

## **VII Encontro Nacional de Estudos do Consumo**

### **III Encontro Luso-Brasileiro de Estudos do Consumo**

#### **I Encontro Latino-Americano de Estudos do Consumo**

#### **Mercados Contestados – As novas fronteiras da moral, da ética, da religião e da lei**

24, 25 e 26 de setembro de 2014

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio)

#### **Consumo, Subjetividade e Afetos no Espaço Escolar**

**Camila Castanho Miranda<sup>1</sup>**

#### **Resumo**

Este trabalho pretende analisar os afetos nas relações estabelecidas no espaço da sala de aula, especificamente em escolas de Ensino Fundamental e Médio na cidade do Rio de Janeiro que têm como público alunos moradores de favelas, refletindo sobre as subjetividades que perpassam os desejos de consumo – e como estes desejos interferem nas escolhas de alunos e professores. O que se busca aqui é apontar possíveis caminhos para a reestruturação da escola num momento de evidentes e diversas crises, diretamente relacionadas à sociedade cada vez mais acelerada e consumista em que nos encontramos nas grandes metrópoles. O artigo aqui apresentado tem origem em experiências vividas pela autora (enquanto aluna de escolas públicas, filha de professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, pesquisadora de extensão do Laboratório de Estudos de Gênero da UFRJ, professora, oficina de letramento e coordenadora de projeto de biblioteca itinerante em favelas cariocas) e referenciais teóricos adquiridos ao longo de sua graduação em Ciências Sociais na UFRJ, além do curso Juventudes e Novas Sensibilidades, ministrado pela professora Maria Isabel Mendes de Almeida, no primeiro semestre de 2014, no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da PUC Rio.

**Palavras-chave:** Escola; Consumo; Afetos

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais em Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

## Introdução

Num momento onde o papel da escola está sendo altamente questionado, a autoridade dos professores é contestável e as fontes de conhecimento estão cada vez mais diversas e acessíveis com a popularização da internet e aparelhos de comunicação, este trabalho busca analisar, a partir de experiências vividas em salas de aula, de reflexões empíricas e teóricas, quais relações de inclusão e exclusão estão atravessadas pelo consumo e de que forma isto interfere nas relações afetivas que envolvem alunos e professores em escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio no Rio de Janeiro. Sabemos que nem tudo que tange as relações humanas é consumo. Porém, estamos num momento social em que nossos cotidianos são cada vez mais ditados pelo poder de compra, e bastam alguns dias numa sala de aula para que exemplos claros disto nos saltem aos olhos. Não faz pouco tempo que o *ter* e o *ser* andam intimamente relacionados, e isto se reflete em ações e reações observadas no cotidiano escolar, tais como julgamentos do que se veste (muitas vezes referindo-se quase que exclusivamente a marcas), de que acessórios tecnológicos se dispõe (celulares, tablets, i-pods e similares), ou ainda em referência ao que se pode comer, no caso da presença de cantinas, onde somente os “abastados” podem consumir, e os “pobres” comem a merenda disponibilizada para a escola. Tendo grande força em nossos dias, o *Facebook* aparece como um tribunal que alimenta e é alimentado por uma cultura de exibição de si mesmo (vide a moda de fotografias no modelo *selfie*), exibindo sempre imagens altamente recortadas de acordo com ideais frequentemente padronizados e ditados pela televisão e grifes de grande circulação. Tais distinções provavelmente se dão de forma bastante similar entre professores, entre alunos e em via de mão dupla. Portanto, não é sobre dinheiro que se trata este trabalho, e sim sobre relações simbólicas de poder, e o que nos cabe aqui é pensar sobre as subjetividades ocultas no ato de comprar ou possuir algo no ambiente escolar. Enquanto professora, e, ao mesmo tempo mestranda/pesquisadora em ciências sociais proponho a seguinte questão: quantas vezes o que vestimos ou usamos em sala de aula desencadeia reações que não somos capazes de nem ao menos suspeitar? E quantas vezes somos influenciados por isto sem perceber? Considerando-se que, apesar de pertencerem a gerações distintas, alunos e professores se configuram como consumidores de bens muito semelhantes (especialmente no que se refere a tecnologias de informação), parte-se aqui do pressuposto de que em muitos momentos estes bens aparecem como representações simbólicas de disputa por posições sociais almejadas na sociedade capitalista, o que pode gerar julgamentos e disputas subjetivas no espaço da sala de aula. Suspeita-se aqui que a falta de clareza em relação ao papel da escola esteja rondando as cabeças de alunos e professores, e que a busca por bens que enalteçam as imagens individuais e expressem uma posição social bem sucedida possam estar ocultando questões afetivas fundamentais ao ser humano, gerando desequilíbrios dos mais diversos âmbitos, podendo, inclusive, fomentar ou abrandar situações de violência.

## Parte 1- Origens de algumas suspeitas

As preocupações aqui apresentadas possuem origem nas experiências de uma criança profundamente bem enquadrada no sistema escolar: a ex-criança que aqui vos fala. Apesar de ter crescido com condições materiais que não permitiam muito além do necessário, sempre estudando em escolas públicas do subúrbio da cidade, nunca me faltaram livros e atividades como peças de teatro e exposições de arte. Meus pais eram professores da rede municipal de educação, e isso explica muitas diferenças entre meus colegas de classe e eu (pois, como elucida Bernard Lahire, o contexto familiar onde a criança cresce e se desenvolve tem total influência sobre sua trajetória escolar). Meus pais pesquisavam tanto quanto podiam atividades gratuitas, e nunca me toliram os sonhos intelectuais – como quando eu dizia que queria escrever um livro ou me inscrever em um concurso de redação para ganhar um par de tênis. Apesar disso, minha mãe mantinha com clareza alguns limites, como quando, por exemplo, eu cogitei ser estilista, o que ela me alertou ser profissão de gente rica, pertencente a *panelinhas* às quais não pertencíamos. Dizia que não podíamos entrar em lojas de grife, pois seríamos mal vistas, e que tínhamos sempre que tomar cuidado para não sermos mal interpretadas (mexer na bolsa dentro de qualquer loja, por exemplo, era inadmissível, pois poderiam achar que estávamos roubando algo), e que este era o universo da moda, das passarelas, do qual não fazíamos parte; para me convencer disso, contava-me sobre sua desistência em relação à arquitetura, pelo mesmo motivo. Continuava sonhando em ser arquiteta, sonho que tentou realizar projetando e construindo a própria casa, e exerceu ao longo de quase 20 anos a profissão de professora, por ser a profissão que lhe pareceu possível, além de gostar muito de biologia – disciplina que lecionava no Ensino Fundamental. Meu pai, que aprendeu a conhecer o mundo através dos livros, sempre me incentivava a lutar por meus sonhos, exceto quando quis ser “soldado da selva” – porque era para meninos, e “egiptóloga” – porque eu teria que ir para o Egito estudar, o que seria impossível. Ele, que sempre gostou muito de ler e escrever, sempre me incentivava para conquistar coisas materiais através da escrita, e por isso me inscrevia em todos os concursos para se ganhar qualquer coisa (fosse o do par de tênis citado acima, promoção do *McDonalds*, fosse para ganhar CD dos *PowerRangers*, fosse para concorrer a qualquer outra coisa que, de acordo com ele, era de graça, então estava valendo).

Em relação a estas memórias cabem aqui duas reflexões de Bourdieu, presentes em seu livro “*La Distinction. Critique sociale du jugement.*”, que apesar de serem interpretações de dados colhidos na França, parecem-me muito pertinentes em relação as observações anteriormente citadas. Na primeira, Bourdieu mostra que, em sua maioria, professores tendem a concentrar seus esforços financeiros em bens culturais- já que, por assim serem formados, acreditam que a educação escolar é a forma mais eficaz de alcançarem seus objetivos – os bens culturais, que os farão mais inclusos no universo pretendido que outros bens. A segunda reflexão se refere ao fato de as classes intermediárias sofrerem com a proximidade com as classes mais altas, que faz com que elas saibam exatamente o que não podem possuir ou conquistar. Meus pais foram exceções, moradores de subúrbio em universidades (pública no caso da minha mãe, e particular no caso do meu pai,

que trabalhava e estudava), primeiros da família com nível superior, o que, de acordo com Bourdieu, possivelmente explicaria a preocupação de ambos em estabelecer estes limites e não fomentar sonhos inalcançáveis. O que meus pais faziam era contradizer as propagandas de TV, novelas, filmes, internet e shoppings: vitrines que expressam diferenças sociais, que com ou sem preços expostos incluem e excluem quem bem entendem, armadilhas muito requintadas.

Voltemos à infância. Eu, raridade entre meus colegas, sempre fui dos pouquíssimos integrantes da turma com pais de nível universitário. Além disso, exceto por uma vez, numa turma em que pouco permaneci por ser muito avançada para a série, ao longo de toda a minha trajetória escolar eu sempre fui a única filha de professores da rede pública, e provavelmente também a única filha de funcionários públicos. Alfabetizada em casa, ao longo de todo o Ensino Fundamental os conteúdos me foram de muito fácil assimilação. Por conta de uma ou todas essas coisas, fui uma criança extremamente arrogante intelectualmente. Por pura impaciência e intolerância, por diversas vezes me refugiei nas salas de professores. Todos os meus colegas me pareciam tolos, eu não entendia porque tratavam a escola com tanta desimportância, nem porque tinham tanta dificuldade em aprender coisas que me pareciam tão simples. Eu sempre queria fazer os trabalhos escolares sozinha, por considerar que meus colegas não estavam à minha altura e me atrapalhavam. Minhas colegas começaram a ter suas primeiras experiências sexuais, e eu só pensava em estudar, e assim também foi quando algumas tiveram filhos na adolescência, inclusive quando uma querida amiga me disse que entraria para a prostituição por conta de sua família que não conseguia sustentar a si mesma, nem financeiramente nem emocionalmente. Eu tinha 11 anos e ela 13. Também só pensava em estudar quando conheci algumas favelas (onde alguns colegas moravam e eu ia para fazer trabalhos escolares em suas casas), e mais tarde quando descobri que vários meninos haviam entrado para o tráfico, e alguns morreram nele. Até então, tudo fazia sentido: eu era inteligente e meu colegas burros, eu fazia boas escolhas e meus colegas más escolhas, eu desejava crescer e meus colegas desejavam brincar – tudo como bem defende a Meritocracia. Isto me parecia inalterável. Foi quando, aos 18 anos, deparei-me com uma capa de jornal que dizia que uma menina, também bem jovem, havia sido presa por chefiar uma quadrilha de assaltos e furtos de automóveis na zona norte, na época tida como uma das maiores quadrilhas em ação. Esta menina havia estudado comigo da primeira à quarta série. Imediatamente lembrei-me de algo: naquela época, quando tínhamos por volta de 9 anos, a professora havia separado a turma em “anjinhos” e “diabinhos”. Quando alguém perturbava a ordem, ambos, em grupos pequenos, eram retirados de sala, para conversarem e retornarem “em paz”. Numa dessas conversas, onde eu era um “anjinho” e ela um “diabinho”, lembro-me de ter gostado muito dela, e não ter visto absolutamente nada de errado na colega, além do fato de ela não parecer muito “menina”, o que para mim também não pareceu grande problema – apesar de nitidamente isto ser grave para a professora, que sempre insistia que a aluna tivesse “*modos de menina*”, que usasse “*acessórios de menina*”, que fosse “*boazinha como uma menina*”. Achei inclusive que ela era muito inteligente e muito bonita. Mas fiz meu papel, tentando convencê-la a ser alguém “melhor” do

que era. Neste dia, em que li a capa de jornal, também me lembrei de um caderninho, daqueles em que escrevemos mensagens antes da formatura, onde ela havia escrito uma mensagem para mim. O caderninho não era mexido desde então, e resolvi reler esta mensagem. Nela estava escrito: “*Camila, você é uma menina muito bonita e inteligente, e quando eu crescer quero ser boazinha igual a você.*” Aquela mensagem, às vésperas de eu iniciar minha graduação em Ciências Sociais, foi um grande choque, pois ia contra absolutamente tudo que eu havia acreditado até então. Eu sempre havia sido chamada de “*inteligente*”, “*bonita*”, “*boazinha*”, pelos meus familiares, professores e todos os que me cercaram. Quando me apresentavam a alguém, era sob estas referências. E obviamente acreditei nisso. E isso colaborou para quem eu achava que era. Foi então que comecei a pensar: seria aquela escola tão verdadeira? Teria sido aquela menina tão ruim? Ou será que acreditara no que a professora e outros disseram por tantos anos? Aquela professora sabia o que estava fazendo?

Mais que isso, de que Educação se tratava?

Proponho então que iniciemos com a seguinte passagem de Luiz Eduardo Soares, em seu brilhante e amoroso artigo *Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo*:

*Há mais um aspecto extremamente interessante: ninguém cria sozinho ou escolhe pra si uma identidade como se tirasse uma camisa do varal. Não é algo que se vista e leve para casa. Não se porta ou carrega uma identidade, como se faria com uma carteira, um vestido ou um terno. A identidade só existe no espelho, e esse espelho é o olhar dos outros, é o reconhecimento dos outros. É a generosidade do olhar do outro que nos devolve nossa própria imagem unida de valor, envolvida pela aura da significação humana, da qual a única prova é o reconhecimento alheio. Nós nada somos e valem nada se não contamos com o olhar alheio acolhedor, se não somos vistos, se o olhar do outro não nos recolhe e salva da invisibilidade – invisibilidade que nos anula e que é sinônimo, portanto, de solidão e incomunicabilidade, falta de sentido e valor. Por isso construir uma identidade é necessariamente um processo social, interativo, de que participa uma coletividade e que se dá no âmbito de uma cultura e no contexto de um determinado momento histórico. (SOARES,2004,p.137)*

## **Parte II- Um novo olhar**

Em 2012, como Oficineira de Letramento, projeto da Secretaria Municipal de Educação para preenchimento do contra turno dos alunos de Ensino Fundamental, localizada no Parque Colúmbia, por exemplo, fui surpreendida por muitos fatos e histórias. Meus alunos e alunas tinham de 9 a 16 anos, e eram moradores de diversas comunidades nos arredores do local. Não seria possível transcrever todas as situações impressionantes que vi naquele momento, mas transcrevo algumas a seguir:

Situação 1:

Refere-se a um trabalho que realizei com alunos de 11 a 14 anos. A atividade proposta por mim era que ouvissem a música *Rap da Felicidade*, e que, concomitantemente, desenhassem algo que lhes soasse como uma boa interpretação da música. O que trago aqui é o que observei em dois alunos, que se sentavam lado a lado. Ambos iniciaram seus desenhos, sem observar o desenho do outro. Um desenhou uma boca de fumo, com traficantes armados, radinhos (meninos especializados em repassar para os companheiros as informações sobre o que ocorre na favela) e fogueteiros (meninos que soltam fogos quando a polícia chega, para avisar a todos os interessados). O outro menino desenhou uma favela alegre, onde havia uma casa com uma laje cheia de meninos soltando pipa, uma oficina com carros para conserto, meninos jogando bola e muitas cores. Ao olhar para o desenho do primeiro, o segundo resmungou: “- sou mó criança, feiã meu desenho”. Quando lhe perguntei os motivos, ele apenas me disse: “- tia, tá feiã, vou apagar”. Logo em seguida, sua oficina se transformou na sede da boca, e as pipas nas mãos dos meninos foram substituídas por armas. Nada que eu dissesse o convencimento de que o desenho anterior era melhor.

Esta situação me remete mais uma vez à fala de Luiz Eduardo Soares, em *Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo*:

*O tráfico de armas e drogas é a dinâmica criminal que mais cresce nas regiões metropolitanas brasileiras, mais organicamente se articula à rede do crime organizado, mais influi sobre o conjunto da criminalidade e mais se expande pelo país – tiranizando comunidades pobres e recrutando seus filhos. (...) Esta matriz da criminalidade tem assumido uma característica peculiar, ao infiltrar-se e disseminar-se como estilo cultural e meio econômico de vida, com seu mercado próprio e lamentavelmente promissor. (SOARES, 2004, p.132)*

A fala de Luiz Eduardo Soares está diretamente relacionada a um relato de MV Bill no livro-documentário *Falcão: Meninos do Tráfico*, onde se descreve uma brincadeira muito comum entre os meninos (mas também entre as meninas) das favelas visitadas para o projeto: essas crianças brincavam de “Boca de Fumo”, assim como muitas crianças brincam de “Polícia e Ladrão”. Nas palavras de Bill:

*Para eles, era só uma brincadeira, para mim, era a revelação de um mundo novo. Um mundo, de certa forma, absurdo. Eu tinha a impressão de que aquelas crianças, com aquelas brincadeiras, acabariam aumentando as estatísticas do crime, por mais que algum psicólogo discordasse. (...) Percebi que, infelizmente, aquela seria mais uma fonte de inspiração para a arte das crianças. A arte de imitar a realidade. (BILL, 2006, p.53)*

Estamos falando aqui, portanto, de uma socialização dentro de uma cultura diferenciada nas metrópoles, a cultura do tráfico. Para que haja mudanças efetivas no espaço escolar, para que este seja transformador, é fundamental um exercício antropológico por parte dos professores, pois caso contrário estes meninos e meninas serão (como costumam ser) imediatamente estigmatizados como “*possíveis futuros criminosos*”, porque assim é o “*jeito*” deles. Não é o “*jeito*”, e sim toda uma construção cultural que precisa ser desfeita e reconstruída. E esta construção não está isolada do restante do mundo, muito pelo contrário, está profundamente relacionada com o capitalismo atual. Voltarei a falar disso posteriormente. Prossigamos então com o próximo relato.

## Situação 2:

Aconteceu na mesma turma do exemplo anterior. Um menino, de 14 anos, não conseguia escrever todas as letras do próprio nome. Ao longo de alguns meses, percebi que este se apropriava muito bem de imagens, desenhava muitíssimo bem e que portanto seu problema não era quanto à grafia, mas quanto ao interesse em aprender o que a escola propunha. Num intervalo, eis que me deparei com o aluno escrevendo perfeitamente os nomes de várias marcas (das que me lembro: *Nike*, *Adidas*, *Jumf* e *Honda*), com absoluta perfeição nas letras no que dizia respeito aos traços das logomarcas. Quanto lhe questionei sobre as letras que ele havia escrito, percebi que ele não sabia sobre as letras ou as ligações entre elas que geravam palavras, mas apenas havia memorizado o significado do desenho daquelas palavras. Meses depois este menino saiu da escola, e por um acaso o encontrei num ponto de ônibus, quando me disse que havia parado de estudar para trabalhar com seu pai numa roça na zona oeste do Rio.

Como foi dito anteriormente, a lógica de mundo presente na escola é a lógica do mundo fora da escola. Num momento onde o capital e o mercado parecem coordenar nossas vidas, nada mais compreensível que marcas de roupas e acessórios tenham mais destaque e relevância que o próprio nome do menino. Como consequência disto, é absolutamente mais importante que o menino tenha um trabalho que lhe dê poder de compra, ainda que muito pequeno, do que ter um diploma de Ensino Fundamental, que lhe possibilitará o mesmo salário que ele consegue fora da escola. Não entrevistei o menino sobre o assunto, mas a julgar por suas roupas e acessórios (tecnológicos e de vestimenta), pude imediatamente deduzir que suas preocupações – e talvez também a de seus pais – não se encontravam em bens de consumo imediato, como comida ou moradia, somente, mas sim havia a preocupação em sustentar uma imagem de pertencimento a um grupo. O que importa aqui é pertencer à sociedade, ser alguém, e para que isto aconteça, é necessário poder comprar – o que nem sempre tem a ver com consumir, como nos esclarece Jurandir Costa, trazendo à luz a satisfação pessoal e social envolta no poder de compra, que representa uma boa posição na sociedade, não necessariamente o consumo do objeto, o que explica o sucesso do consumismo para além das aparentes necessidades:

*Sugiro que os indivíduos se deixam seduzir pelo consumismo porque esse hábito atende a reais necessidades psicossociais. Essas necessidades derivam, entre outros fatores, da nova moral do trabalho e da nova moral do prazer. Dito de outro modo, a publicidade não é onipotente. Os indivíduos não são fantoches manipulados pela propaganda, como se costuma pensar. Se grande parte deles se deixa persuadir pela propaganda é porque, em certa medida, encontra na posse dos objetos industriais um meio de realização pessoal. Essa aspiração à realização é o motivo do anseio pelos objetos ditos de consumo. (COSTA, 2004, p.79)*

Peter Pál Pelbart, em *Vida Capital – Ensaio de Biopolítica*, nos traz também possíveis caminhos para esta reflexão, remetendo-se a Castells e Rifkin:

*O novo capitalismo em rede, que enaltece as conexões, a movência, a fluidez, produz novas formas de exploração e de exclusão, novas elites e novas misérias, e sobretudo uma nova angústia – a do desligamento. O que Castells chamou de desfiliação, e Rifkin de desconexão. A ameaça de ser desengatado – sabemos que a maioria se encontra nessa condição, de desplugamento efetivo da rede. O problema se agrava quando o direito de acesso às redes, como diz Rifkin (e agora trata-se não só da rede no sentido estrito, tecnológico e informático, mas das redes de vida num sentido amplo) migra do âmbito social para o âmbito comercial. Em outras palavras: se antes a pertinência às redes de sentido e de existência, aos modos de vida e aos territórios subjetivos dependia de critérios intrínsecos tais como tradições, direitos de passagem, relações de comunidade e trabalho, religião, sexo, cada vez mais esse acesso é mediado por pedágios comerciais, impagáveis para uma grande maioria. O que se vê então é uma expropriação das redes de vida da maioria da população pelo capital, por meio de mecanismos cuja inventividade e perversão parecem ilimitadas. (PELBART, 2003,p.21)*

Somando a isto uma reflexão de Alfredo Veiga Neto, comentada por Paula Sibilia, onde diz que “(...) só é homem aquele que se insere nas redes do mercado, que participa do conjunto dos consumidores, que se vê refletido e se espelha numa tela de televisão, que tem acesso à saúde.”(NETO apud SIBILIA, 2012, p.104), é simples compreender que as mídias colaboram fortemente para a reafirmação de uma lógica onde “poder ter” é a chance de ser alguém, e mais que qualquer alguém, é ser alguém que se destaque na multidão. Ainda que os produtos e bens adquiridos respeitem um certo padrão (frequentemente ditado pelas elites), não ter poder de compra significa estar desconectado, é quase – ou totalmente – não pertencer à sociedade. Prosseguindo com a reflexão de Neto, o autor nos diz que o mundo está, aos poucos, tornando-se dividido entre pessoas que “são” e pessoas que “não são”, o que pode ser traduzido por pessoas que têm acesso a bens, recursos e serviços alcançados com o poder de compra e pessoas que não têm este acesso ou este poder. O autor diz ainda que esta divisão define formas de vida completamente diferentes entre estes dois grupos.

Portanto, num universo social onde há a cobrança de que o indivíduo se destaque na multidão, qualquer oportunidade de se mostrar em vantagem é válida, bem como qualquer escolha que conduza ao sucesso – que é o poder de compra, ainda que isto não tenha qualquer relação com a trajetória escolar ou uma formação intelectual. Analisemos então a situação 3.

Situação 3:

Presenciei uma briga entre uma aluna e um aluno de 6º ano do ensino fundamental, onde ela mexia na própria carteira (aparentemente sem nenhum propósito), de modo a exibir uma nota de 5 reais. Neste momento, outro aluno começou a gritar afirmando que ela gostava de aparecer, e começou a depreciá-la. Ela, por sua vez, respondeu que se ela tinha dinheiro era porque ela podia, e se ele não podia ter o mesmo que calasse a boca, pois era pobre e ela não (lembrando aqui que ambos pertenciam à mesma comunidade e a escola era municipal). A turma se mobilizou, reclamando que a menina estava “*se achando muito patricinha*”. Eu enquanto professora, me vi obrigada a apartar a briga e orientá-los a pensar que não é a



quantidade de dinheiro que diferencia as pessoas, pois o dinheiro nada mais é do que mecanismo de troca, mas apesar de meu esforço nada do que eu disse a eles pareceu fazer muito sentido. Talvez porque eu soubesse que, infelizmente, o *ter* e o *ser* andam intimamente relacionados. Quando comentei sobre o ocorrido na sala dos professores, fui recriminada por ter dado atenção demais a algo tão corriqueiro e bobo, que deveria apenas tê-los mandado ficar quietos.

Podemos concluir então que, quando falamos da profunda relação entre o “ser” e o “ter”, não estamos falando apenas de alunos ou pessoas com baixa escolaridade. Estamos falando de uma época, de um contexto global, principalmente evidente nas grandes metrópoles. Como nos mostra Paula Sibilia, através das reflexões de Cristina Corea: “*não há crianças, não há adolescentes, não há adultos: há consumidores de meios*”. (COREA apud SIBILIA, 2012,p.112). Com isto, as autoras nos possibilitam perceber que o *fluxo de informações* disponibilizado pela mídia (e que é reproduzido em nossas relações cotidianas) nos faz acreditar que certos produtos estão diretamente associados à beleza, juventude e bem-estar, e que tais produtos não somente podem como inclusive *devem* ser adquiridos por todos, não dependendo de idade ou geração. Assim, estas características subjetivas, comumente almejadas por todos (não variando de acordo com gênero) podem ser adquiridas como qualquer outro bem palpável.

No ocorrido relatado acima, o comportamento dos professores mostrou claramente – senão plena concordância – certa ausência de crítica quanto aos valores morais e éticos dos alunos, como se isto fizesse, inevitavelmente e naturalmente, parte de nossa sociedade. Proponho aqui a seguinte indagação: seriam os professores (jovens ou não) envolvidos da mesma maneira pela lógica mercadológica que os alunos? Afinal, as realidades de ambos são mais próximas ou mais distantes entre si?

Sobre isto, Jurandir Costa nos dá algumas possíveis pistas, quando diz que a *atitude consumista* não está relacionada ao nível de renda (apesar de não saber afirmar com precisão quais são as diferenças entre as apropriações da ideologia do consumo pelas diferentes classes), mas a uma *atitude diante da vida* e dos objetos que se pode possuir, que, apesar de tratados como descartáveis, parecem traduzir algo importante a ser alcançado – e que provavelmente estão relacionados aos sentimentos de felicidade e sucesso.

Ainda em Jurandir, é possível pensarmos que a mídia e o marketing, apesar de corroborarem e muitas vezes serem ponto de partida para algumas crenças capitalistas, não podem ser considerados “vilões solitários”. Como nos lembra o autor, todos nós, sem distinção, somos integrantes da sociedade, e como tais, contribuímos para a perpetuação ou desconstrução de certas lógicas. Deste modo,

*Como se vê, o imaginário do mercado e do consumo não se sustentaria sem que contribuíssemos ativamente para sua perpetuação. São nossos ideais de felicidade que nos empurram para a aquisição permanente de objetos que, ao ser adquiridos, já portam o signo da obsolescência. O tipo de satisfação ao qual aspiramos pede uma renovação incessante das fontes de estimulação sensorial. Os objetos são os meios que encontramos para alcançar os fins que desejamos. (COSTA, 2004, p.84)*

Tal conclusão nos leva a pensar que, assim como os produtos, a satisfação pessoal – ou felicidade – se configura como algo de pouquíssima duração, descartável como os objetos que parecem trazê-la. Por

conta da necessidade da *renovação incessante das fontes de estimulação sensorial* citada pelo autor, tudo fica obsoleto com muita rapidez, pois a satisfação se vai a partir do momento em que esta necessidade foi saciada, gerando a necessidade de uma nova necessidade, como já nos apontava o velho Karl Marx, ao falar sobre o *fetice da mercadoria*.

Assim, pergunto-me sobre o papel da escola: ao mesmo tempo em que esta parece mantenedora cega da ordem capitalista, a partir de não reflexões do corpo docente sobre seus ideais de felicidade, será possível pensar que, se esta optar por uma posição crítica em relação a estes modos de vida, haverá a chance de transformar paradigmas e redirecionar escolhas?

Pensando nesta questão e nas possibilidades de uma escola realmente transformadora, a partir das experiências acima citadas, pude ensaiar pequenas conclusões iniciais:

- 1- Não é possível pensarmos o espaço da sala de aula como se fosse algo isolado do restante do mundo, bem como não é possível pensarmos alunos e professores sem pensar que ambos pertencem ao mesmo universo, ainda que, muitas vezes, desigualmente (no caso de escolas públicas os professores tendem a ter maior poder aquisitivo e habitarem em condições melhores que os alunos, ao passo que em escolas particulares – em maior ou menor nível, esta realidade possa se inverter);
- 2- Não é possível pensarmos em discutir violência e criminalidade sem compreender os traços de pertencimento contidos nestas;
- 3- As cores e os desenhos das marcas (bem como as demais características de uma campanha publicitária) exercem intensa influência em todos os indivíduos a elas sujeitos, sobretudo nos adolescentes, e que esta influência, que é afetiva, precisa ser aprendida e reapropriada, resignificada pelo sistema escolar e utilizada para transformar valores.
- 4- Todos os ocorridos acima citados se referem a relações simbólicas de poder, que por sua vez originam opressões e pertencimentos – ou não pertencimentos – cotidianos.

Posteriormente a este trabalho, coordenei, no início de 2013, o Projeto Livros nas Praças, no qual um ônibus adaptado circulava 10 comunidades do Rio de Janeiro com um acervo de mais de mil livros literários, para empréstimo gratuito e leitura no local; como coordenadora, minha função era divulgar o projeto para a população das comunidades e buscar parcerias para apoio local ao projeto. Por conta disto, cabia a mim o diálogo com os agentes locais, dos mais “pacíficos” aos mais “violentos” – estivessem eles ao lado do Estado ou não. Desta experiência trago uma situação que, dentre muitas outras, parece-me de especial destaque para o objeto aqui referido. Diz respeito a um acontecimento numa praça do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro. Ao chegarmos na praça, vimos (eu e os demais funcionários), de dentro do ônibus biblioteca, dois meninos que faziam a “guarda” do local, sentados numa das mesinhas da praça, cada um

com seu fuzil a tiracolo. Como o de costume, eu saía para fazer a divulgação nos arredores (e fazer também a devida apresentação às lideranças locais - fossem elas institucionalizadas ou não) enquanto os demais funcionários recebiam o público dentro do ônibus. Eis que, num dos meus retornos ao ônibus, uma funcionária vem em minha direção, apavorada, dizendo que um homem armado estava batendo na porta do ônibus, e que ela não tinha coragem de atendê-lo. Abri a porta, era um dos meninos da praça. Cumprimentei o rapaz com um “*bom dia*”, ao que fui educadamente respondida, e perguntei no que podia ajudar. A resposta dele foi: “ – *tia, tem um livro pra me dar?*”. Surpresa, respondi que não dávamos livros, apenas emprestavamos, mas que ele podia entrar, conhecer a biblioteca e ler lá dentro, ou fazer um cadastro para pegar um empréstimo e devolver quando voltássemos. Ao que ele respondeu, acanhado: “ – *não tia, o patrão não deixa entrar não, tô de serviço. Mas tia, nem uma revistinha?*”. Eu comentei: “ – *chatão esse seu serviço né, nada pra se distrair o dia todo*”, e ele concordou rindo e dizendo: “ – *mas é meu serviço né tia, tem que fazer o que o patrão manda*”. Eu então aceitei lhe entregar três revistinhas da Turma da Mônica, pedindo que devolvesse ao fim do dia. Minutos depois, olhando pela janela do ônibus, vi os dois meninos, lendo suas revistinhas, balançando os pés pendurados pela altura das mesas, com seus respectivos fuzis nas costas. Neste dia choveu, e eu não sei se por isso ou outros motivos, as revistinhas não foram devolvidas. Estes meninos eram crianças sedentas por ler, por se distrair no serviço entediante, por uma aventura – seja com troca de tiros ou com uma historinha, e extremamente imaturos no que diz respeito às emoções. Deviam ser, no máximo, 5 ou 6 anos mais novos que eu, e me chamavam de tia.

Era nítido que estes meninos optaram pelo crime como optariam por qualquer outro emprego: o maior objetivo era receber dinheiro em troca.

Portanto, antes de tentarmos criar políticas prisionais ou de readaptação de criminosos, é fundamental que repensamos nossa prática enquanto professores, afinal, que valores estamos reforçando, ou, no mínimo, sobre que valores nos calamos? As escolhas deste menino foram muito diferentes da maioria de nós? Se não, em que se assemelham e em que se diferenciam? Se sim, as possibilidades e oportunidades foram iguais? Os estigmas pesaram para todos da mesma maneira?

Este menino, além de almejar o mesmo que a maioria da população: poder de compra, muito provavelmente foi vítima de uma grande invisibilidade, que comumente acompanha jovens como ele, desde suas casas até as escolas. Permito-me aqui citar alguns trechos do artigo já postulado de Luiz Eduardo Soares. São palavras de suma importância, que me permitirei transcrever em sequencia:

*Quando nos ameaça na esquina, pela primeira vez, o menino não aponta para nós sua arma do alto de sua arrogância onipotente e cruel, mas do fundo de sua impotência mais desesperada. O bandido, o bandido frio e brutal, o profissional do crime, não existe. Pelo menos, não existe ainda. Na esquina, apontando-nos a arma, o menino lança a nós um grito de socorro, um pedido de reconhecimento e valorização. Surge diante de nós da treva em que o metemos, desembaraçando-se aos trancos e barrancos do manto simbólico que o ocultava. O sujeito que não era visto impõe-se a nós. Exige que o tratemos como um sujeito. Recupera visibilidade, recompõe-se como sujeito, se reafirma e reconstrói. Põe-se em marcha um movimento de formação de si, de autocriação. Se havia dívida (fala-se tanto na grande dívida social), eis aí a fatura. (SOARES, 2004, p.142)*

*Quando se ergue da sombra com a arma em punho, ele é alguém. Mas quem? Que tipo de pessoa? Impondo que tipo de “respeito”? Ele é alguém a quem a sociedade indagará, provocativamente: “Quem você pensa que é?”. Afirma-se, mas pelo negativo de si mesmo, cavando o pior na alma dos outros. Este não é o diálogo dos seres humanos, não é o reconhecimento sonhado. (SOARES, 2004, p.144)*

Basta um olhar um pouco mais próximo e aprofundado para notarmos que uma forte motivação para a entrada no crime, juntamente com necessidades de consumo básicas, como alimento e moradia, é vontade de pertencer, de ser notado, de não ser “*um nada*” neste mundo de tantas imagens, informações e celebridades, como nos traduz Suely Rolnik. Portanto, para combatermos a criminalidade na juventude seria preciso combatermos antes a marginalização simbólica, o “não pertencimento”, o “vazio” no qual estão inseridos. De acordo com Soares, as instituições que dirigem a sociedade “*metem os pés pelas mãos*” (SOARES, 2004, p.144) no que diz respeito a jovens transgressores ao punirem, humilharem e reforçarem todos os estigmas negativos possíveis sobre estes meninos que necessitariam, na verdade, de um reforço de autoestima, que seria muito mais eficaz em processos de recuperação e mudança.

Para que possamos começar a refletir sobre uma escola transformadora, não basta apenas reconhecer a agência destes meninos e meninas sobre suas próprias vidas, como nos sugeria Paulo Freire, mas é necessário, primordialmente, nos despirmos de nossos preconceitos.

Quantas vezes, todos nós, professores, não nos vimos julgando um aluno ou aluna, crendo poder prever seu futuro? Quantas vezes não limitamos oportunidades a partir da descrença na possibilidade de mudança? Ainda em Soares, prossigamos:

*O preconceito provoca invisibilidade na medida em que projeta sobre a pessoa um estigma que a anula, a esmaga e a substitui por uma imagem caricata, que nada tem a ver com ela, mas expressa bem as limitações internas de quem projeta o preconceito. Por isso seria possível dizer que o preconceito fala mais de quem o enuncia ou projeta do que de quem sofre, ainda que, por vezes, sofrê-lo deixe marcas. (SOARES, 2004, p.133)*

Como bem nos alertaram Paulo Freire e, antes dele, Rudolf Steiner, é preciso que nós, professores, sejamos rigorosos quanto à coerência entre o que pregamos e o que fazemos. De que adianta falarmos sobre a necessidade de os jovens acreditarem em seus futuros escolares se, muitas vezes, verbalizamos – ou evidenciamos em gestos e olhares – que nós também não acreditamos? Nós, professores, sabemos o que estamos fazendo nas salas de aula?

Atualmente, atuo como professora de Sociologia no Projeto Tô no Rumo, que é um projeto de Ensino Médio/Técnico para moradores de diversas comunidades do Rio de Janeiro (com e sem UPP), contemplado por edital da Petrobrás, que tem em sua proposta pedagógica uma associação da pedagogia Libertadora (de Paulo Freire) a práticas da Pedagogia Waldorf no Colégio Graham Bell, mantido pela CoopGBell. Apesar de termos uma proposta pedagógica que pretende remar contra a corrente consumista e imediatista, em diversos momentos nos deparamos com conflitos absolutamente característicos deste universo. Como fica expresso no exemplo a seguir. Este exemplo se deu quando eu conversava com uma

turma de 2º ano do Ensino Médio sobre relações de exploração na produção e sobre preços abusivos sustentados por uma lógica de mercado que se baseia em fetiches. Um aluno levanta a mão e pergunta: - *mas professora, você está dizendo que não temos que ligar pras marcas, e sim pra qualidade dos produtos?* Ao que respondi: - *sim, é basicamente isso.* Ao que ele replicou: - *pois é, mas seus óculos são da Vogue.* Eu não sabia o que responder, afinal, ele estava certo: nós dois éramos frutos da mesma armadilha. E foi o que eu disse a ele, mas que se eu tivesse gostado de outros óculos de marca desconhecida que teria comprado do mesmo jeito, e que os comprei por necessidade, não como adereço. Ao que ele respondeu: - *Pois é, sorte a sua que pode escolher. Nem todo mundo compra o que quer.* O assunto durou por alguns minutos, porém o que mais me marcou foi a seguinte questão: quantas vezes o que vestimos ou usamos em sala de aula desencadeia reações que não somos capazes de nem ao menos suspeitar?

Eu poderia aqui ficar páginas e páginas citando exemplos. Mas creio que não seja necessário me exceder para além do que já foi exposto. Além dos bens tecnológicos, a indústria da moda também é alvo de desejos e pertencimento, como mostra o exemplo anteriormente citado, de modo que, muitas vezes, professores e alunos sejam previamente avaliados uns pelos outros (e dentro dos próprios grupos específicos) a partir do que vestem, calçam ou usam.

É preciso nos reconfigurarmos. É preciso repensar a sociedade em que vivemos, e onde queremos nos posicionar nela, não simplesmente sermos levados pela maré do consumo de objetos, sonhos e identidades. É preciso que nós, professores, nos desconstruamos e reconstruamos, juntos, e juntos compreendamos e possibilitemos melhores condições de reflexão – e conseqüentemente de vida e felicidade – para nossos alunos e alunas.

Assim, nasceu um objeto de pesquisa: a relação entre consumo e afetividade no espaço da sala de aula. Como nos inspira Luiz Eduardo Soares: *“Os focos de disputa são o coração e a cabeça dos jovens, não o bolso, ainda que ele seja também de grande relevância”.*

### **Conclusões para o plantio de sementes férteis**

Além de tudo o que já foi exposto, pelas situações e autores citados, não pretendo aqui apresentar soluções, tampouco expor verdades irrevogáveis. A minha intenção aqui, enquanto pesquisadora e professora, é que possamos pensar juntos em como nós, que somos semeadores, terra e sementes (ou *mônadas*, como defendeu Gabriel Tarde), podemos pensar e agir no mundo, de modo a colaborar com um cotidiano mais feliz e menos preso às limitações do mercado, dentro e fora da sala de aula. Após algumas experiências – parte delas relatada neste artigo – pude concluir que, apesar de aparentemente muito diferentes, e com relações bastante conflituosas, por inúmeras vezes professores e alunos (falando aqui de Ensino Fundamental e Médio) baseiam suas escolhas em valores muito semelhantes: valores capitalistas que ganham espaço nas relações afetivas com o mundo. Isto se observa não somente em relação a fins, mas

principalmente nos códigos simbólicos que podemos notar em seus comportamentos no espaço escolar. Porém, como coloca Janice Caiafa, tudo aquilo que passa pela afetividade para se estabelecer é muito dificilmente reconhecível. Apesar disso, a própria autora defende que:

*As mutações subjetivas são a grande chave para a mudança hoje. Porque todos esses poderes interferem também em nossos afetos e perceptos, é a própria produção subjetiva que eles modelizam. É cada vez mais apoiado em sua função subjetiva que o capitalismo cuida de ser perpetuar.(...) O capitalismo não se expande – multiplicando os canais, penetrando nos níveis mais moleculares, dilatando-se complacente para admitir o que quer neutralizar, inventando, reutilizando- sem oferecer perigo para si mesmo. Essa ideia está na base da aposta em “linhas de fuga” à axiomática capitalista no texto de Deleuze e Guattari. É como se a esperteza micropolítica do capitalismo pudesse ser utilizada contra ele em alguns momentos. (CAIAFA, 2000, p.64)*

A hegemonia é hegemonia porque está presente no todo, mas não está em tudo. Raymond Williams diz que a cultura é algo complexo, não determina de forma única o comportamento dos indivíduos, pois estes contam com estruturas de sentimento que, refletindo experiências que podem ser comuns a outros indivíduos, quando expressas, podem vir a se tornar movimentos políticos de contra hegemonia. Assim, se como diz Gabriel Tarde, nos organizamos em *mônadas* – onde “*simples relações de diversos seres podem tornar-se elas próprias novos seres adicionados numericamente aos primeiros*” (THEMUDO, 2003, p.61) – ou seja, *mônadas* que se influenciam mutuamente, concluo que é possível desencadearmos transformações de grandes proporções se partirmos estivermos atentos ao campo das emoções, campo este que já tem a atenção do mercado capitalista há algum tempo. Como já foi citado em Janice Caiafa, há sempre “rachaduras” com as quais podemos contar, e nas quais podemos ser “infiltrações”. Em ideia semelhante a esta, diz Peter Pál Pelbart:

*Mas não deveríamos deixar-nos embalar por um determinismo tão apocalíptico quanto complacente. Parafraseando Benjamin, seria preciso escovar esse presente a contrapelo, e examinar as novas possibilidades de reversão vital que se anunciam nesse contexto. Pois nada do que foi evocado acima pode ser imposto unilateralmente de cima para baixo, já que essa subjetividade vampirizada, essas redes de sentido expropriadas, esses territórios de existência comercializados, essas formas de vida visadas não constituem uma massa inerte e passiva à mercê do capital, mas um conjunto vivo de estratégias. A partir daí, seria preciso perguntar-se de que maneira, no interior dessa megamáquina de produção de subjetividade, surgem novas possibilidades de se agregar, de trabalhar, de criar sentido, de inventar dispositivos de valorização e de autovalorização. Num capitalismo conexionista, que funciona na base de projetos em rede, como se viabilizam outras redes que não as comandadas pelo capital, redes autônomas, que eventualmente cruzam, se descolam, inletem ou rivalizam com as redes dominantes? Que possibilidades restam, nessa conjunção de plugagem global e exclusão maciça, de produzir territórios existenciais alternativos àqueles ofertados ou mediados pelo capital? De que recursos dispõe uma pessoa ou um coletivo para afirmar um modo próprio de ocupar o espaço doméstico, de cadenciar o tempo comunitário, de mobilizar a memória coletiva, de produzir bens e conhecimento e fazê-los circular, de transitar por esferas consideradas invisíveis, de reinventar a corporeidade, de gerir a vizinhança e a solidariedade, de cuidar da infância ou da velhice, de lidar com o prazer ou a dor? (PELBART, 2011, p.22)*

Sustento aqui a hipótese de que é possível transformar afetos no espaço escolar e assim transformar a relação entre professores e alunos de modo que se formem, nestes espaços aparentemente desprivilegiados, reflexões e ações que caminhem para colaborar com a diminuição de desigualdades. Proponho que deixemos de enxergar a escola como espaço em decadência, e passemos a concebê-la como espaço de resistência e luta

pela igualdade, recriando e fortalecendo esta instituição ao invés de aniquilá-la. Ainda que pareça utopia, se deslocamos o olhar do ambiente escolar para outros ambientes, como o da moda, podemos perceber o quanto nos influenciamos mutuamente. Usando a imagem anteriormente apresentada, é possível notarmos em muitos espaços e circunstâncias distintas que a sociedade se constitui de todos nós, que somos semeadores, terra fértil e sementes, ou seja, nós semeamos ideias e atitudes, conseqüentemente somos exemplo para nossos semelhantes, ao mesmo tempo que os imitamos – somos semeados por eles, e assim damos sequência a todos os processos advindos das relações sociais. Como bem nos mostra Peter Sloterdijk, *O que faz com que um movimento histórico desvie do rumo é a qualidade do próprio movimento histórico. Quem se move, move sempre mais que apenas a si próprio. Quem faz história, faz sempre mais do que apenas história.* (Sloterdijk, 2002, p. 29)

E para que seja possível a construção de uma nova história, é preciso que estejamos atentos aos afetos. Para elucidar o que defendo, trago uma situação ocorrida numa pesquisa de extensão realizada pelo LEG (Laboratório de Estudos de Gênero da UFRJ) em 2010, da qual participei como voluntária. A pesquisa consistia na elaboração e aplicação de questionários com turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal na Vila Kennedy, e posteriormente em um debate, em grupos focais, com estes mesmos alunos. Apesar de se mostrarem muito preocupados com o tema Doenças (DSTs), o contrário ocorreu em relação à Camisinha. Uma das primeiras conclusões a que podemos chegar é a de que eles e elas conhecem pouco sobre as DSTs e por isso não se preocupam em usar camisinha. Porém, após três dias de longas conversas, pudemos perceber que, ao contrário do que imaginávamos, os adolescentes conheciam muito bem o preservativo, apesar de muitos não saberem utilizá-lo corretamente. De acordo com os depoimentos dos sexualmente ativos, o fato de não se interessarem por camisinha é derivado simplesmente de acham-na ruim, desagradável, e declararam “- *Fala sério, né professora? Ninguém gosta! Bom mesmo é ‘pele com pele!’*”. Para os que não haviam iniciado a vida sexual, a camisinha era algo tão mal falado que eles e elas nem queriam experimentar. Fora as reclamações sobre a camisinha “*quebrar a situação*”, “*cortar o tesão*”. Quando os questionávamos sobre a alternativa de preservativo mediante este desagrado quase consensual, o silêncio reinava. Muitas dúvidas sobre as formas de contágio, sobre os meios de engravidar, mas em matéria de preservação, o prazer parecia ser sempre mais importante que a saúde. Talvez pelas poucas perspectivas de vida, talvez pela baixa autoestima comum às classes mais discriminadas. Neste caso, como pensar políticas de conscientização, se a questão não é informação, mas equilíbrio entre vantagens e desvantagens sensoriais e afetivas? Ao questionar os professores, muitos tinham exatamente a mesma opinião dos alunos. Como ensinar sobre algo que não parece verdadeiro? Como pregar um discurso que, em seus sentimentos, lhe é contraditório?

Assim, reafirmo a necessidade de estarmos atentos à afetividade e a como esta pode ser tocada para transformações necessárias em nossa sociedade. Porém, como já foi citado, afirma Rudolf Steiner (e depois dele Paulo Freire), não conseguiremos estar atentos ao afeto do outro se não estivermos atentos a nós mesmos. O autoconhecimento é fundamental para que possamos nos constituir como seres humanos

coerentes, o que por sua vez é imprescindível para que tenhamos ações eficazes. Visto que estamos num momento extremamente fluido, sem contornos delineados, onde tudo e todos influenciam e são influenciados por tudo e todos, ser coerente não significa ser fechado, mas sim encontrar um rumo autêntico de reflexões e ações. Além de nos conhecermos e reconhecermos, é necessário também estarmos dispostos a conhecer realmente o outro, distanciando-nos de nossos preconceitos e recriminações prévias. Quanto a isto, nos orienta Eva Illouz:

*A empatia- a capacidade de nos identificarmos com o ponto de vista de outra pessoa e com seus sentimentos- é, ao mesmo tempo, uma aptidão afetiva e simbólica, porque seu pré-requisito é que decifremos as pistas complexas do comportamento alheio. Ser um bom comunicador significa ser capaz de interpretar a conduta e os sentimentos dos outros. Ser um bom comunicador exige uma coordenação bastante sofisticada de aptidões afetivas e cognitivas: só é possível exercer bem a empatia depois que se domina a complexa rede de pistas e sinais com que os outros simultaneamente se ocultam e se revelam. Numerosos guias para o sucesso na empresa parecem manuais de semiótica, com títulos de capítulos como “Signos e sinais”, “Como identificar deixas e pistas”, ou “Os significados por trás das palavras”.*

*Com efeito, a consciência de si é adjacente à injunção de que o sujeito se identifique com os outros e os escute. Por exemplo, um site da internet que se propõe a promover a capacidade de comunicação instrui:*

*“A boa capacidade de comunicação exige um alto nível de consciência de si mesmo. Compreender o próprio estilo pessoal de comunicação contribui muito para ajudar o indivíduo a criar impressões boas e duradouras nos outros. Ao se conscientizar mais de como os outros o percebem, ele pode se adaptar mais prontamente a seus estilos de comunicação. Isso não significa que você deva ser um camaleão que muda a cada personalidade que encontra. Ao contrário, você pode deixar o outro mais à vontade na sua presença, escolhendo e enfatizando certos comportamentos que combinem com a sua personalidade e encontrem ressonância nele. Ao fazê-lo, você estará se preparando para se tornar um ouvinte ativo.” (ILLOUZ, 2001, p. 32-33)*

É nítido que passamos por um momento de crise de autoridade, mais que autoridade de pais ou professores, mas principalmente autoridade sobre nossos próprios corpos, corações e mentes. Se, como sugere Gabriel Tarde, o mundo se constitui de *mônadas* que se entrecruzam e se influenciam mutuamente, penso que o objetivo do espaço escolar deve ser possibilitar aprendizados mútuos e construções coletivas que visem o desenvolvimento de todos e de cada um ao mesmo tempo. Somente assim serão possíveis transformações reais no que diz respeito às desigualdades aumentadas pelo capitalismo.



## **Bibliografia:**

- BILL, MV e ATHAYDE, Celso. (2006). Falcão – Meninos do Tráfico. Rio de Janeiro: Objetiva.
- BOURDIEU, Pierre. (1979). La distinction : critique sociale du jugement. Paris : Ed. de Minuit.
- CAIAFA, Janice. (2000). Nosso século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- COSTA, Jurandir. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.). Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. (2004). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- FREIRE, Paulo. (2011). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- ILLOUZ, Eva. (2001). O amor nos tempos do capitalismo. Rio de Janeiro: Zahar.
- LAZZARATO, Maurizio. (2006). As Revoluções do Capitalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- PELBART, Peter Pál. (2011). Vida Capital. São Paulo: Iluminuras.
- SIBILIA, Paula. (2012). Redes ou Paredes – A Escola em Tempos de Dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto.
- STEINER, Rudolf. (2002). Teosofia (1962). São Paulo: Antroposófica.
- SLOTERDIJK, Peter. (2002). A Mobilização Infinita. Relógio D'Água Editores.
- SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.). Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. (2004). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- TARDE, Gabriel. (2003). Monadologia e Sociologia. Petrópolis: Editora Vozes.