

Deixando pra lá¹: juventude fronteira e educação pós-moderna²

Resumo: O texto argumenta que o pós-modernismo, como um espaço de forças contraditórias e tendências divergentes, torna-se pedagogicamente útil quando fornece elementos de um discurso de oposição para entender e responder à transformação cultural e à mudança educacional que afetam a juventude norte-americana. É apresentado em três sessões internas: Bem-vindo à volta ao Pós-Moderno – com a defesa de que o pós-modernismo torna-se relevante na medida em que passa a fazer parte de um amplo projeto político no qual a relação entre o modernismo e o pós-modernismo se torne dialética, dialógica e crítica. Escolas Modernistas e Condições Pós-Modernas – com uma crítica que as instituições modernistas, as escolas públicas não têm sido capazes de criar a possibilidade de pensar através do caráter indeterminado da economia, do conhecimento, da cultura e da identidade. Juventude fronteira e cultura pós-moderna – um retrato, a partir de três filmes sobre a Juventude fronteira. E, ao final, aceitando que o pós-modernismo e o modernismo corroboram-se mutuamente ao invés de anular-se, propõe uma educação nova e diferenciada denominada Educação pós-moderna.

Palavras-chave: Educação. Juventude fronteira. Pós-modernismo.

Henry A. Giroux
University Park, Pennsylvania
henrygiroux@gmail.com
Tradução: Maria Inez Carvalho
Universidade Federal da Bahia
misc@ufba.br

A tarefa é mergulhar na “passagem para a pós-modernidade” período que se alastra desde o final dos anos 60 do século XX e com o fim do boom do pós-guerra na economia capitalista global para alcançar a compreensão da nova cultura emergente tempo-espacial e suas consequentes transformações com as formas de conhecimento e experiências no mundo (pós)-moderno.

Barry Smart

Para muitos teóricos, das mais variadas posições no espectro político, o momento histórico atual aponta menos para a necessidade de ir à busca de um entendimento profundo das novas formas de conhecimento, de experiência e de condições que constituem o pós-modernismo e mais para a necessidade de escrever o seu obituário. Os sinais de esgotamento são, em parte, medidos pelo fato de que o pós-modernismo tomou conta de duas gerações de intelectuais que têm ponderado interminavelmente sobre seu significado e implicações como “condição social e movimento cultural”. (JENCKS, 1992, p. 10) O “debate pós-moderno” tem gerado pouco consenso, muita confusão e também animosidade. Os temas já são bem conhecidos: rejeição das metanarrativas e das bases tradicionais dos princípios do conhecimento; suspeição dos princípios filosóficos de canonicidade e da noção do sagrado; certeza epistêmica e os limites fixos do conhecimento acadêmico

(1) No original *slacking off*. Termo literalmente intraduzível que, entre outros sentidos, retrata o espírito da geração objeto de análise deste artigo. Tanto é que o filme *Slackers* (comentado no próprio artigo) foi exibido no Brasil com o título no original inglês. (NT1)

(2) Artigo originalmente publicado no *Journal of Advanced Composition* v. 14, n. 2, p. 347-366, outono de 1994. Uma outra versão foi publicada com o título *Education in the age of slackers* no periódico *The International Journal of Educational Reform* v. 3, n. 2, p. 210-215, abr. 1994 (NT2).

foram desafiados por uma “guerra à totalidade” e negação de que uma visão única de mundo que possa ser abraçada por todos; distinções rígidas entre alta e baixa cultura foram rejeitadas pela insistência que os produtos da chamada cultura de massa, popular, e as formas de arte popular são objetos de estudo adequados; a correspondência iluminista entre história e progresso e a fé modernista na racionalidade, na ciência e na liberdade submergiu em um profundo ceticismo; a identidade fixa e unificada do sujeito humanista foi substituída por uma convocação à narrativa espacial que é plural e fluida; e, finalmente, mas longe de completar a lista, a história é rejeitada como um processo unilinear que move o Ocidente progressivamente em direção a uma realização final de liberdade³.

(3) Para um exame mais sucinto do desafio do pós-modernismo a uma concepção modernista da história, ver Vattimo, especialmente o Capítulo 1.

Estas e outras questões tornaram-se centrais para o debate pós-moderno e estão conectadas pelos desafios e provocações que fazem às concepções modernas de história, agenciamento, representação e cultura, assim como à responsabilidade dos intelectuais. O desafio pós-moderno não se constitui apenas como um corpo distinto da crítica cultural, mas também deve ser visto como um discurso contextualizado que tem desafiado fronteiras disciplinares específicas em áreas como estudos literários, geografia, educação, arquitetura, feminismo, artes, antropologia, sociologia, entre outros⁴. Dado seu largo alcance teórico, seu anarquismo político e seu desafio para “legislar” intelectuais, não é surpreendente que tenha havido um movimento crescente por parte de diversos críticos de se distanciar do pós-modernismo.

(4) Uma série de antologias excelentes apresentam leituras sobre o pós-modernismo em uma variedade de campos. Alguns dos exemplos mais recentes incluem Jencks; Natioli e Hutcheon; e Docherty.

O pós-modernismo pode ter virado moda nos escritos acadêmicos e na imprensa popular nos Estados Unidos durante os últimos 20 anos, mas é evidente, também, que um humor mais sinistro e reacionário surgiu, o que se constitui uma espécie de retrocesso. Naturalmente, o pós-modernismo tornou-se, sim, em certa medida, uma tendência de moda, e tais eventos são de curta duração e raramente levam qualquer assunto a sério. Apesar disso, o poder da moda e da mercantilização não deve ser subestimado como em certas práticas que conferem à questão um resquício vago de irrelevância e má interpretação. Nos recentes debates sobre pós-modernismo, há mais em jogo que os efeitos da moda e da mercantilização; de fato, a frequente essencialização dos termos na qual as críticas ao pós-modernismo são enquadradas sugerem algo mais profundo. Nos floreios retóricos excessivos que rejeitam

o pós-modernismo como niilismo reacionário, moda passageira ou simplesmente uma nova forma de consumismo, surge um arraigado anti-intelectualismo, que dá credibilidade à ideia de que a teoria é um luxo acadêmico e tem pouco a ver com práticas políticas concretas. Anti-intelectualismo à parte, a reação pós-moderna também aponta para uma crise no modo pelo qual o projeto de modernidade tenta apropriar, determinar e acomodar as questões sobre diferença e indeterminação.

Grande parte das críticas, que agora tão superficialmente desabona o pós-modernismo, aparece enraizada no que Zygmunt Bauman (1992, p. xi) se refere como “utopias modernistas que serviram como balizas para a longa marcha à instituição da razão, [utopias estas que] visualizaram um mundo sem margens, sem sobras e sem desaparecidos sem dissidentes e rebeldes”. Contra a indeterminação, fragmentação e ceticismo da era pós-moderna, as metanarrativas do modernismo, particularmente o Marxismo e o Liberalismo, têm sido prejudicadas como discursos de oposição. Uma consequência é que “toda uma geração de intelectuais do pós-guerra tiveram uma crise de identidade... O resultado é um clima de lamento e melancolia”. (MERCER, 1968, p. 424)

Os intelectuais de esquerda, que rejeitam o pós-modernismo como um estilo de crítica cultural e produção de conhecimento, parecem reafirmar o legado do essencialismo e da ortodoxia. Fato que, também, pode ser percebido na recusa por parte dos intelectuais em reconhecer os processos abrangentes de transformação social e cultural retomados nos discursos pós-modernos que são apropriados para captar as experiências contemporâneas da juventude e a ampla proliferação de formas de diversidade em uma época de declínio da autoridade, incerteza econômica, proliferação de tecnologias eletrônicas e a extensão do que chamo pedagogia do consumidor em quase todos os aspectos da cultura juvenil.

A seguir, gostaria de inverter os termos do debate no qual o pós-modernismo está usualmente envolvido, especialmente por seus críticos mais recentes. Faço isto para argumentar que o pós-modernismo como um espaço de “forças contraditórias e tendências divergentes”. (PATTON, 1988, p. 89) torna-se pedagogicamente útil quando fornece elementos de um discurso de oposição para entender e responder à transformação cultural e à mudança educacional que afetam a juventude norte-americana. Um pós-

modernismo resistente ou político parece-me inestimável para ajudar educadores e outros a tratar as condições variáveis de produção do conhecimento no contexto dos novos meios de comunicação eletrônica e o papel que estas novas tecnologias estão exercendo, na redefinição do escopo e do significado da pedagogia, como agências críticas de socialização.

Minha preocupação em ampliar o modo pelo qual os educadores e outros agentes culturais compreendem o alcance político e o poder da pedagogia no posicionamento da juventude em uma cultura pós-moderna sugere que o pós-modernismo não é para ser nem romantizado nem casualmente recusado. Pelo contrário, acredito que é um discurso fundamentalmente importante que precisa ser explorado criticamente, a fim de ajudar os educadores a compreender a natureza modernista do ensino público na América do Norte⁵. Também é útil para os educadores compreenderem a evolução das condições de formação de identidade no interior de culturas eletronicamente mediadas e como elas estão produzindo uma nova geração de jovens que estão entre as fronteiras de um mundo modernista de certeza e ordem, orientados pela cultura ocidental e sua tecnologia de impressão, e um mundo pós-moderno de identidades hibridizadas, tecnologias eletrônicas, práticas culturais locais e espaços públicos pluralizados. Mas antes de desenvolver a relação crítica entre o discurso pós-moderno e a promessa pedagógica e sua relação com a juventude fronteiriça, quero ainda comentar a recente reação contra o pós-modernismo e porque acredito que tal reação reproduz alguns dos problemas pedagógicos e políticos que afetam as escolas e a juventude contemporâneas em vez de abordá-los construtivamente.

(5) Eu trato deste problema em detalhe em *Schooling and Border*.

Bem-vindo à volta ao pós-moderno

Enquanto conservadores como um tal de Daniel Bell e seus seguidores podem ver no pós-modernismo a pior expressão do legado crítico da década de 1960, um número crescente de críticos de esquerda vê o pós-modernismo como a causa de uma vasta gama de excessos teóricos e injustiças políticas. Por exemplo, recente artigo do crítico cultural britânico John Clarke afirma que a hiper-realidade do pós-modernismo celebra injustamente e despolitiza as novas tecnologias da informação e encoraja os intelectuais metropolitanos a proclamar o fim de tudo, para não

se comprometerem com nada (especialmente os problemas materiais das massas)⁶. O decano MacCannell (1992, p. 187) vai mais adiante e argumenta que “as escritas pós-modernas [são] uma expressão de fascismo soft”. A teórica feminista Susan Bordo (1993, p. 291) desabona o pós-modernismo como apenas outra forma de “estilo niilista” e recrimina partidários desta corrente por construir um “mundo no qual a linguagem engole tudo”. A reação ficou tão predominante na América do Norte que a crítica popular e os meios de comunicação parecem necessitar proclamar que o pós-modernismo está “morto”. Por conseguinte, comentários em foros que vão desde as páginas editoriais do New York Times a textos populares, como 13thGen e revistas acadêmicas, não menos populares, como a Chronicle of Higher Education, alertam o público em geral em inequívocos termos que não está mais na moda proferir a palavra “p”.

Evidentemente, críticas mais sérias como as de Jürgen Habermas, Perry Anderson, David Harvey e Terry Eagleton existem, mas o retrocesso atual tem uma qualidade intelectual diferente das críticas feitas por estes autores, um tipo de reducionismo que é ao mesmo tempo perturbador e irresponsável em sua recusa de envolver o pós-modernismo em qualquer tipo de diálogo/debate teórico⁷. 5 Muitos destes críticos de esquerda, assumindo uma atitude frequentemente moralista, organizam seus dispositivos teóricos em classificações binárias que criam um ficcional quadro pós-moderno que situa, de um lado, o politicamente correto e, de outro, os lutadores materialistas pela liberdade. Uma consequência disso é que qualquer tentativa em dar valor e importância aos discursos críticos pós-modernos é sacrificada nos “ventos frios do inverno” da ortodoxia e do paroquialismo intelectual. Eu não estou sugerindo que todos os críticos do pós-modernismo caiam na armadilha de tal posição, nem estou sugerindo que as preocupações sobre a relação entre modernidade e pós-modernidade, o status da ética, a crise de representação e subjetividade, ou a relevância política dos discursos pós-modernos não devam ser problematizados. Mas, ver a pós-modernidade como um terreno a ser contestado sugere cautela teórica em vez de abandono imprudente ou uma dispensa casual.

O que muitas vezes está faltando a essas críticas controversas é o reconhecimento de que o pós-modernismo não opera sob qualquer signo absoluto. Este reconhecimento pode ser mais produtivo do que a rejeição dos argumentos pós-modernistas a partir de

(6)Ver Clarke, especialmente o Capítulo 2. A análise de Clarke tem menos a ver com uma leitura complexa sobre pós-modernismo do que uma reação defensiva de sua própria recusa em levar a sério uma crítica pós-moderna dos elementos modernistas nas teorias marxistas.

(7)Desnecessário dizer que se pode encontrar muito material teórico que não se recusa, tão facilmente, a descartar os discursos pós-modernos e, assim sendo, prestam um serviço teórico ao separar as tendências progressivas das reacionárias. Os primeiros exemplos deste tipo de trabalho podem ser encontrados em Foster; Hebdige; Vattimo; Ross; Hutcheon, Collins, e Connor. Exemplos mais recentes incluem Nicholson; Lasch; Chambers; Aronowitz e Giroux, Postmodern; Best e Kellner; Denzin e Owens.

uma posição tomada no cerne de uma política essencializada e/ou de um conjunto de estratégias. Um encontro mais produtivo, ao invés, seria tentar compreender como os principais insights do pós-modernismo auxiliam na compreensão de como o poder é produzido e como é sua circulação nas práticas culturais que mobilizam as múltiplas relações de subordinação. Ao invés de proclamar o fim da razão, o pós-modernismo pode ser analisado criticamente pelo grau de sucesso dos questionamentos que faz aos limites do projeto da racionalidade moderna e suas reivindicações universais para o progresso, felicidade e liberdade. Ao invés de assumir que o pós-modernismo tem abandonado o terreno dos valores, parece mais útil focar em como este pretendo abandono influi no entendimento de como os valores são construídos histórica e relacionalmente, e como eles podem ser tratados como base ou “pré-condição de uma crítica politicamente engajada”. (BUTLER, 1992, p. 6-7) De forma semelhante, em vez de afirmar que a crítica do pós-modernismo ao sujeito essencializado nega a teoria da subjetividade, parece mais produtivo examinar como suas alegações sobre o caráter contingente da identidade redefinem a noção de agenciamento, a partir do entendimento de que as identidades são construídas em uma multiplicidade de relações sociais e de discursos. Um exemplo deste tipo de investigação vem de Judith Butler, ao argumentar que reconhecer que “o sujeito é constituído, não é [o mesmo que afirmar] que é determinado; ao contrário, a constituição do sujeito é a condição primeira de seu agenciamento”. (BUTLER, 1992, p. 13) O argumento, já familiar de que o pós-modernismo substitui as representações por realidade, indica menos um insight e mais um reducionismo operado pela recusa em entender como as teorias pós-modernas trabalham com a representação para dar significado à realidade.

A política pós-moderna de representação pode ser benéfica se percebida como uma tentativa de entender como o poder é mobilizado em termos culturais, como as imagens são usadas, em escala nacional e local, para criar uma representação política reorientadora das noções tradicionais de espaço e tempo. Um discurso pós-moderno também pode ser avaliado através das consequências pedagógicas de sua chamada para expandir o significado da noção de alfabetização, ampliando “a série de textos que lemos e... os caminhos nos quais os lemos”. (BÉRUBÉ, 1992/1993, p. 75) O fato em evidência é que a mídia desempenha um papel determinante

na vida dos jovens e a questão não é se esses meios de comunicação perpetuam as relações de poder dominante, mas como a juventude e outros experimentam a cultura da mídia diferentemente. (TOMLINSON, 1991, p. 40) O pós-modernismo pluraliza o significado de cultura, enquanto o modernismo rigidamente a situa, teoricamente, como aparato de poder. É justamente nesta interação dialética entre a diferença e poder que o pós-modernismo e o modernismo corroboram-se mutuamente ao invés de anular-se. A natureza dialética da relação que o pós-modernismo tem com o modernismo justifica esta moratória teórica quanto às críticas que afirmam ou negam o pós-modernismo e se centram na questão: o pós-modernismo representa uma ruptura do modernismo? O valor do pós-modernismo é outro.

Ao reconhecer os momentos reacionários e progressistas do pós-modernismo, um trabalho cultural anti-essencialista pode assumir o desafio de “escrever a política de volta para o pós-moderno”, enquanto simultaneamente radicaliza o legado político do modernismo, a fim de promover uma nova visão de democracia radical em um mundo pós-moderno. (EBERT, 1991, p. 291) Um desafio no debate sobre o pós-modernismo é saber se os seus elementos mais progressistas podem ajudar em nossa compreensão de como o poder é produzido, como identidades sociais são formadas, e como a mudança das condições da economia global e as novas tecnologias de informação podem ser articuladas para enfrentar os desafios colocados pelos trabalhadores culturais progressistas e pelos novos movimentos sociais. Mais especificamente, a questão para os educadores críticos reside na apropriação do pós-modernismo como parte de um amplo projeto pedagógico, que reafirme a primazia da política e simultaneamente não descarte os aspectos mais progressistas do modernismo. O pós-modernismo torna-se relevante na medida em que passe a fazer parte de um amplo projeto político no qual a relação entre o modernismo e o pós-modernismo se torne dialética, dialógica e crítica.

A seguir, eu quero elucidar e, em seguida, analisar algumas das tensões entre a escola como instituição modernista e as fragmentadas condições de uma cultura pós-moderna de juventude atrelando esta tensão aos problemas que ela traz para educadores críticos. Em primeiro lugar, há o desafio de compreender a natureza modernista da escolaridade que está posta e sua recusa

em renunciar a uma visão de conhecimento, cultura e ordem que enfraquece a possibilidade de construção de um projeto radical democrático, no qual uma concepção partilhada de cidadania desafia o crescimento de regimes de opressão, ao mesmo tempo em que luta pelas condições necessárias para construir uma democracia multirracial e multicultural. Em segundo lugar, há uma necessidade de trabalhadores culturais enfrentarem a emergência de uma nova geração de jovens que estão cada vez mais sendo formados no cerne das condições econômicas e culturais pós-modernas, quase totalmente ignoradas pela escola. Em terceiro lugar, há o desafio de criticar adequadamente aqueles elementos de uma pedagogia pós-moderna que possam ser úteis para uma educação de jovens que tenha como objetivo torná-los os sujeitos da história em um mundo que está cada vez mais diminuindo as possibilidades de uma democracia radical e da paz mundial.

Escolas modernistas e condições pós-modernas

(8)Exibido no Brasil com o título: Jogos de guerra. (NT1)

Um clipe de War Games⁸ [o filme]: David Lightman (Matthew Broderick) vê um panfleto de uma companhia de computador que promete um salto quântico que chegará com o Natal, na tecnologia dos jogos virtuais ... invade um sistema e, pensando que é o jogo prometido pela companhia de computador, pede para brincar de guerra termonuclear global ... Vê na TV que, por três minutos, o Strategic Air Command esteve em alerta máximo pensando que havia acontecido um ataque soviético surpresa ... é preso e interrogado... invade novamente o sistema e pergunta para o computador: "Isto é um jogo ou é a realidade?" O computador responde: "Qual é a diferença?". (PARKES, 1994)

Atreladas à linguagem de ordem, certeza e controle, as escolas públicas estão frente a uma verdadeira mudança na composição demográfica, social e cultural dos Estados Unidos para as quais estão radicalmente despreparadas. Como instituições plenamente modernistas, as escolas públicas confiaram muito tempo na moral, nas políticas e em tecnologias sociais que legitimam uma fé permanente na tradição cartesiana de racionalidade, de progresso e de história. As consequências são bem conhecidas. Conhecimento e autoridade nos currículos escolares são organizados não para eliminar as diferenças, mas, sim, para regulá-las por divisões culturais e sociais de trabalho. Diferentes classes, raças e gêneros

são ignorados nos currículos escolares ou subordinados aos imperativos de uma história e de uma cultura que são lineares e uniformes.

No discurso da modernidade, o conhecimento é, quase exclusivamente, limitado a um modelo europeu de cultura e civilização e conecta a aprendizagem a áreas de conhecimento autônomas e especializadas. Apoiada nas tradições modernistas, a escolarização torna-se agente dessas tecnologias políticas e intelectuais associada com que Ian Hunter chama de “governabilização” da ordem social. O resultado é um aparato pedagógico regulado por uma prática de ordenação que vê “contingência como um inimigo e ordem como uma tarefa”. (BAUMAN, 1992, p. xi) A prática de ordenação, autorização e regulação que estrutura a escola pública é caracterizada pelo medo da diferença e da indeterminação. Os efeitos alcançam profundamente a estrutura da escola pública e incluem: uma arrogância epistêmica e fé na validade das práticas pedagógicas coercitivas e nas esferas públicas nas quais as diferenças culturais são vistas como uma ameaça; o conhecimento torna-se, no currículo, um objeto de domínio e controle; o estudante individualmente é privilegiado como fonte única de agenciamento, independente de relações injustas de poder; a tecnologia e cultura do livro são tratadas como a personificação da alta aprendizagem modernista e como único objeto pedagógico legítimo.

Embora a lógica de escola pública possa ser totalmente modernista, ela (escola pública) não é monolítica nem homogênea. Mas, ao mesmo tempo, as características dominantes de escola pública são caracterizadas por um projeto modernista que cada vez mais confia na razão instrumental e na padronização do currículo. Em parte, isto pode ser visto na regulação das diferenças de classe, raça e gênero através de formas rígidas de testar, classificar e acompanhar. A regra de razão revela um legado cultural ocidental em currículos altamente centralizados que frequentemente privilegiam as histórias, experiências e capital cultural da ampla classe média branca a que pertencem os estudantes. Além disso, a natureza modernista de escola pública é evidenciada na recusa dos educadores de incorporar a cultura popular nos currículos ou levar em conta as novas mídias eletrônicas e os sistemas informacionais da era pós-moderna que estão gerando maciçamente novos contextos de socialização para a juventude.

As emergentes condições de indeterminação e hibridização que as escolas públicas enfrentam, mas continuam ignorando, podem ser vistas em vários elementos que caracterizam o que eu chamo livremente de cultura pós-moderna. Em primeiro lugar, os Estados Unidos estão enfrentando uma onda nova de imigração que, até o final do presente século, pode exceder em volume e importância a última onda da virada para o século XX. Importantes áreas geográficas no país – principalmente as grandes regiões metropolitanas do Nordeste e Sudoeste, inclusive a Califórnia – e principais instituições públicas (especialmente as de assistência social e educação) estão se debatendo com populações completamente novas que trazem com elas novas necessidades. Em 1940, 70% dos imigrantes eram originários da Europa, já em 1992 apenas 15%, sendo que nesta nova onda 44% são latino-americanos e 37 asiáticos. A identidade nacional, já há algum tempo, não pode ser vista pela lente de uniformidade cultural ou pelo discurso da assimilação. Uma nova cultura pós-moderna emergiu marcada pela especificidade, diferença, pluralidade e múltiplas narrativas.

Em segundo lugar, o sentido de possibilidade que sustentou o Sonho Americano de bem-estar material e mobilidade social já não é apoiado por uma economia que possa sustentar tal sonho. Nas últimas duas décadas, a economia americana entrou em uma era prolongada de estagnação, pontuada por surtos de crescimento de curto prazo. No meio a uma recessão em curso e a um real declínio na renda dos grupos de baixa e média renda, as perspectivas de crescimento econômico para o próximo período de história americana parecem extremamente limitadas. O resultado foi a expansão de empregos no setor de serviços e um aumento no número de empresas que estão reduzindo e cortando custos em mão de obra, a fim de enfrentar a concorrência global. Não são só trabalhos de tempo integral que estão minguando, mas há uma emergência no “número de americanos talvez – cerca de 37 milhões – [que] são empregados em algo diferente de posições permanentes de tempo integral”. (JOST, 1993, p. 633) Estes chamados trabalhadores temporários “recebem menos que os trabalhadores de tempo integral e frequentemente não tem benefícios como saúde, pensão e não recebem pagamento quando afastados por doença, feriados ou férias”. (JOST, 1993, p. 628) Massivo desemprego e diminuição das expectativas tornaram-se o modo de vida de boa parte da juventude norte-americana. A

Revista MacLean divulga que, no Canadá, “pessoas entre 15 a 24 anos de idade estão enfrentando taxas de desemprego maiores que 20 por cento, bem acima da média nacional de 10.8 por cento”. (BLYTHE, 1993, p. 35) Para a maioria da juventude contemporânea, a promessa de mobilidade econômica e social já não justifica mais as reivindicações de que se valiam legitimamente as gerações que antecederam a esta. Os sinais de desespero desta geração estão em toda parte. Pesquisas sugerem fortemente que a juventude contemporânea de diversas classes, raças, etnicidade e culturas “acreditam que será muito mais duro para eles seguirem em frente do que foi para seus pais e que são, predominantemente, pessimistas sobre o destino, em longo prazo, de sua geração e da nação”. (HOWE; STRAUSS, 1993, p. 16)

Agarrando-se ao script modernista de que o crescimento tecnológico necessita de progresso, os educadores se recusam a desistir da antiga suposição que as credenciais escolares fornecem a melhor rota para a segurança econômica e a mobilidade de classe. Apesar de tal argumento⁹ ter sido uma verdade para a era da industrialização, não é mais sustentável na economia ocidental pós-fordista. Novas condições econômicas questionam a eficácia da escolarização de massa em fornecer a mão de obra “bem-treinada” que os empregadores requeriam no passado. Levando em conta estas mudanças, parece imperativo que os educadores e outros agentes culturais reexaminem a missão das escolas. Em lugar de aceitar a suposição modernista de que as escolas deveriam treinar os estudantes para tarefas específicas de trabalho, faz mais sentido, no presente momento histórico, educar os estudantes para, diferentemente, teorizar sobre o significado do trabalho em um mundo pós-moderno. Indeterminação, em lugar da ordem, deve se tornar o princípio de uma pedagogia em que visões múltiplas, possibilidades e diferenças são abertas como parte de uma tentativa de ler o futuro contingentemente e não na perspectiva de uma metanarrativa que assume mais do que problematiza as específicas noções de trabalho, progresso e agenciamento. Em tais circunstâncias, as escolas precisam redefinir os currículos dentro de uma concepção pós-moderna de cultura ligada às diversas e variáveis condições globais que necessitam novas formas de alfabetização, um maior entendimento de como o poder é produzido nos aparatos culturais, e uma percepção mais aguda de como a atual geração está sendo forjada em uma sociedade

(9)<http://aprendemoscompartilhandoexp.blogspot.com/2010/11/seus-pensamentos-tem-produzido-frutos.html> (NT4)

na qual os meios de comunicação de massa têm um decisivo, e talvez sem paralelo, papel na construção de múltiplas e diversas identidades sociais.

Como Stanley Aronowitz e eu (1993, p. 6) pontuamos em algum lugar:

Estão sendo feitos poucos esforços para repensar o currículo à luz da nova migração e imigração, muito menos para desenvolver pedagogias inteiramente diferentes. Por exemplo, em escolas secundárias e faculdades comunitárias, os estudantes continuam estudando matérias - estudos sociais, matemática, ciência, inglês e idiomas "estrangeiros." Algumas escolas têm "acrescentado" cursos de história e cultura asiática, latina, americana e das sociedades caribenhas, mas têm pouco refletido sobre transformar os currículos das humanidades e dos estudos sociais à luz das transformações culturais da escola. Nem estão sendo feitos sérios esforços para integrar as ciências com estudos sociais e humanidades; conseqüentemente, ciência e matemática em lugar de serem vistos como marcadores cruciais de uma aproximação genuinamente inovadora de aprender, ainda estão sendo desenvolvidas como ordenados legados na maioria das escolas.

Como instituições modernistas, as escolas públicas não têm sido capazes de criar a possibilidade de pensar através do caráter indeterminado da economia, do conhecimento, da cultura e da identidade. Conseqüentemente, ficou difícil, senão impossível, para tais instituições entenderem como as identidades sociais são formadas e desafiadas nas condições políticas e tecnológicas que têm produzido uma crise nos modos pelos quais a cultura é organizada no Ocidente.

Juventude fronteiriça e cultura pós-moderna

As programadas instabilidade e transitoriedade, caracteristicamente difundidas entre a geração de 18 a 25 anos de idade, estão intrinsecamente arraigadas a um amplo conjunto de condições da cultura pós-moderna assegurado pelas seguintes suposições: perda geral de fé nas narrativas modernistas sobre o trabalho e a emancipação; reconhecimento de que a indeterminação em relação ao futuro leva ao confronto e a viver no imediatismo

da experiência; reconhecimento de que o desabrigo – condição arbitrária – substituiu, ou mesmo distorceu a segurança caseira – fonte de conforto e segurança; compressão e fragmentação da experiência de tempo e espaço em um mundo de imagens que cada vez mais mina a dialética da autenticidade e do universalismo. Para a juventude fronteiriça, pluralidade e contingência – independente se mediada através das mídias ou pelas deslocamentos rejeitados pelo sistema econômico, pelo crescimento de novos movimentos sociais ou pela crise de representação – resultou em um mundo com poucos marcadores seguros, sejam eles psicológicos, econômicos ou intelectuais. Este é um mundo no qual se é condenado a vagar através de, dentro de, e entre múltiplas fronteiras e espaços marcados pelo excesso, pela alteridade, pela diferença e por uma noção deslocada de sentido e atenção. O mundo modernista da certeza e da ordem deu lugar a um planeta em que o hip hop e o rap condensam tempo e espaço no que Paul Virilio chama “espaço de velocidade”. Já não se pertence a qualquer lugar ou a um local, os jovens cada vez mais habitam esferas culturais e sociais mutantes marcadas por uma pluralidade de linguagens e culturas.

Comunidades têm sido refiguradas à medida que o espaço e o tempo se transformam em redes múltiplas e sobrepostas do ciberespaço. Em cafés de North Beach, Califórnia, jovens conversam uns com os outros ladeados por quadros de anúncios eletrônicos. Cafés e outros lugares públicos, antigos refúgios dos beatniks, hippies e outros críticos culturais deram lugar ao pessoal da cultura hacker que reordenam a imaginação através de conexões com as tecnologias de realidade virtual, e se perdem em imagens que, em guerra com os significados tradicionais, reduzem todas as formas de entender a espetáculos de acesso fortuito.

Isto não significa endossar, na idade pós-moderna, a recusa da Escola de Frankfurt em relação às culturas de massa ou popular. Pelo contrário, acredito que as novas tecnologias eletrônicas, com sua proliferação de múltiplas histórias e formas abertas de interação, não só alteraram o contexto para a produção de subjetividades, mas também o modo como as pessoas “encaram a informação e o entretenimento”. (PARKES, 1994, p. 54) Valores já não emergem da pedagogia modernista fundamentalista e de verdades universais, ou de narrativas tradicionais baseadas em identidades fixas com suas compulsórias estruturas fechadas. Para muitos jovens, o significado está em curso, a mídia tornou-se um

substituto da experiência, e o que constitui entendimento baseia-se num mundo descentrado e diaspórico de diferenças, deslocamento e trocas.

Quero discutir o conceito de juventude fronteira através de uma análise geral de alguns filmes recentes que tentaram retratar a situação dos jovens dentro das condições de uma cultura pós-moderna. Vou me concentrar em três filmes: *River's Edge* (1986), *My own private idaho* (1991) e *Slackers* (1991)¹⁰. Todos estes filmes pontuam não só algumas das condições econômicas e sociais em curso na formação da juventude, mas, muitas vezes, o fazem em uma narrativa que combina uma política de desespero com uma descrição razoavelmente sofisticada das sensibilidades e humores de uma geração. O desafio para os educadores críticos é questionar como uma pedagogia crítica poderia ser empregada para neutralizar as piores dimensões da crítica cultural pós-moderna e ao mesmo tempo se apropriar de alguns de seus aspectos mais radicais. Ao mesmo tempo, há a questão de como as políticas e os projetos pedagógicos devem ser elaborados para criar as condições para um agenciamento social e mudanças institucionalizadas entre a juventude pós-moderna.

Para muitos jovens pós-modernos, atingir a maioria no *fin de siècle* significa um baque na esperança e uma tentativa de protelar o futuro ao invés de encarar o desafio modernista de tentar amoldá-lo. A crítica cultural pós-moderna tem capturado muito do enfado existente entre os jovens e deixou claro que “o que costumava ser o pessimismo de uma minoria radical agora é a suposição compartilhada por toda uma geração”. (ANSHAW, 1992, p. 27) A crítica cultural pós-moderna tem contribuído para alertar os educadores e outros interessados para as fraturas que, independente de raça ou classe, marcam uma geração que parece não estar motivada nem pela nostalgia gerada por algumas perdas decorrentes do declínio da visão conservadora na América e, nem mesmo, a vontade na Nova Ordem mundial pavimentada pelas promessas de expansão das vias de informação eletrônicas. Para a maioria dos analistas, a juventude tem se tornado “estranha”, “estrangeira” e desconectada do mundo real. Por exemplo, no filme de Gus Van Sant, *My own private idaha*, o principal personagem Mike, um garoto de programa, é um sonhador perdido entre fragmentadas recordações de uma mãe que o abandonou ainda criança. Flagrado entre flashbacks da mãe, em cores, em 8 mm,

(10) Filmes exibidos no Brasil com os títulos: Juventude Assassina, Garotos de Programa e Slakers (o mesmo título do original inglês). (NT3)

e o mundo em vídeo da variada/heterogênea rua dos garotos de programa e seus clientes, Mike se move através de sua existência, adormecendo em tempos de tensão apenas para acordar em diferentes locais. O que liga as viagens psíquicas e geográficas de Mike é a metáfora do sono, o sonho de fuga, e a constatação de que mesmo as memórias das últimas realizações não podem abastecer de esperança o futuro. Mike se torna uma metáfora para toda uma geração forçada a se vender em um mundo sem esperança, uma geração que não aspira a nada, trabalha em degradantes McJobs, e mora em um mundo no qual chance e aleatoriedade traçam os seus destinos mais do que a luta, comunidade e solidariedade.

Um quadro mais perturbador pode ser encontrado em *River's Edge*. Anomia adolescente e a apatia causada pelas drogas tomam uma expressão dolorosa no retrato casual de um grupo de jovens proletariados traçado por John, um dos membros do grupo, que contou que tinha estrangulado sua namorada, que também fazia parte do grupo, e abandonado o corpo nu nas margens do rio. Os membros do grupo, em momentos distintos, visitam o local, para ver e examinar o corpo morto da menina. Aparentemente incapazes de compreender o significado do evento, os jovens evitam inicialmente informar a quem quer que seja do assassinato e, em diferentes níveis de pertinente cuidado, inicialmente, tentam proteger John, o adolescente sociopata, de ser pego pela polícia. Os jovens em *River's Edge* movimentam-se por um mundo de famílias desestruturadas, vociferando *rock music*, com a escolaridade marcada por tempo morto, e uma indiferença geral para a vida como um todo. Descentrados e fragmentados, eles veem a morte, assim como a vida, meramente, como um espetáculo, uma questão de estilo e não de substância. Neste sentido, os jovens dos dois filmes compartilham a característica de estarem “adormecidos” que é retratada em *My own private idaho*. Mas, o que é mais perturbador em *River's Edge* é que aquela inocência perdida não resulta apenas de uma miopia adolescente, mas em uma cultura na qual a vida humana é vivida como uma sedução voyeurística, um video game, bom para passar o tempo e desviar a si mesmo da dor do momento. Desespero e indiferença anulam a linguagem das discriminações éticas e da responsabilidade social, ao mesmo tempo em que elevam o imediatismo do prazer momentâneo como definidor de seus agenciamentos. Em *River's Edge*, a história como memória social, remontada por meio de vinhetas dos anos 60, é

retratada quer através de um qualquer ciclista desmotivado ou de um ex-radical que virou professor cuja moralização relega a política a um simples oportunismo barato. As trocas entre os jovens em *River's Edge* aparecem como projeções de uma geração que espera apenas adormecer ou cometer suicídio. Depois de contar como assassinou a namorada, John deixa escapar, "Você 'faz merda', está feito, e então você morre." Prazer, violência e morte, neste caso, reafirmam como uma geração de jovens leva a sério o ditado de que a vida imita a arte ou como a vida é moldada por uma cultura violenta de imagens na qual, como pondera outra personagem, "poderia ser mais fácil estar morto." Para quem o namorado, em estilo John Wayne, responde, "'Papo furado', você não poderia estar mais chapada". *River's Edge* e *My own private idaho* revelam o lado obscuro e sombrio de uma cultura jovem, enquanto empregados de Hollywood misturam fascinação e horror para excitar os espectadores atraídos por estes filmes. Empregando a estética pós-moderna de abominação, localismo, aleatoriedade e insensatez, os jovens nesses filmes parecem ser formados à margem de uma paisagem cultural e econômica mais ampla. Em vez disso, eles se tornam visíveis somente por meio de expressões viscerais de comportamento psicótico ou de depressivas experiências de uma alienação inconsciente e autoimposta.

Um dos filmes sobre juventude mais famosos da década de 90 é *Slacker* de Richard Linklater. Incontestavelmente, filme de baixo orçamento, *Slacker* tenta tanto na forma como no conteúdo capturar os sentimentos da juventude branca de 20 poucos anos que rejeita a maioria dos valores da era de Reagan/Bush, mas tem dificuldade em imaginar como seria uma alternativa. Não linear em seu formato, o filme *Slacker* se passa em um período de 24 horas na cidade universitária de Austin. Utilizando uma estrutura antinarrativa típica de filmes como o *Phantom of liberty*, de Luis Bunuel e *La Rhonde* de Max Ophlus, *Slacker* está afrouxadamente organizado em torno de breves episódios na vida de uma variedade de personagens, nenhuma das quais estão conectadas umas às outras, a não ser como pretexto para conduzir os espectadores ao próximo personagem do filme. Passando por livrarias, cafés, depósitos de carros velhos, quartos e boates, *Slacker* focaliza um grupo díspar de jovens que possui pouca esperança no futuro e vagueia de emprego em emprego, comunicando-se através de um dialeto boêmio híbrido, de um balbuciar típico da cultura pop e

new-age. O filme retrata uma horda de jovens que aleatoriamente se deslocam de um lugar para outro, atravessando fronteiras sem noção de onde vêm ou para onde vão. Neste mundo de realidades múltiplas, “a esquizofrenia emerge como a norma psíquica do capitalismo tardio”. (HEBDIGE, 1988, p. 88) Os personagens trabalham em grupos com nomes como “Ultimate Loser”, “Perdedor Final”, conversam sobre terem sido hospitalizados à força pelos pais, e uma *neo-punker* tenta vender o material de um teste de Papanicolaou de Madonna (a cantora) para dois conhecidos que encontra na rua: “Olha só, eu sei que é nojento, mas é uma forma de chegar à Madonna real”. Trata-se de um mundo em que a linguagem é uma mistura estranha de nostalgia, “filosofia de pipoca”, e blablabla de MTV. As conversações estão organizadas em torno de comentários, como: “Eu não sei. Eu viajei, e quando você volta, não pode dizer se realmente aconteceu com você ou se você acabou de ver na TV”. A alienação é interior e emerge em comentários, como: “eu me sinto preso.” Ironia que esconde um pouco a recusa de imaginar qualquer tipo de luta coletiva. A realidade parece desesperadora demais para que se preocupe com ela. Isto é espiritualmente capturado em um instante no qual um rapaz sugere: “Você conhece o slogan: ‘Trabalhadores do mundo, uni-vos’? Nós dizemos: trabalhadores do mundo, relaxem!” As pessoas conversam, mas parecem desconectadas delas mesmas e dos outros; vidas se interpenetram sem sentido de comunidade ou qualquer outra conexão. Aparece forte em *Slacker* o paradoxo de uma geração envolta com as novas tecnologias, pois ao mesmo tempo em que estas contêm as aspirações destes jovens de outro lhes roubam a garantia de um sentido de agenciamento.

Em raros momentos no filme, a paralisia política de recusa solipsista é compensada em instâncias em que alguns personagens reconhecem a importância da imagem como um veículo para a produção cultural, como um aparelho de representação que não pode apenas tornar algumas experiências disponíveis, mas também pode ser usado para a produção de realidades alternativas e práticas sociais. O poder da imagem está presente na maneira como a câmera segue personagens ao longo do filme, ao mesmo tempo perseguindo-os (caçando-os) e confinando-os a um olhar que é simultaneamente limitador e incidental. Em uma cena, um homem jovem aparece em um apartamento cercado de televisões que ele alega que teve por muitos anos. Ele se diz inventor de um jogo

chamado “Vídeo Vírus” em que através do uso de uma tecnologia especial ele pode apertar um botão e se inserir em qualquer tela e executar qualquer uma de uma série de ações. Quando perguntado por outro personagem qual o significado do jogo, responde: “Bem, nós todos sabemos os poderes psíquicos da imagem televisiva. Mas precisamos tirar proveito dela, fazê-la trabalhar a nosso favor em vez de trabalhar para ela.” Este tema é retomado em duas outras cenas. Em um clipe curto, a história de um estudante universitário que dá um tiro na própria câmera que está usando para se filmar, indicando ao mesmo tempo uma autoconsciência sobre o poder da imagem e uma habilidade para controlá-la. Na cena final do filme, um carro lotado de pessoas, cada uma delas com uma câmera Super 8 nas mãos, se dirige até uma imensa colina de onde lançam suas câmeras em um canyon. O filme termina com as imagens sendo registradas pelas câmeras à medida que caem, como uma cascata, ao fundo do precipício, o que sugere um momento de alívio e de liberação. Na cultura pós-moderna retratada nesses três filmes, não há nenhuma metanarrativa, nenhum sonho modernista épico, nem está lá qualquer elemento de agenciamento social acompanhando a percepção individualizada de abandono, de autoconscientemente cortejar o caos e a incerteza.

Em muitos aspectos, estes filmes apresentam uma cultura slacker da juventude branca, que é tanto aterrorizada como fascinada pela mídia, que parece subjugada pelo “perigo e pela maravilha das tecnologias do futuro, a banalidade do consumo, a sedução das grifes, [e] a dificuldade do sexo em relações alienadas”. (KOPKIND, 1992, p. 183) O significado desses filmes reside, em parte, na tentativa de capturar o sentimento de impotência que permeia cada vez mais raça, classe e geração. Mas o que está faltando nesses filmes, assim como em vários livros, artigos e reportagens sobre o que é frequentemente chamado de “A Geração Nowhere”, “Geração X”, “13thGen” ou “Slackers” é a total falta de percepção/conhecimento das condições políticas e sociais mais amplas nas quais a juventude está sendo moldada. O que de fato poderia ser um comentário social sobre o “fim do capitalismo” emerge simplesmente como uma celebração da recusa vestida de uma retórica da estética, estilo, moda e protestos solipsistas. Neste tipo de comentário, a crítica pós-moderna é útil, mas limitada pela sua incapacidade, muitas vezes teórica, de levar avante a discussão da relação entre identidade e poder, a biografia e a mercantilização

da vida cotidiana, ou os limites das agências, em uma economia pós-Fordista, como parte de um projeto mais amplo de possibilidades ligadas a questões de história, luta e transformação. Os contornos desse tipo de crítica são capturados em um comentário de um observador perspicaz da cultura slacker, Andrew Kopkind (1992, p. 187):

Não é provável que as relações domésticas e econômicas que criaram uma nova consciência avancem nestes poucos anos que restam neste século, ou no início do próximo, quando os slackers estarão na meia-idade. As escolhas dos jovens serão cada vez mais restritas. Em poucos anos, um emprego estável em uma loja de shopping center ou em uma rede de supermercados pode ser tudo o que restará para a maioria dos diplomados em nível superior. A vida é cada vez mais como uma loteria — é uma loteria — com nada mais que a “sorte do sorteio” que determina se você recebe um contrato de gravação, consegue patrocínio para seu roteiro de filme ou arruma um emprego com seu MBA. Slacking [deixar pra lá] é, portanto, uma resposta racional ao capitalismo de cassino, a randomização do sucesso e a arbitrariedade absoluta de poder. Se nenhum talento é suficiente, por que se preocupar em aprimorar suas habilidades? Se não for possível encontrar um bom trabalho, porque não relaxar e desfrutar a vida?

O desafio pedagógico representado pelo surgimento de uma geração pós-moderna não passou despercebido aos anunciantes e analistas de pesquisa de mercado. De acordo com um estudo de 1992 da Roper Organization, a atual geração de 18 a 29 anos tem um poder de compra anual de 125 bilhões de dólares. Procurando atingir os interesses e gostos desta geração, “o McDonald, por exemplo, introduziu o hip-hop e imagens para promover hambúrgueres e batatas fritas, idem para a Coca-Cola, com seus frenéticos comerciais que promovem a Coca-Cola Classic”. (HOLLINGSWORTH, 1993, p. 30) Benetton, Reebok e outras empresas seguiram o exemplo nas suas tentativas para mobilizar os desejos, identidades, e padrões de compra de uma nova geração de jovens. O que aparece como uma expressão horrível da condição pós-moderna para alguns teóricos torna-se para outros um desafio de inventar novas estratégias de mercado para os interesses corporativos. Neste cenário, os jovens podem experimentar as condições do pós-modernismo, mas os anunciantes empresariais estão tentando teorizar uma pedagogia

de consumo como parte de um nova maneira de apropriar-se das diferenças do pós-modernismo. O que educadores precisam fazer é tornar o pedagógico mais político, direcionando tanto as condições de ensino como o que isto significa para a aprendizagem de uma geração que está experimentando a vida de uma maneira bem diferenciada das representações oferecidas nas versões modernistas de educar. O surgimento das mídias eletrônicas associada a uma diminuição da fé no poder da ação humana neutralizou as tradicionais visões do educar e do significado da educação. As formas de autoridade do professor que eram baseadas na linguagem dos planos de aula e na ascensão social foram radicalmente deslegitimadas pelo reconhecimento de que cultura e poder são centrais nas relações de autoridade/conhecimento. Fé no modernismo, no passado, deu lugar a um futuro em que os marcadores tradicionais já não fazem sentido.

Educação pós-moderna

Nesta seção, quero desenvolver a tese de que os discursos pós-modernos cumprem a promessa de alertar os educadores da existência de uma nova geração de jovens fronteiriços, mas não apresentam soluções. As condições e características indicadas como definidoras de tal juventude estão longe da uniformidade ou de uma total consonância. Mas o receio, que pode ser paralisante, de homogeneizar a categoria juventude, não deve impedir os educadores e os críticos culturais de direcionar as consequências para esta atual geração que aparece refém, por um lado, das vicissitudes de uma ordem econômica em constante mudança com seu legado de pouca esperança, e por outro, de um mundo de imagens esquizóides, proliferantes espaços públicos e uma crescente fragmentação, incerteza e aleatoriedade que estruturam a vida cotidiana pós-moderna. Central a esse assunto é saber se os educadores estão lidando com este novo tipo de estudante forjado dentro de princípios que são moldados pela interseção da imagem eletrônica, pela cultura popular e por um crucial sentido de indeterminação. Diferenças à parte, o conceito de juventude fronteiriça não representa exatamente uma classe distinta, uma posição na sociedade ou em um grupo social, mas um referencial por nomear e compreender a emergência de um conjunto de

condições, traduções, cruzamentos de fronteiras, atitudes e sensibilidades esgarçadas entre os jovens que ultrapassa raça e classe e que representa um fenômeno relativamente novo. Neste cenário, as experiências da juventude contemporânea ocidental, no atual mundo do modernismo tardio, estão sendo ordenadas ao redor de coordenadas que estruturam a experiência de vida cotidiana fora dos princípios unificados e dos mapas de certeza que ofereceram representações confortáveis e seguras às gerações anteriores.

A juventude, cada vez mais, confia menos nos mapas do modernismo para construir e afirmar as suas identidades; ao invés, encara a tarefa de encontrar os seus caminhos através de uma descentrada paisagem cultural, não mais apegada à tecnologia de impressão, a estruturas narrativas fechadas, ou à certeza de um futuro econômico seguro. As tecnologias emergentes que constroem e posicionam os jovens representam terrenos interativos que atravessam “linguagem e cultura, sem pré-requisitos narrativos, sem atributos complexos... Complexidade narrativa tem aberto caminho para projetar a complexidade; contos têm aberto caminho para um ambiente sensível”. (PARKES,1994, p. 50)

A pedagogia pós-moderna tem que focar nas inconstantes atitudes, representações e desejos desta nova geração que é forjada pela atual conjuntura histórica, econômica e cultural. Por exemplo, as condições de identidade e a produção de novos mapas de sentido devem ser entendidas dentro de novas híbridas práticas culturais inscritas em relações de poder que entrecruzam diferentemente raça, classe, gênero e orientação sexual. Mas tais diferenças não devem apenas ser entendidas em termos do contexto de cada luta, mas também por uma linguagem comum de resistência que aponte para um projeto de esperança e possibilidades. Nisto é que reside a importância do legado positivo do modernismo crítico: faz-nos lembrar da importância da vida pública, da luta democrática e dos imperativos de liberdade, igualdade e justiça.

Os educadores precisam entender como, entre a juventude, diferentes identidades vão sendo forjadas em esferas geralmente ignoradas pelas escolas. Aqui poderia ser incluída uma análise de como a pedagogia trabalha para produzir, circular e confirmar formas particulares de conhecimento e desejos nestas diversas esferas públicas e populares onde sons, imagens, impressão e cultura eletrônica tentam atrelar significado para e contra a possibilidade de expandir a justiça social e a dignidade humana.

Shopping centers, comunidades de rua, video hall, lanchonetes, cultura televisiva e outros elementos de cultura popular devem se tornar conteúdos importantes do conhecimento escolar. Mas aqui está em jogo mais do que uma etnografia dessas esferas públicas onde identidades individuais e sociais são construídas e desafiadas. Mais importante é a necessidade de constituir uma linguagem ética e política que sinalize a diferença entre relações que promovem violência daquelas que promovem culturas públicas diversas e democráticas, para que, através destas últimas, os jovens e outros possam entender seus problemas e preocupações como parte de um esforço maior para questionar e romper com as narrativas dominantes de identidade nacional, privilégio econômico e poder individual.

A Pedagogia deve redefinir sua relação com as formas modernistas de cultura, privilégio e canonicidade, assim como servir como veículo tradutor e fertilizador. A pedagogia como uma prática cultural crítica precisa abrir novos espaços institucionais nos quais os estudantes possam experimentar e definir o que significa ser um produtor cultural capaz de fazer leitura de textos e, ao mesmo tempo, produzi-los, de engajar-se e desengajar-se nos discursos teóricos, sem nunca perder de vista a necessidade de ser autor de suas teorizações. Além disso, se os educadores críticos têm que se posicionar para além dos profetas pós-modernos da hiper-realidade, as políticas não devem ser exclusivamente constituídas para se conectar à nova comunidade mediada eletronicamente. A luta pelo poder não é somente para expandir a gama de textos que constituem as políticas de representação, é, também, para lutar de dentro e contra essas instituições que manipulam o poder econômico, cultural e econômico.

Está ficando cada vez mais na moda defender uma pedagogia pós-moderna na qual é fundamental reconhecer que “um efeito importante do hipertexto eletrônico reside na forma como ele desafia, hoje, as premissas convencionais sobre professores, estudantes e as instituições em que eles vivem”. (LANDOW, 1992, p. 120) Tão importante quanto esta preocupação é refigurar a natureza da relação entre autoridade e conhecimento e as condições pedagógicas necessárias para descentrar o currículo e abrir novos espaços pedagógicos. Estas preocupações não estão avançando o suficiente e correm o risco de se degenerar em outra rígida metodologia super valorizada. A pedagogia pós-moderna deve ser

mais sensível ao modo como os professores e estudantes agenciam textos e identidades, mas isto tem que ser realizado através de um projeto político que articule a própria autoridade a uma compreensão crítica de como se reconhecer o outro como sujeito e não como objeto da história. Em outras palavras, a pedagogia pós-moderna, como parte de um esforço mais amplo para reimaginar as escolas como esferas públicas democráticas, tem que tratar como o poder está estabelecido em, dentro e entre diferentes grupos. A autoridade neste exemplo está ligada à autocrítica e se torna uma prática política e ética por meio da qual os estudantes ficam responsáveis por si mesmos e pelos outros. Tomando como essencial o projeto político educacional, os educadores podem definir e debater os parâmetros através dos quais as comunidades de diferenças definidas por relações de representação e de recepção dentro de sistemas sobrepostos e transnacionais de informação, troca e distribuição podem levar ao que significa ser educado em uma prática de empoderamento. Neste exemplo, as escolas podem ser repensadas, como esferas públicas, como “regiões fronteiriças que se entrecruzam” (CLIFFORD, p. 134), ativamente empenhadas em produzir novas formas de comunidades democráticas organizadas como locais de tradução, negociação e resistência.

Também é necessário aos educadores pós-modernos um entendimento mais específico de como, mutuamente, a emoção e a ideologia constroem conhecimento, as resistências e a identidade agenciados pelos estudantes, quando esses, transitando entre as narrativas dominantes e as rupturas, buscam, de diferentes modos, afiançar formas particulares de autoridade. Fabienne Worth (1993, p. 8) está correta em criticar os educadores pós-modernos por subestimar a natureza problemática da relação entre “desejo e empreendimento crítico”. Uma pedagogia pós-moderna deve tratar a forma como a questão da autoridade pode ser vinculada a processos democráticos na sala de aula que não promovam o terrorismo pedagógico e ainda assim ofereçam representações, histórias e experiências que permitam aos estudantes criticamente tratar da construção de suas próprias subjetividades à medida que se engajem simultaneamente em um contínuo “processo de negociação entre o eu e o outro”. (WORTH, 1993, p. 26)

As condições e problemas da juventude fronteiriça podem ser pós-modernos, mas esta juventude terá que se engajar através do desejo de questionar o mundo de políticas públicas, mas, ao

mesmo tempo, reconhecer os limites dos insights mais úteis do pós-modernismo. Em parte, isto significa tornar o pós-modernismo mais político, apropriando-se da atual demanda para um mundo melhor ao tempo que se abandona as narrativas lineares da história ocidental, a cultura unificada, a ordem disciplinar e o progresso tecnológico. Neste caso, a importância pedagógica da incerteza e da indeterminação, mesmo sem o benefício moderno das metanarrativas, pode ser repensada com base na noção modernista de mundo-sonhado. Assim a juventude e outros podem moldar as condições para a produção de novas formas de aprender, engajar-se e positivar as possibilidades de luta social e solidariedade. Pedagogos radicais não podem aderir a uma inaniidade apocalíptica nem a uma política de recusa, que celebra o imediatismo da experiência sobre o dinamismo mais profundo da memória social e da indignação moral forjada dentro, de e contra condições de exploração, opressão e abuso de poder. A pedagogia pós-moderna precisa confrontar a história como mais que um simulacro e a ética como algo diferente da simples casualidade própria da linguagem incomensurável dos jogos. Os educadores pós-modernos precisam assumir uma posição, mas sem rigidez, para assim poder engajar suas próprias políticas como intelectuais públicos sem, entretanto, essencializar os referentes éticos relacionados à resolução do sofrimento humano.

Além disso, uma pedagogia pós-moderna necessita ir além de um chamado para refigurar o currículo apenas para incluir novas tecnologias da informação; ao invés, precisa afirmar políticas que vinculem as noções de autoridade, ética e poder central a uma pedagogia que se abra em lugar de fechar as possibilidades de uma sociedade democrática radical. Neste discurso, imagens não dissolvem, meramente, a realidade em outro texto; pelo contrário, as representações se tornam cruciais para revelar as relações das estruturas de poder no trabalho, na comunidade, na escola, na sociedade e em uma ordem global maior. Nesta lógica (com outro toque de etnicidade), a diferença não sucumbe; ao invés, torna-se uma marca de luta em um movimento contínuo em prol a uma concepção compartilhada de justiça e radicalização da ordem social.

Slacking off: border youth and postmodern education

Abstract: the text argue that postmodernism as a site of conflicting forces and divergent tendencies becomes pedagogically useful when it provides elements of a discourse of opposition to understand and respond to cultural transformation and educational shift affecting youth in North America. It is presented in three internal sections: Welcome to the Postmodern Backlash – with the defense that postmodernism is relevant in that it becomes part of a broad political project in which the relationship between modernism and postmodernism becomes dialectical, dialogical, and critical. Modernist Schools and Postmodern Conditions – with an analysis that so far modernist institutions, public schools have not been able to open up the possibility of thinking through the indeterminate nature character of the economy, knowledge, culture, and identity. Border Youth and Postmodern Culture – a portrait of the border youth through the analysis of three films. And in the end, accepting that postmodernism and modernism inform each other rather than cancel each other out, proposes a different and new education called Postmodern Education.

Keywords: Education. Border youth. Postmodernism.

Referências

ANDERSON, P. Modernity and revolution. *New Left Review*, n. 144, p. 96-113, Mar.-Apr. 1984.

ANSHAW, C. Days of whine and poses. *Village Voice*, p. 25-27, 10 Nov. 1992.

ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. A. *Postmodern education: politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

_____. *Education still under siege*. 2nd ed. Westport, CT: Bergin, 1993.

BAUMAN, Z. *Intimations of postmodernity*. New York: Routledge, 1992.

BÉRUBÉ, M. Exigencies of value. *Minnesota Review* 39, p. 63-87, 1992/1993.

BELL, D. *The cultural contradictions of capitalism*. New York : Basic Books, [1976].

BEST, S.; KELLNER, D. *Postmodern theory: critical interrogation*. New York: Guilford, 1990.

BISHOP, K. *The electronic coffeehouse*. New York Times 2 Aug. 1992, sec. The Street: 3.

BLYTHE, S. Generation Xed. *Maclean's*, v. 106, n. 31, p. 35, ago. 1993.

BORDO, S. *Unbearable weight: feminism, western culture, and the body*. Berkeley: University of California Press, 1993.

BUTLER, J. Contingent foundations: feminism and the question of "postmodernism". _____; SCOTT, Joan (Ed.). *Feminists theorize the political*. New York : Routledge, 1992. p. 3-21.

- CHAMBERS, I. *Border dialogues: journeys into postmodernity*. New York: Routledge, 1990.
- CLARKE, J. *New times and old enemies*. New York: Harper, 1991.
- COLLINS, J. *Uncommon cultures: popular culture and post-modernism*. New York: Routledge, 1989.
- CONNOR, S. *Postmodernist culture: an introduction to the theories of the contemporary*. Cambridge, MA: Blackwell, 1989.
- DENZIN, N. *Images of postmodern society*. London ; Newbury Park : Sage Publications, 1991.
- DOCHERTY, T. ed. *Postmodernism: A reader*. New York: Columbia UP, 1993.
- EAGLETON, T. Capitalism, modernism, and postmodernism. *New Left Review*, n. 152, p. 60-73 1985.
- EBERT, T. Writing in the political: resistance (post)modernism. *Legal Studies Forum*, v. 15, n. 4, p. 291-303, 1991.
- FOSTER, H. (Ed.). *Postmodern culture*. London: Pluto, 1985.
- GIROUX, H. A. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, 1992.
- _____. *Disturbing pleasures: learning popular culture*. New York: Routledge, 1994.
- _____. *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- GREEN, B.; BIGUM, C. Aliens in the classroom. *Australian Journal of Education*, v. 37, n.2, p.119-141, Aug 1993.
- HABERMAS, J. *The philosophical discourse of modernity*. Cambridge: MIT P, 1978.
- HARVEY, D. *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell, 1989.
- HEBDIGE, D. *Hiding in the light*. New York: Routledge, 1988.
- HOLLINGSWORTH, P. The New Generation Gaps: Graying Boomers, Golden Agers, and Generation X. *Food Technology*, v. 47, n. 10, p. 30, 1993.
- HOWE, N.; STRAUSS, B. *13th gen: abort, retry, ignore, fail?* New York: Vintage Books, 1993.
- HUNTER, I. *Culture and government: the emergence of literary education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire : Macmillan Press, 1988.
- HUTCHEON, L. *The poetics of postmodernism*. New York: Routledge, 1988.

- JENCKS, C. (Ed.). The postmodern agenda. In: _____. *The postmodern reader*. New York: St. Martin's, 1992. p. 10-39.
- JOST, K. Downward mobility. *Congressional Quarterly Researcher*, v. 3, n. 27, July, p. 627-647, 1993.
- KOPKIND, A. Slacking toward bethlehem. *Grand Street*, n. 44, p. 177-88, 1992.
- LANDOW, G. *Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1992.
- LASH, S. *Sociology of postmodernism*. London; New York: Routledge, 1990.
- MACCANNELL, D. *Empty meeting grounds*. New York: Routledge, 1992.
- MERCER, K. 1968: periodizing politics and identity. In: GROSSBERG, L.; CARY, N.; TREICHLER, P. (Ed.). *Cultural studies*. New York: Routledge, 1992. p. 429-449.
- NATIOLI, J.; HUTCHEON, L. (Ed.). *A postmodern reader*. Albany: State University of New York P, 1993.
- NICHOLSON, L.(Ed.). *Feminism postmodernism*. New York: Routledge, 1990.
- OWENS, C. *Beyond recognition: representation, power, and culture*. Berkeley : University of California Press, c1992.
- PARKES, W. Random access, remote control: the evolution of story telling. *Omni*, v. 16, n 4, p. 48-54, Jan. 1994.
- PATTON, P. Giving up the ghost: postmodernism and anti-nihilism. Grossberg, Lawrence (Ed.). *It's a sin*. Sydney: Power, 1988. p. 88-95.
- ROSS, A. ed. *Universal abandon? the politics of postmodernism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- SMART, B. Theory and analysis after Foucault. *Theory, Culture and Society* 8, p. 144-145, 1991.
- SMART, B. *Modern conditions: postmodern controversies*. London; New York: Routledge, 1992.
- TOMLINSON, J. *Cultural imperialism: a critical introduction*. Baltimore, Md: Johns Hopkins University Press, 1991.
- VATTIMO, G. *The transparent society*. Trans. David Webb. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1992.
- VIRILIO, P. *Lost dimension*. Translated by Daniel Moshenberg. New York, N.Y.: Semiotext(e), 1991.
- WILLINSKY, J. Postmodern literacy: a primer. *Interchange*, v. 22, n. 4, p. 56-76, 1991.

WORTH, F. Postmodern pedagogy in the multicultural classroom: for inappropriate teachers and imperfect spectators. *Cultural Critique* 25, p. 5-32, 1993.

Artigo submetido em 31/05/2010 e aceito em 15/10/2010