

# OS ARDIS DA HIPERMODERNIDADE: JOVENS, COTIDIANO ESCOLAR, EDUCAÇÃO, CONSUMO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

ARDIS OF THE HYPERMODERNITY: YOUNG, COTIDIANO SCHOOL,  
EDUCATION, CONSUMER AND SOCIAL INTEGRATION

**Rafael Lopes de Sousa**

Doutor em história – Unicamp/SP. Professor do mestrado interdisciplinar em ciências humanas da Universidade de Santo Amaro (UNISA) e da Faculdade de História da PUC/SP.  
[canoeiros2008@gmail.com](mailto:canoeiros2008@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo apresenta, no contexto das investigações que vêm ocorrendo sobre a cultura de aproximação e distanciamento dos jovens com a educação formal, a perspectiva de uma leitura que procura entender qual política-pedagógica é oferecida para os jovens da hipermodernidade. Analiso paisagens em transição, e momentos de rupturas que se evidenciam nas intervenções e questionamentos que educadores e educando apresentam para combater os pressupostos da humanização pelo consumo. A análise decorre da problematização do caráter simbólico ou estratégico que a mercadoria desempenha na existência dos jovens, estará considerando as possibilidades ou não da sociedade brasileira correr o risco de viver novas experiências e formulações de cidadania que a agenda da democratização escolar trouxe para pensar algumas questões cruciais do Brasil contemporâneo. Considerando tal perspectiva, problematizo as práticas de intervenção no espaço escolar e destaco a importância que o fetiche da mercadoria desempenhou e desempenha na reorientação do papel e da posição social da escola para a hipermodernidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Hipermodernidade. Cotidiano escolar. Jovens. Consumo.

**ABSTRACT:** This article presents, in the context of the investigations that are taking place about the culture of closeness and distancing of young people with formal education, the prospect of a reading that seeks to understand what policy - teaching is offered to the youth of hypermodernity. Analyze landscapes in transition, and moments of

ruptures that are evident in the speeches and questions that educators and learners have to fight the assumptions of humanization by consumption. The analysis stems from questioning the symbolic character or strategic merchandise plays in the existence of the young, is considering the possibility or not of Brazilian society to risk new experiences and formulations of citizenship that the agenda of democratization school brought some issues to think about crucial in contemporary Brazil. Given this perspective, I analyze the intervention practices within the school and highlight the importance of the commodity fetish has played and plays in the reorientation of the role and social status of the school for the hypermodernity.

**KEY WORDS:** Hypermodernity. Everyday school life. Youth. Consumption

Pensar a dinâmica das relações educacionais nas sociedades contemporâneas impõe ao estudioso do tema um esforço amplo e uma visão aberta, a fim de compreender as urgentes demandas que movimentam e alimentam a cultura escolar. Esse cuidado faz-se necessário porque o universo escolar, visto de uma perspectiva exógena, encontra-se eivado de vícios, clichês e “verdades duvidosas” sobre as práticas dos educadores e as responsabilidades acadêmicas dos educandos que, na atualidade, estão cada vez mais independentes intelectualmente.

O senso comum reverbera, por exemplo, a ideia generalista dos meios de comunicação de que o fracasso escolar de nossos jovens está atrelado a dois fatores aparentemente distintos, mas historicamente imbricados, a saber: formação precária do professor e desinteresse do aluno pelo currículo oficial. Frente a essa realidade e açambarcados pelo cotidiano corrosivo das escolas contemporâneas, educadores e educandos apresentam-se como rivais involuntários na construção do devir e não questionam a falência dos paradigmas da educação que os cercam. Nesse cenário de horizonte educacional incerto os empresários da educação, em busca de resultados “positivos”, fazem-se moucos para os dois lados e tratam com frieza e indiferença os esforços de quem ensina e com soberba e desprezo os jovens que buscam conhecimento no banco da instituição escolar.

Talvez por isso, as políticas educacionais brasileira sejam, em sua imensa maioria, formas autoritárias de adequar os jovens ao padrão consensual da sociedade.

Ocorre que a agenda dos jovens não está fechada e seus objetivos e metas para o futuro estão em permanente mutação, em um curioso e instigante processo de construção e (desconstrução) de valores que se

articulam e (desarticulam-se) em um mundo dinâmico e estranho ao mundo das verdades criadas em gabinetes de burocratas. O roteiro é bem conhecido: os empresários da educação apresentam propostas (receitas prontas com garantias de sucesso) para “melhorar” a “qualidade” da educação por meio de competências pensadas longe dos olhos, da vida e das necessidades dos jovens.

Nosso ponto de referência não é uma juventude idealizada, que reproduz no cotidiano da sociedade globalizada a experiência inclusiva e extravagante do “consumidor ativo” (BAUMAN, 1998, p. 24). Buscamos contrariamente entender a exclusão das relações de consumo que produz um “consumidor falho” e o impede de desfrutar dos benefícios que as sociedades modernas oferecem para seus convivas. Trata-se de analisar criticamente o princípio fetichista que enxerga os jovens pobres apenas como uma fonte, uma monumental fonte, de energia para o consumo de mercadoria e nada mais.

O que queremos reter neste rápido cenário é a forma como podemos definir alguns aspectos da vida dos jovens da hipermodernidade<sup>1</sup>. Que agenda mobiliza suas ações? Que sonhos impulsionam suas vontades? Que desejos aglutinam e fortalecem suas ideias? Para responder a essas e outras questões que orientam as relações dos jovens no espaço da escola e da sociedade, precisamos fugir das armadilhas totalizantes que reduzem as dificuldades da educação contemporânea aos problemas de má gestão. O diagnóstico é conhecido e deixa entrever que a busca por “eficiência”, “competência” e “produtividade” só podem ser alcançadas com a incorporação da meritocracia no cotidiano da vida escolar, pois ela, somente ela, tem os recursos e conta com o necessário apoio político para refazer a agenda da educação e, ato contínuo, estabelecer novas prioridades para os seus interessados diretos. A busca pela “modernização do ensino” fica, nessas circunstâncias, atrelada a dois mecanismos de convencimento que são aparentemente distintos, – rejeição da autonomia do educador para ensinar e desconfiança generalizada no potencial do educando em aprender – mas que têm uma finalidade única: transformar o espaço escolar em um território vazio de conhecimento e dependente, portanto, do “saber externo”.

Assim, após desprezar o espaço escolar como lócus privilegiado para a construção e transmissão do conhecimento, os burocratas da educação

trabalham, de um lado, para convencer o corpo sociopolítico da sociedade de que os professores não sabem o que fazer e precisam de quem saiba e faça por eles; de outro, põem em dúvida a capacidade e o potencial cognitivo dos jovens (estudantes ou não) para resolver as situações problemas de suas vidas. Daí a lógica reducionista de entregar-lhes para o estudo “apostilas” e “manuais” que encurtam sobremaneira os caminhos para a reflexão. Trata-se, pois, de racionalizar o tempo de trabalho e de ócio dos jovens, para que o tempo livre seja devidamente instrumentalizado e direcionado para tarefas ordinárias que não requerem nenhuma habilidade cognitiva do educando.

Essa intervenção nos saberes e práticas cotidianos da escola pode parecer inofensiva e despreziosa, mas oculta uma agressividade extremamente danosa para os trabalhadores da educação, já que terceiriza a responsabilidade do professor para com o planejamento curricular e deixa o projeto educacional das escolas a cargo de especialistas detentores de um saber técnico que define o que o professor vai ensinar e o que o aluno vai estudar.

Nesse ambiente de centralidade das decisões pedagógicas e de imposição da visão técnico-empresarial no chão da escola, o professor torna-se alienado de seu trabalho pois, a despeito de seu fazer cotidiano, a indicação do melhor caminho a ser trilhado em sala de aula já foi estabelecido a *priori* pela “gestão de resultados”. O educador distancia-se, assim, de sua condição antológica e torna-se um mero executor das políticas educacionais padronizadas, sendo sua competência doravante medida pela capacidade de consumir ou pela habilidade de fazer consumir os manuais e apostilas no tempo preestabelecido pela “educação de resultados”.

Saber quem é e qual é o professor que está na sala de aula torna-se algo absolutamente indiferente para esses implacáveis gerentes do tempo alheio principalmente porque, para a lógica que orienta as suas intenções, o que interessa é a melhoria dos índices, metas e resultados de aprendizagem, sendo o professor um mero instrumento para executar os projetos educacionais, sem espaço ou liberdade para exercer a sua efetiva autonomia intelectual e profissional. Destituído, portanto, de sua identidade de classe. O fato é que, quando se perde a identidade que foi forjada por meio da práxis, o cotidiano escolar torna-se uma experiência sem sentido real, ou melhor, cujo sentido foi extorquido. Desse modo, o trabalho aí realizado torna-se

alheio a seu criador que já não se opõe às tiranias do capital. Enredado por esses ardis e sem espaço para colocar em prática a sua capacidade criativa e desenvolver a sua curiosidade intelectual, o professor entrega-se à rotina de seu trabalho e não consegue mais desenvolver qualquer projeto que negue ou se oponha à estrutura dominante.

Assim, se um dia o trabalho cumpriu a nobre tarefa de humanizar-nos potencializando o uso de nossa criatividade, na conjuntura da hipermodernidade ele está integralmente comprometido com os aspectos desumanizantes da vida.

É por isto, que segundo Marx, os seres humanos devem mudar dos pés à cabeça as condições da sua existência industrial e política e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser o que, em outras palavras, significa reinventar as possibilidades de existência social. (MÉSZÁROS, 2007, p. 122).

O modo de ser que a hipermodernidade oferece para seus convivas é, portanto, a proposta de humanização pelo consumo. Ocorre que o consumo não é capaz de realizar os múltiplos desejos que atravessam a vida do ser antropológico. Por isso, ainda que a aposta de humanização pelo fetichismo e pela reificação seja o projeto central da hipermodernidade é bom lembrar que é nas contradições, que se revelam no cotidiano, que o homem escapa das pretensões totalizantes desta sociedade e viabiliza outros projetos de vida.

Nessa disputa por hegemonia, os representantes do capital adotam e muitas vezes conseguem impor a sua agenda restritiva para a sociedade. Ocorre que a experiência e os exemplos da história mostram-nos que, apesar de todas as restrições conhecidas, o “sistema” tem de lidar com as inesperadas resistências daqueles que um dia julgou estarem definitivamente neutralizados pelos encantos e alegrias proporcionados pelo fetiche do consumo. São exatamente nesses momentos de enfrentamentos e rupturas que as possibilidades de humanização são recuperadas e fazem tremer o chão onde repousam as certezas de nossa vida diária. Exemplos ilustrativos dessas ocorrências estão presentes nos questionamentos dos jovens contra “a injustiça, a exploração, a opressão e a violência” praticadas contra suas vidas. Por isso, o caminho para se construírem novas e emancipadoras

formas de educação e sociabilidade passa necessária e urgentemente pelo resgate da “humanização roubada”. (FREIRE, 1979, p. 30).

Assim, ainda que possamos nos orientar pela vocação humanizadora que a vida em comunidade nos legou, a realidade histórica confronta-nos também com a experiência desumanizante que persegue e assombra a atividade humana desde tempos imemoriais. Numa perspectiva de maior alcance, essas experiências “negativas” são, pode-se dizer, cíclicas e encontraram guarida nas práticas de extermínio adotadas contra a cultura humana por ações da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, nos mecanismos de controle e subtração das liberdades individuais adotados pelos regimes totalitários e na banalização do sofrimento alheio, cujos exemplos mais explícitos foram a Guerra do Vietnã e o *apartheid*. Já de uma perspectiva menos abrangente, mas não menos importante, pode-se dizer que essas experiências multiplicaram-se na intolerância praticada reiteradamente contra as minorias (étnicas, religiosas, sexuais, etc.); desdobraram-se também nas práticas de torturas que os regimes militares da América Latina impuseram a seus opositores; revelaram-se, finalmente, sistêmicas no des-caso com que o sistema prisional das democracias liberais trata os seus hóspedes. Trata-se de situações-limite, que põem em xeque o edifício de valores que sustenta e orienta os princípios de vida da civilização ocidental. A persistência destas atrocidades na vivência humana produziu nos jovens um sentimento de repulsa e rejeição contra a manipulação que as velhas gerações estão a fazer de suas vidas.

Considerando o plano dialético em que o ato de negar explicita a sua afirmação, pode-se dizer que foi a experiência negativada de direitos e oportunidades interrompidas e desejos reprimidos que potencializou nos jovens a impetuosa vocação de dizer “sim” quando todos dizem “não”, e de dizer “não” quando todos dizem “sim”. Talvez por isso a instituição escolar, concebida para atuar em uma via de mão única, e seus mais ilustres representantes legais, isto é, os professores encontrem na atualidade muitas dificuldades para compreender os “desvios de comportamento” e a insubordinação de seus problemáticos sócios minoritários, isto é, os alunos. E, como sói acontecer, nessas circunstâncias, a força centralizadora das políticas educacionais trabalha com redobrada dedicação para neutralizar o potencial contestador e o impulso questionador do aluno, servindo-lhe doses diárias de conformismo e resignação em sala de aula.

O que está implícito aí é a ideia de que a escola de boa qualidade é aquela que consegue controlar os arroubos de rebeldia de seus alunos e em um mesmo movimento aparelha-os de “saberes técnicos” que irão abrir espaços e viabilizar oportunidades para uma rápida integração social. A pedagogia deste modelo de escola não está, portanto, preocupada em ajudar ou facilitar a construção da autonomia intelectual dos jovens, preocupa-se contrariamente em atendê-lo no imediatismo de suas demandas materiais, que, dentro da urgência das horas, podem melhorar as suas condições de vida. Ora, dentro da lógica do capitalismo, a vida melhor só pode ser alcançada com a incondicional participação no mundo do consumo. Estuda-se, então, para “ter um bom emprego”, “sucesso profissional” e na esteira destas realizações alcançar status e ganhar dinheiro para o consumo diário.

## **Encontros e desencontros da educação na era do capital**

Sabemos desde Marx que o capitalismo utiliza-se de variados estratégias de convencimento e cooptação – econômico, político e cultural – para estruturar o seu organograma social. O modo de ser do indivíduo nesta sociedade está, portanto, vinculado aos encontros e desencontros que ele estabelece com a realidade criada pelos mecanismos da superestrutura. De tal sorte que, a maneira de viver do indivíduo é o reflexo e a reprodução ideológica de seu tempo. Daí porque a expressão “a educação do passado era melhor” não merece nenhuma credibilidade na atualidade, uma vez que ela desconsidera as especificidades do tempo histórico e busca nivelar as expectativas, anseios e desejos do ser antropológico a um princípio de imutabilidade social.

Mas, a prática e a vivência escolar descortinam, dia-após-dia, contudo, uma realidade literalmente oposta a essa irreduzível inflexibilidade sócio-educacional transmitida pela política pedagógica da escola herdeira do modelo liberal-iluminista. Em outras palavras, no chão da escola da hipermodernidade as possibilidades de construção de novas realidades de convivência se multiplicam livremente principalmente porque agora o conhecimento encontra mais oportunidades para escapar dos limites impostos pelo centralismo do saber da escola tradicional.

Toda a pedagogia da hipermodernidade “regurgita” o projeto e os saberes da sociedade liberal-iluminista: seus métodos são herdeiros da ciência moderna, seus conteúdos e currículos são dispositivos de disciplina e normatização do corpo humano, seu modelo de sociedade cultua a competição social e sua funcionalidade estrutura-se na racionalização do trabalho. Por tudo o que se pode entrever, essa pedagogia não pode ser considerada ingênua ou simplesmente cúmplice dos reeditados fracassos de busca e tentativa de humanização do ente social moderno. Deve, contrariamente, ser responsabilizada pela elevada descrença dos jovens com a promessa e a projeção de um “futuro melhor”, viabilizado, segundo esse pensamento, somente com o auxílio da educação formal. Sucede que os jovens nunca se sentiram verdadeiramente acolhidos para realizar os seus sonhos, desejos e expectativas de vida no chão da escola. Talvez por isso, quando perceberam o cinismo da situação, isto é, quando se certificaram de que o lugar que falava do futuro de suas vidas era o mesmo que sabotava as possibilidades de transformação do tempo presente, eles de lá saíram ainda mais pessimistas do que quando entraram. “Eu me sinto às vezes pá, inseguro/ Que nem um vira-lata sem fé no futuro” (RACIONAIS MC’s, 2006).

Se a educação que a escola oferece não está em sintonia com as demandas, necessidades e expectativas de seus usuários, se enfrenta dificuldades para cumprir a promessa de conduzi-los para um “futuro melhor” é porque está, com efeito, mergulhada em uma profunda crise de identidade derivada, principalmente, do desgaste que sua matriz estruturante, isto é, o paradigma liberal-iluminista sofre na atualidade. Não deixa de ser, portanto, desanimador constatar que para garantir o êxito de suas ações pedagógicas a escola tradicional, que insistiu na fórmula supostamente “infalível” de transmissão verticalizada de conhecimento, faça *mea culpa*, reconheça suas falhas e reduza a importância do estudo a uma formalidade, a uma mera formalidade, para que os jovens frequentem uma escola. Uma explicação possível para o afrouxamento das regras e exigências escolares propugnadas pelo modelo de conhecimento técnico-cumulativo-centralizador da escola tradicional pode ser encontrada em suas próprias limitações, ou seja, esse modelo não consegue mais atrair e convencer os jovens da necessidade e importância do estudo para suas vidas. Toda essa crise de representação da educação foi acompanhada



por outro fator complicador: os profissionais da educação perderam o protagonismo de suas funções e foram *mutatis mutandis* constrangidos a afrouxar os seus critérios de aferição acadêmica, a fim de terem o aluno presente em suas aulas. Talvez por isso, apesar da reiterada indiferença com que foram e ainda são tratados na escola, os jovens estudantes surpreenderam mais uma vez as expectativas alheias e abandonaram a consagrada prática de evasão escolar como estratégia prioritária de rejeição aos métodos de ensino da escolar formal.

Assim, diante das circunstâncias adversas e competitivas da hipermodernidade, frequentar uma escola passou a ser, pois, uma exigência requerida pelas determinações fundamentais do sistema capitalista para o indivíduo ser aceito socialmente. Ocorre que para ser reconhecido socialmente o indivíduo precisa primeiramente assimilar e em seguida transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Refletindo sobre os mecanismos de coerção do sistema capitalista, Mészáros (2007) argumenta que a educação aí praticada serve prioritariamente aos interesses do capital e do mercado e, por isso mesmo, não manifesta nenhum compromisso de “fé” com formação humanizadora do indivíduo. Em suas palavras:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade [...]. (MÉSZARÓS, 2007, p. 113).

Considerando as coisas nessa perspectiva, temos de aceitar que o magistério converteu-se em uma simples alternativa de emprego como outra qualquer. Por isso, o professor, na maioria das vezes, sem compreender que sua principal missão é colaborar verdadeiramente com a emancipação do ser humano, acaba indiretamente produzindo conformidade e “consenso” que reforçam, justificam e legitimam a divisão de classes como uma determinação inevitável da vida em comunidade.

## Escolarização, consumo e cidadania: a luta contra a aridez do capital

As escolas formais cumprem com determinação e esmero a função de disciplinamento, padronização e normatização dos gostos e desejos humanos. É no chão da escola, portanto, que se concentram todos os esforços para validar a concepção moral e o sentido ético para se viver na sociedade do trabalho e do consumo. Em outros termos, a força pedagógica da doutrina liberal-iluminista abriu espaço para o desenvolvimento de um projeto de sociedade que tenta, a todo custo, subordinar o indivíduo à lógica perversa e calculista do capital. Daí por que sua natureza despreza os vínculos de pertencimento e solidariedade como possibilidade de emancipação e libertação humana e aposta em uma composição social fundamentada pela posse e pelo status que os objetos e as mercadorias desejadas oferecem a cada um de nós.

Assim, ao perceber que todos os esforços de ensinamento do professor em sala de aula estão em dissonância com as suas demandas cotidianas; ao perceber que o discurso da instituição escolar está ancorado em bases e princípios que, no mundo social mais amplo, são menosprezados por seus pares; ao perceber, finalmente, que o tempo dedicado à escolarização é demasiado longo para se alcançar a realização pessoal, os jovens, sobretudo os jovens da periferia, deixam de referenciar-se no chão da escola como espaço primordial para a formação de suas vidas e buscam apoio e reconhecimento no mundo da posse e do consumo de mercadorias.

Miséria traz tristeza, e vice-versa/Inconscientemente/Vem na minha mente inteira/a loja de tênis/O olhar do parceiro feliz/De poder comprar/O azul, o vermelho/O balcão, o espelho/O estoque, a modelo/Não importa/Dinheiro é puta/E abre as portas. (RACIONAIS MC's, 2006).

Considerando, então, que é com o dinheiro que as portas da sociedade são abertas, a educação formal e todas as suas promessas de um futuro melhor caem no mais absoluto descrédito entre os jovens da hipermodernidade, que em busca de reconhecimento e aceitação social devotam confiança apenas no poder que o dinheiro tem de tudo, ou quase tudo,

comprar. Talvez por isso persista, entre os participantes da cultura juvenil, a urgente e incontrollável necessidade de buscar alimento moral, intelectual e artístico fora das amarras e determinações das instituições convencionais, notadamente a escola e o trabalho. Deixam, assim, para trás as “garantias” e promessas de sucesso oferecidas por essas e outras instituições da sociedade tradicional e abertos a novos desafios recorrem a outros territórios, a fim de alcançar a realização pessoal, agora, todavia, convictos de que “[...] a realidade pode ser mudada só porque e só à medida que nós mesmos a produzimos, e à medida que saibamos que é produzida por nós” (KOSIK, 1976, p. 33).

Mas como mudar a realidade social se o capital é “irreformável e incorrigível”? Como mudar a atual configuração social da educação, se educador e educando priorizam para as suas vidas a assimilação incondicional do *modus vivendi* do capitalismo? Como, enfim, construir uma relação de solidariedade e humanismo se o capital e todos os seus dispositivos de cooptação semearam a discórdia e a competição em todos os níveis da vida social?

A discórdia representa “o modo de ser do capital” na era da hipermodernidade e a competição é o elemento moral que envolve, motiva e movimenta as ambições sociais do ser antropológico. A esse respeito, Mészáros (2007, p. 109) diz: “[...] ou o capital tem êxito em impor aos membros da sociedade os seus imperativos estruturais ou seu sistema deixa de ser viável”.

É justamente contra essa realidade de destruição das possibilidades de nascimento e revigoramento de novas redes de sociabilidade que os jovens da atualidade e das mais distintas localidades têm saído às ruas para exercer a cidadania roubada e reimplantar no centro da vida cotidiana a humanização destruída pela aridez do capital.

## Nota

- 1 Emprego o termo hipermodernidade seguindo as orientações de Lipovetsky (2004), para quem a hipermodernidade representa a radicalização, exacerbção e a materialização dos anseios da modernidade vivenciados numa cultura de excesso e privação. O excesso está na busca da felicidade pela via do consumo e a privação aparece na anulação do ócio como experiência subjetiva do ser antropológico.

## Agradecimento

Agradeço a leitura atenta, crítica e amiga de Paulo Roberto Kiyoto Matsushita, que examinou criteriosamente a primeira versão do texto, oferecendo críticas e sugestões valiosas.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIPOVETSKY, G. *Tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MÉSZARÓS, István. *A Educação para além do capital*. Tradução T. Brito. Buenos Aires: <<http://www.revista-theoimai.unq.edu.ar/numero15/ArtMeszaros.pdf>>. (primeiro semestre de 2007). Disponível em: <[http://resistir.info/meszaros\\_educacao.html](http://resistir.info/meszaros_educacao.html)>. Acesso em: 23 out. 2013.
- RACIONAIS MC's. Vida Loka Parte I e II. In: *Álbum* “1000 Trutas 1000 Tretas”. São Paulo: Cosa Nostra, 2006.

Recebido em 24 fev. 2014 / Aprovado em 10 abr. 2014

Para referenciar este texto

SOUSA, R. L. Os ardis da hipermodernidade: jovens, cotidiano escolar, educação, consumo e integração social. *EccoS*, São Paulo, n. 34, p. 85-96. maio/ago. 2014.