



JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO PÓS-MODERNO

YOUTH AND EDUCATION: REFLECTIONS ON THE POSTMODERN CONTEXT

Ana Maria Freitas Teixeira¹
Roney Gusmão²

RESUMO: Neste artigo pretendemos problematizar os impactos do contexto pós-moderno na educação, trazendo à tona preocupações em torno dos pressupostos racionalistas legados pela modernidade eurocêntrica e suas refrações na prática pedagógica contemporânea. Ademais, interessa-nos compreender os potenciais apontados pela pós-modernidade para a educação, sobretudo no que tange ao papel da estética como oportunidade de problematizar a diversidade e pautar as sociabilidades contemporâneas. Para tanto, recorreremos também aos debates teóricos em torno do conceito de juventude, tendo em vista situá-la no cenário pós-moderno e em alguns dos desafios educacionais recentes.

Palavras-chave: Educação; Pós-modernidade; Juventude.

ABSTRACT: In this article we intend to problematize the impacts of the post-modern context in education, bringing to light concerns about the rationalist assumptions bequeathed by Eurocentric modernity and its refractions in contemporary pedagogical practice. Moreover, we are also interested in understanding the potentials pointed out by post-modernity to education, especially regarding the role of aesthetics as an opportunity to problematize diversity and guide contemporary sociabilities. To do so, we also resorted to theoretical debates about the concept of youth, aiming to situate it in the post-modern scenario and in some recent educational challenges.

Keywords: Education; Postmodernity; Youth.

INTRODUÇÃO

Análises em torno da pós-modernidade têm sido objeto de amplos debates nos últimos anos, tanto pelos esforços de alguns cientistas sociais para consolidá-la como categoria epistemológica, como pela tentativa de deflagrar sua fragilidade teórica. De fato, o conceito de pós-modernidade ainda remete a imprecisões, a começar pela própria ambiguidade do prefixo “pós”, que parece denotar uma visão linear da história, a despeito da conservação de velhas estruturas do capitalismo. Críticos a este conceito coerentemente argumentam que o prefixo “pós” é deveras pretencioso, uma vez que o lado perverso da acumulação prossegue intacto e as paradoxais estruturas do sistema foram apenas reiteradas no cenário econômico pós-industrial. No entanto, outros tantos pesquisadores que insistem em usar a expressão “pós-modernidade” admitem tratar-se de uma terminologia provisória para denominar o contexto histórico posterior à segunda

¹ Ana Maria Freitas Teixeira, Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Doutora em Educação, anateixeira@ufrb.edu.br

² Roney Gusmão, Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade, roney@ufrb.edu.br



guerra, com intuito de entender o reposicionamento de algumas variáveis no capitalismo pós-industrial.

Notadamente, ao remontarmos a esse cenário posterior à segunda guerra, diversas transformações na esfera produtiva ocorreram em simultaneidade com mudanças nas relações sociais, fato que desestabilizou muitas das convicções racionalistas que estruturaram o pensamento científico na modernidade. Essas estruturas de pensamento parecem insuficientes para se entender o aprofundamento das ambiguidades do sistema, criando desconfortos sobre o papel do conhecimento num panorama de perda de referências. Bauman (2001), por exemplo, defende que temos vivido em tempos líquidos, profundamente marcados pela fluidez das relações sociais e efemeridade dos vínculos, fato este que fissa estruturas rígidas de pensamento e cria novos desafios para a construção do conhecimento. Com isso, entendemos que a dinâmica social contemporânea impõe novos desafios a diversos espaços educativos, requerendo, inclusive, repensar os moldes convencionais de construção do conhecimento. A escola, mediada pelo pensamento cartesiano moderno, mais do que nunca, demonstrou ser incapaz de dar conta do rol de novos desafios pós-modernos, sintomática da recente crise das instituições disciplinares de que falou Deleuze (1992).

Na esteira das transformações sociopolíticas que impactaram a educação desde final do século XX, observamos a necessidade de problematizar a prática educativa dentro dos espaços de formação de professores. Oportunamente, ambos os autores deste texto atuam no curso de Licenciatura em Artes e no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação, Cultura e Diversidade, situação essa que nos motiva a tratar mais detidamente do modo como o contexto pós-moderno aporta na educação e reclama novas especificidades à prática pedagógica.

Desse modo, este texto é produto de inquietações nossas em torno da relação entre juventude, educação e pós-modernidade, tendo as experiências estéticas contemporâneas como importantes mediadoras das sociabilidades de novas gerações. Interessa-nos entender a pós-modernidade como tempo propulsor de novas especificidades na vida cotidiana, que, inevitavelmente, impactam o papel da educação em meio aos jovens da atualidade.

MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE NUMA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Costuma-se definir modernidade como período em que a razão se tornou a fonte hegemônica da produção de saberes, com distanciamento das interpretações metafísicas e religiosas. Foi no século XVIII que a ciência demonstrou mais claramente seu poder regulador, operando pelo consenso acadêmico que vislumbrava a universalização de paradigmas (GALLO, 2006). Com isso, o racionalismo demonstrou refrações em diversas esferas da sociedade, uma vez que o próprio conceito de “verdade” passou a ser apropriado por extratos sociais hegemônicos que fizeram uso da razão como instrumento de controle social.

No “século das luzes”, o ideário modernista prometia a emancipação do *homem* pela racionalidade de valores universalistas e pela democracia, tornando-se necessária a instrumentalização do conhecimento racionalista. Nesse processo, a razão modernista



pode ser interpretada como reflexo de relações de poder, legitimada por instituições disciplinares imbuídas da meta de corrigir quaisquer desvios à norma. É por isso que a educação escolar se tornou *locus* privilegiado para consolidação do racionalismo instrumental e universal, subjugando todas formas de saberes ao crivo legitimador das ciências. Assim, tão logo a escola assumia seu papel disciplinador, sua estrutura também se equalizou ao nexu supremo da racionalidade com a fragmentação das ciências e aviltamento de outros saberes.

Embora no transcurso do século XIX o pensamento racionalista hegemônico já estivesse sendo criticado pelos próprios campos do saber brotados nas ciências, a exemplo do materialismo histórico e da psicanálise, foi apenas no século XX que a hegemonia da racionalidade foi duramente golpeada. Segundo Lyotard (1988), o conhecimento tem mudado de estatuto na idade pós-industrial, sobretudo pelo desprestígio das metanarrativas de legitimação do conhecimento. O autor lembra que originalmente a ciência entrou em conflito com os relatos (muitos deles revelados como fábulas), sendo-lhe necessário recorrer a seus próprios relatos que chancelassem a legitimação dos enunciados.

A regra do consenso entre o remetente e destinatário de um enunciado com valor de verdade será tida como aceitável, se ela se inscreve na perspectiva de uma unanimidade possível de mentalidades racionais: foi este o relato das Luzes, onde o herói do saber trabalha por um bom fim ético-político, a paz universal. Vê-se neste caso que, legitimando o saber por um metarelato, que implica uma filosofia da história, somos conduzidos a questionar a validade das instituições que regem o vínculo social (LYOTARD, 1988, p. XVI).

É preciso salientar que o desprestígio das metanarrativas que validam a ciência moderna é resultado do próprio descrédito generalizado no racionalismo moderno, fato que fez brotar uma sociedade que mais se baseia numa “pragmática das partículas de linguagens” e que, portanto, excedem o crivo universalista do pensamento unitário. É precisamente este “estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” que Lyotard (1988, p. XV) define como pós-modernidade.

Ademais, é também importante inscrever a pós-modernidade no contexto histórico da segunda metade do século XX, cujo cenário contribuiu para trincar a credibilidade no racionalismo ocidental, que, associado às transformações econômicas, esmaeceram os projetos universalistas de mudança social. Em meados do Século XX, o jogo de forças econômicas e políticas no panorama pós-guerra acirrou a disputa entre potências mundiais na égide da geopolítica bipolar da Guerra Fria. Neste contexto, Estados Unidos e União Soviética destinaram vultosos investimentos para estratégias de dominação política, econômica e ideológica, criando tensionamentos sobre uma provável catástrofe nuclear. Paralelamente, observou-se a criação de meios para acirramento da doutrinação ideológica, sobretudo pelos Estados Unidos, que se serviu dos avanços nas telecomunicações para disseminar o ideário do “*American Way of Life*”. Assim, a associação entre as tecnologias de fins bélicos com o avanço do ideário consumista e seus



efeitos de exclusão, revelaram o quanto o progresso científico passou a assumir mais claramente formas ameaçadoras (LAMBERT, 2007).

Disso resulta que o saber na modernidade demonstrava cada vez mais subordinado à força de produção, hierarquizando o conhecimento a partir da lógica da performance do capital (LYOTARD, 1988). Aliando a este fato, a ordem bipolar da Guerra Fria seguia aprofundando a desigualdade social, fomentando guerrilhas ao redor do mundo, fato que denunciava o afastamento das ciências em relação às necessidades sociais mais básicas das pessoas. O exponencial aumento de gastos em geoestratégias de dominação (tanto no concernente à corrida armamentista, como também à guerra nas estrelas) fermentavam guerras civis e regimes fascistas; a concentração de investimentos em mecanismos de doutrinação ideológica contrastava com o agravamento da fome no Sul-Global e, ainda, o crescimento exponencial do consumismo escamoteava os seus devastadores efeitos ambientais.

Evidenciava-se o fato de que, em antítese à promessa de redenção humana pelo racionalismo iluminista, a ciência havia sido posta ao serviço do poder e, na convergência dos fatores elencados no parágrafo anterior, a ideia teleológica de progresso mostrou-se falaciosa. É precisamente a este período marcado pela crise de paradigmas modernistas, aliado a reconversões produtivas do sistema capitalista, incremento das tecnologias de informação e ampla difusão de signos culturais, que se designa pós-modernidade. Ainda sobre isso é preciso reforçar o fato de que as mudanças contidas neste período não se resumem à esfera produtiva, mas incluem os novos modos de socialização que reverberaram em diversos segmentos sociais e fermentaram novas subjetividades.

É nesse cenário que os metarrelatos de legitimação (suportes do saber científico) foram desacreditados e, por extensão, o mito do progresso, da salvação ou da democracia como produtos instantâneos do pensamento racionalista ocidental foram postos em xeque e deixaram de ser referências consensuais. Soma-se a isso o desenvolvimento técnico-científico e informacional que acentuou a fragmentação social e cultural pela proliferação de sistemas de entretenimento e informações instantâneos, superficiais e carregados de afeto (CONNOR, 1992). Brotava, então, uma nova racionalidade, agora de vínculos efêmeros, sem pretensões universalistas.

No modernismo aponta: o motor a explosão, a fábrica, objetos, sociedade de consumo, notícia, luta política, subjetivismo, unidade. No pós-modernismo: o chip, *shopping*, espetáculo, simulacro do real, atuação na micrologia cotidiana, ecletismo, pluralidade, egocentrismo narcisista (GATTI, 2005, p. 601).

A respeito das transformações acima transcritas, um olhar apressado poderia imediatamente flertar com o saudosismo tão frequente nos debates sobre o tema. Argumentos parciais sobre a dissolução dos vínculos sociais, afrouxamento dos laços afetivos ou o triunfo da alienação e da superficialidade neutralizam percepções mais amplas que escapam a superfície dos fatos. Nossa abordagem é na direção de entender a contemporaneidade dentro de especificidades históricas que, ao mesmo tempo, perpetua atributos nefastos do sistema, acaba criando também possibilidades de sua desestabilização. Logo, pensar na pós-modernidade, como sugere Jameson (1996) requer



um esforço de pensar dialeticamente a evolução do capitalismo tardio, abordando-a como um avanço e uma catástrofe ao mesmo tempo. A perda de referenciais, por exemplo, pode ofertar condições oportunas para movimentos de resistência pela oposição ao racionalismo universalista; mas, ao mesmo tempo, esta mesma perda de credibilidade nas macroestruturas do pensamento, pode potencializar uma despolitização epidêmica. Em outras palavras, afirmamos que a perda de referências nas metanarrativas de legitimação deixa os sujeitos expostos à credulidade nos mais diversos e nebulosos devaneios intelectuais. Basta notar que, em convergência com a popularização dos sistemas de comunicação, ocorreu uma massificação das mais variadas formas de pensamento fora e a partir da constatação científica. Cita-se o *antivacinismo*, *terraplanismo* ou *fake news* que, a reboque oportunista do desprestígio do racionalismo, vociferam formas aparentemente libertárias de pensamento, mas totalmente acorrentadas pelos grilhões manipulatórios das mais diversas naturezas. Assim, nesta trajetória labiríntica entre o estímulo à autonomia em relação ao racionalismo monolítico da modernidade e, ao mesmo tempo, a necessidade de recorrer ao rigor acadêmico no trato de fontes, afigura-se à educação como desafio de pensar numa formação para a autonomia frente aos novos modos de construir e compartilhar o conhecimento.

Aliado a esse fato, é em meio à agudização da desigualdade e da barbárie social, que a pós-modernidade pode apresentar também alguns vestígios de esperança, uma vez que, no epicentro da crise da razão e fracasso das análises universalistas, os sujeitos buscam refúgio em formas múltiplas e transitórias de sociabilidade. Não sugerimos que a pós-modernidade tenha inaugurado a alteridade nem a individualidade, mas, sim, que é por meio de novas formas de legitimação que fragmentações foram potencializadas, fomentando a eclosão de grupos minoritários na contestação por visibilidade.

O universo dos objetos, da informação e do hedonismo completa “a igualdade de condições”, eleva o nível de vida e cultura as massas, ainda que sob a égide do mínimo denominador comum, emancipa as mulheres e as minorias sexuais, unifica as idades por meio do imperativo de juventude, banaliza a originalidade, informa todos os indivíduos, põe no mesmo plano o best-seller e o Prêmio Nobel, trata identicamente o *fait driver*, as proezas tecnológicas e as curvas econômicas: as dissemelhanças hierárquicas não param de recuar em benefício do reino indiferente da igualdade (LIPOVETSKY, 1989, p. 106-107).

Outro ponto que deve ser levado em consideração é a necessidade de pensar a pós-modernidade como reação à modernidade, ou seja, o aprofundamento das contradições sempre latentes no sistema, tendo no atual contexto de mudança de paradigmas o dispositivo para desconstrução de certezas. A própria contradição se mostra ainda mais contundente no atual contexto: vimos dissolução de barreiras no campo da cultura e no fluxo de mercadorias, mas também notamos o enrijecimento de barreiras ao fluxo migratório; observamos o alargamento do individualismo, mas também notamos a ampliação de formas peculiares de sociabilidade; notamos a eclosão da diferença e alteridade, mas simultânea massificação de ícones que sugestionam padrões comportamentais ocidentalizados. É na amplitude desses dilemas que reside o desafio de pesquisadores e de educadores na pós-modernidade.



PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

As profundas transformações mencionadas no tópico anterior impactaram a educação, tanto por conta das alterações nos paradigmas em torno do saber, como também pela própria natureza das mudanças que postaram novos desafios à prática pedagógica. No entanto, embora a educação se encontre diante de um período instável de transições, a estrutura escolar permanece, em grande medida, replicando os moldes obsoletos do modernismo. Inclusive, muitas das teorias pedagógicas ainda são estruturadas em função de um “sujeito soberano”, vislumbrando fomentar a “consciência crítica” a partir de um *homem* centrado, unificado, homogêneo, pela lente cartesiana. A este respeito, Silva (2009, p. 13) lembra que “o sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado da teoria educacional crítica entrou em crise profunda” e, por conseguinte, as propostas pedagógicas precisam ser equacionadas à emergência desses novos paradigmas.

É oportuno lembrar que, assim como a hegemonia do racionalismo iluminista moderno, em contraponto ao misticismo medieval, alterou o curso da educação a partir do século XVIII, de igual modo críticas recentes têm denunciado o fato de que a educação contemporânea necessita encarar os recentes desafios de mudanças (GOERGEN, 1996). Estas necessidades de transformação são justificáveis pelo fato de que o racionalismo moderno foi insensível a qualquer forma de diversidade e exterioridade ao padrão hegemônico ao emoldurar os sujeitos segundo exigências de performance do sistema, rechaçando tudo o que parecesse estranho, desviante, fora do padrão. É nesse contexto de mudanças que a educação deve ser interpretada como importante *locus* potencializador de movimentos de resistência contra as estruturas excludentes e contra forças homogeneizantes da modernidade.

A razão moderna transformou o ser humano em múnada coisificada, regida, na sua forma de pensar, agir e de relacionar-se com a natureza e seus similares, por uma normatividade utilitarista, positivada “cientificamente”, continua servido de parâmetro para a educação, a despeito das críticas. A educação procura transmitir valores, modos de agir e hábitos institucionalmente consolidados, adaptando o ser humano a uma racionalidade objetivada em normas e padrões que regulam não apenas as formas de agir do homem, mas também o seu pensar (GOERGEN, 1996, p. 22).

Sob esse prisma, Gatti (2005) acrescenta que o currículo escolar continua sendo estruturado a partir de uma lógica moderna sustentada por um saber objetivo e indiscutível, fato que aprofunda a obsolescência de propostas pedagógicas, hoje expostas à crítica de vários setores sociais. Santos (1989) lembra que o “modelo aristocrático de educação” legado pela Europa modernista tem se demonstrado estéril, pois foi concebido dentro da mesma lógica sectária de um racionalismo monolítico, centrado num ideal abstrato de sujeito, que urge ser desconstruído. Todavia, esta crise de paradigma na qual as ciências têm atravessado, segundo Santos (1989, p. 18), oportuniza criar outros modos de legitimação do conhecimento, na medida em que a reflexão epistemológica tende “considerar o conhecimento científico como uma prática de saber entre outras, e não



necessariamente a melhor”.

Assim, vale lembrar que essa idealização do pensamento racionalista como finalidade última das instituições de ensino redundou num distanciamento das escolas e das universidades de seu papel social. De fato, ao terem seus contextos culturais negados, os sujeitos viram seus sentidos identitários sobrepostos por saberes fragmentados, descontextualizados e desprovidos de aplicabilidade. Como agravante a este fato, no cenário recente de intensa erupção de movimentos contestatórios que militam pelo direito de visibilidade em espaços educativos, a prática pedagógica racionalista, centrada no velho e artificial “sujeito cartesiano”, obsolece a passos galopantes.

A pós-modernidade clama por um currículo que se relaciona às questões de classe, raça, gênero, processo, ideologia, indivíduos, hermenêutica, ecologia, teologia, cognição e todos os “ismos” da era “pós”. O currículo pós-moderno não pode ser definido em termos de matérias e conteúdos. É um processo de desencadeamento, de diálogo, de investigação que busca transformações. É um processo de explorar o que é desconhecido (LAMBERT, 2007, p. 22).

A crise de paradigmas e as transformações socioculturais na pós-modernidade não só têm afetado o currículo e a construção do saber escolar, mas também têm atingido as subjetividades que participam dos processos educacionais. Como já mencionado, a escola que temos é herdeira do paradigma racionalista condensado no “sujeito cartesiano”, isto é, sob a pressuposição do *homem* racional dotado de uma identidade estática e coerente. Este modo de pensamento foi veementemente confrontado desde final do século XIX, sobretudo com as produções de Marx, Freud e Nietzsche, contribuindo para inserção de variáveis que complexificaram a percepção do humano pelo devir. No século XX, então, quando se tornou impossível falar de identidade universal, o “sujeito descartiano” foi deflagrado como uma ficção, desestabilizando, por efeito, as bases da pedagogia tradicional inspiradas no racionalismo moderno. É por isso que pensar hoje nos jovens estudantes e suas identidades de raça, gênero, sexo ou classe social se torna extremamente complexo, principalmente porque a juventude parece transitar entre identidades de um modo muito mais fluido que outrora. Ademais, num emaranhado de seduções, muitos dos jovens não demarcam tão rigorosamente seus sentidos identitários, até mesmo porque não sentem necessidades de fazê-lo; do contrário, preferem diluir suas filiações num oceano de significados e apelos sensoriais cada vez mais carregados de afeto.

Com isso, estaríamos diante de uma geração cada vez mais seduzida por tantas identidades fugidias ou estaríamos diante de sujeitos mais expostos à “outridade³”? As ambivalências em torno da ideia de individualização e identidades na pós-modernidade também é parte do rol de debates que tensionam as reflexões pedagógicas. Alguns teóricos defendem o fato de que na pós-modernidade ocorre o recrudescimento do individualismo, condição essa bastante estimulada pelas bases produtivas em sua estrutura ideológica neoliberal. Outros, ao contrário, sugerem que a individualização na pós-modernidade não deve ser interpretada como mero isolamento ou egocentrismo que

³ *Otherness*.



transtorna a sociabilidade na contemporaneidade. Para estes, a individualização pós-moderna deve ser interpretada como

recontextualização dos modos de vida da sociedade industrial substituindo-os por outros novos, nos quais os indivíduos têm que produzir, encenar e montar eles próprios as suas biografias. Daí o nome “individualização”. A descontextualização a recontextualização não ocorrem ao acaso, nem individualmente, nem voluntariamente, nem por meio de diversos tipos de condições históricas, mas sim tudo de uma só vez e sob as condições gerais do Estado de bem-estar na sociedade industrial avançada, tal como se desenvolveu a partir dos anos 60 em muitos países ocidentais industrializados (BECK, 2000, p. 13-14).

Evidentemente, a individualização tratada pelo autor repercute no comportamento do sujeito que se vê impelido a ser “o ator, o desenhista, o malabarista e o encenador da sua própria biografia e identidade, das suas redes sociais, dos seus compromissos e convicções” (BECK, 2000, p. 15). Trata-se de uma individualização intimamente correlata ao despojamento de toda forma estanque, universalista e homogeneizante de inserção na prática social.

Em acréscimos a esse assunto, Lipovetsky (1989) considera que o comportamento hedônico pós-moderno provoca uma hiperindividualização, cuja sociabilidade tende a ser muito mais mediada pela estética e por laços fugazes. O autor não presume uma extinção da sociabilidade, mas recomenda pensarmos em sociabilidades a partir de novas variáveis que tornam o binômio individualização/sociabilidade muito mais inexato.

É um narcisismo paradoxal que se manifesta, a tal ponto ele se mostra dependente da relação com os outros. Enquanto se desenvolvem videogames e as comunicações virtuais, os indivíduos têm cada vez mais o gosto de sair à noite, vão à casa de amigos, ao restaurante, participam de festivais e de festas. O indivíduo hipermoderno não quer apenas o virtual, ele precisa do “live”. É inexato assimilar a vida hiperindividualizada ao *cocooning*, ao fechar-se em si mesmo. Finalmente, quanto mais ferramentas de comunicação virtual existem, quanto mais telas high-tech, mais os indivíduos procuram se encontrar, ver gente, sentir uma ambiência (LIPOVETSKY e SERROY, 2005, p. 176).

Portanto, sociabilidade e individualismo não estabelecem uma relação de oposição, pois, como lembra Maffesoli (2004) ao se referir à pós-modernidade, trata-se de um “perder-se no outro” pela mediação estética. Esse comportamento tão intensificado na pós-modernidade é também constatável dentre jovens que hoje a escola tem recebido, sobretudo porque a sociabilidade e a estética têm se tornado importantes vetores de congregação dos sujeitos no ambiente escolar. Os paradigmas universalizantes e o dogmatismo da razão científica nunca se tornaram tão ultrapassados e estereis como agora. Reforçando a gravidade dessa assimetria entre o currículo escolar e as demandas postas à educação na pós-modernidade, Lambert (2007) conclui: “Dentro da escola, [os jovens] organizam, estruturam, inventam uma cultura e vivem a essa cultura, que não é a da escola. A cultura escolar é o preço que pagam para viver juntos essa realidade, essa



sociabilidade própria da juventude” (LAMBERT, 2007, p. 21).

O autor também lembra que as escolas têm sido o principal lugar de sociabilidade dentre os jovens, sobretudo das classes populares, sendo uma grande incongruência desprezar os valores estéticos e éticos que compartilham na cotidianidade. E nessa sociabilidade eclodem bairrismos, grupismos e formas múltiplas e transitórias de identidades que se ancoram no convívio social. Na própria diferença, os jovens encontram meios de (re)construírem-se a partir do cruzamento dos múltiplos referenciais que negociam entre si, o que nos tem exigido romper com “determinismos e grandes modelos explicativos [com busca de] novas formas de compreensão do real, em que o diferente e o divergente se instala” (GATTI, 2005, p. 605).

Também a este respeito, Silva (2000) assinala a urgência de incorporar essa miscelânea de identidades aos saberes tratados na escola, não bastando abordar diversidade como algo curioso ou exótico, fato este que incorre ao risco de reforçar estereótipos a partir do ângulo hegemônico. A contextualização da diferença deve ser o caminho ao qual a educação precisa percorrer, pois “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, 2000, p. 25).

Nessa dinâmica, a diferença e o individualismo na pós-modernidade coexistem com a sociabilidade, sendo a estética um vetor fundamental de externalização das subjetividades que conectam os sujeitos ao grupo. Assim, tratar de estética significa levar em conta os dispositivos de sociabilidade que ligam o mais íntimo “eu” ao *corpus* social, sem perder de vista a fluidez que marca as relações afetivas pós-modernas.

JUVENTUDE E SOCIABILIDADES PÓS-MODERNAS

Seguindo nessa mesma perspectiva retomamos Lambert (2007) ao indicar que os jovens produzem, inventam uma cultura no espaço escolar que não se confunde com a cultura da instituição. Ao mesmo tempo a escola se apresenta como espaço relevante quando se trata de pensar em processos de sociabilidade para essa parcela da população que experimenta, em seu cotidiano, a sua própria heterogeneidade.

É, inclusive, a partir de aspectos como o relatado acima que os estudos sobre juventude destacam a dificuldade em sua conceituação, uma dificuldade que se acentua ao considerarmos os tempos líquidos invocados por Bauman (2001), quando fluidez e transitoriedade informam as relações sociais: tudo passa, todos passam e rapidamente. Em um terreno movediço como esse pensar nas juventudes demanda uma perspectiva temporal para vislumbrar a pluralidade encarnada na palavra.

Assim é que Corti e Souza (2005) consideram que somente no século XIX a juventude começou a se configurar como uma categoria, especialmente nas sociedades ocidentais, para ganhar contornos mais claros no decorrer do século XX. Será ao longo do século passado que reflexões sobre juventude/juventudes passaram a considerar novas especificidades. A ascensão da sociedade capitalista, industrializada que inaugura o chamado mundo moderno enseja uma concepção de juventude que remete a um período da vida em que transcorre a preparação para ingressar no mercado de trabalho. Essa noção faz referência clara àqueles jovens privilegiados que podiam desfrutar desse tempo de moratória voltado aos estudos para somente num segundo momento efetivar a inserção



na vida produtiva. Certamente uma perspectiva dessa natureza não abarca aqueles que precisam trabalhar desde muito cedo nem, tão pouco, aqueles que trabalham e estudam ao mesmo tempo.

Ao longo do século XX essa ideia limitada e limitante de juventude será colocada em questão. A dinâmica acelerada da vida urbana, a ampliação de diversos nichos de consumo, a constituição de modelos culturais vinculados a estilos, a transformação de valores e comportamentos relacionados aos jovens vão evidenciar a complexidade do que se poderia chamar de “juventude” em suas articulações com as representações que a sociedade constitui sobre o que designa como “jovens”, bem como as representações que os próprios jovens elaboram sobre si mesmos e o lugar que ocupam socialmente. Dessa percepção resulta a impossibilidade de tomar marcadores meramente etários, biológicos, fisiológicos, geracionais como suficientes para definir o que se entende pelo termo. Ao contrário, o debate aponta para uma perspectiva em que a noção de juventude se vincula à ideia de uma construção social em que os antigos marcadores mais evidentes se entrecruzam e ganham evidência distinta em configurações culturais específicas.

Muitos são os autores que se debruçam sobre o tema (SPÓSITO, 2010; GROppo, 2000; DAYRELL, 2007) tanto na literatura nacional como internacional (DUBET, 1987; GALLAND, 2011) numa perspectiva em que a noção juventude se vincula a perspectiva de passagens, transições e processos vivenciados de formas múltiplas. Disso decorre a adoção da expressão “juventudes” para designar o caráter diverso e movediço da condição e da designação de “jovem/jovens”.

Nessa perspectiva Silva e Lopes (2009, p. 40) destacam a importância de uma concepção capaz de “abarcas sentidos múltiplos da juventude, aliás, das juventudes – substantivo no plural - para alcançar uma compreensão mais ampla e fiel com relação às heterogeneidades produzidas pelos coletivos sociais dos jovens”. Esse aspecto é, também, destacado por Pais (1990, p. 56) para quem a juventude deve ser entendida na relação que estabelece com a sociedade, como uma construção social em que se considera “similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também - e principalmente - as diferenças sociais que entre eles existem”. É esse aspecto da heterogeneidade, que se sobrepõem a ideia de uma “unidade”, que Pais (2003) reforça ao tratar das culturas juvenis.

Nessa direção Spósito (1996, p. 99) assinala a densidade da riqueza de sociabilidades que marcam as juventudes e acrescenta que “o universo da produção cultural e das artes em especial, a música, a poesia, o teatro e a dança ocupam grande parte do universo de interesse juvenil” e se mostram mais importantes que as dimensões de natureza racional-instrumental.

Contudo, Bauman (2013) destaca que a essa riqueza de sociabilidades se associam aos elementos da sociedade pós-moderna como as rupturas e discontinuidades que tornam as mudanças geracionais conhecidas pelo ciclo do *baby boom*, geração X, geração Y e mais recentemente a geração Z, transições que podem ser vividas de modo traumático em função de “uma quebra de continuidade e a necessidade de reajustes por vezes dolorosos, em função do choque entre as expectativas herdadas e aprendidas e as realidades imprevistas...” (BAUMAN, 2013, p. 96).



Nesse contexto em que os espaços de sociabilidade até então conhecidos, tais como a escola, a família, o trabalho sofrem mudanças não lineares, ocorrem, também, alterações na forma de caracterizar a juventude. Um aspecto destacado nesse âmbito é a compreensão da juventude como um processo de constituição do próprio sujeito durante o qual experiências distintas se entrecruzam.

Simultaneamente, na sociedade pós-moderna a expectativa de um futuro certo e planejado que ensejava trajetórias lineares, preestabelecidas e, em grande parte, uniformes se vê substituída, progressivamente, pela ideia de que o futuro é efêmero e deve ser vivido imediatamente. A tecnologia invade o cotidiano e seu domínio torna-se requisito de competência enquanto as certezas da modernidade são relativizadas em todas as áreas do conhecimento. Disso decorre uma configuração distinta no processo de construção do conhecimento por parte dos jovens em que as disciplinas, antes rigidamente delimitadas, dão lugar a um olhar transversal.

Um cenário como esse de incertezas leva os jovens a conviver com a sensação de risco, de incapacidade e medo de não conseguir acompanhar o ritmo das mudanças e, portanto, com a possibilidade de se mostrar incompetente para atender às exigências do pós-moderno no âmbito cultural, social, afetivo. E mais uma vez as formas de sociabilidade são impactadas. Se antes era possível crescer nas interações com os vizinhos, com os amigos da rua se deslocando entre diferentes regiões da cidade sem maiores preocupações, agora a violência redesenha essa mobilidade ao tempo que os laços, os vínculos parecem afrouxar no ritmo em que a família delega às tecnologias parte de sua tarefa de socializar seus filhos.

O desenvolvimento dos meios de comunicação incluindo-se a proliferação do acesso e uso das tecnologias, internet sobretudo, trouxe uma explosão da imagem em todos os âmbitos da vida social oferecida sob várias formas aos olhares do público. A estética impregna o dia a dia social e a ideia de juventude, por vezes, se associa a um produto apropriado pelo mercado publicitário: leveza, bom humor, saúde, enfim um estilo de vida que vai se descolando, cada vez mais, da menção a uma faixa etária para se deslocar em direção da ideia de juventude como um estado de espírito, um valor a ser mantido mediante atitudes e comportamentos ditos apropriados. De outro modo, o envelhecimento, como movimento esperado e natural, se associa à noção de negligência, desmazelo, falta de força de vontade (DEBERT, 2010).

Essa valorização da estética da imagem leva Featherstone (1995, p. 90) a cunhar a expressão “estetização da vida cotidiana” que se transforma em um espetáculo em que a mistura entre fama e beleza são apropriadas pelo mercado como potencializadoras de valores, gostos, costumes e atitudes. Hedonismo, narcisismo e consumismo emergem também como vetores no terreno da publicidade mediante a associação entre o eterno estado de espírito jovem e o consumo de certas marcas, produtos e outros bens simbólicos que evidenciam o privilégio de participar desse mundo pós-moderno⁴.

Hobsbawn (1995) já destacava a emergência de uma “cultura jovem” como resposta aos tempos difíceis do pós-guerra, uma cultura em que os jovens procuram se afastar dos

⁴ Não queremos negligenciar, por outro lado, a força política da estética, pelo contrário, nosso esforço é compreender os empregos mercadológicos contemporâneos para defende-la como oportunidade para recriar os regimes de visibilidade na esfera pública.



padrões de comportamento de seus pais e vai se constituindo como uma referência a novos modelos de vida e consumo. A análise que Hobsbawn faz do fenômeno do *rock' n rol* dos anos 1960 indica a associação entre cultura, juventude moderna e contestadora como um estilo de vida, modelo que se disseminou no mundo ocidental.

Sem sombra de dúvida numa engrenagem dessa ordem a instituição escolar se defronta com questionamentos ao tempo em que o acesso a ela se ampliou como nunca se havia registrado antes. Se no mundo moderno planejar a vida e o futuro eram atitudes previsíveis, e mesmo desejáveis, quando o binômio educação-trabalho funcionava com uma margem elevada de segurança, no chamado mundo da pós-modernidade esse cenário mostra-se incerto para parcelas cada vez maiores da juventude. Ao tempo em que as certezas pareciam se evaporar, as ciências serem revistas e as disciplinas reconfiguradas em seus limites clássicos os jovens foram convidados ao interdisciplinar, ao transdisciplinar associado às tecnologias. O prazo de validade dos produtos e dos indivíduos parece se esvaír rapidamente e as mercadorias nascem fadadas a se tornar obsoletas antes de se constituírem como necessárias, tal como assinala Bauman (2013).

No âmbito dessa discussão a escola e suas práticas específicas ocupam lugar importante e, seguramente, é atingida por essas transformações se consideramos que ainda têm a tarefa de formação dos indivíduos necessários ao modelo hegemônico. Entretanto, muitas vezes a instituição escolar se mostra despreparada para lidar com as mudanças da sociedade contemporânea, tal como assinalamos anteriormente. Afinal, a escola se consolida como *lócus* das certezas estabelecidas e a pós-modernidade se caracteriza como lugar do efêmero, do descontínuo e da incerteza.

Num contexto em que parece não haver referências fixas para comportamentos, valores morais e conteúdos científicos o desafio da educação não é pequeno e se tona compreensível que os jovens se questionem sobre onde, de fato, se aprende e sobre o que é importante para a vida. Outro desafio posto à educação é justamente ter em conta a estética como força mediadora das relações sociais pós-modernas, como estratégia alternativa de visibilização política das diferenças, como vetor de novos processos cognitivos, como percurso para a construção contextualizada da autonomia.

OS DESAFIOS NO MUNDO IMAGINAL

Situar a educação na contemporaneidade requer compreender o trânsito de signos e a forma como a imagem tem se tornado fundamental para a sociabilização dos sujeitos pós-modernos. Essa ideia inspirou Maffesoli (2011) a traduzir a pós-modernidade como o (re)nascimento de um “mundo imaginal”, cujas tecnologias dinamizam a profusão de um universo imagético. A imagem nunca teve um papel tão relevante como no atual contexto, sobretudo porque tem sido posta ao dispor da produção de emoções e experiência sensoriais efêmeras, fortemente equalizadas ao consumo massificador. Não que a pós-modernidade se resuma a isso, nem que subversões tenham sido anuladas, mas o que deve ser aclarado é que a vida social nunca foi tão imagética e, por conseguinte, marcada por vínculos tão fluidos. Jameson (2001), por exemplo, entende a articulação entre imagens e pós-modernidade da seguinte forma:



O que caracteriza a pós-modernidade na área cultural é a supressão de tudo que esteja fora da cultura comercial, a absorção de todas as formas de arte, alta e baixa, pelo processo de produção de imagens. Hoje, a imagem é a mercadoria e é por isso que é inútil esperar dela uma negociação da lógica da produção de mercadorias. É também por isso que toda beleza hoje é meretrícia e que todo apelo a ela no pseudo-esteticismo contemporâneo é uma manobra ideológica, e não um recurso criativo (JAMESON, 2001, p. 142).

Para Jameson, a imagem sucumbiu ao nexos do mercado e, portanto, seriam vão esforços de resgatá-la desta condição. Ao defender que a subversão foi tragada pelos signos hegemônicos, o autor parece negar o quanto a cultura de massa, por vezes, é reapropriada, reinventada ou até rechaçada por grupos populares. Vide o Carnaval no Brasil ou *Hip-hop* nos Estados Unidos, cujos textos musicados e as indumentárias subvertem e ironizam os padrões estéticos hegemônicos, exagerando-os e hibridizando-os a partir de uma ressignificação para além dos ditames do capital.

Noutro extremo, Maffesoli parece encarar a pós-modernidade com certo entusiasmo. Ao tratar, por exemplo, da sociabilidade pós-moderna, entendida como “neotribalismo”, Maffesoli (2004, p. 81), defende que, neste contexto, é muito natural “perder-se numa dessas tribos – musical, religiosa, esportiva, consumidora, cultural ou humanitária”. E prossegue: “Nossa época que chamamos de pós-moderna, vai-se desenhando pouco a pouco diante de nossos olhos: é feita de afetos, sentimentos e excessos que nos dirigem, mais que os controlamos. O cérebro dá lugar ao ventre e a seus apetites múltiplos” (Maffesoli, 2004, p. 79-80). Na ânsia de contrapor a pós-modernidade ao aparato racionalizante e compartimentador da modernidade, suas palavras parecem descambar num radicalismo otimista, já que o autor pouco trata o lado mais nefasto deste “perder-se no coletivo”. Se a estética é parte precípua das novas formas de sociabilidade, não deveríamos considerá-la como importante objeto de problematização de modo a transcender sua superfície? O otimismo de Maffesoli sobre “perder-se na tribo” parece subestimar a força destrutiva da massificação, incluindo, por exemplo, a onda neofascista que ameaça importantes democracias do mundo?

A “perda de si na tribo” precisa ser encarada com cautela, de modo que, compreendamos a vida pós-moderna, sem ignorar as novas formas de sociabilidade, mas também sem perder de vista o fato de que a alteridade e a autonomia são elementos fundamentais num contexto inundado por formas complexas de persuasão. Nunca tivemos tamanho apelo imagético e, também, nunca as imagens foram tão manipuladas, selecionadas, direcionadas, dissimuladas como agora. Não custa lembrar que decisões políticas têm sido progressivamente orquestradas pelos algoritmos, cuja matéria-prima fundamental são as imagens e os seus códigos de sentido que, quando catalisados por grupos hegemônicos, podem conduzir a pensamentos totalitários e higienistas. Assim, “perder-se na tribo”, neste contexto, necessita ser pensado, seja como modo despropositado de sociabilização e filiação pós-modernos, seja como mecanismo poderoso de resistência e contestação, mas também como força ameaçadora à democracia e aos modos antagônicos de expressão.

Ao recorrermos ao percurso teórico de Maffesoli para abordar a pós-modernidade,



preocupa-nos como a educação pode contribuir para lidar com esta ideia de “perder-se no outro”. Se por um lado, as imagens têm funcionado como vetor de condução à perda de si em agrupamentos, por outro, estas mesmas imagens possuem uma potência educativa capaz de estimular a alteridade na juventude. A relevância das sociabilidades pós-modernas para os jovens não pode ser subestimada, até mesmo porque as imagens ganham sentido, exatamente, dentro das sociabilizações (inclusive virtuais) e sua negociação de seus códigos de informação; porém, argumentamos que o desejo de pertencimento ao grupo social não pode eclipsar a reflexão autônoma do sujeito sobre motivações pessoais e coletivas. Neste ato de adesão e, simultâneo, confronto entre o sujeito e seu grupo coletivo, razão e emoção deixam de ser polos opostos, para coexistirem na postura consciente do eu-coletivo, que, mesmo “perdendo-se na tribo”, “encontra-se na alteridade”. As imagens, portanto, podem até insinuar para um “perder-se”, mas a educação escolar pode conter ferramentas fundamentais para um “encontrar-se” no coletivo, principalmente pela problematização de seus dizeres e propósitos.

No panteão de imagens, o fluxo ideológico mobiliza emoções por uma estetização hiperbólica da vida cotidiana, fato que inspira Lipovetsky e Serroy (2005) definirem a atual etapa do sistema produtivo como “capitalismo artista”, em que a imagem se tornou um instrumento de legitimação do mercado. Nesse contexto, a estética se apresenta como força de consumo, mas também como importante substância da identidade, que, aliada à demolição de paradigmas universalizantes, contribui para externalização de modos múltiplos de subjetivação. Disso resulta a constatação de que é urgente compreender a estética como um campo que precisa ser melhor explorado nas escolas, tendo em vista a problematização de seduções ideológicas que hoje se escancaram nas relações sociais e participam ativamente do cotidiano de jovens. De igual modo, as emoções suscitadas pela experiência estética também precisam ser alvo de contextualização, pois “agem como antídoto criativo à fragmentação do eu e à fragmentação da ordem social que caracteriza a pós-modernidade” (SHIN, 2008, p. 60).

É nesse contexto que sobre a educação recai o importante desafio de desvendar as experiências estéticas a partir dos múltiplos referenciais que jovens trazem para a sala de aula. A escola não pode ignorar que hoje “quase tudo gira em função do capital e da beleza [e que] há apelos de imagens sexuais por toda parte e uma preocupação exagerada com o corpo, higiene e saúde” (LAMBERT, 2007, p. 15). Esse fato, mais que nunca, exige que o ensino incorpore os desafios de munir sujeitos com a construção de referenciais próprios para se posicionarem mediante estas seduções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar da juventude e sua relação ambivalente com o consumo contemporâneo, mencionar as identidades fugidias que perpassam os sentidos de pertencimento no neotribalismo ou observar a necessidade iminente de pensar a educação fora do prisma racionalizante são algumas das possibilidades investigativas que aqui apontamos para entender a educação no cenário pós-moderno.

Não podemos precisar com grandes certezas se os impactos da pós-modernidade na educação são de todo ruins, afinal estamos falando também da desestabilização do “sujeito cartesiano” e sua pretenciosa universalização. Como resultado, observamos,



desde os anos 1960, a eclosão de grupos minoritário que foram, por tanto tempo, silenciados nos espaços educacionais. Se outrora, a rotulação desses sujeitos como “anormais” visava o silenciamento e sua despolitização pelo estereótipo, hoje essa categorização de anormalidade tem sido reapropriada por discursos de empoderamento e visibilidade, destronando o sujeito cartesiano do seu lugar de unanimidade.

Ademais, num cenário político deveras árido, como este que se afigura no Brasil, tratar da diversidade na educação é condição de sobrevivência intelectual e afetiva de jovens, implicando, portanto, numa desestabilização do racionalismo modernista de tal modo que a educação se configure em refúgio de toda forma de diversidade. Ademais, chama-nos atenção o fato de que a experiência estética deva ser encarada como pressuposto para pensar a educação em sua potência afetiva e subjetiva, para além do prisma racionalizante de outrora. Não que queiramos sugerir a total revanche contra a razão, mas sugerimos, sim, a sua desestabilização pelas formas não-hegemônicas de experienciar a estética, o corpo e os afetos.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony & LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. Oeiras: Celta Editora, 2000.
- CONNOR, Steven. **Cultura pós-moderna**: introdução às teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1992.
- CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida e a juventude como valor. **Horizontes Antropológicos**, v.16, 34, Porto Alegre, Jul/Dec, 2010
- DUBET, François. **La galère, jeunes en survie**, Paris, Fayard, 1987
- FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- GALLAND, Olivier. **La sociologie de la jeunesse**, Paris, Armand Colin, 2011.
- GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção do conhecimento em educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, 2006



GATTI, Bernardete. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, 2005.

GOERGEN, Pedro. A crítica da modernidade e a educação. **Pro-posições**, Campinas, v. 7, n. 2, 1996.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre globalização. Petrópolis: Vozes, 2001.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

LAMBERT, Ernani. Pós-modernidade e educação. **Linhas**, v. 8, n. 2, 2007

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio d'Água, 1989.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: Olympio Editora, 1988.

MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade**: o lugar faz o elo. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004.

MAFFESOLI, Michel. Pós-modernidade. **Comunicação e Sociedade**, Braga, v. 18, 2011

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude**: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 15, 1990.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Lisboa: Afrontamento, 1989.

SHIN, Terry. Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e matriz de entrelaçamento. **Sci(t)iale Studia**, São Paulo, v. 6, num. 1, 2008

SILVA, Carla Regina, LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas Públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 2, jul./dez. 2009

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. São Paulo: Vozes, 2009.



SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. *In*: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 3 ed. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SPÓSITO, Maria Pontes. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010.