora das relações consigo, com os outros e com as coisas?

Como as(os) estudantes estão se movendo com os códigos³⁹, com as prescrições, com as técnicas do consumo? Os desejos e as vontades não estariam sendo capturados pelos fetiches do mercado?

O uso dos diários, pelos estudantes, foi uma das estratégias usadas para problematizar essa investigação e, ao mesmo tempo, tornou-se um cuidado, à medida que, através da reflexão, auxiliou a compreender o lugar que a cultura de consumo ocupa na vida escolar.

Seguindo a lógica, importou pensar sobre os controles e as exigências que determinados lugares e épocas exercem sobre nós. E mais que isso: Como afrouxar as regras e ousar exercícios de liberdade? Diria que esses procedimentos são um cuidado, um zelo. Talvez as escrituras e as discussões tenham servido e sirvam para pensarmos a construção das verdades em relação às coisas que cremos serem necessárias ou supérfluas.

³⁸ Trecho retirado do filme brasileiro *Incuráveis*, de Gustavo Acioli.

³⁹ Sobre códigos que fundamentam a cultura, escreve Foucault: “aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas – fixam logo de entrada para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar” (FOUCAULT, 2002, p. xvi).



TERCEIRO CAPÍTULO

Encontros de pesquisa: apresentando estudantes

Alguém escreveu que as palavras não são como etiquetas ou marcas costuradas a um objeto ou a uma realidade, elas são produzidas, inventadas ao sabor das relações, dos tempos e dos lugares... Não estou separada daquilo ou daquelas que descrevo, mas implicada nessa escrita; ao escrever, sobre as estudantes e os acontecimentos, as palavras começam a funcionar, gerar movimento...

Então, como narrar as estudantes desta pesquisa multiplicando as possibilidades de significar seus modos de existência? Como não limitar os sentidos, não restringir os significados das coisas que pensam, falam, escrevem, consomem-usam? “Multiplicar as relações significa situar as coisas ditas em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos” (Fischer, 1996, p.199). Esse é o meu desafio.

Evitando as generalizações, as decifrações, apresento cada estudante a partir das singularidades que percebo naquilo que dizem e escrevem, nas coisas e nos objetos que fazem parte de seus rituais e de suas práticas sociais dentro do ambiente da escola.

Natália, dia 22 de junho

A entrevista com Natália se transformou em conversa na cafeteria, depois da aula de Educação Física. Revisando, relendo seu diário, seus apontamentos, vieram minhas primeiras interrogações sobre sua escrita rápida... Sempre pronta a falar, me surpreendi com as poucas linhas grafadas.

Foi, a meu pedido, escrevendo e falando sobre as coisas que havia registrado e, ao continuar, suas frases desdobraram-se em parágrafos. A fala e a escrita deslizavam...

Duas surpresas: fez parte de um grupo punk-rock e pensa em escrever um livro. Além disso, integra o grêmio estudantil da escola.

Tentei manter o recorte da investigação, as formas de acessar e usar aquilo que a sociedade produz. Todavia, esses caminhos não são retos, diretos, mas sinuosos, descontínuos; é preciso construir as relações, tecer fios pacientemente, sem pressa, deixar-se levar pelos risos, pelas falas despreziosas, pelas fugas...

No caderno, Natália escreveu que não sai de casa sem brincos e parece nua sem eles. É a única coisa que veste sempre... Afirma que sua relação com esse objeto não está separada do ambiente social, dos moldes de mulher produzidos e associa o hábito de usar brincos aos modelos fabricados pela sociedade.

Júlia, 28 de junho

À tarde, após a aula, nos encontramos para conversar, tomar café e chocolate quente. Recordo suas últimas palavras:

- Ontem, pela primeira vez, eu me questioneei: Por que vou à escola? Eu sempre fiz isso sem pensar, apenas ia.

- E por quê? Indaguei.

- Para ter um futuro, um emprego, sem estudo a gente não é nada... Eu quero trabalhar, casar, ter dois filhos.

A resposta parecia tão pronta, tão habitual como o ato de ir para a escola sem pensar sobre isso. Para que ir à escola? A pergunta, para mim, interessou mais que a resposta.

Logo depois apontou semelhanças entre as rotinas da escola, do trabalho e do cursinho pré-vestibular, demonstrando insatisfação ao traçar tais nexos:

- E pensei que depois vai ser a mesma coisa com o trabalho – todo dia ir para o trabalho. Pensei isso porque a partir de agosto, todo dia vou ter que ir para o cursinho.

Nos registros em seu caderno, Júlia havia identificado vários agrupamentos⁴⁰ de estudantes dos terceiros anos, visíveis especialmente nos intervalos. Quando perguntei a que grupo pertencia, hesitou, mas respondeu: - Desesperados. E sobre eles havia escrito no diário: “Desesperados: estão em todos os grupos e conversam sobre como vai conseguir passar em tal matéria, a nota que precisa, sobre vestibular, trocando respostas das provas com outra turma e querem que o ano acabe rápido”.

Mas que possíveis relações com o consumo são capturáveis nessas práticas discursivas da estudante? Para mim, o consumo está associado ao seu desejo de usufruir bens materiais e simbólicos; e através de uma educação universitária acessar casa, família e trabalho.

Júlia relaciona os estudos com a possibilidade de alcançar o modelo de vida propagado pela mídia e pela publicidade. Esses e tantos outros discursos circulam, também, na instituição escolar e produzem realidades ou desejos – projetos de realidades.

A estudante experimenta as armadilhas dos caminhos trilhados: a escola, o trabalho, a família, as relações parecem repetir rotinas, programar a vida... E tem como escapar da repetição? Ou, ainda, tem como usufruir essa vida projetada?

O silêncio de Júlia parece uma indagação, um desconforto, talvez uma indignação... As rotinas pré-estabelecidas, não raras vezes, impedem as reflexões, as experimentações, embora prometam segurança e proteção.

Alessandra, 5 de julho

Por ser dia de paralisação, não houve expediente na escola, as portas estavam fechadas. Assim, combinamos o encontro e a conversa na minha casa.

Alessandra escreve bastante e detalhadamente. Prefere escrever a falar. Reflete muito antes de emitir uma opinião. Com a palavra escrita é mais rápida e

⁴⁰ Os grupos, para a estudante, caracterizam-se pelas coisas que conversavam, por preferências musicais e pelo modo de vestir... A estudante identificou seis grupos: gaudérios, surfistas, desesperados, roqueiros, hip-hop e os sem grupos.

espontânea. Especialmente responsável, assume as atividades da pesquisa com bastante seriedade.

Mostra-se preocupada com os efeitos do que escreve. Quando propus a identificação de colegas consideradas diferentes no modo de consumir, respondeu com um questionamento: “Isso não é discriminação?” E acrescentou “se pararmos para pensar não haverá uma pessoa igual à outra, no caso devemos citar cada aluno, pois ninguém é igual a ninguém, nem na maneira de vestir, muito menos na maneira de agir e pensar”.

A estudante divide os colegas em vários grupos: as patzinhas, a turma do surf, os roqueiros, os NERDs, os CDFs, a turma dos esportistas e, por último, a dos que não querem nada com nada.

Alessandra, por sua vez, pensa que cada grupo tem um assunto diferente e o consumo é direcionado a cada personalidade. Pensa que “se não tivesse essa variedade de coisas, objetos, acessórios, não existiriam esses grupos. Mas, aí também seríamos todos iguais, concluo então que esse consumo é preciso”.

Ao observar os colegas, destacou uma estudante que costumava utilizar quase todas as roupas e adornos da cor rosa e teceu comentários: “não é só a fissura pelo rosa, mas artigos infantis rosa, como barbies, bolsas, ursos, etc. (...) uma parte da sua vida que ela não quer deixar de lado, esse lado mais ‘infantil’ digamos assim”. Os significados atribuídos ao uso da cor rosa não estão distantes das padronizações hegemônicas: rosa habitualmente é caracterizada como uma cor feminina e/ou infantil.

Alessandra prefere o uso de roupas confortáveis, que a façam se sentir à vontade. A satisfação, o bem-estar proporcionado pelas roupas parecem definidores do seu estilo de vestir, das suas escolhas.

Paola, 6 de julho

Paola contesta, interroga, gosta de ter uma opinião diferente sobre as coisas e as pessoas. Não gosta dos padrões sociais porque, para ela, eles definem, impõem como vestir, pensar e agir; acredita que os pensamentos são mais importantes do que as aparências.

Costuma conversar com uma colega da sala de aula, conhecida como estranha. A estudante, que é contra o capitalismo, acrescentou Paola, usa roupas sem marca, meio rasgadas, não se preocupa com a moda:

Foge do contexto *sonhos de barbies*⁴¹, ela tem espírito revolucionário e vê além do que a maioria vê, tem uma mente aberta e avançada. (...) Luta por seus ideais e ajuda os outros, ou ao menos, tenta! Luta por uma sociedade mais digna onde todos tenham as mesmas oportunidades... Então por isso ela foge do mundinho barbie. (Paola)

A boneca Barbie é um símbolo de consumo, talvez uma das bonecas mais conhecidas no mundo; para Canevacci (2005), ela é a boneca das bonecas, ou seja, a boneca mais famosa. Desejar ser uma Barbie para Paola significa ter tudo fácil, sem esforço, pensar somente na beleza, na moda, no estilo padrão, reduzir os limites do mundo. “Eu acho a boneca Barbie uma das invenções mais fortes do capitalismo, direcionada para crianças, porque ela se fecha em seu mundinho cor de rosa, e tudo que está fora não interessa!” (Paola).

E segue comentando: “Afinal, quantos são discriminados por se vestirem diferente, pensarem e agirem diferente da maioria?!” Paola reconhece as fissuras, as quebras dos modelos, das formas ditadas pela moda e o ônus de contestar a ordem das coisas, mas isso não a impede de desejar mudanças e admirar a colega.

Gosta de usar produtos da Natura, por serem reciclados, como é o caso dos refis, argumenta a jovem; considera a empresa interessada na preservação do ambiente “além de serem produtos bons, não prejudicam a natureza” (Paola).

A reciclagem tornou-se um conceito que tem servido para caracterizar muitas situações: reciclagem profissional, reciclagem pessoal, até mesmo reciclagem de produtos para atender interesses mercadológicos, para dar conta das campanhas publicitárias, direcionar as vendas para determinada clientela ou, mesmo, para garantir e usufruir as vantagens do selo verde, ou seja, a identificação do produto pela qualidade socioambiental.

Para Baudrillard, o termo reciclagem “implica para cada um, se é que não quer ver-se relegado, distanciado, desqualificado, a necessidade de pôr-se em dia”

⁴¹ Para Canevacci, as garotas Barbies se caracterizam por serem jovens, participarem de um conjunto musical, tendo por instrumentos o computador, guitarras e bateria “uma explosão de violência musical, textual, corporal (...) e os corpos descoloridos e recoloridos passam de frame em frame como as páginas do PC” (2005, p. 68).

(2005, p.104). A reciclagem também atinge a moda, a área médica, perpassa os movimentos de conservação dos ambientes, cria valores, conceitos, atitudes, hábitos...

Rodrigo, 11 de julho

Rodrigo é surfista e para ele o surf significa estilo de vida: “Esse estilo é marcado por morar próximo à praia, estar bem consigo, tranquilo, calmo...” Comenta que surfar faz com que esqueça os problemas e o mantém em contato com a natureza.

Levantei alguns questionamentos sobre a relação do surf com o consumo. No entanto, Rodrigo diz que não importa muito essas coisas do consumo, mas sim curtir o mar... Porém Alessandra, colega de turma, tem outro posicionamento acerca do grupo de surfistas da escola:

Falam em comprar uma nova prancha, um long novo e acessórios para o surf. Também além do estilo de roupa que esse grupo costuma usar, geralmente calça jeans, camiseta, jaqueta, touca, boné, tênis, tudo de marca, e gostam de várias pratas (cordões, anéis, pulseiras).

Para o estudante Rodrigo, uns vão surfar de bicicleta, outros a pé, de carro ou de moto, alguns têm roupa apropriada, outros não; mas não faz muita diferença, pois o mais importante é chegar até o mar.

O estudante Rodrigo, lembrou o documentário *Fábio Fabuloso* e sinteticamente recontou a história do surfista simples que se tornou bastante famoso depois de ganhar vários campeonatos internacionais. No começo da carreira, *Fábio Fabuloso*, carregava sua prancha num jegue, na época, seu único meio de locomoção.

O estilo de vida, narrado por Rodrigo, é uma maneira de viver, dentro de determinados condicionamentos e possibilidades sociais... O estilo permite, talvez, certa segurança, a identificação com um grupo de pessoas, um compartilhar experiências, rituais, incluindo os de consumo, como comentou Marcell.

Juliana, 11 de julho

Juliana se mostrou muito interessada em participar dessa pesquisa. Gosta bastante de escrever e conversar.

Ela inventou “um jeito de estar em uma sala de bate-papo sem estar conectada na Internet, nem mesmo em frente a um computador, e sim em uma sala de aula, em uma folha papel”. Juliana conta que o MSN foi inventado durante uma aula considerada muita chata, em que alguns conversavam, outros brincavam com jogo da velha e com o jogo da forca. Assim, para não chamar a atenção da professora, Juliana criou o MSN da sala de aula.

Antes, comentou a estudante, usavam bilhetinhos, um pequeno papel com a pergunta e o contato era encerrado com a resposta. Com a criação do MSN, várias pessoas podem participar e o assunto se estende... Costumam usar essa tecnologia nas aulas “maçantes”. Utilizam alguns códigos, como por exemplo: quando um estudante está prestando atenção na aula ou fazendo algo importante, depois de identificar-se com o apelido, escreve: ocupado ou, ainda, off-line, se não estiver mais interessado na conversa.

Gabriela, 14 de julho

A maior parte das estudantes desta investigação, como Gabriela, gosta de escrever, de falar ou das duas coisas. Gabriela estuda no curso pré-vestibular. A estudante pretende cursar enfermagem, mas preferia jornalismo, existente somente em Pelotas, na universidade particular ou em Porto Alegre, na pública. Em Rio Grande, a FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande – não oferece esse curso, comenta a estudante.

As colegas notam o exagerado uso da cor rosa nas suas vestimentas, seus adornos, além da bicicleta e das paredes do quarto. É considerada, por essa característica, uma pessoa diferente.

Na abertura do seu diário, fez um comentário sobre o uso do tênis, um dos objetos de consumo destacados pela estudante:

CONSUMO

Não sabia bem como começar; foi quando lembrei de uma conversa por volta desses dias no intervalo. Estávamos sentados argumentando e falando sobre tênis. Não tinha percebido como consumimos calçados! Mas não falávamos sobre os nossos ou quais gostaríamos de comprar, observamos os tênis dos colegas, e foi quando eu me dei conta o quão caro é esse consumo!

Atualmente os mais visados são os tais do Nike Shoes, que tênis bem feio e caro! O preço varia muito, acho que de uns R\$ 300,00 a uns R\$ 800,00. Mesmo sendo tão caros, vários colegas têm. Quase sempre quem consome esse tipo de calçado são as pattys e os boyzinhos, passando para o bom português, aqueles que têm mais condições financeiras, ou finge tê-las. Finge? Sim. Muitas pessoas não consomem para si, para se sentir satisfeito, mas sim para mostrar para os outros querendo que os outros gostem e também queiram (para causar inveja).

Gabriela demonstrou um interesse especial pelo seu mp4. “Eu considero importante porque eu amo música, é impressionante, mas da fórmula de matemática tu nunca lembra, mas quando toca alguma música que faz muito tempo que tu não escuta, tu sabes cantar!”.

A maioria do grupo pesquisado usa o mp3 ou mp4 para ouvir músicas, muitas vezes compartilhando os fones com colegas. A relação da música com as mudanças de ânimos foram comentadas de forma enfática por várias estudantes; para elas a música está mais perto das emoções e menos da razão. São freqüentes frases como “eu amo a música” (Gabriela), “música é tudo de bom” (Júlia) e tem também aquelas como Marcell, Alessandra e Gabriela, que, no trajeto da escola, percorrido de bicicleta ou de ônibus, vão escutando músicas.

Gabriela comentou também sobre as tatuagens e os *piercings*, muitas vezes usados apenas para “aparecer” e não para proporcionar felicidade, prazer. Mais adiante, no decorrer da conversa, ela lembrou uma apresentação no canal da MTV, em que mostravam uma loja de *tatoos*. Relatou que, naquele programa, um homem chorou ao contar a história de sua tatuagem – uma homenagem feita ao amigo bombeiro falecido.

Ela também identificou vários grupos de estudantes visíveis na escola: *emos*, gaudérios, roqueiros, metaleiros, *pattys*, *boys* e NERDs. Percebeu que os colegas dos diferentes grupos, sem exceção, usam celular e ouvem música.

Frederico, 18 de julho

Conversar com Frederico foi uma tarefa difícil. Tive de vencer sua timidez para falar. Frederico, assim como Rodrigo, não parece preocupado com o consumo ou consumismo.

Disse usar a marca NIKE, especialmente quando joga basquete porque os tênis NIKE têm mais qualidade, são mais confortáveis e resistentes. Comentou o desejo de concluir os exames de motorista para utilizar o carro, que servirá para ir às festas com a namorada e com os amigos, além de auxiliar o pai no trabalho. Em relação as suas roupas, a mãe continua comprando, “ela sabe o que eu gosto” – argumentou o estudante.

A construção da identidade feminina voltada ao consumo, ainda se mostra forte nessa afirmação de Frederico – a mãe compra suas roupas. Outro marcador identitário pode ser exemplificado nas práticas de Frederico e Rodrigo: esses dois representantes de identidades masculinas parecem desatentos à temática do consumo, no seu dia-a-dia. No entanto usam motos⁴² para irem à escola, mesmo sem terem habilitação. Por outro lado, as estudantes desta pesquisa não dirigem motos, tampouco carros.

Marceli, 23 de julho

Geralmente quando pensamos em consumir nos vem à cabeça o que comemos, mas não é só isso, é tudo que usamos, vestimos, escutamos, temos, estamos consumindo. No caso dos jovens do 3º ano, que tem em média de 16 a 18 anos, o consumo é grande em todos os sentidos, pois é uma fase de transição, onde ocorrem muitas mudanças. Todos querem aquela roupa legal, aquele tênis da moda, enfim, querem parecer legais para a sociedade de adolescentes... (Marceli)

Marceli usa o mp4 no percurso para a escola, no intervalo das aulas, quase sempre para escutar músicas. Outra coisa que costuma usar bastante é a bicicleta: utiliza-a para quase todos os seus deslocamentos pelo bairro-balneário. Percebo que a grande maioria das estudantes se desloca de bicicleta não apenas para

⁴² Para Baudrillard (2006), os veículos com duas ou quatro rodas (motos e carros), estão imersos em múltiplos significados: lugar de intimidade, refúgio, meio de trabalho e lazer, facilidade e velocidade de deslocamento, status, prestígio, conquista, prazer... São simultaneamente objetos feminilizados e masculinizados, uma vez que a eles, diariamente, são acopladas inúmeras características e fetiches: confortável, forte, seguro, sedutor, prático, moderno... Artifícios do mercado, estrategicamente construídos pela publicidade.

chegar até a escola, mas para visitar amigos, ir ao supermercado, à padaria, ao banco. Até o cinema oferece lugar para guardá-las.

O celular a acompanha: “está a toda hora junto comigo”, serve não apenas para comunicação com os amigos, mas como passatempo: para escutar músicas, fotografar e jogar.

Em relação ao consumo dos colegas na escola, para ela, em primeiro lugar estão as roupas de marca (MORMAI, REEF, FREE SURF, QIX, GANG, etc.). Pondera que são vestimentas caras e quem as usa tem bastante recurso financeiro. No que se refere aos celulares, mp4 e outros aparelhos eletrônicos, identificou que, praticamente, todas as jovens utilizam-nos. E quanto à alimentação, argumentou que costumam consumir as merendas do barzinho ou trazem bolachinhas e chips de casa, poucos comem no refeitório. A respeito do consumo dos colegas, escreve: “No caso das meninas não faltam acessórios, que são os mais variados (brincos, pulseiras, anéis, colares, etc), desde prata até os de cascas de árvores, sementes e penas. No caso dos meninos, o que não faltam são os bonés e as toucas, calças largas e jaquetas e moletons grandes” (Marceli).

Comentou que os assuntos debatidos entre os jovens são muito variados: vão das guerras internacionais às festas na esquina, da igreja ao misticismo, do vestibular ao namoro, das coisas do passado às que acontecerão no futuro. “É interessante ressaltar que as relações entre meninos e meninas são bem legais, existe grande amizade e eles conversam desde o futebol à receita de um bolo” (Marceli). O convívio na escola aumenta seu desejo de: “ser uma profissional excelente, uma pessoa feliz e encontrar alguém especial, já que sozinho ninguém vai a lugar nenhum”.

Gabrielle, 26 de julho

Para Gabrielle, consumir tem relação com a vaidade, algo como se preparar para alguém. Ela falava sobre isso, enquanto tomávamos chocolate quente na padaria.

Comentou que, para seu antigo namorado, era desnecessário dar tanta importância aos acessórios e ao jeito de vestir; essa vivência serviu para fazê-la refletir sobre sua relação com o consumo, com as coisas que vestia e os adornos

que usava. Conversou sobre seu gosto por enfeites e por roupas, “mas sem exageros” – acrescentou a estudante. O sociólogo Lipovetsky lembra que a moda e as formas de trajar não servem apenas como referencial social, mas funcionam como prazer de agradar e como “estímulos às mudanças de si e dos outros” (2007, p. 62).

A estudante se sente incomodada ao ouvir um dos colegas de aula comentando sobre a moto que tem, o intercâmbio cultural feito no Canadá e seu fluente inglês, enquanto seus outros colegas “simples e xucros” ficam desacomodados na situação.

Confirmando essa versão, diz agradar-lhe mais o “amigo xucro”, que possui celular e nem sabe usar. Esse colega-amigo usa botas, chapéu e tem a imagem de um cavalo até mesmo na telinha do telefone móvel.

Em seu relato, Gabrielle percebe os vários modos de usar aparelhos. A desenvoltura (ou não) em manipular equipamentos em distintas situações também serve para demarcar diferenças, aproximar ou classificar indivíduos.

Alessandra, 26 de julho

Silenciosa, Alessandra fala e escreve pouco. Como a maioria das estudantes, possui aparelho celular. Quando esteve sem telefone móvel, seu contato com outras pessoas foi dificultado. Essa tecnologia de comunicação, para ela, serve principalmente para combinar encontros, uma vez que reside distante de suas amigas e colegas de escola.

As relações afetivas no ambiente escolar são muito relevantes na sua vida. Sente receio que os vínculos construídos durante o ensino médio se encerrem com o término da fase escolar e, por isso, planeja encontros para manter “as amigadas do colégio”, mesmo quando estiver distante do ambiente escolar.

Luana, 8 de agosto

Luana e eu conversamos em minha casa, logo após o almoço. Foi uma conversa rápida. Ela tem facilidade de se posicionar, assim como de escrever e argumentar.

Em relação aos objetos usados na escola, comentou que o celular é muito importante para a comunicação, porém na escola é usado também para fazer cálculos, registrar fotos e para “tirar a paciência da professora”.

Disse que os livros não são muito usados pelos estudantes, mas acredita que a “culpa” não é dos estudantes e argumentou:

(...) uma prova disso é o computador, não só por ser mais fácil, mas nesses sites mais procurados pelos alunos, eles encontram uma linguagem mais fácil que não faz o leitor se perder. Na minha opinião, os livros ou até mesmo as leituras que a escola fornece teria que ir além, ter uma linguagem mais adequada, uma forma de chamar atenção do leitor. (Luana)

Ao observar os colegas do terceiro ano, identificou um colega como integrante de um grupo conhecido como *emo*, caracterizado por vestir roupas escuras, às vezes vermelhas e roxas; o cabelo costuma ser “lambido” com uma franjinha. Outras estudantes descreveram o grupo como emotivos e as suas cores pretas e brancas são combinadas em roupas listradas, quadriculadas e principalmente com dados: “muitos dados, sei lá, mas dado representa jogos de azar ou grande indecisão, dúvida” (Gabriela). Para algumas estudantes, talvez o uso do preto e do branco esteja relacionado ao desencanto com a vida, com a tristeza...

Luana acredita que “cada pessoa tem seu próprio jeito de ser, vestir e pensar e que algumas delas seguem padrões, mas outras não se preocupam em serem vistas como erradas e prossegue: “as diferenças são necessárias, pois se todos fôssemos iguais, qual seria a graça de contar nossas histórias?”

Arthur, 21 de agosto

O encontro com Arthur aconteceu no final da tarde, depois do seu curso pré-vestibular. Cada estudante tem seu ritmo, seu estilo, sua forma... Porém ele é muito econômico nas palavras e na escrita, assim como Frederico e Rodrigo.

Percebi que no decorrer de nossas reuniões, Arthur estava mais à vontade para se posicionar e manifestar seu ponto de vista.

Na conversa, comentou sua “fissura” pelos tênis de marca ADIDAS: tem cerca de cinco pares. Além disso, relacionou o calçado ao tenista alemão Tommy Haas, que após as partidas trocava de tênis para ser entrevistado.

Arthur vinculou o tênis à satisfação-poder de ter o calçado; no entanto, não estabeleceu relação entre o referido jogador e seu provável patrocinador.

Sobre a fabricação de consumidores a partir do trabalho sincronizado entre publicitários, desenhistas, editores e designers, escreve Richard Hamilton: “Produtores não deveriam sentir-se inibidos nem perturbados por dúvidas sobre a recepção que os produtos possam ter por um público em que eles não confiam, o consumidor pode vir da mesma prancheta de desenho” (Revista Design, 1960, citado por Hebdige, p.12). Arthur e sua experiência com os calçados parecem, neste exemplo, comprovar a lógica publicitária e mercadológica – mercadorias e também consumidores são produzidos.

Carlos Eugênio, 28 de agosto

Eugênio trocou de turno e depois de escola... Quando não esperava, nos reencontramos na FURG e marcamos uma conversa.

Ele passou para o turno da noite quando conseguiu um estágio remunerado em uma empresa de fertilizantes. Antes, havia ingressado no Projeto Escola na Fábrica na unidade Pescar da mesma empresa, um sistema de franquia mantido e constituído por escolas, empresas, instituições públicas e privadas que tem por objetivo a formação profissional básica; no caso dele, auxiliar de instrumentação. Agora, tenta concluir o terceiro ano do ensino médio em uma escola NEJA (Núcleo de Estudos de Jovens e Adultos).

Para ele, as roupas de surf são destacadas quando se trata de relacionar as coisas que gosta de consumir. No convívio escolar, muitos colegas perguntavam se apenas usava as roupas de surfista ou se era surfista. Entende que as roupas são uma forma de comunicar seu estilo de vida e seus gostos.

Percebeu uma grande diferença entre os turnos da manhã e da noite. Destacou dois grupos: pela manhã, o grupo dos *emos*, que veste preto, pinta os olhos e escuta rock melancólico; no turno da noite, os grupos reúnem-se para fumar e conversar, em geral, pessoas mais velhas. Na escola da fábrica, “reparo bastante na separação social, o pessoal da ADM [administração] não se mistura com as pessoas que trabalham em um nível inferior”.

Estudantes e o ensino universitário: as expectativas do grupo

Do Cassino saem diariamente três ônibus lotados levando estudantes para a universidade nos dois turnos: manhã e tarde. Grande parte dos estudantes vem de outros estados, cidades e mesmo de outros países. Chegam e mudam o ritmo dessa praia, que é bairro.

Ocupam casas desocupadas de veranistas até dezembro, quando freqüentemente se transferem para outras moradias com preços mais acessíveis ou viajam para passar as férias com seus familiares em suas cidades de nascimento.

Muitos estão de passagem (quatro, cinco, seis anos...). No entanto, os cursos ou a estada costumam se estender para além dos prazos previstos: seja pelos vínculos com projetos de pesquisa (em cursos de Mestrado, Doutorado), afetivos, profissionais ou institucionais.

A Escola Silva Gama possui cerca de setenta estudantes de terceiro ano no turno da manhã. São aprovados no vestibular em torno de três ou quatro a cada ano. Eles sabem que cursos como Oceanologia e Medicina são muito procurados pelos que vêm de fora. Dessa forma, muitos nem tentam a entrada em cursos universitários, pelo menos no ano que finalizam o ensino básico por concluírem que as chances de se tornarem universitários são poucas.

As decisões por um ou outro curso superior, o desejo de fazer vestibular ou de ingressar direto no mercado de trabalho são balizados pelas condições econômicas, sociais e culturais, pela experiência e pela produção de algumas verdades. Vale dizer que o grupo de estudantes pesquisado pretende fazer o concurso vestibular e ingressar na universidade.

Retornando ao diário

Ao tratar as formas de consumo nas ações e no convívio dentro do ambiente escolar, busquei o acontecimento singular, o consumo como positividade, uma palavra sublinhada, produtiva e não somente vinculado à esfera econômica. Não ressaltai os aspectos estigmatizados, tampouco polarizei entre formas certas ou erradas de consumir, mas o processo de significação envolvido no consumo destes jovens estudantes.

Interessou-me, em especial, o que move e desestabiliza os significados e os sentidos fixados pelos hábitos e costumes ou, ainda, suas possibilidades transgressoras, contestadoras. Quiçá para encontrar algo que nos livre ou me livre da sensação de ser produzida em série, com procedência, cor, forma e data de validade, tal como a descrição dos códigos de barra das mercadorias feita por Canevacci (2005).

Em uma sociedade chamada por Deleuze de *sociedade de controle* não importa o indivíduo, sua identidade, a rua em que mora, seu nome... Ele é traduzido por códigos, senhas que dão acesso a informações ou recusam-nas, investimentos bancários, compras ou relacionamentos pela *web*.

Essa codificação dos indivíduos facilita a identificação das formas de comportamento, condutas e alimentam redes de informações. Os sistemas de informação permitem localizar os indivíduos, prever suas ações e interferir, sempre que necessário, seja para coibir possíveis transgressões ou oferecer promoções, realização de sonhos, créditos, mercadorias...

Durante o processo investigativo e após cada reunião, anotava o que fazíamos e as idéias que surgiam. Esse material foi digitado e constituiu meu diário da pesquisa. Para Remi Hess, os diários “revelam o processo de emergência e de agenciamento das idéias” (2005, p. 86) e são ou podem ser parte da tese. Usei essa técnica com os dois grupos de estudantes, que mantiveram seus diários, traçando comentários espaçados, semanais, rápidos ou detalhados, acerca do consumo na escola, permitindo assim diferentes reflexões e a produção de subjetividades através da escrita.

Ao problematizar as conversas e os escritos, não promovi a separação entre os dois grupos de estudantes investigados e identificados nos procedimentos metodológicos, uma vez que eles não apresentaram diferenças significativas de posicionamentos em relação à temática trabalhada.

As discussões partiram de três eixos: O que consomem na escola? Que leituras fazem dos desenhos – referidos na metodologia? Quais entendimentos têm do consumo? Existem diferenças entre consumo e consumismo? Quais são as diferenças entre consumo e consumismo (caso haja)?

Com a expectativa de adentrar mais no foco de estudo e para perseguir o objetivo traçado no projeto de qualificação, direcionei a atenção das jovens estudantes para as coisas que consomem, incentivando-as a descrever e falar sobre elas, preparando os caminhos para o desenrolar das interrogações.

Um olhar apressado diria que tal proposta circunscreve o consumo à aquisição de objetos ou de coisas. Entretanto, esse questionamento foi usado como dispositivo para pensar as relações entre os objetos e as pessoas.

Uma vasta quantidade de objetos foi enumerada pelos dois grupos, destaque mp3/mp4 e os telefones celulares. Digo isso, pois, ao conversar com as estudantes, fui informada de que todas portavam e circulavam, pela escola, com celulares e fones de ouvidos (mp3/mp4). A respeito disso, escreve Gabriela: “ao meu ver, o que todos consomem, sem exceção é música e celular. Acho que é porque as pessoas se identificam muito com a música, não abrindo mão nem no colégio”.

O telefone móvel assim como o mp3/mp4 – os dois equipamentos em destaque no grupo são exemplos disso – cada vez se tornam instrumentos mais complexos, possuindo pequenos detalhes que os distinguem, contrastando com a simplificação e a quase invisibilidade dos movimentos que os ativam. Baudrillard (2006) vai comentar a gestualidade mínima que contrasta com a imensa diferenciação dos objetos, uma das características associadas aos avanços tecnológicos das últimas décadas.

Não é suficiente saber somente o que assemelha, aproxima, como o uso generalizado do mp3 e do telefone móvel, mas desdobrar as formas de uso, suas várias possibilidades de utilização, o modo como os objetos são usados.

O celular tem se tornado uma máquina cada vez mais complexa, com a qual é possível acessar uma quantidade cada vez maior de informações, registros e contatos. Problematizando o tempo-espaço, Bauman lembra que o telefone móvel torna o ponto telefônico desnecessário: “O telefone celular serve bem como golpe de misericórdia simbólico na dependência em relação ao espaço” (2006, p.18). Não é preciso mais ter um lugar fixo para receber ou enviar mensagens; o espaço se torna o lugar onde estamos, qualquer lugar; Paul Virilio (2006) irá tratar o espaço tecnológico, especialmente o virtual, como um sexto continente.

Ao descrever as características dos objetos que permeiam os cotidianos e as relações dos estudantes desta pesquisa, sublinho o conjunto de hábitos e relações que eles criam e a velocidade com que os hábitos e as relações criadas são trocadas ou modificadas, talvez na mesma medida em que novos produtos entram e saem de circulação.

As práticas sociais, culturais e a funcionalidade envolvida nos objetos consumidos/adquiridos se ramificam, se multiplicam, tecem redes de conexões, transformam e produzem sentidos-significados. Acerca desse elo entre indivíduos e objetos, descreve Baudrillard:

Não se trata, pois, dos objetos definidos segundo sua função, ou segundo as classes em que se poderia subdividi-los para comodidade da análise, mas dos processos pelos quais as pessoas entram em relação com eles e da sistemática das condutas e das relações humanas que disso resulta (2006, p.11).

Tratando dos motivos do consumo, o jornalista Mazoyer argumenta que estudos feitos na década de 50 e patrocinados por fabricantes como General Motors e Goodyear, elencaram algumas diretrizes que orientavam o ato de consumir, especificamente as preferências dos clientes, por esse ou aquele produto: “cortejar o narcisismo do consumidor, proporcionar-lhe segurança emocional, assegurar-lhe que ele era merecedor, inscrevê-lo em sua época, transmitir-lhe sentimentos de autenticidade, poder, imortalidade e criatividade” (2008, p. 34).

Conversando com os estudantes e relendo seus textos, notei que o consumo, para eles, tem vínculos com o deleite, o desejo, a necessidade, a mídia, os objetos, os interesses individualistas, a vaidade, a conquista, a marcação de estilos, com o ato de comprar e com o sentido da inevitabilidade.

Duas categorias foram aparecendo nessas discussões e nos registros dos grupos: consumo e consumismo. Isso me levou a interrogá-los sobre possíveis diferenciações. As perguntas às vezes são difíceis de formular, pois carregam aspectos que apontam para uma resposta mais adequada, servindo de roteiros e dicas. Entretanto, a intenção foi discutir as duas categorias, uma vez que esses conceitos circulam em distintos ambientes sociais e algumas falas dos estudantes apontavam para tais representações, reforçadas pelas argumentações, pela forma como escrevem e comentam suas compreensões acerca do consumo.

Construí a partir dos materiais registrados nos diários e com as conversas, três aspectos vinculados ao consumo: *inevitabilidade*, *paradoxo* e *conquista*.

Inevitabilidade e os paradoxos do consumo

Muitas falas dos estudantes marcaram a impossibilidade da vida sem o consumo. Com isso afirmam que consumimos para sobreviver, que consumir é imprescindível. Então, o consumo como *inevitabilidade* se associa à satisfação das necessidades, às contingências da existência.

No entanto, vale salientar que a norma, na sociedade ocidental, tem sido conectar consumo com o dever de exercer o papel de consumidor/a. Trata-se da centralização do ato de consumir e, portanto, criam-se estratégias para incitar a vontade e o hábito de comprar. Nesse sentido, o sociólogo Bauman (2006), com seu pensamento, contribui invertendo a lógica posta pelo grupo de estudantes e lança uma reflexão: Consumimos para viver ou vivemos para consumir?

Existe, também, a dificuldade em delimitar e definir necessidades – eis um *paradoxo*; o esforço em caracterizar a diferença entre o necessário e o excedente se materializa nas passagens grafadas pelas estudantes:

O consumo e o consumismo na minha opinião não têm muita diferença, pois no consumo, é tudo o que a pessoa necessita, tudo o que ela precisa e no consumismo é tudo que ela pensa que precisa, ou seja, para ela, o que precisa. (Júlia).

Mas o consumismo é um termo que pode ser interpretado de mais de uma maneira, pois o que eu acho que é consumismo para outra pessoa pode não ser (Marceli).

Apesar de não ser simples o movimento de construção de significados, o consumo e consumismo implicam, para a maioria do grupo, relacionar falta e excesso. O consumo aparece vinculado às necessidades consideradas básicas: comer, vestir, habitar; o consumismo, àquilo que excede, gasto ou consumo de bens e produtos em demasia ou a ter muitos objetos com idêntica função – semelhante a um colecionador.

Consumo são todas as coisas que realmente precisamos para viver bem, como comida, roupas, um lugar para morar, por exemplo. Consumismo é comprar o que não é necessário, o que não é tão importante. É comprar o que já se tem. (Marceli)

O consumismo entendido como vício, compulsividade, ato desenfreado, apresenta-se em vários escritos do grupo de estudantes podendo, inclusive, significar doença. Quanto a isso, afirma Arthur: “Consumo faz bem para alguns e é doença para outros [em excesso]”. O texto do estudante me remete aos inúmeros hábitos, como: comer, comprar roupas, adquirir e acumular grande quantidade da mesma mercadoria, seja tênis, bolsa ou brinco – para citar alguns exemplos comentados pelos estudantes desta pesquisa. As soluções apontadas para solucionar os casos ditos patológicos, em sua maioria, reforçam outras demandas, como medicamentos antidepressivos e assistência médica.

As(os) estudantes afirmam que são consumistas e consumidores, pois muitas vezes compram coisas de que não necessitam. Nesse sentido, observo que a identificação com essa ou aquela posição não é fácil, o processo mostra contradições. As identidades dos estudantes, tais como as categorias, não são rígidas.

(...) mas, também acredito que às vezes sou um pouco consumista, pois compro um brinco ou um presente para o namorado, um presente ou uma roupa que não são de extrema necessidade. (Marceli)

Eu me considero consumista, pois às vezes, compro algumas coisas desnecessárias, que já tenho. Mas por outro lado, são algo que eu acho necessário, mas outras pessoas não, por isso me classificam (Júlia)

Mídia e Consumo

A mídia aparece nos relatos como orientadora do consumo e, mais que isso, os sujeitos da pesquisa falam de imposição. Os estudantes fazem ver que as

necessidades e os excessos relacionados ao consumo são socialmente construídos, tanto quanto também é construído um determinado tipo de consumidor. Nessa medida, a mídia exerce um duplo papel: orienta e impõe o consumo e um modelo de consumir – um consumidor ideal. Como exemplifica a estudante Luana, referindo-se à TV: “Ela coloca o consumidor a par das novidades (...) Ela nos mostra um mundo onde tudo é preciso, e quem não consumir seus produtos oferecidos irá ficar ‘fora do mundo’, meio que no passado”.

Entretanto, esse consumidor ideal está mergulhado – circundado – por uma história, uma contingência, uma cultura, uma forma de experimentar sua própria vida que não é, só e principalmente, consumo, o que abre a possibilidade – potencializa?! – outros significados relacionados ao consumo e/ou ao consumir. Significados diversos que não estão livres ou longe do próprio jogo que tenta se impor aos consumidores(as), cheio de promessas que, efetivamente, buscam seduzir, encantar...

Eu escuto [músicas] na rádio e vou logo baixar na Internet. Quando escuto Atlântida, mesmo que eu não goste de uma música, acabo gostando de tanto escutar. Eles impõem as músicas que estão na “moda” e, com isso, acabamos escutando e colocando no mp4. (Júlia)

Assim, algumas indagações podem ser feitas nesse sentido: Existem possibilidades de escolher, repensar e refazer modos de consumo? Interessada em saber a respeito da relação da mídia com o consumo de cada um deles, solicitei que falassem e escrevessem sobre as coisas que costumam assistir, escutar ou ler.

As referências à palavra mídia ficaram circunscritas, no entendimento dos sujeitos da pesquisa, à TV, ao rádio e às revistas impressas. As anotações e conversas do grupo de estudantes apontam para o interesse pelas músicas, sendo a indústria radiofônica destacada, em especial o programa humorístico da Atlântida FM, Pretinho Básico.

Pretinho Básico tem ampla audiência por parte dos integrantes desta pesquisa. É caracterizado pelas piadas, com temáticas direcionadas à juventude, sendo apresentado em horário nobre, às 13h e às 18h, com uma hora de duração.

As jovens estudantes assistem ao mesmo programa radiofônico e repetem, no mesmo instante, a mesma ação. Cito esse exemplo, mais comentado pelo grupo, mas poderia pensar em programas de TV, cinema, etc. Essa audiência e tantas

outras constroem comportamentos, regem o cotidiano das(os) estudantes. Por outro lado, os ouvintes ou telespectadores garantem que o programa seja vendido para anunciantes e patrocinadores.

Estudantes habitadas pelo mesmo tempo cronológico, pelas mesmas vozes, vão constituindo suas subjetividades, singularidades forjadas com as mesmas palavras, com as mesmas marcas editadas no ar.

Quanto às influências desse programa, as(os) estudantes comentaram mudanças no vocabulário, especialmente o uso da linguagem nas piadas. Além disso, aprendem formas de conquistar mulheres – cantadas – e na parte chamada Bola nas Costas, tratam do futebol. Detalhando o Pretinho Básico, Luana registrou, no diário, três páginas contando a história do programa, desde a sua origem e seus apresentadores, assim como os personagens, a organização e, inclusive, contou algumas piadas. E para concluir comentou:

Na minha opinião, o pretinho é um programa de tanta popularidade porque além de levar informação de uma forma leve e divertida, é um programa muito engraçado e os apresentadores colocam e debatem os assuntos de uma forma que parece que estamos todos em uma sala conversando como velhos amigos. (Luana)

Nas conversas escolares, estudantes destacam o desejo de participar do festival Planeta Atlântida, considerado um dos maiores eventos musicais da região sul. Dessa forma, reforçam o interesse pelo consumo de informações difundidas, especialmente, pelo rádio e o gosto pelos prazeres da música.

Talvez o festival e o programa de rádio sejam espaços sociais permitidos à transgressão. Entretanto, a transgressão é também movimento e não se deixa conter ou deter... Ela funciona tensionando e deslocando os limites e/ou as permissões: “nós não nos instalamos jamais em uma transgressão, nós não habitamos jamais outro lugar” (DERRIDA, 2001, p.19).

Assim, participar ou desejar os festivais e escutar o programa Pretinho Básico – que prima pelo deboche, pelo politicamente incorreto – quiçá seja vontade ou exercício de liberdade, tentativas de movimentar os limites, as normas, as regras, duvidar das concessões e não aceitar a fixação dos limites, desdobrar as formas de viver, inventar... Isso porque, conforme escreve o autor, “Em determinado momento precisa-se de mais, precisa-se de invenção. É aqui que a produção não chega a

abafar a criação, que a burocracia é obrigada a procurar a invenção, que o padrão se detém (...). (MORIN, 1984, p. 25). Desse modo, o riso, a ironia e a alegria servem, muitas vezes, para questionar e refletir as posturas estereotipadas e os clichês sociais, embora também tentem cristalizar identidades e preconceitos.

Outro instrumento de debate com o grupo foi os desenhos do Jorge, já referidos nos procedimentos metodológicos. Escolhi os trabalhos por tratarem da temática do consumo, terem sido feitos por um estudante do ensino médio e por escaparem da linguagem verbal, que é hegemônica.

Cada estudante optava por um deles e tecia comentários escritos. Sete estudantes apontaram o terceiro desenho (TV), quatro o primeiro (Sociedade de Consumo I) e três o segundo (Sociedade de Consumo II).

Essa preferência parece materializar a intensidade da relação do grupo com a mídia, no caso a TV. Palavras como influência e manipulação são recorrentes nos discursos das sete estudantes, ao comentarem o desenho. Para Gabriela, são manipuláveis as pessoas que não têm uma personalidade forte. Ao dizer isso, ela percebe o poder exercido pela mídia, a interpelação e o controle *até indiretamente* das formas de pensar e agir.

O desenho retrata o poder de manipulação que a televisão exerce diariamente sobre os adolescentes. Como o ter e o fazer, por exemplo: ter roupas, objetos, fazer (isso indiretamente) sexo, fumar, beber. Enfim até no voto a TV manipula. Quem não tem uma personalidade muito forte, acaba sendo muito influenciado pela TV, às vezes até indiretamente. (Gabriela)

Todavia, o telespectador não ocupa uma posição passiva frente às imagens e sons: ele modifica, transforma ou contesta. Isso porque os significados não são recebidos de forma precisa, exata, transparente, pura, verdadeira ou definitiva. Os significados postos pela TV são tocados, provados, olhados, traduzidos através dos códigos culturais de cada indivíduo ou grupo de indivíduos. Como anuncia o autor “há três elementos que jogam do lado do receptor impedindo que a manipulação surta efeito: a memória, a vivência e a visão de conjunto. As três supõem reserva de informação anterior” (MARCONDES FILHO, 1993, p.135).

Entretanto, isso não impede a tentativa de impor, controlar e manter a circulação e produção de determinados significados pelas telas da TV ou pelo dial

do rádio; esse processo constitui os jogos de poder. Gabriela reconhece a relação desigual desse jogo, quando afirma: “é preciso ter uma personalidade forte”.

Consumo como conquista

Uma outra possibilidade de representação do consumo, constituída pelas falas dos estudantes, denominei *conquista*. O consumo como conquista abriga a compra de bens materiais, o reconhecimento, a vaidade e o prazer. Ou ainda, está implicado na busca de parâmetros que sirvam para avaliar a relevância da vida. Esses parâmetros podem ser, por exemplo, a quantidade de sensações e emoções que cada estudante é capaz de experimentar ao adquirir esta ou aquela mercadoria; o reconhecimento ao portar um produto de marca ou fazer parte de um seleto grupo por conhecer determinadas músicas, linguagens e programas; o prazer de presentear e agradar alguém, etc.

A conquista está vinculada não somente com o movimento de significação da existência e com a procura de sentidos e valoração das práticas sociais cotidianas do consumo, mas apresenta-se, ao mesmo tempo, como modo de deixar uma marca que os identifica – aproxima de determinados grupos ou indivíduos e difere-distancia de outros. O consumo como conquista mostra-se assim mais articulado com a produção de identidades.

As passagens selecionadas adiante apresentam as características do consumo que anuncio como conquista:

A vontade de consumir sem necessidade produtos que diferencia a pessoa pelo seu poder aquisitivo, que para turma as torna diferente. (Gabrielle)

É um modo de relaxar ao conseguir determinado objeto ou uma determinada conquista. (Carlos Eugênio)

O consumo se baseia em coisas que adquirimos para satisfazer o ego. (Natália)

Só pelo prazer de comprar ou possuir alguma coisa, para se auto-afirmar. (Paola)

O consumo é tudo que desejamos e precisamos ter e adquirir. (Alessandra D.)

Alimentação McDonald's

Uma outra atividade, sugerida pelas pesquisadas, foi almoçar no McDonald's. Porém, somente duas estudantes participaram: Natália e Júlia. Para Natália, o *fast-food* é realmente rápido, quase uma pronta-entrega; os lanches, embora de tamanho reduzido, “estufam”. Júlia e Natália produziram uma lógica que pode ser resumida assim: o lanche *fast-food* do McDonald's é caro, calórico, e pouco saudável; no entanto, de vez em quando, não faz mal.

Reforçando essa posição, afirma Marcell: “Certo que os lanches, as batatas fritas e os refrigerantes são muito bons, mas não como substitutos das refeições diárias (café da manhã, almoço e janta) e sim às vezes, em uma reunião especial ou algo do tipo”.

Marcell não lanchou no *McDonald's*, mas assistiu ao documentário *Super Size-Me – A dieta do Palhaço*. Numa redação manuscrita, com mais de trinta linhas cujo tema era o consumo de comidas *fast food*, ressaltou a quantidade de conservantes e gorduras encontrados nesse tipo de alimentação, assim como o preço alto e o prejuízo à saúde. Por outro lado, discordou do procedimento de algumas mulheres clientes que processaram a empresa por terem “engordado muito” e a esse respeito ponderou: “Afinal, comeram os lanches porque quiseram, mas concordo que deveriam existir tabelas com informações nutricionais em todas as lanchonetes para as pessoas saberem o que estão comendo”. Em seu depoimento, ela não nega os prejuízos da alimentação *fast-food*, entretanto não considera uma imposição, mas sim uma escolha e, para isso, a necessidade de conhecer as características dos alimentos comercializados.

Consumo e currículo

Quanto à *Instalação*, creio que a montagem dentro do ambiente escolar produziu um tempo-espço de reflexão, possibilitando outras formas de pensar e sentir o consumo. Os estudantes, um pouco tímidos e curiosos, observaram e teceram comentários rápidos, desejando inclusive comprar alguns objetos que

estavam expostos. Algumas professoras fizeram observações envolvendo o excesso de coisas que consumimos e questionaram a necessidade de tantos objetos; outras salientaram o bom gosto de Lidi, referindo-se, especialmente, aos produtos da Natura e do Boticário encontrados na instalação. Outros repararam que o computador e o celular de Lidi eram muito antigos, estavam desatualizados.

Nos contatos com os pesquisados, fui percebendo que não ocorriam discussões sobre o consumo nas disciplinas e com as professoras da escola. As experiências, os conhecimentos e as relações das estudantes com os objetos não eram contextualizados. Digo isso porque nenhuma delas levantou esse aspecto nos diários ou nas reuniões. A única referência ao consumo foi trazida por Júlia, ela me mostrou um texto acerca do consumismo, lido no cursinho pré-vestibular, mas não na escola.

Talvez deva perguntar: O que acontece na rua, na casa ou nas festas e encontros dos(as) jovens está no currículo? Afinal, o que é currículo? Nos diários dos estudantes – lugares de reflexões e apontamentos – não têm referências ao consumo, pelo menos não nos espaços curriculares mais privilegiados, tais como: nos conteúdos listados em cada disciplina, nas explicações da professora, nas páginas do livro ou nos textos entregues na aula... Então, qual o lugar do consumo na escola?

Posso pensar na existência de uma tradição educacional majoritária, presente e ancorada na escola. Ela silencia ou tenta limitar os espaços de vida das estudantes, seus movimentos juvenis, seus prazeres, suas identificações, seus desejos, seus sonhos, apagar suas inquietações... Os conhecimentos prescritos prevalecem, continuam tentando desfazer as marcas de sua construção e, mais do que isso, tornar invisíveis as estratégias que os tornaram válidos, relevantes e com status de disciplinas.

Mas o trajeto do currículo e dos conhecimentos não é linear e os rastros não podem ser eliminados. As disputas seguem ocorrendo dia-a-dia, às vezes silenciosamente ou pouco visíveis nos cantos, recantos, talvez em raros lugares de encantamento da escola.

Creio que as relações de consumo e sua problematização estão presentes no currículo de forma localizada em algumas disciplinas curriculares, no pátio, nas

conversas, nos corredores, etc. Esses lugares e outros inventados constituem microespaços escolares, mas servem para tensionar os conhecimentos tradicionais e seus lugares destacados.

Lembro o dia da *Instalação* na escola... Tive de negociar com a professora de Matemática a dispensa das estudantes, caso contrário o grupo perderia nota, por não estar presente e não apresentar o tema da aula. Acordos, como esse, são cotidianamente feitos nas instituições de ensino e envolvem professoras e estudantes. Tais negociações deslocam conteúdos, conhecimentos e posicionamentos classificados como legítimos, produtivos ou imprescindíveis.

Consumo e o jogo das identidades

O senhor vê: existe cachoeira; e pois? Mas cachoeira é barranco de chão, e água se caindo por ele, retombando; o senhor consome essa água, ou desfaz o barranco, sobra cachoeira alguma? Viver é negócio muito perigoso... (ROSA, 2005 p. 26)

Do consumo e do consumismo importa saber a história que cada estudante inventa, conta, repete. O consumo e seu excesso-consumismo se encontram entre o olhar vendido do estudante, vencido ou seduzido pelo mercado e a resistência, a recusa, o recuo, o desejo de marcar diferenças, exercitar e experimentar liberdades.

O consumo opera não somente pelo hábito, pela regra, pela moral, mas age, algumas vezes, tensionando, transgredindo, empoderando as diferenças, mobilizando as identidades. O consumo joga com a produção da diferença, uma forma de resistir à mesmidade, um *locus*, um tempo e um modo de fazer valer a singularidade da existência. A seguir aponto dois comentários que reforçam essas teorizações. Carlos Eugênio, ao usar roupas de surfistas, comenta:

Tudo que for possível, de surf, eu uso. Até porque os meus colegas sempre perguntam se eu surfo ou se apenas gosto de usar roupas relacionadas ao esporte. Com isso as pessoas vêem que eu gosto desse esporte.

Ao referir-se a um colega de aula, Juliana diz:

Ele não decidiu o seu estilo, ele não sabe se é roqueiro, surfista, gaúcho. Aí ele diz: 'vou lá ver se tem onda na praia', e vai surfar. Um dia ele está

totalmente roqueiro ou *emo*, até de franjinha na cara, agora cortou o cabelo. No outro ele se veste de alpargata, boina, todo pilchado.

As estudantes desta pesquisa se definem como pessoas normais, que consomem normalmente, diferentes, por exemplo, de uma colega (do terceiro ano) que veste roupas estranhas. Entretanto, entendem o uso de roupas antigas, rasgadas, sem marca, sem grife como expedientes de contraposição ao capitalismo. Por outro lado, estudantes articulam diferentes relações entre roupas e marcas, percebem contradições nos posicionamentos dos colegas: “O grupo dos metaleiros e roqueiros são totalmente anti-roupas de marca, no entanto, eles e as patts usam calça rala bela. Isso é bem, é bem não, é muito contraditório” (Gabriela). “Mas também têm os que não estão nem aí para marcas, mas mesmo assim usam sem perceber” (Júlia). Os relatos de Gabriela e Júlia me lançam ao mundo das mercadorias e na impossibilidade de escapar das escolhas; acabamos consumindo essa ou aquela marca – “mesmo sem perceber”.

Comentam, também, que nas turmas do segundo ano do ensino médio, por exemplo, “têm pessoas estranhas, com cabelos esverdeados, parecem mofados”, seguindo a lógica do grupo, agem desse modo por serem mais novos, menos adaptados à escola; em outras palavras, a instituição se encarregaria de modelar estudantes, com o desenrolar do tempo.

Para parte dos estudantes, os colegas do terceiro ano estão mais acostumados à instituição escolar e sabem o que querem... Apesar dessa constatação, há sempre fugas e um pensar que movimenta limites, cria espaços... Referindo-se a um momento desagradável da aula, Luana escreve: “Não deu outra, eu liguei meu mp3 e fiquei fingindo que estava prestando atenção, enquanto eu curtia minhas músicas”. Em outra situação, ela observa que os colegas usam celular para tirar não somente fotos, mas para “tirar a paciência da professora”. Entendo os exemplos usados no argumento da estudante como maneiras de contestação à educação e desconforto com a mesma.

O processo de identificação e diferenciação dos colegas se mostra, muitas vezes, através de rótulos, normas, binarismos, formas de captura que pretendem aprisionar ou impedir as multiplicidades e as desarticulações da lógica institucional, da ordem estabelecida, da estrutura disciplinadora do currículo.

Para Silva (2003), as representações apresentam-se através de duas dimensões: como delegação e como descrição. A primeira está relacionada com ocupar o lugar do outro, seja agindo ou falando em seu lugar e a segunda apresentando ou descrevendo o outro.

As diferenças são compreendidas e produzidas nas relações, quando nomeiam, reconhecem e significam os estudantes do segundo ano; o reconhecimento-construção dos estudantes com cabelos verdes, mofados e sem saber o que desejam pressupõe um processo de diferenciação: “sou o que eles não são ou o que eles ainda não são”, a identidade carrega consigo a diferença e a instabilidade.

No entanto, o outro, o diferente desperta curiosidade entre os(as) estudantes, provoca deslocamentos, inquietações, desdobramentos, incita... Ao indagar sobre as diferenças e os estranhos visíveis ao grupo, assim como a busca pelo que desagrada, causa estranheza, desestabiliza as crenças e os posicionamentos estudantis, alguns exemplos vinculados ao consumo foram esboçados pelo grupo: um estudante que veste somente roupas e calçados de marca ADIDAS e outro reconhecido como *emo* (abreviatura de emotivos), grupo caracterizado pelo uso de roupas pretas e cabelos lambidos.

As referências feitas por Gabriela ao colega, nos dois exemplos a seguir, mostram a naturalização de certas representações, assim como os discursos que nos acessam e interpelam, constituindo os outros e nos constituindo.

É meio louquinha. Tem dia que se veste de perua, noutros de patty e noutros de gaudéria.

(...) tem dias que parecem que vão para o desfile, em outros parecem que se esqueceram que saíram de casa... Se eu tivesse que sair com elas iria ter vergonha. Mas o mundo é livre e as idéias tantas... Viva as diferenças! Sem elas ia ser tudo tão chato.

Ele é meio tudo, mas predomina nele o ser gaudério. Adoro ele e nada me desagrada nele.

Entendo que o normal é, tal como o diferente, uma invenção que tenta, muitas vezes, diluir as diferenças para impedir os conflitos, conter a propagação das diferenças, reduzir a multiplicidade. A produção do normal pressupõe um modelo, uma referência, normas e procedimentos adequados; o normal e o diferente são construções sociais, portanto arbitrárias.

O processo de significação dos objetos é problematizado pelo antropólogo Certeau, ao argumentar que: “a presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários” (1994, p. 42). Assim, seria necessário pesquisar os procedimentos que envolvem a utilização desses produtos, a criatividade das práticas e do uso.

Da mesma forma, continua o antropólogo, quando aprendemos uma língua, criamos frases, inventamos nossa escrita a partir da gramática que herdamos. Nesse sentido, ele propõe uma digressão filosófica criando os binômios: produção-consumo e escrita-leitura. O consumo e a leitura estariam mais ligados à produção silenciosa, fugaz e veloz... Se pensarmos na leitura, algumas partes ficam sublinhadas na memória e outras apagadas, misturam-se capítulos, livros e autores e, a cada leitura os significados, as palavras ganham outros sentidos, outros sabores... Assim, os produtos e os objetos têm significados que se combinam, se misturam, se alteram, passam; contextos de uso, modos de fazer que são (de) formados, (trans) formados, (trans) portados...

O grupo de estudantes investigados diz que Marcela e Pedro⁴³, colegas de aula, não repetem padrões de consumo. De acordo com os discentes, eles burlam e resistem às mesmas formas de pensar, consumir, agir, às normas e aos procedimentos comuns... E apesar das regularidades, das rotinas dos cotidiano escolar, os dois se distinguem bastante dos demais. Portanto, decidi conversar com os dois.

Ao enunciar características identitárias para indivíduos ou agrupamentos de indivíduos, sobretudo ao tratarem de Marcela e Pedro, os estudantes não somente descrevem uma situação, narram um fato, mas reforçam uma identidade. E mais: a repetição da enunciação “Pedro e Marcela são diferentes ou estranhos” define quem está dentro e quem está fora da normalidade. Isso é problematizado na fala de Luana: “Eu só lamento aqueles que vêm na diferença um motivo para fazer a guerra”.

⁴³ Marcela e Pedro são nomes fictícios. Foram os dois colegas reconhecidos, pelos estudantes desta pesquisa, por seus modos diferenciados de consumir. E por não compartilharem nossos encontros e acordos, não usei os nomes registrados nas suas carteiras de identidade.

Encontro com Marcela

Marcela, ao descrever alguns objetos que utiliza na escola, afirma serem objetos básicos, necessários para assistir às aulas, essencialmente material escolar. Para ela, as coisas que usa no ambiente escolar não têm relação com o desejo, mas com a utilidade. Marcela, no seu discurso, quebra o privilégio da relação simbólica predominante na sociedade e enfatiza o caráter utilitário das mercadorias, dos objetos que usa.

No entanto, relações utilitárias e simbólicas se misturam no decorrer da sua fala... “Prefiro acessórios, elementos que demonstrem minha personalidade”. Comenta não se enquadrar nos ditames da moda, diz não pretender afrontar nada, mas sentir-se bem com roupas mais confortáveis, que possibilitem movimento como vestidos soltos e meias-calça... As roupas e os adornos servem de referência ou como demarcadores do seu “movimento identitário”, expressão que utilizo para reforçar o caráter de transformação das identidades.

Sobre as roupas da entrevistada, uma estudante comentou: “As roupas delas são muito diferentes, pois muitas vezes, são rasgadas ou antigas. Ela me incomoda por demonstrar que não quer chamar atenção, mas na verdade é isso mesmo que ela quer. Consegue chamar atenção mais com as roupas do que com os pensamentos ou idéias”.

Marcela destaca o uso exagerado de celulares e mp3 na escola. Ela associa o celular a um chip, algo incorporado, como se fosse preso nas pessoas. “Não é como um ferro ou microondas que se utiliza só quando precisa” (Marcela).

Em relação ao mp3, ela pensa ser mais prático e até ecológico, uma vez que não precisa comprar o CD, basta gravar e desgravar. Mas ao mesmo tempo diz que esse equipamento isolou as pessoas, “como ilhas”. Comenta serem tipos de tecnologia, muitas vezes, que ocupam o tempo e o lugar da convivência, da troca de experiências. “Percebe-se muito isso no ônibus”, ressalta a jovem.

Marcela demonstra desencantamento com a escola, diz não inspirar desejo de estudar, “é apenas uma ponte, ou melhor, uma barreira, a escola não desperta desejo, inspiração... Já despertou, mas agora não”. Apesar disso pretende ser professora, cursar Filosofia, reflete e deseja a transformação da instituição escolar:

“Uma nova realidade escolar desmanchando a postura do professor como centralizador do poder (...), conviver em harmonia, sem hierarquias”.

Encontro com Pedro

Todos nós temos algo que nos acompanha, que nos distrai ou tem algum significado importante e pessoal. Aquilo que não temos vira foco da nossa vida e nos leva à dedicação até obter (PEDRO).

Pedro é estudante e trabalha numa loja de revistas. É visto pelos colegas como alguém que veste roupas escuras, pulseiras, tipo *emo*, porém alguns dizem que costuma variar o estilo.

Uma estudante, referindo-se a ele, comenta: “Ele é muito diferente de mim, pois só usa preto e é isolado do mundo não porque o isolam, mas sim porque ele se isola. Acho legal ter um estilo próprio, mas não é só porque ele é *emo* que ele não vai conversar com outras pessoas”. Outra estudante apontou a letra de uma música que, no seu entendimento, representa o perfil do colega.

(...) Então escureça as suas roupas
E faça uma pose violenta
Talvez eles te deixem sozinho⁴⁴

No entanto, Pedro contesta seus vínculos com os grupos *emos*, por associarem o referido estilo à tribo dos homossexuais: “O *emo* não diz que é *emo*”. Relatou que essa palavra é vista como algo pejorativo e considera ruim seguir uma tribo, pois não gosta de sentir-se preso a um modelo. Aprecia o *Emocore*, que é um ritmo, um modo de vida, uma mistura de rock-punk com letras manhosas, surgidas a partir do gênero musical *hardcore*. É guitarrista, toca na banda Rumo, criada recentemente para participar de um festival em Pelotas.

O sujeito afirma que os denominados *emos* vêm desse movimento e são muitas vezes vinculados à tristeza, ao uso de roupas pretas, roxas e rosas. As vestimentas justas, ligadas e quadriculadas, os olhos pintados, os cabelos coloridos são heranças dos roqueiros dos anos 70.

⁴⁴ Fragmento extraído da canção “Adolescentes” de Gerard Wan.

Comenta ser mais fácil copiar o estilo “que todos usam”, mesmo sem saber o significado, mesmo sem ter identificação. Para exemplificar o desconforto de ser diferente, cita o uso das pulseiras e dos cintos como causadores de alguns constrangimentos sociais, “quando passa no banco tudo apita” (Pedro), reportando-se ao detector de metais.

Marcela e Pedro contam suas histórias, seus episódios, marcam suas existência com práticas de liberdade, escapando da mesmidade.

Marcela vê no fone de ouvidos, usado no ônibus, o isolamento, a falta das trocas, dos contatos. Mas não somente isso: percebe os prazeres e as vantagens das tecnologias. Suas roupas se sobressaem, são uma marca identitária, uma negação do mesmo.

Pedro sente desconforto, sabe que diferir significa ser visto como estranho. Seus trajes escuros, seus adornos, sua música, sua banda, seu estilo ou seu excesso de estilo incomoda, desacomoda, alarma.



QUARTO CAPÍTULO

Transgressão – uma forma de existir

O domínio da norma já não lhe bastava. Você não podia viver mais por muito tempo no campo da regra. Assim, também teve de entrar no campo da luta. Peço para voltar a esse preciso instante. Faz muito tempo, não? Lembre-se: a água estava fria. (HOUELLEBECQ, 2004 p.15)

Creio que resistir, transgredir são formas de existir ou ainda maneiras de testar e experimentar possibilidades de vida. Busquei na escola, indícios, sinais que confirmassem a impossibilidade das coisas consumidas possuírem significados definitivos, permanentes, completos, constantes. Os objetos e os estudantes não partem do zero, ambos têm uma trajetória, as relações que os constituíram, cor, forma, características... As histórias dos objetos e dos estudantes associados aos momentos e lugares produzem significados instáveis e variáveis.

Assim, o termo transgressão assume, neste trabalho, a característica de movimento que procura escapar das normas, das classificações, das prescrições. É uma estratégia de luta e de disputa por espaço, não é exterior ao poder, afirma-se como relação de poder. O conceito, que na década de 60 estava circunscrito ao campo literário, passa a ser generalizado e nos anos 70, com o termo resistência, adquire o sentido de luta em todo e qualquer lugar (REVEL, 2005).

Foucault nos conta das relações entre o limite e a transgressão, tratando a última como gesto de ultrapassagem e negação do interdito e afirmando a impossibilidade do limite sem a existência daquilo que o ultrapassa e nomeia.

Para Bataille⁴⁵, a transgressão se articula à morte de Deus, no momento em que nega o limite que é ou possa ser Deus. Dentro dessa perspectiva, a transgressão não pode ser classificada como algo bom ou ruim, certo ou errado, justo ou injusto; mas enquanto produtividade, multiplicação das diferenças...

⁴⁵ A palavra transgressão foi bastante usada por Georges Bataille na literatura, nos movimentos da década de 60 do século XX. O capítulo cinco do livro *O Erotismo* intitula-se “A transgressão”.

“O mundo profano é o dos interditos. O mundo sagrado abre-se as transgressões limitadas” (BATAILLE 1987, p. 63). No pensamento do etnólogo, a festa, o sacrifício (religioso, por exemplo) e a guerra são considerados como transgressões permitidas e prescritas. No jogo das relações sociais, elas criam outros tempos, outros espaços e outros balizadores que a nomeiam e limitam.

Então, a festa seria a transgressão permitida àquele que trabalha; o erotismo dos corpos um ato permitido entre casados ou fora do casamento e o sacrifício de seres vivos uma forma de transgressão concedida aos fiéis ou aos cientistas.

Transgressão é passagem, cruzamento, movimento, exercício de liberdade. Ela não tem um passado, tampouco um futuro, só tem existência: “(...) nenhum conteúdo pode prendê-la, já que, por definição, nenhum limite pode retê-la” (FOUCAULT, 2006a, p. 33).

Natália fez parte de um grupo roqueiro que vestia preto, usava correntes, spilkes (pulseira com espinhos de metal), tatuagens, piercings e os assuntos giravam em torno de música.

Para andar com esse tipo de grupo, tens que saber tudo sobre as bandas, as músicas, as letras, as traduções, a história das músicas, dos integrantes e da banda... Quanto mais tu souber mais status tu tem nesse meio, essa é uma forma de te destacar entre eles... Quem sabe mais é mais importante. Tu conseguiria essas informações comprando as revistas, os cds, os pôsteres ou, até mesmo, conversando com os outros [...] o modo como nos vestíamos era um jeito de chocar, uma forma de agredir a sociedade, “enfrentar os padrões”.

O ato transgressor escapa da norma, do padrão, não deseja ser classificado, está mais próximo do acontecimento. Portanto, a transgressão, ao ser aceita ou prescrita pelos grupos sociais, pelas instituições ou pelos indivíduos já não é mais transgressão, perde seu caráter singular e inédito, passando a dimensão de norma.

Lembro no diário de Gabriela, o comentário de que os roqueiros usam tênis ALL STAR⁴⁶, influenciados pelo vocalista do grupo Nirvana, Kurt Cobain. No entanto, registra a estudante, “eles não se tocam que o Kurt usava all star porque nos E.U.A. é um tênis barato. Mais aqui não é!”. Para ela, no Brasil, muitos roqueiros usam sem saber disso, apenas copiam.

⁴⁶ De acordo com a estudante ALL STAR seria equivalente, talvez, à marca Conga ou Bamba para nós.

No exemplo, Gabriela associa o estilo do referido integrante da banda à negação das marcas mais valorizadas ou de maior status. Está atenta e dá visibilidade à característica transgressora do vocalista, às mudanças no processo de significação e aos interesses mercadológicos que envolvem as grifes, o consumo e o assédio da publicidade. Ao tratar do deslocamento do processo de significação, escreve Hall: “O símbolo radical ou slogan deste ano será neutralizado pela moda do ano que vem; no ano seguinte, ele será objeto de uma profunda nostalgia cultural. O rebelde cantor da música folk amanhã estará na capa da revista do jornal dominical, *The Observer*” (2003, p. 258).

Nas fotografias registradas por Júlia e Natália durante visita à companhia McDonald’s, Júlia abocanha um lanche reproduzido nas imagens publicitárias dessa empresa. No entanto, é o lanche (pelo seu tamanho) que parece devorá-la. As estudantes recriam a visão habitual dos cartazes, subvertem o sentido; as imagens, ao serem consumidas pelas duas jovens, são deformadas e transformadas, nos atingem de outra forma, movem-se e criam pensamentos imprevistos.

Júlia e Natália criam imagens que desarticulam a pretensa solidez e dureza dos moldes, assim me alio ao pensamento literário de Calvino, quando descreve a vida como criação e movimento: “Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis [e para locais inimagináveis]” (1990, p.138).

No mesmo dia, na faculdade de educação (FaE-UFPel), as grades de um corredor foram fechadas pelas estudantes. Aprisionadas no ambiente que criaram, Júlia e Natália foram, mais uma vez, capturadas por suas máquinas, não mais de película fotossensível, que exigem tempo de revelação e de ampliação, mas por artefatos digitais que registram e podem apagar as imagens imediatamente após a sua produção.

Os dois exemplos citados reinventam tempos e espaços, criam realidades diferentes, produzem efeitos, deslocam significados, dão outros sentidos às imagens freqüentemente, descartadas do cotidiano.

Júlia e Natália constroem suas subjetividades, seus posicionamentos nas diferentes situações e nas relações que tecem com os lugares, com os espaços, os

objetos e com quem partilham tais momentos... No pensamento de Foucault (2007), o sujeito é uma função vazia e pode ser exercida por qualquer indivíduo; além disso, um mesmo indivíduo pode ocupar diferentes posições de sujeito. A literatura de Guimarães Rosa também nos lança na volatilidade dos sujeitos proposta pelo filósofo francês: “Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram determinadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam” (2001, p. 39). Nessa escrita o autor marca a fabricação da identidade como movimento, processo sempre por terminar, sempre adiado.

Paola, ao comentar sobre seu gosto pelos óculos de sombra, cita um texto escrito, no periódico Zero Hora, por Martha Medeiros “as pessoas ficam mais atraentes diante do esconderijo: atrás de óculos solares, seja pequeno, médio ou grande”. Para a discente, o objeto em questão tem “valor sentimental”: serve tanto para aumentar a auto-estima nos dias de felicidade como, nos dias de tristeza e mau-humor, ajuda a esconder-se dos outros.

Para Paola, os óculos solares assumem diferentes funções, não apenas têm um valor econômico ou são necessidades; outros significados vão sendo construídos e associados pela estudante. Com o auxílio de leituras, ela reinventa os modos de usá-los, as formas de (re)significá-los. Os objetos, ao serem mencionados, carregam os significados daqueles(as) que os descrevem e apresentam.

Relembrei a escrita de Baudrillard (1995, p. 36): “toda coisa produzida, pelo simples fato de ser produzida, é objeto de sacralização”. O sociólogo está referindo-se à concepção da economia capitalista e exemplifica, citando a baixa luminosidade de Paris, uma característica da poluição urbana que implicou o aumento do consumo de energia elétrica, de lâmpadas, óculos, etc. E o aumento da produção e do consumo foi computado, tão-somente como crescimento econômico, riqueza e positividade pelos contabilistas...

Destaco que, talvez além da miséria e seu esquecimento, da escassez de recursos, da empobrecida qualidade de vida de tantas pessoas, haja um pouco de poesia e relevantes quebras na lógica fria dos números, como aquelas traçadas por Paola ao descrever os óculos e seus significados.

O desejo de acrescentar alguma coisa ao mundo, fazer algo diferente, entendo como um ato transgressor; ademais, não seriam os desejos, as vontades de mudança, quase sempre, atos transgressivos? Paola afirma, referindo-se às pessoas do convívio escolar, “às vezes me despertam sonhos de entrar na faculdade e melhorar o mundo e às vezes tenho recaída e penso em não progredir na vida...”

Juliana, ao criar o MSN na sala de aula, mostra uma conduta transgressora. Esse dispositivo, inventado pela estudante, é posto no lugar do MSN da Internet: sem custos, um prazer que substitui, de alguma forma a tradicional comunicação em rede. A estudante e suas colegas de turma conseguem driblar a proibição das conversas, burlando as regras silenciosamente durante as aulas que consideram maçantes. Ademais, estabelecem uma cumplicidade e uma organização coletiva que atenuam possíveis responsabilizações e punições por desobedecerem às ordens.

O consumo, não raras vezes, se contrapõe ao consumismo. A necessidade de fabricar consumidores e consumidoras tropeça, esbarra na afirmação das jovens estudantes, no seu desejo de afirmar posições e criar modos de viver ou modos de lutar dissonantes da lógica economicista, apesar do consumo mais individualizado ou personalizado garantido pelo capitalismo das últimas décadas, assim como os inúmeros significados constantemente agregados às mercadorias... E como escreve Baudrillard “se os sonhos têm por função assegurar o sono, os objetos asseguram a continuidade da vida” (2006, p.105).

No jogo do consumo, os estudantes da escola pública, litorânea, do extremo sul do Brasil, no bairro-balneário Cassino se posicionam entre as necessidades de mercado do capital e a afirmação identitária estudantil. Viver ou consumir não se restringe a suprir às necessidades ditas básicas: comer, vestir e morar. Mesmo circunscrevendo o consumo a essas três ditas prioridades, as maneiras de usufruir alimentação, vestimenta e habitação tendem à multiplicação infinita; a realidade se mostra porosa, plural.

O investimento midiático e publicitário detalhado, talhado a atender e formar cada consumidora estudante é cada vez mais anunciado estrategicamente (na TV, nos jornais, nas revistas, nas redes virtuais de comunicação, etc.). Todavia entre o mercado de trabalho e o meio educacional, entre o universo adulto e o quase adulto,

os(as) jovens estudantes desviam das modulações e deixam sinais de transgressão, resistências ao apagamento das diferenças.

Como continuar?

No meio de novembro a escola esvaziou... Cadernos de chamada, notas, aprovações, reprovações, conselhos, horários especiais, recuperações, encerramentos, papéis, professoras mergulhadas em maquininhas de calcular médias... Algumas estudantes, alguns estudantes ficavam para lá e para cá, jogando vôlei e futebol, buscando notas ou procurando professoras... Minha pesquisa e meu trabalho agora são dois mundos paralelos. O final do ano e o final do mestrado. A necessidade de encontrar algumas respostas ou de formular de outro jeito minhas indagações.

As estudantes do terceiro ano partiram da escola. Estavam imersas no mundo do trabalho temporário e na temporada de verão ou no sonho de ingressar na universidade. Outros, ainda, sem muitas esperanças, aprovados ou reprovados, já não circulavam nos corredores-labirintos da escola.

Muitas estudantes se mostraram exauridas com o atropelo dos cursinhos, das dicas e com a possibilidade de ver fracassarem suas perspectivas e as expectativas da família, dos namorados, dos amigos. Com muita frequência, os cálculos estatísticos têm mostrado que duas ou três estudantes da escola ingressam, por ano, na universidade. Em 2007, a estimativa foi confirmada: somente Gabriela, Gabrielle e Marcela, jovens integrantes da pesquisa, foram aprovadas no vestibular; no qual uma das temáticas da redação foi justamente a proibição do uso de celulares em lugares como salas de aula.

Ainda no final do ano letivo, tentei um último encontro com o grupo de pesquisa, um agradecimento... Enviei recados, mensagens eletrônicas, alguns telefonemas para celulares que esbarraram na secretária eletrônica ou haviam sido trocados, provavelmente, por modelos mais recentes... Poucos retornos, raros encontros... Três delas estiveram na minha casa, numa tarde de sexta-feira chuvosa. E as outras? Não sei.

Em breve reencontrarei alguns nos corredores dos supermercados ou com sorte (?) nos corredores da FURG, também nas avenidas do Cassino, na praia... Enfim, somos vizinhos de bairro, compartilhamos a mesma faixa oceânica.

O período de relações mais estreitas com as estudantes foi finalizado. O tempo do relógio, as pressões do calendário agora prevalecem, passam aos poucos a ocupar o tempo anacrônico das leituras, das entregas sem limites, sem prazos. É preciso esboçar algumas conclusões mesmo que provisórias, mostrar as trilhas, os roteiros, legitimar algumas análises e libertar-se da pretensão de aprisionar verdades.

Procurei, nas reuniões, fazer anotações e refletir sobre os acontecimentos, as falas, as escritas do grupo, fui analisando e escrevendo na medida em que mantinha contato com as estudantes e com as suas produções.

Inspirada pela técnica de Remi Hess, que escrevia seus livros usando diários, optei por essa forma de registro. No entanto, minha escrita em lugar de papel e caneta tinha as teclas e a tela como recursos. Os relatos permitem à(ao) leitora(or) vislumbrar, na pesquisa, a organização dos pensamentos, fragmentos dos trajetos, as decisões, os caminhos escolhidos. Assim como os desacertos do percurso.

Continuando...

Entendo que os processos de análise e as produções de conhecimento são arbitrários, foram construídos com um grupo de estudantes em tempos e lugares específicos e estão inevitavelmente imbricados com minha experiência pessoal e profissional. As escrituras, as respostas, as análises podem ser atualizadas, esquecidas ou não aceitas, mas elas têm existência, produzem movimento, estão abertas às transformações, a outras leituras.

Percebo que as prescrições curriculares definem parâmetros, referenciais de comportamento, formas de atuar, organizam, selecionam e privilegiam conteúdos em detrimentos de outros, instituem sonhos, tentam cristalizar identidades, conceitos, convenções. O currículo prima pelas rotinas, por um jogo de regras bem

definidas: o que é permitido e o que não é, assim como o tempo, o lugar, as ordens que regulam condutas adequadas à sociedade, as recompensas e punições...

No entanto, em cada escola, colégio ou instituição de ensino se constroem espaços de dispersão das ordenações, momentos de recriação de conteúdos, conhecimentos, valores... Nesse trajeto algumas transgressões eventuais são produzidas, outras incorporadas às dinâmicas ou retóricas das culturas escolares: uma instalação de arte pode ser feita no ambiente da escola, estudantes podem circular com uma boneca de jornal pelas salas de aulas e, ao fazerem um convite para a observação de um trabalho, reordenarem disciplinas; grupos de discussão podem ser criados por professoras, diários podem ser escritos, pesquisas podem ser inventadas... Então, outros currículos são possíveis.

Estudantes agem de forma inesperada às prescrições, às proibições, às ordens institucionais, algumas estão atentas e disponíveis às aberturas no cotidiano escolar, dispostas a usar e recriar espaços de liberdade que ainda não foram pensados.

Ao lidar com a temática do consumo, os discentes produzem estratégias ou táticas que desarticulam algumas normas, regras e condutas morais. Fazem os limites se moverem, transgridem. Talvez o exemplo de Juliana com seu MSN de papel e caneta colorida; Marcela com seus cabelos pintados de roxo e seu desejo de cursar filosofia para pensar o pensamento; Pedro com suas roupas pretas, seus cabelos lambidos e sua banda musical; Júlia e Natália reinventando realidades com seus registros fotográficos; Carlos Eugênio com suas roupas e adornos de surfista, sua maneira de fazer circular uma mensagem: dizer sobre seus gostos e o que faz com prazer; Gabriela com sua astúcia em perceber as manobras publicitárias...

Natália me lembra que algumas vezes consumimos para satisfazer o ego e escreve “Ego, uma parte de nós, seria nosso lado mais egoísta... Pode ser bobagem, mas para refletir”. Rodrigo cita um ditado popular para caracterizar sua concepção de consumismo “Mário lateja, tudo que vê deseja”.

Esses relatos levam a pensar no processo de narcisismo de parte da sociedade, no centramento em si mesmo como impedimento para enxergar o outro. Lowen dirá nesse sentido: “Os narcisistas estão mais preocupados com o modo

como se apresentam do que com o que sentem. De fato eles negam quaisquer sentimentos que contradigam a imagem que procuram apresentar”. (1993, p. 09).

Entretanto, ao pensar sobre os mp3/mp4 além do uso individualizado, muitas vezes os aparelhos são compartilhados com os colegas, cada uma com um dos fones ou são feitos empréstimos temporários. Esses objetos acompanham os estudantes em quase todos os momentos: no caminho para a escola, no pátio e dentro da sala de aula, mas o uso ultrapassa a mera funcionalidade⁴⁷.

Por vezes os equipamentos criam movimentos de aproximação, socialização e são usados para compartilhar significados e emoções, especialmente através do universo musical, muito presente no cotidiano desses jovens que ouvem de samba a rock. Embora guarde na memória as palavras de Marcela sobre o isolamento das pessoas, com seus fones de ouvidos, nos ônibus e também os registros de Gabriela, contando seu jeito de escapar da solidão: “Ouvindo música, nunca me sinto sozinha”.

Outras estudantes consomem o que não precisam, sendo controladas por estratégias do mercado que atingem seus desejos, seus modos de existência. Recordo os vários pares de tênis, ADIDAS, comentados por Arthur: “por mim eu gastaria todo o meu dinheiro em tênis, mas às vezes não dá, né?”.

Para ele, possuir os tênis representa status, prazer, identificação com atletas famosos e menos a necessidade de usar calçados. Marcella recorda a dinda que: “gasta horrores comprando bolsas, sendo que ela só vai usar uma por vez e não são todas que ela usa, isso para mim é consumismo”. E ainda o comentário de Paola sobre seus colegas: “em relação ao que consomem, falam sempre que querem mais e, quando o assunto é comida, pensam que alguns alimentos fazem mal à saúde, mas mesmo assim continuam com o hábito”.

O grupo de pesquisa foi provocado a observar seus colegas no pátio, nos espaços de relações dentro e fora da sala de aula, suas formas de organização. Muitas observações e reflexões estão descritas nos diários. A sugestão de escrever buscou um modo de refazerem sentidos, recriarem posicionamentos, mudarem a direção do pensamento, problematizarem as verdades postas em movimento nos modos de consumo deles e dos colegas de turma.

⁴⁷ Para Baudrillard, a funcionalidade “é aquilo que se adapta a uma ordem ou sistema” (2006, p. 70).

Essa proposta foi aceita e potencializou o questionamento sobre as formas de reunião de jovens e os elos com o consumo. Notaram que os colegas falam de viagens, roupas, músicas, sonhos, notas e aprovações. Cada agrupamento se caracteriza por diferenças, às vezes, sutis: a roupa, a música compartilhada com colegas no mp3 ou mp4, o modo de falar, de andar ou falta de jeito para usar esse ou aquele equipamento, essa ou aquela roupa.

Os(as) estudantes criaram categorias para agrupar seus colegas, a partir do que observavam e ouviam. Eles identificaram: *emos*, gaudérios, roqueiros, metaleiros, pattys, boys, NERDs, surfistas, esportistas, os desesperados, os que não querem nada com nada; destacar grupos é uma forma de exercer poder, de afirmar posições, justificar formas de existência.

O consumo é um dos caminhos através dos quais estudantes assumem posições de sujeito, mais um processo de subjetivação operante no ambiente escolar. As roupas pretas de Pedro, os brincos de Natália, as toucas de lã e os bonés de Frederico, os adornos de Gabriele, os cabelos roxos de Marcela... Alguns dos objetos que, associados ao tempo, ao espaço e às situações, relatam histórias, constroem efeitos de verdades, comunicam formas de viver.

Para além do consumo de mercadorias e de informações facilmente acessadas, mais do que promessas de prazer, satisfação e status agregadas aos bens, mais do que os significados fixados pela tradição da sociedade de mercado capitalista com seu léxico publicitário e seus assédios que tentam “desculpabilizar a compra e o consumo” (LIPOVETSKY, 2007, p. 94), importou neste estudo visualizar e potencializar os lugares de lutas, os mínimos espaços de liberdade, de prazer, de mudança, de transgressões que irrompem nos cotidianos curriculares da escola, nos momentos menos esperados.

As descrições e os relatos das estudantes mostram movimento, são contraditórios, não se mantêm sempre na mesma posição.

Por vezes, os estudantes sublinham a sedução, a efemeridade, “a embriaguez da mudança” (LIPOVETSKY, 2007, p. 95) que o mundo dos objetos e das mercadorias capitalistas oferecem e, assim, repetem versões, estilos, valores, conhecimentos... Alguns tentam, algumas vezes, impor seus estilos e gostos como legítimos e adequados. Em outras situações, não agem imitando ou impondo modos

de vida, mas sinalizando diferenças, reconhecendo os limites desse mundo, seus paradoxos e incontáveis desconfortos.

Entretanto...

Posso (ou poderia) encerrar esta dissertação sem surpresas nem encantos, dizendo que os sonhos e os desejos das estudantes foram reduzidos e seduzidos pelos fetiches do mercado, pelos prazeres do excesso, pelo consumo sem reflexões e que a intensidade das emoções dessas(es) jovens estudantes foi calculada e desenhada por profissionais da publicidade, do design e da mídia. Seguindo ou concluindo, diria que o consumo tem por limite e fim, a dimensão econômica... Nada aquém, nem além.

E uma vez mais, afirmaria tal perspectiva repetindo, com rara certeza, que estudantes somente consolidam a centralização do consumo em suas vidas, afinal pertencem a uma faixa etária muito suscetível aos assédios do capitalismo... E citaria o romance de Houellebecq, especificamente o trecho em que descreve, com ironia e sem ilusões, um agrupamento de jovens numa praça.

E porque a escrita me permite criar, substituo a praça pela minha escola. Digo que as jovens são as estudantes, e monto a cena final grafando com as palavras do autor:

Parecem muito satisfeitos com eles mesmos e com o universo. É surpreendente, até mesmo assombroso. Perambulam tranqüilamente, exibindo sorrisos abusados, às vezes, um ar estúpido. Alguns, entre os mais jovens, vestem blusões com motivos tirados do hard rock mais violento. Há frases do tipo *"Kill them all ou Fuck and destroy"*. Mas todos comungam na certeza de passar uma tarde legal, essencialmente reservada ao consumo, servindo, por isso mesmo, à consolidação do ser comum. (HOUELLEBCQ, 2004, p. 63)

Acrescento que nessa escola-praça jamais pensam-problematizam-analisam o consumo ou tratam da experiência e do universo das estudantes... Sobre isso passaria muito tempo redigindo possíveis, prováveis, incansáveis e intermináveis frases, parágrafos, laudas, dissertações mostrando o vínculo do consumo com o capitalismo, da escola com a manutenção da tradição e do *status quo*. E completaria com etc, para mostrar a abrangência de tal hipótese.

Mas, tenho outra versão...

Na viagem encontrei dez estudantes – Rodrigo, Júlia, Natália, Marceli, Luana, Frederico, Carlos Eugênio, Paola, Alessandra, Juliana. A seguir vieram mais quatro – Gabriela, Gabrielle, Arthur e Alessandra. E, por fim, mais dois – Marcela e Pedro – escolhas do grupo.

Dezesseis estudantes movendo limites, exercitando liberdades, invertendo lógicas, significados... Elas(es) foram companheiras(os), se deixaram levar pela minha inquietação, pelas minhas dúvidas...

Ficaram comigo e ainda as(os) encontro espalhadas(os) pela minha dissertação, nos cantos do meu escritório, misturadas(os) com meus livros, minhas pastas, meus diários e meus sonhos,... Deixaram nos objetos, nos hábitos, nas relações que o uso inspira e nas suas escritas, não somente adaptações às instituições e estruturas, mas sinais, pistas, formas de contestar e transgredir...

Por algum tempo, balizei minha busca – relação do consumo, cultura, estudantes, currículo – pela imagem do estudante tatuado com um código de barras; encantada pela escrita de Canevacci e pelo desejo de ver o fetiche do mercado se desfazendo, tal como a vontade daquele jovem.

Ainda fico sonhando com lugares e tempos escolares que potencializem os movimentos, as ultrapassagens, os encantamentos, as vontades de saber... Desejo que os significados do consumo se multipliquem até não existir o feitiço do mercado.

A educação como possibilidade de criação de sonhos, de outros significados, de outros sentidos para o consumo me aproxima, uma vez mais, do sonhador Dom Quixote. Nesse momento, são as palavras das estudantes, seus apontamentos nos diários, seus desenhos, suas fotografias, suas imagens que me carregam sedutoramente para filosofar, rir da vida, pensar, falar, reinventar o mundo e, talvez, fazer uma outra escola...

REFERÊNCIAS

- ACIOLI, Gustavo. *Incuráveis*. Brasil, 2006. dvd.
- ALTHUSSER, Louis. “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”. In: ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BALL, Stephen; J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set.-dez. 2005.
- BATAILLE, Georges. *O erotismo*. 2.ed. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- _____. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- BERNSTEIN, Basil. “El dispositivo pedagógico”. In: _____. *Pedagogia, control simbólico y identidad*. Madri: Morata Paidéia, 1998.
- BORGES, Jorge Luís. *Ficções*. Rio de Janeiro: Globo, 1986.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.
- CANEVACCI, Massimo. *Culturas eXtremas: mutações juvenis dos corpos das metrópoles*. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERVANTES, Miguel de. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*. Madrid: Alfaguara, 2005.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990.
- CHRISTIN, Pierre; KNIGGE, Andreas. *El muro*. Barcelona: Norma Editorial, 1990.
- CORAZZA, Mara S. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos, In: COSTA, Vorraber M. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares da pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, Jurandir Freire. *O último dom da vida*. Folha de S. Paulo, Caderno Mais 28/04/2002, p.3.

CUNHA, Maria Isabel da. “Globalização, Educação e Formação Docente”. Texto apresentado no Seminário “Globalização, Educação e Formação Docente” – A pesquisa em Educação, UFPel, 2004.

DERRIDA, Jacques. *Limited Inc*. Campinas: Papirus, 1991.

_____. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Foucault e a Análise do Discurso em Educação”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990a.

_____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990b.

_____. *A história da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. *A ordem do discurso*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *A história da sexualidade 2*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. *Ética, Sexualidade, Política*. Coleção Ditos & Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Coleção Ditos & Escritos II Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. *Uma estética da existência* (entrevista). Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/esthetique.html>>. Acesso em: 25 out. 2006.

GALLO, Silvio. “Repensar a educação: Foucault”. Dossiê Michel Foucault. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan.- jun. 2004.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, Tomaz Tadeu Da.; GENTILI, Palbo. (Orgs.). *Escola S. A*. Brasília: CNTE, 1996.

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposições na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HALL, Stuart. *Da Diáspora*. Identidade e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

- _____. "Cultura, mídia e educação". *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, jul.- dez. 1997.
- HARD, Michel; NEGRI, Antônio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HEBDIGE, Dick. *Escondendo-se na luz (sobre imagens e coisas)*. Texto apresentado em aula UFPel, 2008 (mimeo)
- HESS, Remi. *Produzir sua obra - O momento da tese*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005
- HOULLEBCQ, Michel. *Extensão do domínio da luta*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. "Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle". In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela (org.). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva, 2002.
- JUNQUEIRA, Fernanda. "Sobre o conceito de Instalação". Gávea – Revista de História da Arte e Arquitetura.. Rio de Janeiro: Vozes, vol 14. set., 1996.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LE MONDE DIPLOMATIQUE-BRASIL, ANO 1, Nº 9, ABRIL 2008. Instituto Pólis, São Paulo.
- LIPOVETSKY, Gilles. *O império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. "O pensamento curricular no Brasil". In: _____. (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, Cortez, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOWEN, Alexander. *Narcisismo*. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Jornalismo Fin-de-Siècle*. São Paulo: Página Aberta, 1993.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. "Sociologia e teoria do currículo: uma introdução". In: _____ (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORGAN, Suporlock. *Super Size Me – A dieta do Palhaço*, E.U.A., 2004. Documentário.
- MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no século XX*. Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- PAPINI, Giovanni. "O demônio me disse". *Contos e Novelas de Língua Estrangeira* vol.2, São Paulo: Editora Logos, 1960
- PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE. Equipe de Coordenação Anhanguera Educacional. Pelotas, 2007 (caderno).

- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. 2.ed., Belo Horizonte: Valle, 2004.
- REVEL, Judith. *FOUCAULT- conceitos básicos*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- ROCHA, Everardo. *O que é etnocentrismo*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.
- TORRES SANTOMÉ, Jurgo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VIEIRA, Jarbas Santos. Texto apresentado em Seminário Avançado, UFPel, 2004. (mimeo).
- _____. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva, 2004.
- VIRILIO, Paul. *A arte do motor*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- _____. *Ciudad pánico - El afuera comienza aqui*. Buenos Aires: Libros de Zorzal, 2006.
- WAN, Gerard. *Adolescentes, Brasil, 2000*. CD.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. "As metamorfoses das mercadorias culturais". In: CASTELS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- YOUNG, Michael. "Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado". In: GRACIO, Sergio; STOER, Stephen. *Sociologia da educação – II. Antologia*. Lisboa: Horizonte, 1982.