

CURRÍCULO CULTURAL E AS RESSIGNIFICAÇÕES DO PÚBLICO E DO PRIVADO

MENDES, Cláudio Lúcio – FaE/UFMG

Introdução

Inspirado na literatura dos Estudos culturais analiso, neste trabalho, as mudanças de fronteiras entre o público e o privado – ocorridas especialmente sob influência das novas tecnologias e dos meios de informação – procurando identificar algumas repercussões dos discursos desses currículos culturais¹ no currículo escolar e na produção de identidades. Centro atenção na mídia (com seus discursos específicos ou promovendo discursos de outros artefatos), na informática (dando ênfase à Internet) e nos jogos eletrônicos. Apesar da amplitude e diversificação dos discursos desses três artefatos, examino aqueles a circularem de forma mais ou menos comum entre eles. Para isso, usei como pano de fundo, perspectivas pós-modernas de análise para melhor abordar “novos” cenários, que trouxeram consigo um arsenal de “novas idéias” dando “a impressão crescente de uma poderosa configuração de novos sentimentos e pensamentos” (HARVEY, 1992:09). Essa configuração social é de importância estratégica na argumentação a ser desenvolvida em torno dos rompimentos de fronteiras entre o significado de público e de privado, com suas possíveis correlações com o currículo.

Novas perspectivas, chamadas aqui de pós-modernas, estão propondo explicações diferentes e mais dinâmicas em relação a vários campos do conhecimento humano. Diversas mudanças históricas estão contribuindo para isso: a derrocada da razão moderna em sua intenção de explicar tudo e todos, emergindo daí a necessidade de se pensar lógicas menos universais e mais locais. A busca de perspectivas de abordagem para além das metanarrativas (estruturalismos, positivismos, funcionalismos) – não que elas tenham perdido importância no mundo acadêmico, mas agora lutam por espaço com outras possibilidades. Novas formas capitalistas baseadas em estratégias nunca antes vistas, especialmente em torno de movimentação de capitais, um dinheiro sem “nacionalidade”, circulando livremente pelo globo, somados à massificação, com uma velocidade assustadora, dos interesses de consumo. Novas tecnologias *high tech* se infiltrando em vários campos: na genética, na informática, na velocidade de transmissão de informações,

¹ Currículo cultural entendido da mesma forma que GREEN e BIGUM (1995), ou seja, formas cambiantes de alfabetismo e de currículo produzidos pela mídia e pelas novas tecnologias. Mais adiante volto a discutir esse conceito com mais profundidade.

na produção de armamentos, em tudo, mas especialmente, no que mais me interessa no momento, na educação. Necessitamos de abordagens diferentes das usuais para descrevermos discursivamente esses eventos que são compostos por estratégias sutis, mas de grande impacto social. Resumidamente, acompanhando David Harvey (1992), o “pós-modernismo” traz uma nova configuração poderosa pois “em anos recentes, ele vem determinando os padrões do debate, definindo o modo do ‘discurso’ e estabelecendo parâmetros para a crítica cultural, política e intelectual” (p. 9). Às palavras acima acrescentaria, sem a menor dúvida, parâmetros para o currículo e para o sujeito.

Parece-me que, além de continuarmos a pesquisar a educação e o currículo no espaço escolar, faz-se necessário procurar entender as novas práticas educativas externas às escolas, mas que estão interferindo cada vez mais nas constituições curriculares.

Assim sendo, com uma concepção de currículo ampliada, inclusive reafirmando-o como um espaço de poder-saber, num sentido foucaultiano, procurarei mostrar, igualmente, como artefatos culturais, construídos além dos muros escolares, vêm participando e influenciando de um modo mais efetivo a educação de valores éticos e, com certeza, estão interferindo nos currículos e nos conhecimentos dos sujeitos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo.

O meu objetivo, com isso, é problematizar questões tradicionalmente interpretadas como coisas que não fazem parte do ambiente escolar (mídia, informática, Internet, jogos eletrônicos) mas estão construindo currículos culturais e, principalmente, vêm cada vez mais interferindo também no currículo escolar, especialmente no currículo em ação, fazendo parte de processos de rompimento das fronteiras entre o público e o privado.

Os rompimentos das fronteiras entre o público e o privado

A relação entre o público e o privado é um movimento que dá margem, basicamente, para ser discutido em três perspectivas: a) uma primeira, clássica e amplamente debatida, no qual o privado é o espaço de investimento individual – as chamadas decisões de foro íntimo, não fazendo parte do contrato social – e o público é o espaço próprio de investimento estatal para benefício do maior número possível de cidadãos(as), diretamente relacionado com o contrato social;² b) o privado é o próprio espaço do indivíduo³ e o público se

² Estou entendendo contrato social como acordos feitos entre indivíduos “autônomos”, que se pautam em instituições para determinar as bases desses acordos, no sentido social ou político (CAMPBELL, 1996). Segundo SANTOS (1999:84): “estão, portanto fora dele [do contrato social, público] a vida privada, os interesses pessoais de que é feita a intimidade e o espaço doméstico”. Essa perspectiva de público é descrita dentro de um quadro da teoria política liberal tradicional (CAMPBELL, 1996). Parece ficar óbvio, então, que assim se apresenta mais um motivo de não problematizá-la neste trabalho, pois parto de perspectivas pós-modernas que rejeitam a idéia de uma razão moderna na construção de qualquer “contrato social”.

³ Espaço do indivíduo relacionado diretamente com a privacidade ou formas e estratégias de afastamento do mundo social por parte do indivíduo. Por exemplo, ouvir música, ler, ver TV e outras maneiras de diversão pessoal; pode ser simplesmente um momento de reflexão pessoal ou mesmo, simplesmente um momento de

dá com as inter-relações entre esses indivíduos⁴ e c) o privado é, novamente, o espaço do indivíduo, mas por outro lado, o público é o momento ou o espaço coletivizado por instituições – momento/espaço que pode ser influenciado ou influenciar o indivíduo.⁵

Todas essas relações se dão em mecanismos complexos e muitas vezes se confundem. A primeira perspectiva apresentada, principalmente, tem repercussões históricas de longa data no Brasil. O desenvolvimento sócio-político do Ensino Superior⁶ e as políticas neoliberais para o mercado⁷ são movimentos a demonstrar a complexidade dessa relação. Contudo, neste trabalho, estou mais interessado em discutir as duas outras relações entre o público e o privado e suas possíveis contribuições na tessitura de identidades e currículos. O argumento aqui apresentado é que os artefatos culturais estão ocupando espaços e influenciando as formas privadas com discursos supostamente individualizantes, mas se apresentam, na verdade, extremamente públicos em seus interesses. Propõem, assim, discursos individuais (privados), porém com um tom de grande reprodução, se repetindo para milhões de indivíduos ao mesmo tempo, buscando, com isso, que eles tenham atitudes no campo cultural e de consumo comuns e homogêneas.

Várias atividades humanas parecem demonstrar o movimento contínuo existente entre as formas públicas e privadas. Por exemplo, o trabalho, que no início do século XX era essencialmente domiciliar, passa a ocorrer num espaço impessoal (PROST, 1995) e no final deste mesmo século está voltando a ter, em algumas áreas, uma nova versão domiciliar. Com as tecnologias da informática (tanto em relação às máquinas, como aos programas utilizados) e seus empregos na Internet, isso se torna cada vez mais constante. Não estranhemos mais encontrar sujeitos trabalhando em casa e mandando pela Internet o resultado de seu trabalho para uma determinada empresa. Reuniões via Internet, nas quais os sujeitos se encontram e trocam informações, facilitados pelos novos mecanismos de comunicação oferecidos pelas tecnologias da informática, ocorrem corriqueiramente com os funcionários das grandes corporações, não havendo limite de dia, horário e local para acontecerem. Assim, o espaço do domiciliar (do privado) e do trabalho (supostamente um

não se fazer nada. De qualquer modo, supostamente, seria uma decisão tomada única e exclusivamente por cada indivíduo. Discutirei, durante o texto, a atual impossibilidade disso.

⁴ Aqui estou falando dos momentos de conversas, de trocas de opiniões, de atitudes socialmente coletivizadas como jogar, competir, manifestar publicamente idéias e interesses.

⁵ Estou falando de instituições como a família, a Igreja, a escola e etc., mas também, dos artefatos culturais. Tenho consciência que essa terceira idéia de público se confunde com a segunda, entretanto, estou procurando enfatizar as duas formas de se viver o coletivo, que podem passar por maneiras institucionalizadas ou não.

⁶ Política educacional para o Ensino Superior que antes claramente dividia o ensino público do privado, mas agora separa instituições de excelência de instituições medíocres, desatrelando qualidade de ensino, do Ensino Público (CUNHA, 1997).

⁷ Propostas nas quais governos de origem burguesa propõem modelos econômicos de privatização do público, com grandes vantagens para a iniciativa privada (OLIVEIRA, 1999).

espaço público) se confundem. As dicotomias entre o público e o privado não fazem mais sentido. Eles se misturaram e suas fronteiras se diluíram.

Um outro aspecto é a possibilidade de articulação entre seus discursos, muitas vezes compondo “novos” discursos. O poder dos artefatos culturais é fortalecido e aumentado na medida que seus discursos vão se completando, dando apoio uns aos outros. A televisão, as revistas, os jornais, as promoções, as campanhas publicitárias, muitas vezes se repetem, dando maior poder de verdade a seus enunciados. Na medida que um mesmo discurso vai se reproduzindo, e o pior, vai sendo reproduzido por vários mecanismos, sem ser contestado em suas intenções de falar a “verdade”, ele se fortalece. Inclusive porque, esses artefatos, não oportunizam possibilidades para debates e contestações em suas lógicas internas.

As novas tecnologias (mídia, informática, videogames, etc.) vêm acelerando o rompimento das fronteiras entre o público e o privado e estão entrando em nossas casas com discursos poderosos. A grande força dos artefatos culturais se baseia no poder de verdade de seus discursos e na possibilidade de falar por todos nós. Os seus discursos sobre a família se transformam em discursos de “nossas” famílias, e a idéia de pátria ou nação se transforma em “nossa” pátria e/ou em “nossa” nação. Por exemplo, a campanha publicitária “Brasil 500”, encabeçada pela Rede Globo, desenvolve a idéia do descobrimento do Brasil como uma coisa essencial para a formação da nação brasileira. A perspectiva eurocêntrica que carrega a palavra “descobrimento” não é problematizada. Pelo contrário. A quase total aniquilação das culturas indígenas e de suas respectivas populações, da chegada dos europeus até os dias atuais, não é em qualquer momento discutida. Na mesma linha de falar da diversidade a partir da perspectiva do conquistador, a formação da “cultura brasileira” é colocada como uma ordeira e bem comportada miscigenação de raças, formando a “identidade” do povo brasileiro. A mídia propõe para cada indivíduo uma mesma concepção de história do Brasil. Desse modo, procura tecer uma idéia de identidade que carrega significados poderosos sobre o que é “ser brasileiro”. Essa idéia de identidade é passada para o público como a única possibilidade de verdade, com a intenção de torná-la identificável e pessoal para os indivíduos.

Com certeza, todas essas fissuras nas fronteiras entre o público e o privado ocorrem atreladas à relações de poder.⁸ Pensar a relação entre o público e o privado é descrever como o poder pode servir como uma ferramenta de análise. É demonstrar como as relações de poder são sutis e de difícil identificação. Dessa maneira “podemos, (...), insistir na importância do poder como um elemento da análise” descrevendo “as principais formas pelas quais ele está ativo na relação entre o público e o privado” (JOHNSON, 1999:48), propondo formas culturais.

As formas culturais, ou cultura, são compreendidas, neste trabalho, da mesma maneira que nos Estudos culturais. Sendo assim, o significado de cultura é entendido como formas de vida que são expressas por linguagens, concepções (sobre a vida, sobre a morte, sobre o casamento, etc.), leis, instituições sociais (escolares, jurídicas, médicas) e, de maneira mais ampla, as estruturas de poder. São do mesmo modo as produções materiais demonstradas de uma forma estética ou estrutural: “textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante” (NELSON et alli, 1995: 14). Cultura, igualmente, é um terreno de luta por significados, onde grupos lutam pela hegemonia de seus ideais e de suas concepções, ou seja, uma arena social de luta. Um campo para o pesquisador analisar, mas do mesmo jeito, criticar e interferir. Para SILVA (1999: 134), “numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder”.

Pedagogia e currículo

SIMON (1995) analisa três aspectos sobre o que ele chama de “re teorizar a função político-educativa da escolarização” (p. 67). A importância disso se dá porque algumas estratégias, especialmente nos campos sócio-político e econômico-tecnológico, nos últimos 30 anos, vêm transformando, numa velocidade assustadora a cultura escolar. Um primeiro aspecto a ser levado em conta são os investimentos das políticas educacionais do poder executivo (nacionais, estaduais e municipais). Mais especificamente, sobre as propostas de currículos oficiais, que ultimamente têm dado um grande enfoque na eficiência do trabalho

⁸ Para esse movimento, não podemos entender o poder unicamente como repressivo, mas igualmente produtivo, pois induz, propõe, aponta, faz surgir coisas novas. Um poder que não é uno, local, estático, mas parece sempre presente (impressionante como ele está em todo lugar e circula por todos e com todos os corpos), amorfo (mas conduz e é conduzido por formas). Ouso dizer, ser quase uma metanarrativa de um poder capilar, uma “microfísica do poder”, que nenhuma relação social ou cultural pode escapar. Pode ser comparado a uma rede da qual não podemos escapular (pois circula em nós e conosco), e tem como um de seus efeitos principais a possibilidade de produzir, o que lhe imprime grande sucesso. A esse poder não podemos desvincular o saber. Saber-poder. Poder-saber. Tentar separá-los seria como pensar uma folha de papel sem um dos lados: são distintos e complementares; diferentes, contudo um não existiria sem o outro.

docente – leia-se, menores investimentos no(a) professor(a) e na educação, com um correspondente aumento de volume de trabalho do professorado – utilizando como pano de fundo teórico perspectivas psicológicas, especialmente o construtivismo.

Um segundo aspecto está baseado na lógica da distribuição diferenciada de conhecimento e “recompensas simbólicas entre diferentes grupos de pessoas, de forma tal que padrões de desigualdade social são mantidos através da participação (ou da falta de participação) dos membros desses diferentes grupos” (SIMON, 1995:67). Isto é, especialmente baseados nas discussões das teorias críticas, precisamos repensar como deixar o conhecimento mais democrático, oportunizando às culturas e aos grupos marginalizados (culturas infantis, culturas de classes populares, mulheres, negros(as), homossexuais) espaço e voz em ambientes escolares, mas também, na sociedade como um todo.

Um terceiro aspecto são as interferências que o ambiente escolar está sofrendo por parte de artefatos culturais, prioritariamente de origem tecnológica, as quais estão forçando o currículo em ação a se resignificar continuamente. Todos esses três pontos nos fazem reconhecer que os currículos e suas formas pedagógicas de tratar com o conhecimento estão intimamente ligados às relações inseparáveis entre cultura, poder e saber.

A literatura educacional, já há algum tempo, discute as relações entre cultura, poder e saber no currículo. Os Estudos culturais lançaram mão de uma idéia nessa direção, chamando-a de pedagogia cultural. A pedagogia cultural percebe a produção do currículo de duas maneiras: a) o currículo escolar sofrendo interferência dos artefatos culturais e b) as corporações e/ou outros artefatos culturais propondo um currículo cultural para dentro da escola e para fora dela. Sendo assim, no segundo caso, passa-se a idéia de educação como um fenômeno que ocorre em qualquer ambiente, propondo, igualmente, modelos curriculares, ou seja, um currículo cultural.

O conceito de pedagogia cultural entende que os processos educativos ocorrem em vários locais além da escola. Os sujeitos aprendem em diferentes lugares, de diferentes formas, em diferentes contextos. Além da escola, são igualmente considerados como espaços pedagógicos momentos/lugares “onde o poder [e suas relações com o conhecimento] se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas,

brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc...” (STEINBERG, 1997:102). Os Estudos Culturais consideram essas situações importantes para se entender os processos educacionais, buscando compreender melhor como os sujeitos constroem conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre as coisas que o rodeiam – sinteticamente, conhecimento sobre o mundo – criando oportunidades de constantes significações e ressignificações da cultura e do currículo.

As pedagogias culturais e seus respectivos currículos estão diretamente imbricados por relações de poder. Relações essas que normalmente não contemplam os interesses de instituições educacionais, mas fazem sobressair, “em vez disso, interesses comerciais que agem não em favor do bem social mas da vantagem individual” (STEINBERG, 1997:102) e de uma cultura do consumo em massa. Então, muitos dos currículos culturais estão estruturados “pela dinâmica comercial, por forças que se impõem a todos os aspectos de nossas vidas privadas” (STEINBERG, 1997:102). Parece haver uma articulação bem confortável entre as mensagens das pedagogias culturais e formas “educativas” para um consumo, ao mesmo tempo massificado e individualizante. Aqui, as relações entre o público e o privado estão formando um espaço híbrido – nem só público, nem só privado. É um espaço/forma onde circulam estratégias do poder e do saber. Propondo, da mesma maneira, identidades híbridas – nem só individuais, nem só coletivas.

Abordando alguns artefatos culturais, vários(as) estudiosos(as) vêm propondo analisar a lógica dos discursos que elaboram o significado dessas produções culturais para o currículo. Nessa perspectiva, GIROUX (1995) dá ênfase maior à produção da mídia e suas interpretações da cultura infantil, SIMON (1995) às tecnologias culturais e algumas relações com a educação, STEINBERG (1997) à construção do infantil pelas grandes corporações, KINCHELOE (1997) às campanhas publicitárias das grandes corporações, dentre outros trabalhos. Igualmente, estudos brasileiros estão se preocupando em analisar artefatos culturais de nossa realidade. As representações sobre a natureza apresentadas pela mídia (AMARAL, 1997), o discurso da mídia na produção de subjetividade da adolescência (FISCHER, 96), os jogos eletrônicos como formas de sujeição (MENDES, no prelo) e o discurso da mídia propondo um currículo para a escola (PARAÍSO, no prelo) são alguns exemplos dessas discussões. Todos esses trabalhos acima, de uma certa maneira, estão analisando os discursos dos respectivos artefatos culturais como formas de poder e de saber e como esses artefatos propõem tipos de aprendizagens e de pedagogias.

A produção de identidade e o público-privado

Os indivíduos como objetos do poder-saber vão constituindo suas identidades de diversas maneiras. Não podemos falar em essência do sujeito. As relações de poder,

dinâmicas e em constante movimento, vão sempre “fabricar novos sujeitos”, novas formas de identidade. Ou seja, “a construção daquilo que somos e daquilo que acreditamos não pode ser separada das ações do poder” (KINCHELOE, 1997:73).

As relações de poder nos fazem acreditar que nossas maneiras de olhar o mundo, nossas sensações, nossos interesses constituem o nosso “o mais íntimo eu”. Não nos deixam ver, na verdade que nossos “eus” “são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes” (ROSE, 1998:31), construindo identidades tanto no espaço público, bem como no privado.

As identidades de gênero e sexuais são bons exemplos da problemática situação na qual passa as fronteiras entre o público e o privado. LOURO (1998) argumenta que discussões sobre gênero e sexualidade estão cada vez mais deixando o silêncio do seu antigo mundo privado. A preocupação em dizer-las e controlá-las no mundo público e pelo mundo público vem se tornando urgente. Posições históricas, que antes tentavam fazer calar mulheres, homossexuais e lésbicas, como se eles não existissem, ou, no máximo, estivessem em segundo plano ou fossem anormais, atualmente estão se reposicionando. Falar de gênero e, em especial, de sexualidade, é fazer com que o indivíduo seja identificado e possa ser rotulado. Dessa maneira é possível separar os “normais” dos “não normais”, procurando determinar os papéis e os lugares que cada um pode ocupar.

Por outro lado, os marginalizados (mulheres, homossexuais e lésbicas) lutam por poder falar, mas por outros motivos. Querem deixar a invisibilidade, o espaço do não visto ou aquele espaço determinado por terceiros. Não aceitam mais que os “normais” (homens, heterossexuais e suas instituições: a medicina, a psicologia, a jurisprudência, etc.) ditem facilmente o que são e a onde podem exercer suas identidades, colocando algumas questões: por que os homens ocupam os melhores postos de trabalho? Por que são eles as referências? Estas estão baseadas em quê? Por que cabe aos heterossexuais a definição da possibilidade de casamento entre homossexuais? Como alguém pode falar para outro(a) como deve amar? Como sentir prazer? Nesse sentido, argumentam que o ambiente social e suas instituições são arenas de disputas, onde “históricas fronteiras traçadas entre o público e o privado são abaladas; as relações entre os sujeitos e as instituições sociais são redimensionadas e percebidas de um modo novo” (LOURO, 1998:37).

Baseado em mudanças sociais mais amplas, as quais vêm “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (p. 9), HALL (1997) afirma que as nossas identidades têm sofrido deslocamentos e abalos consideráveis. Não mais podemos ser vistos como sujeitos integrados, num sentido de único. Logo “esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (ibidem). Crise essa de múltiplas origens.

As noções de sujeito, e conseqüentemente de identidade, relativamente estáticas podem ser discutidas basicamente de duas maneiras. Por um lado, uma primeira noção a entender o sujeito como contínuo e idêntico durante toda sua existência, propondo um “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 1997: 11) e, por outro lado, uma noção mais moderna, interpretando o indivíduo como se fosse composto de um núcleo, uma essência, um “eu” real, formado na interação com a sociedade procurando preencher “o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’, entre o mundo pessoal e o mundo público” (idem: 12). Ambas são noções de construções de sujeitos e identidades que há algum tempo estão longe de responder a grande instabilidade do sujeito atual. HALL (1997:07) situa essa “crise” da seguinte forma:

“A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”.

Hoje a instabilidade parece reinar no mundo social. A razão moderna e seus sujeitos não passam de retóricas de duvidosa confirmação. A “crise de identidade” tem como uma de suas bases o rompimento das fronteiras entre o público e o privado. Cada vez mais a divisão pura e simples entre o público e o privado parece-me muito estanque e “radical demais. E também sumária demais” (PROST, 1995:152). Nós reivindicamos identidades privadas enquanto desempenhamos nossos papéis sociais, mas, na intimidade, possivelmente, estaremos desempenhando os papéis privados sugeridos, muitas vezes, pela opinião pública. “Desse modo, a fronteira entre público e privado mais parece se desvanecer” (ibidem). Nesses movimentos, podemos falar inclusive que as regras de convivência entre as pessoas (nos espaços familiares e fora deles) são construídas no coletivo. Modos e maneiras de falar, o tom de voz, mesmo sendo transgredidos algumas vezes, são ditados pelas regras “públicas”. Isto é, “as formas públicas e privadas de cultura não estão isoladas

entre si. Existe uma circulação real de formas. A produção cultural freqüentemente envolve publicação – tornar público formas privadas. Por outro lado, os textos públicos são consumidos ou lidos privadamente” (JOHNSON, 1999:47).

Os meios de comunicação e de informação são outros movimentos a forçarem reflexões sobre as supostas separações entre o público e o privado. Suas relações no público/privado colocam “o universo da vida privada” não apenas “em contato direto como todo o planeta: ele é invadido de todos os lados por uma publicidade que, junto com os objetos de consumo, veicula novo modo de vida e talvez uma ética” (PROST, 1995:148). FISCHER (1996) discute como uma ampla gama de produtos de comunicação – TV, rádio, revistas, biografias e eu acrescentaria, propagandas e Internet – expõem a vida pessoal de celebridades. E como o público assistente está ávido por isso. Nesse sentido, não basta saber que o filho de determinado “fenômeno” do futebol nasceu.⁹ Mas se nasceu chorando, com quantos quilos, com quem mais parece, como passa a mãe, etc. Por ser menino e filho de um jogador de futebol, perguntam ao pai se ele vai ser jogador de bola: “com certeza vai, ... se ele quiser”. Antes mesmo da maternidade, o pré-natal é um acontecimento social. Imagens de ultra-som são divulgadas, mostrando publicamente a forma mais íntima de vida privado: a vida dentro do útero. Segundo FISCHER (1996:134):

“O cotidiano das redações de revistas, jornais, programas de televisão tem sido buscar, de todas as formas possíveis, a revelação do que há de mais prosaico na existência humana, (...). A obsessão é permanecer na busca ininterrupta da exposição do privado: há que se mostrar tudo, há que se dizer tudo, mesmo que jamais essa totalidade se disponha a ser inteiramente pública”

A alegria “privada” da família é passada na tela como uma alegria de todos nós, para todos nós, pois “afinal o nascimento de Ronald pode ser mais um motivo para que Ronaldinho volte a jogar o que sabe e dar muita felicidade ao time dele, o ‘Inter’, e aos torcedores brasileiros. Afinal, nós estamos precisando”.¹⁰

⁹ Refiro-me ao nascimento do filho do jogador de futebol Ronaldinho, divulgado em vários meios de comunicação pelo mundo a fora, na semana de 02 a 08/04/2000.

¹⁰ A frase é da comentarista esportiva da “ESPN Brasil”, Soninha, ao falar sobre o nascimento de Ronald. Na verdade ela não comentou o nascimento, mas sim a importância do fato para a carreira profissional do pai. Além disso, felicidade social das pessoas é misturada com a felicidade pessoal do jogador. No “país” do futebol, o sentido da fala em questão não pode ser delegada apenas ao indivíduo que a expressa. Faz parte de um conjunto de enunciados que insistem em argumentar a favor da separação entre futebol e política (política e futebol não se misturam), mas o tempo todo, divulgam discursos evidenciando os vínculos do futebol com as relações de poder. Relações essas conduzidas por estratégias de consumo e de transferência de investimento social: dar alegria ao povo brasileiro é vê-lo contente com os gols do craque. Investimentos em qualidade de vida (melhores escolas, hospitais, etc.) são motivações de alegria que parecem inexistir.

Artefatos culturais e o público-privado

Os discursos que compõem a relação entre público e o privado na construção de identidades provavelmente estão diretamente ligados aos discursos do capitalismo no século XX ou, no mínimo, do consumismo moderno. Esses enunciados tentam apagar todas as diferenças e as desigualdades sociais através de atos de consumo em massa. Apresenta uma lógica de consumo, influenciando na configuração de identidades, desestabilizando-as e, ao mesmo tempo, novos produtos são oferecidos para restabelecer novas identidades, na medida que os sujeitos os consumam.

Atualmente a questão da violência e do consumo têm sido uma discussão importante quando falamos de produtos de lazer para a infância e adolescência. Filmes, miniaturas, desenhos, jogos eletrônicos, etc. conduzem formas de violência estilizada (literalmente uma estética da violência). Pais, mães, escola, políticos – a sociedade em geral – denunciam como esses artefatos estão banalizando e naturalizando atos de violência. Por outro lado, os/as seus/suas produtores(as) se defendem falando que os/as consumidores(as) “querem seus produtos”. Violenta é a sociedade, os “produtos só a reproduzem”. É muito possível que esses produtos de consumo infantil, como qualquer outro produto para o consumo, com toda a sua lógica de marketing (filmes, desenhos e propagandas nos meios de comunicação) estejam presentes em espaços e formas públicas e privadas, e também, nesse caminho, educando identidades. Entretanto, os discursos veiculados por determinados produtos em relação à violência parecem ter a intenção em aumentar os lucros. Demonstram não estar preocupados se crianças e adolescentes aprendem a ser violentos. Ou seja, os/as patrocinadores(as) e produtores(as) do entretenimento infantil em geral “são levados pelas pressões competitivas a produzir mais produtos violentos, os quais resultam em maiores lucros” (STEINBERG, 1997:132).

O entretenimento em geral, como espaço de consumo, convive com tensões entre o público e o privado, colaborando para que, cada vez mais, esses campos se tornem inseparáveis. Poderíamos, em alguma medida, afirmar que somos aquilo que consumimos.

Para analisar as relações das tecnologias da informática com a arquitetura de identidades, parece-me promissor lançar mão de uma figura da ficção científica: o cyborg. Ele não parece ser de fácil identificação. Talvez nem queira ser tão identificável. Sua localização no tempo-espaço é praticamente impossível, pois os limites entre o concreto, o palpável, o “real” e os seus “opostos” (o não concreto, o impalpável, o virtual) estão cada vez mais opacos. Ele é um híbrido humano e máquina, mas, diferente de outros cyborgs, não se constitui em um corpo com partes eletro-eletrônicas. A “fusão” (o “novo” ser) nasce das interações propostas

pela máquina e das interações percebidas e internalizadas pelo indivíduo, não ficando claro “quem fez e quem é feito na relação homem máquina” (HARAWAY, 1994:278). Essas percepções podem ser de origem visual, sonora e proprioceptiva¹¹, quer dizer, todo o corpo está envolvido. Num cenário das novas tecnologias (mídia, informática, Internet, Jes), GREEN e BIGUM (1995:236) argumentam que:

“A velocidade se traduz na capacidade de fazer mais coisas no tempo equivalente ao limite inferior da percepção humana – ‘o piscar de olhos’. Os vínculos perceptuais – isto é, o som e a imagem [e estímulos proprioceptivos] – têm, cada vez menos, aparência de máquina e, conseqüentemente, as uniões feitas entre a máquina e a/o humano/a (*cyborgs*) tornam-se mais “naturais””.

A naturalização desses vínculos perceptuais vem mostrando cada vez mais como estão estreitas, perturbadoras e provavelmente prazerosas as interações entre o humano e a máquina. Como nos lembra HARAWAY (1994:269): “as tecnologias, tais como videogames e televisões altamente miniaturizadas, parecem cruciais na produção de modernas formas de ‘vida privada’”. É nesse cenário que crianças e jovens estão cada vez mais construindo suas percepções de mundo, suas identidades, suas subjetividades. Eles próprios vão se constituindo como sujeitos de relações de poder-saber, mas também como objetos das relações de poder que circulam pela e com a máquina.

A juventude é um outro fator a aumentar a importância de se interpretar o currículo como construído cada vez mais por fatores externos à escola. Pessoas, com até 20 anos, “surgiram” em ambientes *high tech*. Diferente de gerações mais velhas, que têm de entender e aprender as mudanças advindas das novas tecnologias, os jovens da década de 80 nasceram dentro dela e “simplesmente” a vivem. Aí se apresenta um possível conflito de gerações (GREEN e BIGUM, 1995), na verdade, um conflito de identidades.

Parece-me que a escola, o currículo e o professor – elaborados dentro da lógica do conhecimento livresco – têm visto essa nova geração como demonizada. O jovem é tido como um ET, um ser alienado e alienígena. Um outro a ser desalienado e tornado humano pela escola, pelo currículo e pelo professor (GREEN e BIGUM, 1995). Aqui temos outro abismo a ser superado, pois essa nova geração tem levado, para a escola e para o currículo, uma tecnocultura ainda negada pela cultura escolar. Um currículo que não dialogue com esses novos discursos corre o risco de mantê-los excluídos do cenário escolar. Marginalizarão os sujeitos nos quais e/ou com os quais essas relações de poder circulam.

Nesses novos contextos, o currículo cada vez mais sofre interferência de fatores externos ao ambiente escolar. É provável que isso sempre tenha ocorrido, entretanto, há novas e poderosas estratégias vindas das novas tecnologias (GREEN e BIGUM, 1995). A

¹¹ Propriocepção é uma espécie de percepção tátil dos músculos. São sensações aprendidas e apreendidas pelo sistema neuro-muscular, em que muitas vezes a resposta motora dada pelo indivíduo não é necessariamente consciente. Por exemplo, quando encostamos em uma superfície quente, mas não a vemos, a nossa resposta é imediata. Contudo, só tomamos consciência do ocorrido depois de termos dado a resposta. A explicação para isso é a propriocepção, ou seja, a aprendizagem-estímulo do nosso sistema neuro-muscular.

mídia, em geral, tem lançado discursos sobre o processo educativo, para dentro das escolas, mas também em lares, através de programas específicos de educação, ou ainda, por filmes, desenhos e programas de várias origens (APPLE, 1998; GIROUX, 1995; DALTON, 1996; dentre outros). Como nos lembra KENWAY (1998), “a educação escolar acabou envolvida nessa agitação tecnológica” (p. 99). Agitação tecnológica que apresenta formas políticas e pedagógicas amplas e abertas para o meio educacional. Para STEINBERG (1997:140):

“O advento da hiper-realidade eletrônica tem revolucionado as formas pelas quais o conhecimento é produzido nessa cultura [a da aprendizagem] e as formas pelas quais as crianças vêm a aprender sobre o mundo. Pais, mães e educadores/as precisam avaliar a natureza dessa revolução e seu papel na formação da identidade”.

Nos últimos 50 anos (desde o surgimento da mídia televisiva), cada vez mais os artefatos culturais estão ocupando um espaço de oportunizar experiências para jovens e adultos. Por outro lado, o espaço da escola e do currículo escolar, proporcionalmente, está sendo minado. Nos embates com os artefatos culturais – produtos e discursos que aceleram o rompimento das fronteiras entre o público e o privado – a escola vem perdendo importância no seu papel de “educar” os sujeitos, constituindo suas identidades. Talvez seja por isso que notamos uma grande afinidade entre os produtos culturais e os interesses de crianças e adolescentes. Possivelmente circulam discursos pelos e com os artefatos culturais, propondo formas de educar mais interessantes e dinâmicas do que as apresentadas pelo currículo escolar.

Os currículos culturais estão falando “verdades” e constituindo as identidades de nossos(as) jovens, porém não conseguimos ouvi-las (será que queremos?). Ainda achamos o espaço “privativo” do lar como aquilo que está sujeito só aos pais e às mães, ou, no máximo, à família. Que o espaço público da escola é responsabilidade apenas de seus profissionais e dos conteúdos trabalhados no currículo. Tanto no lar como na escola outras vozes estão falando e nós, adultos(as), temos grande dificuldade de ouvi-las. Talvez rompendo com as dicotomias entre as formas/espacos do público e do privado possamos ampliar nossas audições e quem sabe, superar nossos medos do que não compreendemos ou controlamos.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Marise B. *Representações de natureza e a educação pela mídia*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS, 1997.

- APPLE, MICHEL. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. In: WARDE (org.). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PPGGE: PUC, 1998.
- CAMPBELL, Tom D. Contrato social. In: OUTHWAITE e BOTTORRE (orgs.). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 137-138.
- CUNHA, Luiz A. O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento? *Avaliação*, v. 2, n. 4, dez/1997.
- DALTON, Mary M. O currículo de hollywood: quem é o bom professor, quem é a boa professora? *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, jan/jun 1996, p. 97-122.
- FISCHER, Rosa M. B. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- GREEN, Bill e BIGUM Cris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, Henry A. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA e MOREIRA (orgs.). *Territórios Contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, Henry e McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: Silva e Moreira (orgs.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA (org.). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam “ligados” e críticos. In: SILVA (org.). *A Escola no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KINCHELOE, Joe L. McDonald’s, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você. In: SILVA, AZEVEDO e SANTOS (orgs.). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos culturais? In: SILVA (org.). *O que é, afinal, Estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOURO, Guacira L. Segredos e mentiras do currículo. In: SILVA (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MENDES, Cláudio L. *Os jogos eletrônicos e currículo: complexas formas de sujeição do indivíduo*. No prelo.

- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula e GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política. In: OLIVEIRA E PAOLI (orgs.). *Os Sentidos da Democracia*. Petrópolis: Vozes/FAPESP/NEDIC, 1999.
- PARAÍSO, Marluce A. *Currículo e mídia: a produção de um discurso para e sobre a escola*. No prelo.
- PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. In: ARIÈS e DUBY (orgs.). *História da Vida Privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA (org.). *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANTOS, Boaventura. Reinventar a democracia. In: OLIVEIRA E PAOLI (orgs.). *Os Sentidos da Democracia*. Petrópolis: Vozes/FAPESP/NEDIC, 1999.
- SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- STEINBERG, Shirley R. Kinderultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, AZEVEDO e SANTOS (orgs.). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.