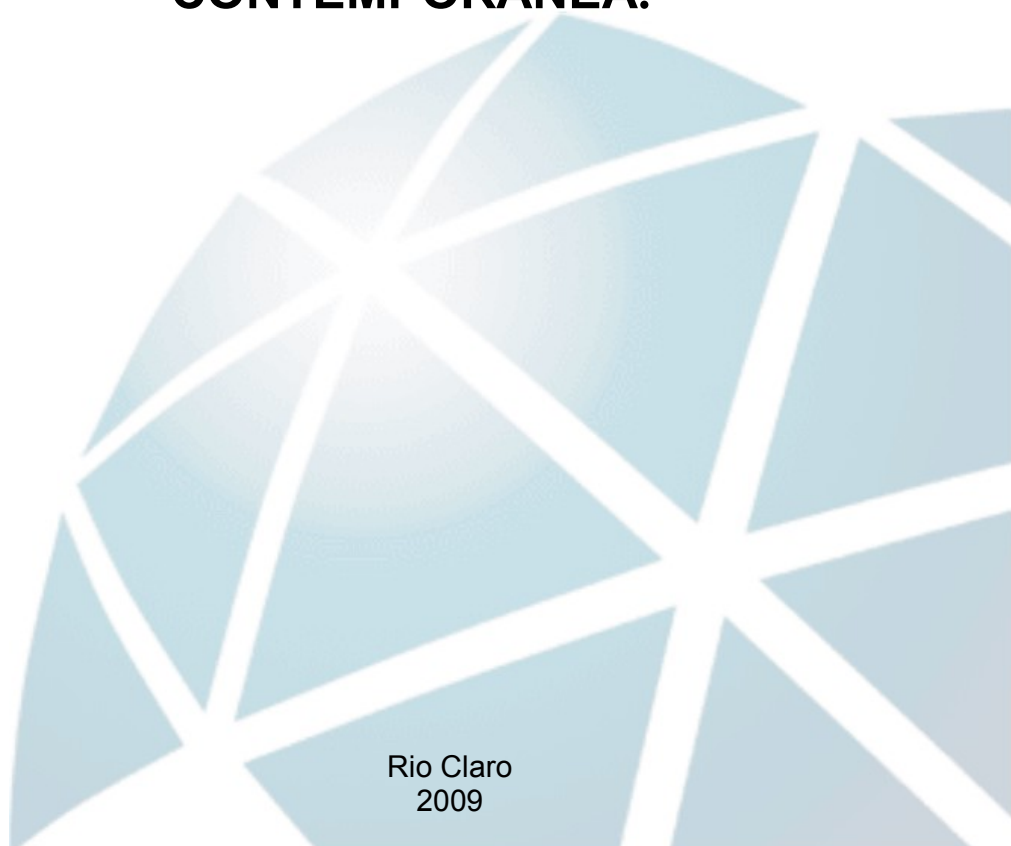

PEDAGOGIA

MILENA PESSÔA BERTO

**A CULTURA DA ESCOLA E A CULTURA NA
ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS DE
SUBJETIVAÇÃO NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA.**



Rio Claro
2009

MILENA PESSÔA BERTO

A CULTURA DA ESCOLA E A CULTURA NA ESCOLA: UM ESTUDO
SOBRE POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Dias

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de licenciado em Pedagogia.

Rio Claro
2009

370 Berto, Milena Pessôa
B545c A cultura da escola e a cultura na escola: um estudo sobre
 políticas de subjetivação na sociedade contemporânea /
 Milena Pessôa Berto. - Rio Claro : [s.n.], 2009
 59 f. :

 Trabalho de conclusão (Licenciatura - Pedagogia) -
 Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
 Rio Claro

 Orientador: Romualdo Dias

 1. Educação. 2. Aluno. 3. Professor. 4. Ideologia. I.
Título

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Dedico este trabalho aos professores e as equipes gestoras que em suas escolas arquitetam a cultura da escola.

EPÍGRAFE

Minha terra porventura merece tal descrição.

Lá a vida é menos dura, qualquer um lhe estende a mão.

O céu é menos cinzento, lá não tem poluição.

Só existe um argumento que me parte o coração:

Ver o povo madrugar e seguir para o roçado,

Mas se a chuva não chegar.

Perde o que se foi plantado.

Eu agora, exilada só me resta descrever.

Aqui não encontro nada que me motive a viver.

Mas falar da minha terra, ah isso me dá prazer!

E mesmo aqui tão distante.

Tenho algo pra pedir.

Quero agora neste instante.

Voltar para Manari!

Pois eu não quero morrer sem de lá me despedir.

Valéria Fagundes - Manari, PE

Agradecimentos

Agradeço ao meu pai Carlos Gomes Berto
e a minha mãe Marcia Regina Pessoa Gomes Berto.
Obrigada pelo encorajamento e ao apoio desmedido a me dedicar a este trabalho!

Agradeço ao meu professor e orientador Dr. Romualdo Dias.
Obrigada por valorizar a originalidade do meu trabalho, por ser claro e objetivo
em suas orientações, pela paciência, pela flexibilidade e, também, pelo encorajamento!!!
Meus agradecimentos, saúde e felicidade!

Agradeço a minha irmã Daiane Pessoa Berto
e ao meu cunhado Diego Fernandez.
Obrigada pelo incentivo e ajuda!

Agradeço a minha tia Nancy e ao meu tio Geraldo.
Obrigada pelo amor imenso e pelos conselhos!

Agradeço as minhas amigas Maria e Vanine.
Ao longo de todo o curso e até hoje estão presentes
nos momentos alegres e difíceis da minha vida!!!

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	9
PERCURSOS DA CULTURA.....	13
CULTURA NA ESCOLA E CULTURA DA ESCOLA.....	27
Estado-Nação e mundo pós-moderno.....	27
Adolescentes, escola e cultura.....	32
PERCURSOS DA ESCOLA.....	42
CONCLUSÃO.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56

Introdução

O tema desta pesquisa originou-se durante os estágios realizados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir das discussões em sala de aula sobre cultura, em geral, e cultura escolar, de modo específico. E, constatamos que a palavra “cultura” está presente de diversos modos no discurso pedagógico, porém, com sérias dificuldades de passar à elaboração prática quando observamos a organização do trabalho escolar. No senso comum, geralmente, “cultura” é considerada como algo estanque ou um conceito portador de questões acompanhadas de fácil compreensão. Muitas inquietações emergiram em nossos pensamentos quando lembramos que a cultura está relacionada à história da humanidade como um todo e, ao mesmo tempo, a cada um dos povos, nações e sociedades. No momento de observações sobre o cotidiano da escola identificamos marcas de um relacionamento completamente estranho entre o projeto pedagógico, a organização do processo educacional e a cultura da comunidade na qual a escola se insere. Este estranhamento está no núcleo de nosso objeto de estudo, demarcado como um tema especial para analisarmos o território tenso constituído entre a cultura da escola e a cultura na escola.

No início de nosso percurso de investigação sobre nossas práticas de estágio no Ensino Médio, nós lidávamos com uma concepção de cultura que recolhemos das reflexões do Professor Demerval Saviani (1989, p.80): “A essência da cultura consiste no processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, idéias e técnicas.”

A história de cada agrupamento humano se diferenciou pela forma como lidavam com a natureza, construindo meios práticos e eficientes de sobreviver e, posteriormente, meios mais “cômodos” de viver.

Outras questões emergiram com relação ao aspecto ideológico da cultura neste campo de tensão que estamos identificando entre aquilo que é chamado de “cultura na escola” e “cultura da escola.” O aspecto ideológico da cultura determina como as relações de poder são legitimadas no comportamento de um povo. Por isso, uma observação feita por Santos (2006, p. 80) acirrou em nosso corpo um “mal-estar” na lida com a cultura no cotidiano escolar: “O que não podemos fazer é discutir sobre cultura ignorando as relações de poder dentro de uma sociedade ou entre sociedades.”

Nesse sentido, entre as culturas há um processo de subordinação e/ou alienação. A forma como uma cultura influencia outra afeta, por exemplo, nas atitudes que as pessoas possam tomar nas mais diversas situações.

Os significados da palavra cultura aparecem, também, como conjunto de valores, formas de pensar ou subentendidos em outros termos como indústria cultural e

comunicação de massa. E, em outros contextos eles estão associados à arte de maneira geral, a estudo, a educação e a formação escolar.

Educação e cultura estiveram sempre relacionadas no desenvolvimento da humanidade. O livro “A cultura em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa”, apresenta em um dos seus capítulos, um artigo de Gonçalves e Faria Filho ressaltando que: “A relação professor aluno é modificada, os tempos e espaços reconfigurados e novas regras e novas ordens são estabelecidas e repensadas.” (SOUZA, 2005, p. 39)

Percebemos como professora, que as escolas acompanham este processo, positivo ou não, tornando cada realidade escolar particular e peculiar. E, que há nas escolas duas culturas que se relacionam em meio a muitos conflitos: a “cultura na escola” e “cultura da escola”. Entendo que cultura na escola é a forma como a cultura da sociedade interfere no contexto escolar. Já a cultura da escola se refere à própria cultura construída dentro da instituição escolar, que se apresenta como uma construção permanente, e não como uma realidade dada e natural.

Em nossas leituras, no início do percurso desta pesquisa, verificamos que há diversas visões de cultura escolar. Há modos de conceituar que estão vinculados a uma perspectiva histórica e, outros, tecidos no campo antropológico. Encontramos a cultura definida em relações às questões contemporâneas consideradas na esfera da cultura escolar.

Seria melhor dizer culturas escolares, pois à medida que alguns grupos permaneceram organizados dentro de uma lógica que traz como mitema o trabalho e o consumo, outros grupos trazem consigo a lógica do ócio e do lúdico, e outros, ainda, hibridamente, vivem num momento de divisas entre escolhas. (SOUZA, 2005, p. 146)

Hoje, infelizmente, há escolas que só visam à formação para o trabalho e/ou para a entrada em universidades públicas. Outras se importam com as fases e as necessidades neurológicas, motoras, cognitivas e afetivas, por exemplo. E, entre essas visões há aquelas escolas que não decidem em construir sua própria cultura escolar; “vivem em cima do muro”.

Nem todas as equipes gestoras carregam esse olhar durante suas funções administrativas e pedagógicas. Posicionam-se, tradicionalmente, ou seja, a preocupação maior está relacionada com a conservação e a manutenção das escolas, com a hierarquia na rotina, sem a reflexão sobre a história do bairro ao redor da escola, a importância de conhecimentos significativos e a boa relação entre professores, alunos, e escola. Com isso os estudantes não vêem sentido na instituição escolar.

A decisão em assumir a administração ou a docência em uma escola pública implica em compreender as relações humanas e as possíveis situações a serem resolvidas e as melhorias singulares para a instituição. Se isto não acontecer, a equipe gestora e os professores encontraram o ambiente escolar só como o “espelho da sociedade” e não uma escola onde possa haver diversos comentários da comunidade dos muitos diferenciais que a escola construiu durante os anos. E, como qualquer outra profissão, há problemas de diversos graus a enfrentar, como a violência que preocupa toda sociedade e cresce a cada dia.

Nossa preocupação maior, perante tudo isso, é a pesquisa sobre os conceitos de cultura e a análise da cultura escolar, principalmente com o modo como vem sendo administrada a tensão identificada neste campo. Pois, no futuro participaremos de equipes gestoras ou de docentes. Assim, desenvolvida esta pesquisa esperamos alcançar melhores condições para o exercício das funções com mais competência.

Esta pesquisa estuda as diferenças de sentido entre o que constitui a cultura elaborada no interior da escola, na dinâmica dos processos educacionais, em confronto com a cultura na escola, aquela originada no âmbito da comunidade local. Estudamos, portanto, o conceito de cultura da escola e cultura na escola, a partir da releitura dos estudos de vários autores. O corpus de nossa pesquisa se constitui de discursos dos adolescentes de diversas escolas do Brasil recolhidos no filme-documentário “Pro dia nascer feliz”. Abordamos a materialidade da linguagem em seus elementos de ideologia e de inconsciente. Deste modo, o discurso não se limita a uma situação de fala, e sim, a um conjunto amplo de elaboração de sentidos para o modo de estar na escola em confronto permanente como o modo de estar na vida.

O estudo sobre as tensões entre a “cultura da escola” e a “cultura na escola”, situado em um campo empírico de observação por nós delimitado nos episódios apresentados pelo documentário selecionado “Pro dia nascer feliz” de João Jardim, pode contribuir com outros elementos para ampliarmos a compreensão sobre conflitos emergentes nas relações entre a escola e a sociedade. A identificação das marcas do que vem constituindo uma cultura elaborada no interior da escola consiste na primeira etapa de nosso estudo. Em seguida passaremos ao trabalho de identificar as marcas daquilo que denominamos como “cultura na escola” em suas manifestações após a entrada na instituição educacional por meio das estratégias adotadas pelos próprios jovens e adolescentes. Depois destas etapas faremos então a identificação dos sinais de tensão entre as duas modalidades de expressão da cultura com as implicações sobre a organização do trabalho no interior da escola.

Enfim, organizamos a nossa pesquisa nestas três esferas, para em seguida voltarmos à questão inicial, aquela com a qual expressamos nosso desassossego diante de um “mal-estar” experimentado em nosso trânsito pelos espaços da escola. Há sérias dificuldades para educadores e educandos alcançarem uma linguagem adequada ao campo da racionalidade científica que dê conta de expressar todos os incômodos experimentados em seus encontros. Há também dificuldades em relacionar esta tensão das duas modalidades de expressão da cultura com os conflitos situados nas articulações entre a ciência e o mundo. Por isso, temos a convicção de que a nossa pesquisa, embora modesta e realizada em um nível de iniciação científica, poderá contribuir com uma melhor organização dos processos educacionais na escola.

Em nosso estudo empenhamo-nos em analisar as implicações das tensões demarcadas entre a “cultura da escola” e a “cultura na escola” no âmbito da organização do trabalho educacional. Dentro deste objetivo geral detalhamos como objetivos específicos compreender o sentido da “cultura da escola”; compreender o sentido da “cultura na escola”; identificar as marcas de possíveis tensões entre a “cultura da escola” e a “cultura na escola”; identificar as estratégias de entrada das práticas culturais sociais mais amplas no interior da escola; e, por fim, analisar as implicações das tensões entre “cultura da escola” e “cultura na escola” sobre a organização do trabalho da instituição educacional, bem como sobre o processo educacional.

Primeiro Capítulo

Percursos da Cultura

A cultura pode se referir à literatura, cinema, arte entre outras, porém seu sentido é bem mais abrangente, pois cultura pode ser considerada como tudo que o homem produz através da sua racionalidade, mais precisamente a inteligência. Dessa forma todos os povos e sociedades possuem sua cultura por mais tradicional e arcaica que seja, pois todos os conhecimentos adquiridos são transmitidos das gerações passadas para as futuras.

O conceito de cultura adquiriu presença significativa em muitos idiomas europeus no início do período moderno. Contudo, os primeiros usos nos idiomas europeus preservaram o sentido original de cultura que significava, fundamentalmente, o cultivo ou o cuidado com grãos ou animais. No século XVII esse sentido original foi estendido da esfera agrícola para o processo de desenvolvimento humano, do cultivo de grãos para o cultivo da mente. Mas esse substantivo só adquiriu independência, referindo-se a um processo geral ou produto deste processo depois do início do século XIX. (THOMPSON, 1995)

O conceito de cultura primeiro esteve ligado a terra e à natureza. Depois, a idéia de colheita assumiu uma dimensão mais ampla, agregando o sentido de conhecimentos adquiridos. Mesmo nessa nova contextualização, percebe-se a fidelidade etimológica, ao denotar outra forma de colheita — a do legado social.

No início deste século a palavra cultura era usada como sinônimo para civilização. Este termo descrevia um processo progressivo de desenvolvimento humano, ou melhor, um movimento em direção ao refinamento e à ordem, por oposição à barbárie e à selvageria. Mais tarde as palavras cultura e civilização se sobrepuseram e foram freqüentemente contrastadas. Civilização foi relacionada à polidez e ao refinamento das maneiras e cultura referia-se a produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressavam a individualidade e a criatividade do povo. (THOMPSON, 1995)

O contraste estabelecido entre cultura e civilização se articulava aos padrões de estratificação social. Pois, o francês era o idioma da corte nobiliárquica e da nascente burguesia, assim falar francês era um símbolo de status entre as classes superiores. E, as pessoas que não eram desta classe social usavam o termo cultura para designar suas próprias realizações intelectuais e artísticas e zombavam as classes superiores também porque refinavam suas maneiras imitando os franceses.

Laraia (1997) comenta que desde a antiguidade há uma constatação registrada entre muitos povos sobre o termo cultura. Encontram-se reflexões sobre esse tema em autores da Grécia, Roma e China antigas, por exemplo. Este mesmo autor, também, continua descrevendo que a palavra cultura é de origem latina e em seu significado geral estavam ligadas as atividades agrícolas. E, vem do verbo latino colere, que quer dizer cultivar.

Eagleton (2005), igualmente, mostra que de início “cultura” denotava um processo completamente material e que foi depois metaforicamente transferido para questões de espírito:

A palavra, assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo. No linguajar marxista, ela reuniu em uma única noção tanto a base como a super estrutura. (EAGLETON, 2005, p.10)

Cultura, a partir de então, foi um termo que englobava muitos significados como sociedades ou classes sociais, o trabalho, as artes e as ciências, por exemplo.

Desde o século XIX existiram preocupações sistemáticas em estudar as culturas humanas e em discutir sobre o termo cultura. A palavra cultura de forma mais genérica apresenta duas concepções básicas. (SANTOS, 2006)

A primeira é o estudo geral da existência social de um povo ou nação como, por exemplo, a cultura francesa, xavante e asteca. As organizações dessas sociedades, a forma como produzem o necessário para a sobrevivência e as maneiras de ver o mundo são algumas das preocupações dessa concepção. A segunda deriva dessa primeira concepção, mas é mais específica em seus estudos; ela retoma rapidamente a primeira e dá uma ênfase especial ao conhecimento e dimensões associadas e neste caso a cultura diz respeito a uma esfera, a um domínio, da vida social. (SANTOS, 2006)

Durante o seu texto esse mesmo autor diferencia os termos cultura e civilização. Ao se falar em cultura estudam-se não só as sociedades de modo geral, mas também os grupos no seu interior, o que não ocorre com civilização. E, que o entendimento de cultura como uma dimensão neutra é equivocado. Pois, é preciso considerar que a própria cultura é um motivo de conflito de interesses nas sociedades contemporâneas, um conflito pela sua definição, pelo seu controle, pelo benefício que pode assegurar.

Eagleton (2005) exemplifica isso claramente:

Aqueles que proclamam a necessidade de um período de incubação ética para preparar homens e mulheres para cidadania política são também aqueles que negam a povos colonizados o direito de autogovernar-se até que esteja “civilizado” o suficiente para exercê-lo responsavelmente. Eles desprezam o fato de que, de longe, a melhor preparação para a independência política é a independência política. Ironicamente, então,

um argumento que procede da humanidade para a cultura e daí para a política traem, pelo seu próprio viés político, o fato de que o real movimento é no sentido contrário – são os interesses políticos que, geralmente, governam os culturais, e ao fazer isso definem uma versão particular de humanidade. (EAGLETON, p. 17-18)

A cultura quando já não mais pertence, de fato, ao seu próprio produtor torna-se subordinada a outra cultura que mais tarde é constituída como hegemônica. Os subordinados moldam-se a um novo tipo de sociedade; “politicamente organizada” e são sujeitos passíveis e indiferentes a nova ordem política.

Pluralizar o conceito de cultura não é facilmente compatível com a manutenção de seu caráter positivo. [...] Mas tão logo se comece, num espírito de pluralismo generoso, a decompor a idéia de cultura para abranger, digamos, a “cultura das cantinas de delegacia de policia”, a “cultura sexual – psicopata” ou a “cultura da máfia”, então fica menos evidente que essas sejam formas culturais a ser aprovadas simplesmente por que são formas culturais. [...] Historicamente falando, existiu uma rica diversidade de culturas de tortura, mas mesmo pluralistas sinceros relutariam em sancionar e isso como mais uma instância da colorida tapeçaria da experiência humana. (EAGLETON 2005, p. 28)

Cultura, então, leva a pensar nas relações de poder, exige que se considere a organização social e as transformações constantes por que passam as sociedades, uma transformação de suas características e das relações entre categorias, grupos e classes sociais no seu interior.

Laraia (1997) fala que Confúcio quatro séculos antes de Cristo abordava essa questão dizendo que a natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados. Confúcio em suas entre linhas já indicava que os agrupamentos humanos estariam marcados por contatos e conflitos, entre modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos humanos e transformá-los, de conceber a realidade e expressá-la.

Discutir sobre cultura implica sempre discutir o processo social completo e não, novamente, como algo parado; estático. Assim, Santos (2006), exemplifica que o carnaval brasileiro, uma tradição que existe há muito tempo tanto se transformou do início do século para cá, quanto se realiza de modo diverso em São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador ou Recife. Nada, então, do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental.

Outra questão errônea e que persiste é com relação entre os determinismos biológicos e os comportamentos culturais. Laraia (1997) ressalta em um de seus exemplos que:

Ou ainda se retirarmos uma criança xinguana de seu meio e a educarmos como filha de uma família de alta classe média, de Ipanema, o mesmo

acontecerá: ela terá as mesmas oportunidades de desenvolvimento que os seus novos irmãos. (LARAIA, 1997, p. 18)

O comportamento dos indivíduos depende dos contextos em que estão inseridos, ou melhor, a aprendizagem pelas quais passarão determina seus comportamentos culturais.

Laraia (1997) discute que um conceito semelhante e que ganhou muita popularidade no final do séc. XIX e no início do séc. XX foi o determinismo geográfico que considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural. O autor mostra exemplos reais de que existe uma limitação na influência geográfica sobre os fatores culturais e que é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico.

O conceito antropológico de cultura passa necessariamente pelo dilema da unidade biológica e a grande diversidade cultural da espécie humana. Um dilema que permanece como tema central de numerosas polêmicas e que aponta para a preocupação há muito tempo presente com a diversidade de modos de comportamento existentes entre os diferentes povos.

Laraia (1997) retrata que desde a Antigüidade, foram comuns as tentativas de explicar as diferenças de comportamento entre os homens, a partir das variações dos ambientes físicos. O autor diz, também, que da mesma forma, as diferenças entre os homens não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper em suas próprias limitações e assim produzindo cultura; o homem torna-se um ser cultural.

Laraia (1997) enfatiza, também, que a cultura se desenvolveu a partir da possibilidade da comunicação oral e da capacidade de fabricação de instrumentos, capazes de tornar mais eficiente o seu aparato biológico. Isto significa afirmar que tudo o que o homem faz e aprendeu com os seus semelhantes não decorre de imposições originadas fora da cultura.

A comunicação oral torna-se, então, um processo vital e a linguagem é um produto da cultura, mas ao mesmo tempo não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral; e as formas de linguagem ser hoje tão ricas.

Laraia (1997) conclui que a cultura desenvolveu-se simultaneamente com o próprio equipamento biológico humano e é, por isso mesmo, compreendida como uma das características da espécie, ao lado do bipedismo e de um adequado volume cerebral. Uma vez parte da estrutura humana, a cultura define a vida, e o faz não através das pressões de

ordem material, mas de acordo com um sistema simbólico definido, que nunca é o único possível.

A cultura, portanto, para cada povo constitui a utilidade, serve de lente através da qual o homem vê o mundo e interfere na satisfação das necessidades básicas. Embora nenhum indivíduo conheça totalmente o seu sistema cultural, é necessário ter um conhecimento mínimo para operar dentro do mesmo. Conhecimento mínimo este que deve ser compartilhado por todos os componentes da sociedade e, conseqüentemente, a convivência dos mesmos.

As preocupações sistemáticas com a questão da cultura desenvolveram-se a partir do século XVIII na Alemanha (SANTOS, 2006). Cultura era então uma preocupação de pensadores engajados em interpretar a História humana, em compreender as particularidades dos costumes e crenças, em entender o desenvolvimento dos povos no contexto das condições materiais em que se desenvolviam.

A partir do século XIX foi se intensificando o poderio das nações européias frente aos povos do mundo. Aumentaram então os contatos entre as nações da Europa, industrializadas e sedentas de novos mercados, e populações do resto do mundo. Sociedades antes isoladas foram subjugadas e incorporadas ao âmbito de influencia europeu. (SANTOS, 2006)

O mesmo autor comenta que neste século também, se tornou dominante uma visão laica, não religiosa do mundo social e da vida humana. Até então o cristianismo tivera força para se impor na definição de práticas e comportamentos, pois a visão de mundo cristão oferecia à Europa os modelos principais que ordenavam o conhecimento e a interpretação do mundo e das relações sociais.

“A sociedade começou a monopolizar “cultura” em função de seus objetivos próprios, tais como posição social e status”. (ARENDT, 1972, p. 254)

Nesse sentido, as preocupações com cultura contribuíram para delimitar intelectualmente a posição internacional do ocidente tanto na política quanto na economia e também nas suas próprias concepções culturais aos povos sob seus domínio e controle.

Outro autor que estuda o conceito de cultura é Thompson (1995). Ele elaborou a concepção estrutural da cultura. Mas, antes desenvolve as suas análises fazendo um percurso pelas concepções clássica, descritiva e simbólica.

A concepção clássica de cultura de acordo com este autor é aquela que surgiu nas primeiras discussões sobre o termo, especialmente, entre os filósofos, os historiadores e os alemães nos séculos XVIII e XIX.

Nessas discussões, o termo “cultura” era, geralmente, usado para se referir a um processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual, um

processo que diferia, sob certos aspectos, do de “civilização”. (THOMPSON, 1995, p.166)

Thompson (1995) analisa que as diferentes ênfases são evidentes nos escritos de Tylor, Malinowski e outros, mas eles partilham uma visão comum da cultura e das tarefas; do estudo dos fenômenos culturais. Esta visão é caracterizada pelo autor como a “concepção descritiva” da cultura, uma concepção que pode ser descrita como:

A cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade. (THOMPSON, 1995, p 173)

O mesmo autor complementa dizendo que o estudo da cultura envolve, pelo menos em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos. E, que as principais dificuldades da concepção descritiva da cultura, da forma como emergiu na literatura antropológica, tem mais a ver com a realização em dar prioridade a análise funcional do que seguir pela estrutura referencial evolucionista, ou melhor, tem mais a ver com os pressupostos ligados ao estudo da cultura do que com a concepção de cultura em si mesma.

Thompson (1995) também faz uma análise da concepção simbólica de cultura. Antes, retoma salientando que os seres humanos não apenas produzem e recebem expressões lingüísticas significativas, mas também conferem sentido a construções não lingüísticas – ações, obras de arte, objetos materiais de diversos tipos. E, que o caráter simbólico da vida humana tem sido um tema constante de reflexão entre os filósofos interessados, e entre os estudiosos envolvidos no desenvolvimento das ciências sociais e humanas.

Baseado na abordagem interpretativa de Geertz (1989) sobre o estudo da cultura Thompson (1995) descreve a “concepção simbólica”:

Cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças (THOMPSON, 1995, 176).

THOMPSON (1995), entretanto, levanta as dificuldades e fraquezas nos trabalhos de Geertz (1989) limitando-se a três principais críticas. A primeira diz que na verdade Geertz usa o termo “cultura” de várias maneiras diferentes, nem todas parecendo ser inteiramente consistentes. Por exemplo, em um ponto Geertz (1989) define “cultura” como “um padrão de significados historicamente transmitidos incorporados aos símbolos” (THOMPSON,

1995, p.177), enquanto que em outra passagem a cultura é concebida como “um conjunto de mecanismos de controle – planos, formulas, regras, instruções ou programas – para governar o comportamento”. (THOMPSON, 1995, p.177)

A segunda dificuldade do trabalho de Geertz, segundo Thompson (1995), se relaciona com a noção de texto, que desempenha um papel central em sua abordagem. Em algumas passagens, Geertz (1989) sugere que a análise cultural está relacionada com textos, no sentido de que a pratica da etnografia é a produção de textos; os textos com os quais lidamos são textos etnográficos, que “fixam” o “dito” do discurso social.

Mas, onde estão os argumentos para apoiar a afirmação de que o que os textos etnográficos fazem, ou deveriam tentar fazer, é “fixar” o que é “dito” no discurso social dos sujeitos que formam o objeto da pesquisa etnográfica? (THOMPSON, 1995, p. 178)

Outra dificuldade no trabalho de Geertz (1989), na visa de Thompson (1995) emprega a noção de texto é de que a análise cultural tem relação com os textos não somente porque o escrever etnografia envolve a produção de textos, mas, também, porque os padrões de significado que o etnógrafo busca entender são eles próprios construídos como um texto.

A cultura, para Geertz (1989) segundo Thompson (1995), pode ser vista como uma “montagem de textos”, como “documentos feitos ações”, como “trabalhos imaginativos elaborados a partir de materiais sociais”. Entendida desta maneira geral, a analogia do texto é um instrumento metodológico salutar; surgem problemas, entretanto, assim que se testa a analogia em detalhes e se examina os pressupostos nos quais está baseada. Assim, continua o mesmo autor, Geertz não expõe estes pressupostos de maneira clara e explícita, fundamentando-se, ao invés disso, em referências ocasionais a Ricoeur como fundamentações suficientes para seu uso da analogia.

A terceira dificuldades nos trabalhos de Geertz, para Thompson (1995), é que ele dá atenção insuficiente aos problemas de conflito social e de poder. Sua ênfase é mais para o significado do que para o poder, e mais para o significado do que para os significados divergentes e conflitantes que os fenômenos culturais podem ter para indivíduos situados em diferentes circunstâncias e possuidores de diferentes recursos e oportunidades.

A concepção estrutural de cultura é analisada por Thompson (1995) iniciando uma discussão de cinco características ou aspectos das formas simbólicas dos quais são: as “intencionais”, “convencionais”, “estruturais”, “referenciais” e “contextuais”.

De acordo com esse autor o aspecto “intencional” das formas simbólicas é quando estas são expressões de um sujeito e para um sujeito (ou sujeitos).

As formas simbólicas são produzidas, construídas e empregadas por um sujeito que, ao produzir e empregar tais formas, está buscando certos objetivos e propósitos e tentando expressar aquilo que ele “quer dizer” ou “tenciona” nas e pelas formas assim produzidas. (THOMPSON, 1995, p. 183)

A segunda característica das formas simbólicas é o aspecto “convencional”. Isso quer dizer que:

A produção, construção ou emprego das formas simbólicas, bem como a interpretação das mesmas pelos sujeitos que as recebem, são processos que, caracteristicamente, envolvem a aplicação de regras, códigos ou convenções de vários tipos. (THOMPSON, 1995, p.185)

Essas regras, códigos ou convenções para Thompson (1995) variam desde regras de gramática a convenções de estilo e expressão, desde códigos que relacionam sinais específicos a letras, palavras ou situações concretas específicas, por exemplo, o código Morse até as convenções que governam a ação e interação de indivíduos que tentam expressar-se ou interpretar as expressões de outros, por exemplo, as convenções do cortejo amoroso.

A aplicação do aspecto convencional não significa, necessariamente, estar consciente dessas regras, ou ser capaz de formulá-las clara e precisamente se tal lhe for requerido. Pois, são esquemas implícitos ou indiscutíveis para geração e interpretação de formas simbólicas. (THOMPSON, 1995, p. 186)

Um indivíduo inserido e constituído por longo tempo numa determinada cultura encontra-se embutido nele, inconscientemente, diversas regras, normas e costumes que no dia-a-dia acaba não sendo mais necessário relembrar, está “enraizado”.

Thompson (1995) diz ser importante distinguir o que se fez até agora entre as regras, códigos e convenções envolvidas na produção, construção e emprego de formas simbólicas, de um lado, e aquelas envolvidas na interpretação das formas simbólicas pelos sujeitos que as recebem, do outro.

No primeiro caso para este autor podemos falar de regras de codificação, enquanto no último caso podemos falar de regras de decodificação. Por exemplo, um texto produzido de acordo com as convenções do discurso científico pode ser interpretado por leitores subseqüentes de diferentes maneiras – como um trabalho de filosofia ou de mitologia ou como um trabalho que rompe com as convenções científicas e inaugura algo de novo – ou um espetáculo realizado numa comemoração importante – pode ser interpretado pelos espectadores como um aviso ou uma ameaça, como uma gafe ou uma farsa.

Além disso, as regras de codificação e de decodificação não precisam coexistir no sentido de que uma forma simbólica pode ser codificada e nunca ser decodificada na prática, como no caso de um diário que nunca é lido ou um artefato que nunca é visto. [...] Esses dois processos como uma ação pode ser interpretada como um ato de resistência ou uma ameaça para a ordem social, como um sinal de exaustão ou um sintoma de doença mental, mesmo que essa ação não tenha sido codificada de acordo com qualquer regra ou convenção particular. (THOMPSON, 1995, p.186-187)

A terceira característica das formas simbólicas é o aspecto “estrutural”, que significa que “as formas simbólicas são construções que exibem uma estrutura articulada. Consistindo tipicamente de elementos que se colocam em determinadas relações uns com os outros” (THOMPSON, 1995, p. 187). Analisar a estrutura de uma forma simbólica é analisar os elementos específicos e suas inter-relações que podem ser discernidos na forma simbólica em questão. De acordo com Thompson (1995) a análise dos traços estruturais dos elementos sistêmicos descuida do aspecto contextual das formas simbólicas que são cruciais para a análise cultural.

A quarta característica das formas simbólicas é o “aspecto “referencial” que significa que as formas simbólicas são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem algo sobre algumas coisas” (THOMPSON, 1995, p. 190). Ao destacar o aspecto referencial das formas simbólicas, o autor chama a atenção não apenas para as maneiras como as figuras ou expressões fazem referência ou representam algum objeto, indivíduo ou situação, mas também para as maneiras pelas quais, tendo feito referência ou representado algum objeto, as formas simbólicas tipicamente dizem algo sobre ele, isto é, afirmam ou declaram, projetam ou retratam.

A quinta característica das formas simbólicas é o aspecto contextual que significa que “as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas.” (THOMPSON, 1995, p. 192)

Mesmo uma simples frase dita por uma pessoa à outra no curso de sua interação diária, está inserida em um contexto social estruturado e pode carregar os traços – em termos de sotaque, entonação, modo de expressar-se, escolha de palavras, estilo de expressão, etc. – das relações sociais características deste contexto.

Thompson (1995) finaliza que os cinco aspectos das formas simbólicas só podem ser discernidos se dado a devida atenção aos processos, instituições e contextos sociais dentro dos quais o discurso é pronunciado, transmitido e recebido, e pela análise das relações de poder, formas de autoridade, tipos de recursos e outras características desses contextos.

Eagleton (2005) analisa que depois de uma descrição do desenvolvimento histórico da palavra cultura coloca-a em três categorias: cultura como civilidade, como identidade e como algo comercial ou pós-moderno. “Ou ainda: como excelência, ethos e economia” (EAGLETON, 2005, p. 96). No geral, essas categorias correspondem a outros termos já bem conhecidos: alta cultura (ou Cultura), cultura popular e cultura de massa.

Ao longo da História a cultura dominante (cultura erudita ou alta cultura) desenvolveu um universo de legitimidade própria, expresso pela filosofia, pela ciência e pelo saber produzido e controlado em instituições da sociedade nacional, tais como a universidade, as academias, as ordens profissionais (de médicos, advogados, engenheiros e outras). (SANTOS, 2006)

Devido à própria natureza da sociedade de classes em que se vivem essas instituições estão fora do controle das classes dominadas. Esse conhecimento de domínio e acesso só dos setores das classes dominantes é conhecido na cultura como cultura erudita.

Os produtores da chamada cultura erudita fazem parte de uma elite social, econômica, política e cultural e seu conhecimento ser proveniente do pensamento científico, dos livros, das pesquisas universitárias ou do estudo em geral (erudito significa que tem instrução vasta e variada adquirida, sobretudo pela leitura). A arte erudita e de vanguarda é produzida visando museus, críticos de arte, propostas revolucionárias ou grandes exposições, público e divulgação. (SANTOS, 2006)

As preocupações com cultura popular são tentativas de classificar as formas de pensamento e ação das populações mais pobres de uma sociedade, buscando o que há de específico nelas, procurando entender a sua lógica interna, sua dinâmica e, principalmente, as implicações políticas que possam ter. Nesse sentido o que se busca na cultura popular é seu caráter revolucionário em relação a esta. (SANTOS, 2006)

A cultura popular aparece, assim, associada ao povo, às classes excluídas socialmente às classes dominadas. A cultura popular não está ligada ao conhecimento científico, pelo contrário, ela diz a respeito ao conhecimento “vulgar” ou espontâneo, ao senso comum.

A cultura popular é conservadora e inovadora ao mesmo tempo no sentido em que é ligada à tradição, mas incorpora novos elementos culturais. Muitas vezes para Santos (2006) a incorporação de elementos modernos pela cultura popular (como materiais plásticos, por exemplo) a transformação de algumas festas tradicionais em espetáculos para turistas (como o carnaval) ou a comercialização de produtos da arte popular são, na verdade, modos de preservar a cultura popular a qualquer custo e de seus produtores terem um alcance maior do que o pequeno grupo de que fazem parte.

Nas modernas sociedades industrializadas é comum considerar estas populações como sociedades de massa, onde as instituições dominantes têm de prover e até mesmo criar as necessidades de multidões e de seus participantes anônimos, da mesma forma que desenvolvem mecanismos eficazes para controlar essas massas humanas, fazê-las produzir, consumir e se conformar com seus destinos e sonhos. (SANTOS, 2006)

Uma sociedade, assim, exige mecanismos culturais adequados, capazes de transmitir mensagens com rapidez para grande quantidade de pessoas. Costuma-se considerar que ela exige uma cultura capaz de homogeneizar a vida e a visão do mundo das diversificadas populações que formam essas sociedades, ultrapassando barreiras de classe social e facilitando por essas razões, o controle das massas. Tais instrumentos seriam o rádio, a televisão, a imprensa e o cinema. Essa cultura homogeneizadora, niveladora, teria o núcleo de sua existência num setor específico de atividade, a indústria cultural; uma marca indiscutível da civilização mundial que se forma. (SANTOS, 2006)

A Indústria Cultural é uma indústria que não fabrica produtos concretos, vende uma ideologia, vende visões do mundo, vende idéias, desejos. Feita para uma massa de pessoas, esses bens culturais são veiculados pelos meios de comunicação de massas, aí surge a cultura de massas (o produto da Indústria Cultural). A cultura de massas não é uma cultura que surge espontaneamente das próprias massas, mas uma cultura já pronta e fornecida por outro setor social (que controla a produção da Indústria Cultural), a classe dominante. Portanto, na vida em cidades (residência das massas) e com a Indústria Cultural a cultura passa a ser algo externo às pessoas, não mais de produção delas mesmas.

A novidade, para Eagleton (2005), está na maneira como esses conceitos se inter-relacionam. Na verdade, se refere a essa relação como “guerras culturais”. Para ele, a cultura como civilidade não é apenas um assunto estético. “A importância do cânone não se deve a um mérito inerente, mas porque ele é ‘a pedra de toque da civilidade em geral’.” (EAGLETON, 2005, p. 96). Agora a, arte, direciona um refinamento de vida a ser alcançado pela sociedade. Esse sentido de cultura vem fortemente afirmando o conceito de cultura como identidade.

A relação entre esses dois sentidos prenuncia o conflito entre estética e antropologia, “agora não apenas uma rixa acadêmica, mas um eixo geopolítico” (EAGLETON, 2005, p. 97). Não se trata aqui de diferenças relativas ao Sul e o Norte, ou a regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas, mas principalmente ao Ocidente e seus Outros.

Eagleton (2005) salienta que a disputa entre os três conceitos de cultura não se restringe ao conflito cosmopolita versus local, ou entre “alta” e “baixa” cultura ou ainda entre diferentes regiões geográficas, pois esses conceitos se combinam de diferentes maneiras.

No mundo pós-moderno, a cultura e a vida social voltam a estar estreitamente aliadas na forma da estética da mercadoria, da espetacularização da política e da centralidade da imagem, entre outros aspectos. Inicialmente um termo aplicado à percepção cotidiana, a estética, após haver se tornado especializada para a arte, volta assim à sua origem mundana.

O principal conflito político entre Cultura e cultura para Eagleton (2005) está entre a civilidade ocidental e tudo aquilo com que ela se defronta, tanto em outros lugares como em seu próprio interior. A marca maior do conflito está na relação entre um falso universalismo e identidades específicas, que tendem a se afirmar tanto mais inflexivelmente quanto mais esse falso universalismo as desrespeitar. “Cada posição, assim, coloca resolutamente a outra contra a parede.” (EAGLETON, 2005, p. 121)

Eagleton (2005) salienta que os problemas básicos do novo milênio – como guerra, fome e poluição ambiental – não são absolutamente culturais, o que o leva a crer que “a cultura é mais o produto da política do que a política a serva obediente da cultura” (EAGLETON, 2005, p. 91). O que ocorre, então, é uma supervalorização do conceito. E, aqui sua crítica vai principalmente para os culturalistas pós-modernos, que enxergam cultura em toda parte, a ponto de afirmarem que “tudo nos assuntos humanos é uma questão de cultura” (EAGLETON, 2005, p. 133).

De acordo com Eagleton (2005), se, nossa natureza é moldada pela cultura desde a base, não há nada intrínseco a ela que possa se opuser a uma cultura opressiva. Tendo a cultura se tornado ampla demais e restrita demais para que seja de muita utilidade, Eagleton propõe que seja “hora de, embora reconhecendo seu significado, colocá-la de volta em seu lugar” (EAGLETON, 2005, p. 184).

Certeau (1995) aborda cultura como: “os traços de um homem “culto”, “um patrimônio das “obras”, “a imagem, percepção ou compreensão do mundo”, “comportamentos, instituições, ideologias e mitos”, “a aquisição enquanto distinta do inato” e a “mídia”.

O mesmo autor diz que Cultura e cultural são termos diferentes, mas que estão relacionados. Assim, cultural está ligado a diversas expressões como: ação cultural, atividade cultural, agentes culturais, política cultural e discurso cultural. E, esses são exemplos que Certeau (1995) explica devido à importância que apresentam na discussão dos significados de cultura e que também são conceituados pelo autor: “A ação cultural designa os agentes a objetivos determinados.” (p. 195) “A atividade cultural situa uma atividade em uma cultura aceita e patenteada, isto é, na “cultura erudita.” (p. 195) “Por agentes culturais entende-se aqueles que exercem alguma função ou posição definida pelo campo cultural: criador, animador, crítico, promotor, consumidor, etc.” (p.195) “Qualifica-

se de política cultural um conjunto coerente de objetivos, de meios e de ações que visam à modificação de comportamentos, segundo princípios e critérios explícitos.” (p. 195)
 “Discurso cultural é toda linguagem que trata dos problemas culturais, na medida em que haja uma relação entre sua forma e conteúdo.” (p. 195)

O desenvolvimento cultural submete à lei de um crescimento homogêneo as reformas necessárias a uma extensão da produção ou consumo. Uma ideologia da continuidade e, em particular, da invariabilidade do sistema econômico sustenta o conceito de desenvolvimento e opõe àqueles de “revolução cultural” ou de transformações estruturais. (CERTEAU, 1995, p. 196).

Este autor distingue subcultura e contracultura. O primeiro termo diz respeito à cultura de uma minoria. O segundo remete ao julgamento que uma maioria faz das subculturas e o posicionamento dos subgrupos que se sentem descaracterizados de alguma forma.

Arendt (1972) afirma que após a primeira aparição da arte moderna na Europa houve uma desintegração no conceito de cultura. A autora conceitua agora cultura como:

A cultura, ainda mais que outras realidades, se tornara aquilo que somente então as pessoas passaram a chamar de um “valor”, isto é, uma mercadoria social que podia circular e se converter em moedas em troca de toda espécie de valores, sociais e individuais. (ARENDT, 1972, p. 256)

Arendt (1972) aprofunda sua análise explicando o sentido que o termo cultura tem para a sociedade e para a sociedade de massas:

Talvez a principal diferença entre a sociedade e a sociedade de massas esteja em que a sociedade sentia necessidade de cultura, valorizava e desvalorizava objetos culturais ao transformá-los em mercadorias e usava e abusava deles em proveito de seus fins mesquinhos, porém não os “consumia”. A sociedade de massas, ao contrário, não precisa de cultura, mas de diversão, e os produtos oferecidos pela indústria de diversões são com efeitos consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo. (ARENDT, 1972, p. 257)

A existência da Indústria Cultural e de uma nova cultura veiculada por esta, a cultura de massas, que não está vinculada a nenhum grupo específico e é transmitida de maneira industrializada para um público generalizado, interfere na existência de uma cultura erudita da elite e de uma cultura popular do povo.

A cultura de massas passa a existir quando a sociedade de massas se apodera dos objetos culturais, e o perigo é de que o processo vital da sociedade (que como todos os processos biológicos arrastam

insaciavelmente tudo que é disponível para o ciclo de seu metabolismo) venha literalmente a consumir os objetos culturais, que os coma e destrua. [...] Mas sua natureza é afetada quando estes mesmos objetos são modificados - reescritos, condensados, resumidos. Isso não significa que a cultura se difunda para as massas, mas que a cultura é destruída para reproduzir entretenimento. O resultado não é a desintegração, mas o empobrecimento. (ARENDT, 1972, p. 260)

Pode-se analisar a cultura de massas como um ponto de cruzamento entre a cultura erudita e a cultura popular porque os elementos próprios da cultura de massas são consumidos tanto por setores mais excluídos da sociedade quanto por elites, é como se representasse algo em comum entre esses setores. A cultura de massas funciona como uma ponte entre a cultura erudita e a cultura popular, mas uma ponte prejudicial, porque na verdade ela ignora totalmente as diferenças entre os produtores dessas duas culturas e se direciona para um público abstrato e homogêneo.

A cultura relaciona-se com objetos e é um fenômeno do mundo; o entretenimento relaciona-se com pessoas e é um fenômeno da vida. Um objeto é cultural na medida em que pode durar; sua durabilidade é o contrário mesmo da funcionalidade, que é a qualidade que faz com que ele novamente desapareça do mundo fenomênico ao ser usado e consumido. (ARENDT, 1972, 260-261).

A cultura é o modo de viver, ser, fazer, pensar, sentir, simbolizar e imaginar das sociedades humanas. Constata-se, porém, que com essa diversidade ela é plural e com isso trás diferenças nos significados culturais, mas também cria certas condições que leva uma sociedade inteira a participar dessa mesma criação coletiva, quer seja através da cultura popular, da erudita ou da cultura de massa, expressa através dos ritos religiosos (grandes procissões), espetáculos artísticos, movimentação política ou outros.

Expresso isso, não se pode limitar a pensar a cultura apenas como manifestação cultural. É preciso pensar a como parte da trajetória da raça humana, como a marca deixada do homem e da mulher na história do mundo, pois o ato que gera a cultura é a criação, a invenção, a transformação.

O estudo do significado da palavra cultura é perceber e analisar a revolução do próprio corpo, do pensamento, no tempo e no espaço, a todo instante, trabalhando o momento de crítica e de construção, de continuidade e percepção, porque a cultura faz com que você se olhe no espelho e se reconheça como o próximo, como o outro, como o diferente, como o igual, como o negro e o branco, trabalhando nas múltiplas possibilidades.

Segundo Capítulo

Cultura na escola e cultura da escola

Estado-Nação e mundo pós-moderno

As redes de parentesco tendem a se reduzir ao mínimo, a vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia, a vida conjugal e familiar se encontra frequentemente “ossificadas” por uma espécie de padronização dos comportamentos, as relações de vizinhança estão geralmente reduzidas a sua mais pobre expressão [...] (GUATTARI, 1990, p. 190)

O trecho acima induz a pensar que a vida está desregulada. Ou melhor, tudo parece estar fora do controle, de certa ordem no qual o ser humano estava acomodado. Como consequência surge à falta de reações sobre o que incomoda, desconforta o homem diante da vida familiar, conjugal, profissional e social.

O que está em questão é a maneira de viver em diante sobre esse planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico. Em função do contínuo desenvolvimento do trabalho maquínico redobrado pela revolução informática, as forças produtivas vão tornar disponível uma quantidade cada vez maior do tempo de atividade humana potencial. Mas com que finalidade? A do desemprego da marginalidade opressiva, da solidão o ociosidade, da angústia, da neurose, ou da cultura, da criação, da pesquisa, da re-invenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade ?. No terceiro mundo, como no mundo desenvolvido são blocos inteiros da subjetividade coletiva que se afundam ou se encarquilham em arcaísmos, como é o caso, por exemplo, da assustadora exacerbação dos fenômenos de integrismo religioso. (GUATTARI, 1990, p. 9)

Guattari (1990) na citação acima questiona dois caminhos para viver no mundo pós-moderno. O primeiro, negativo e já presente na vida de muitas pessoas, leva o homem a estar exaustivamente marginalizado das inovações e do ritmo que o mundo impõe. Já o segundo caminho, possível; não utópico, mas sempre contornado e controlado pelo capitalismo, é o apropriar-se do legado cultural passado e presente, de ações para barrar gradativamente as degradações sobre o meio ambiente e uma valorização sobre o termo vida; que hoje está praticamente morto e banalizado.

“A ecosofia social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho etc.” (GUATTARI 1990, p. 15-16)

Lewkowicz (2003) em seu livro “Do fragmento à situação. Anotações sobre a subjetividade contemporânea” propõe palavras “chaves” para que o ser humano tenha a possibilidade de visualizar, de posicionar-se e respirar, de fato, um pouco melhor sobre o mundo que, hoje, é regido pelo mercado.

Lewkowicz (2003) inicia afirmando que com o esgotamento do Estado-Nação muda-se a imagem do que é pensar. O pensamento não está mais confinado, reprimido ou concentrado nas maquinarias institucionais e estatais. Os processos de pensamento são agora guiados pela dispersão. A tomada da consciência do passado e do presente será, literalmente, guiada para a dispersão; distanciamento máximo para garantir a permanência das novas instâncias de poder: o mercado e a mídia.

As novas instâncias de poder produzem no ato de pensar uma nova subjetividade que muitas vezes de tão complexa e sutil leva ao escapamento da compreensão da realidade nua e crua. Diante desta situação o mesmo autor desabafa que a perplexidade foi à posição que prevaleceu sobre ele e seus colegas que discutiam esse assunto. Entretanto, encontraram uma saída: a suspensão! “Decidimos que suspender não era erradicar nem desconhecer: era só uma estratégia para habitar, um simples colocar em suspenso um saber”. (LEWKOWICZ, 2003, p. 7)

A crise atual consiste na destituição do Estado-Nação como prática dominante, como modalidade espontânea de organização dos povos, como pan-instituição doadora de sentido, como entidade autônoma e soberana com capacidade de organizar uma população em um território. (LEWKOWICZ, 2003, p. 14)

O Estado era a base mais segura quando regia a sociedade. Hoje o Estado-Nação já não é mais capaz de liderar e coordenar suas próprias instituições e princípios. Porque afirma Lewkowicz (2003, p. 15) que: “Nesse sentido, a crise atual não é um impasse entre duas formações, mas a modalidade de uma dinâmica cuja forma é o devir não regrado.”

Se o devir não regrado é a temporalidade específica da dinâmica atual, a noção de crise como interrupção talvez complique a possibilidade de pensar em sua especificidade o desdobramento atual do mercado. Por quê? Porque hoje a crise não é impasse nem conjuntura, mas modo de funcionamento efetivo. Nesse sentido, a crise como devir caótico veio para ficar. (LEWKOWICZ, 2003, p. 15)

A crise que se instalou será a racionalidade do modo de viver daqui em diante. Portanto, não caberá mais durante as reflexões dos profissionais desta área a reação de perplexidade. Pois, a dinâmica atual é a instabilidade sem tempo determinado para acabar.

Inicialmente, vale dizer que aquilo que enfraqueceu é o Estado como meta-instituição doadora de sentido. Mas o que significa que o Estado seja uma meta-instituição? Significa que é condição de existência institucional, princípio geral de consistência, articulador simbólico que dá sentido às situações que participam desta lógica. (LEWKOWICZ, 2003, p. 18)

A segurança que o Estado-Nação nos garantiu nas diversas áreas para a sociedade como direito não mais acontece, efetivamente, para muitas pessoas. O setor privado se estabeleceu gradativamente e o Estado largando seus compromissos para com a população.

A reclusão é o modo de exclusão dos Estados Nacionais; a expulsão é o modo de exclusão do mercado neoliberal. Reclusão e expulsão descrevem modos diferentes de agir com o excluído. Tratam-se, em rigor, de operações diversas sobre a exclusão. (LEWKOWICZ, 2003, p. 29-30)

As pessoas que não têm condições de suprirem suas necessidades são cada vez mais excluídas da sociedade e quando as mesmas caminham para o estágio de marginalização são expulsas do convívio social.

O uso de novas tecnologias, os efeitos do mercado global, a substituição de pirâmides institucionais por organizações em rede, o desaparecimento da programada carreira aberta para o talento, a instabilidade, o risco e a flexibilidade como rotina, descrevem alguns traços do novo modo de trabalho. (LEWKOWICZ, 2003, p. 45)

Lewkowicz (2003) exemplifica que um bom indicador desta mudança é a diminuição de vagas de empregos “fixos”. Nessa nova conjuntura é necessário buscar, a cada vez, emprego; é necessário oferecer, a cada vez, nossas capacidades. Isto indica que a condição temporária do emprego está se tornando normal.

O Estado para Lewkowicz (2003) já não é mais capaz de controlar simbolicamente as suas instituições como, por exemplo, a família, a escola e a prisão que são algumas das bases de seu poder. E, também “o Estado-Nação já não é a instância dominante produtora de subjetividade.” (LEWKOWICZ, 2003, p.11) “Em outros termos, a destituição do Estado-Nação acontece quando o mercado deixa de ser uma instituição regulada, em maior ou menor medida, pelos Estados Nacionais.” (LEWKOWICZ, 2003, p. 19)

Bauman (2000) em seu livro *Em busca da política* – assinala que o específico do sofrimento contemporâneo é a incerteza, a insegurança, a falta de proteção. Em princípio, se poderia dizer que estes sofrimentos recorrem a outras situações históricas. Possivelmente seja assim. Porém, o específico de nossa atualidade, novamente assinala

Bauman (2000), não são esses sofrimentos, mas fundamentalmente a inexistência de instituições capazes de agir com a incerteza, com a insegurança e com a falta de proteção.

O caminho a percorrer para quem ainda não foi expulso da sociedade é suspender. Após isso, o ser humano para sobreviver diante do caos e da crise terá que “habitar como operação sobre esse funcionamento, que determina um espaço e um tempo em autonomia com relação ao mercado.” (LEWKOWICZ, 2003, p. 41)

Com relação à re-invenção (habitar) como decisão subjetiva, será necessário destacar – pelo menos – duas coisas: por um lado, a invenção subjetiva não consiste em um mecanismo submetido à velocidade do mercado, mas em uma estratégia de invenção de um espaço e um tempo com diferenças em relação à velocidade; por outro lado, a invenção não fica determinada pelas demandas cambiantes do mercado, mas pelo percurso subjetivo daquele que participa. Nesse sentido, a re-invenção não é um imperativo neoliberal, mas uma ferramenta disponível para um percurso. (LEWKOWICZ, 2003, p. 41- 42)

Lewkowicz (2003) observa que o poder do Estado através de suas instituições que instauram sua ideologia, perdeu para a hegemonia para o mercado e, este, instaura a destituição e a fragmentação na subjetividade das pessoas.

Deste modo - sem função nem capacidade a priori para adaptar-se à nova dinâmica - as instituições se transformam em galpões. Isto é, em um tipo de funcionamento cego à destituição da lógica estatal e à instalação da dinâmica de mercado. (LEWKOWICZ, 2003, p. 43)

Os princípios norteadores que sustentavam o Estado-Nação não operam mais como diz Lewkowicz (2003) como instituição que unifica sob um mesmo regime, o conjunto das experiências.

Lewkowicz (2003) analisa que a palavra “chave” para o “enraizamento” do Estado-Nação era a reclusão ou confinamento.

A reclusão consiste no confinamento (transitório ou não) dos excluídos nas instituições dos Estados Nacionais. Na lógica nacional, a inclusão social é responsabilidade estatal, mas também o é a reclusão. Neste sentido, a população confinada é sistematicamente tratada pelos dispositivos disciplinares do Estado. O que significa isso? Significa que o confinamento, em condições de Estado-Nação, produz subjetividade (disciplinar, institucional, estatal). Isto é, o tipo subjetivo pertinente para transitar pelas instituições estatais (família, escola, hospital, fábrica, quartel, prisão, etc.). Deste modo, o confinamento opera como produtor das operações necessárias para habitar esta lógica. (LEWKOWICZ, 2003, p. 30)

O ser humano no período hegemônico do Estado-Nação era um sujeito nada consciente. Era, simplesmente, um indivíduo cumpridor de ordens, excluído das realidades política, social e econômica. E, os mais afetados eram para este mesmo autor as crianças, loucos e presos por que estavam mais suscetíveis a produção e disciplinamento de suas consciências.

A exclusão na lógica do mercado tem um estatuto radicalmente diferente. A exclusão atual não é reclusão por ausência de consciência, mas expulsão da rede de consumo. Nesse sentido, a operação sobre o excluído não consiste em tratamento pedagógico, terapêutico ou jurídico, mas em barreiras policiais que impeçam a sua apresentação. Deste modo, o procedimento mercantil sobre o excluído não pretende a permanência, mas a eliminação dos agentes em questão. Resta dizer que se a operação é a eliminação, tais ações tornam-se incapazes de produzir subjetividade, conforme o modelo da reclusão disciplinar. Ao contrário, a expulsão não funda, mas destitui humanidade. (LEWKOWICZ, 2003, p. 31)

A forma da reclusão acima (expulsão) está bem clara. Os sujeitos atingidos pouco ou nada participam das inovações no mundo pós-moderno. Pessoas pobres, com baixo grau de instrução são as mais excluídas da sociedade. Não podem transitar por qualquer lugar mal vestidos e com a aparência “suja”. Pois, os que estão incluídos na sociedade são os que têm um mínimo de poder aquisitivo e de grau de instrução. Lewkowicz (2003, p. 30) esclarece muito bem o destino dessas pessoas: “para esta lógica, depurar a sociedade de seus componentes anti-sociais significa eliminar, suprimir, impedir que participem da cena civilizada”

A rua já não é um espaço de socialização e segurança. Tanto os expulsos como os incluídos já não podem mais transitar por este espaço. Os expulsos são sempre uma ameaça aos incluídos e, além disso, consumir hoje qualquer produto está tão acessível que não há mais a necessidade de andar pelas ruas pesquisando e comprando o que precisa.

Deste modo, nosso consumidor não terá que se submeter a riscos pelo fato de transitar pela rua pós-nacional. A TV, Internet, o telefone e o serviço delivery nos oferecem esta possibilidade. Sob o império destes artefatos, a rua lentamente se despovoou. (LEWKOWICZ, 2003, p. 34)

O cotidiano dos incluídos resume-se em entrar e sair de lugares “seguros”. Da casa pro trabalho, do shopping pra casa, da casa pro trabalho e da escola pra casa e tudo de carro e com a companhia de alguém.

De acordo com Bauman (2005) globalizaram o medo, globalizaram o crime, os governos preferem prender imigrante a acabar com o crime organizado. E, cada país cuida de seu “lixo”, de sua população redundante retirando-a do convívio com os outros

indivíduos úteis. O Estado de tolerância zero é acionado, os guetos são isolados, os bairros de imigrantes são vigiados dia e noite. Há uma produção de um Estado de emergência baseado no medo do “outro” (o estrangeiro).

No passado, no seio da tribo e, depois, no encontro da cidade, o homem buscou afrontar o grande medo antropológico da morte, ao estabelecer laços de proximidade afetiva que lhe permitiram entreter o tempo que passa. Com o racionalismo da vida moderna os laços fraternos foram enfraquecidos, pois o território da memória, da oralidade, do “estar - juntos”, do ócio e do imaginal no qual se ancoravam os pequenos grupos, passou a ter cercas e a cobrar ingressos. O lúdico, espaço da fantasia e do sonho, elemento fundante da saúde mental dos grupos, restringiu-se ao domínio de alguns. Assim, os outros muitos, tiveram que usar a criatividade própria das margens para poder recriar possibilidades de oxigenação e vida microgrupal. (SOUZA, 2005, p. 145)

A vida moderna iniciou um processo de erosão, aparentemente, sem volta nos valores, na convivência, na afetividade e na esperança nas mais diversas relações construídas entre os homens.

Lewkowicz (2003) cria percursos para driblar esse mal estar que circula nas famílias, no trabalho e nas outras diversas relações que proporcionam ao homem momentos para, literalmente, respirar diante dos problemas e desafios encurralados pelo mundo. Esse mesmo autor reafirma a necessidade de suspender para habitar na modernidade. Ou melhor, construir momentos e espaços que barrem a entrada do que deixa os homens sem rumo, desconfortável, perplexo, sem forças. E, esse caminho de suspender e habitar aclama a necessidade do reinventar:

A ecosofia mental, por sua vez, será levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma, com o tempo que passa, com os “mistérios” da vida e da morte. Ela será levada a antidotos para a uniformização midiática e telemática os conformismos das modas, as manipulações da opinião pela publicidade, pelas sondagens etc. (GUATTARI, 1990, p. 16)

Adolescentes, escola e cultura

O universo das imagens é imediato, descontínuo, barulhento, causando, na criança, prazer, estupor e passividade; o mundo do livro é uma lenta mediação, contínua, silenciosa, compelindo a criança a uma atividade cujo interesse nem sempre domina. (MATTEI, 2002, p.185)

A existência de inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas é possível, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que

os/as diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

Souza (2005) analisa que a condução de um estudo que tome a cultura escolar para como objeto de investigação e sensibilize pela análise das práticas escolares, enquanto práticas culturais impõem duplo investimento. Por um lado, mapear os lugares de poder constituídos, buscando estratégias e por outro lado, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas observando sutilezas e atentando à formalidade das práticas.

Nos dois procedimentos é necessário ter clareza de que os sujeitos encarnam representações que reproduzem nas situações concretas no fazer corriqueiro da escola. Nesse percurso, o cuidado com as permanências e o interesse por mudanças permitem reconhecer os intramuros da escola como permeado por conflito e (re) construção constante. (SOUZA, 2005, p. 15-16)

O modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação. São esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos, os organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) e/ou pelo poder público. Ao mesmo tempo, os sujeitos e suas práticas são os elementos principais para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura.

Nosso objeto de investigação é a escola, o aluno (adolescente) e suas relações com a cultura, mais especificamente, a cultura escolar como categoria articuladora. Nesse sentido, a escola é sempre analisada como lugar de cultura, como lugar de formação, e estabelecimento de critérios de regulação que ocorrem por meio de categorias que constroem certo tipo de escola e de ações no interior dela.

O papel da educação é humanizar os homens. Não se nasce humano, mas à medida que há o enfrentamento com os dilemas sociais e todos na socialização na aventura humana (transmitida pela linguagem: a dança, a música, a pintura, o teatro, a literatura, o desempenho), vão se identificando e partilhando a humanidade. Este seria o principal papel da educação. (ARENDT, 1999)

Barroso (2004), explica que uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite. Todavia, não se pode considerar a cultura escolar como uma espécie de sub-cultura da sociedade em geral.

Barroso (2004) vai mais a fundo distinguindo as diversas perspectivas quanto à cultura escolar. Primeiramente, para o autor na perspectiva funcionalista a instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina como constituindo o fundamento do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

A segunda perspectiva que Barroso (2004) analisa é a estruturalista na qual a cultura escolar é produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.

A última perspectiva para este autor é a interacionista, em que a cultura escolar é a cultura organizacional da escola; considera-se, portanto, cada escola em particular.

A cultura escolar é, portanto, uma caracterização, uma reconstrução da cultura realizada em razão das próprias condições na qual a escolarização reflete pautas de comportamento, pensamento e organização. (CERTEAU, 1995). Este mesmo autor parte do pressuposto de que cultura são produtos e processos que impõe significado às práticas humanas. E, que a cultura é um tecido de significados, expectativas e comportamentos, discrepantes ou convergentes, que um grupo humano compartilha e constrói socialmente.

Certeau (1995) mostra, também, uma compreensão crítica da cultura escolar como território em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Nessa trajetória, rastreiam-se os sentidos entre conhecimento escolar, práticas e materiais. E, o processo de linguagem na/da cultura escolar, isto é, as palavras e as imagens envolvem a relação escrita /imagem e os atos de leitura, de discursos.

A educação é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir. É neste sentido que se pode falar, globalmente, de uma cultura, que se cria e preserva através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade e, especificamente, numa cultura escolar que perpetua a cultura **na** escola e constrói, com muita dificuldade, a cultura **da** escola.

A existência de uma cultura própria no âmbito da escola, que reflete todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito pode ser assumida e, principalmente, vivenciada. Entretanto, há em paralelo uma pendência sempre mais forte no caminho da homogeneização, contemplando e referindo-se ao todo e não às realidades locais específicas.

Segundo Tragtenberg (1978), a escola é uma delas... que não só manipula identidades deterioradas como as fabrica pelos mecanismos institucionais de mortificação do ego, como os impertinentes estorvos sociais ao “pan-óptico escolar”. E adeus ao belo propósito “educiente” (se permitimos tal (des) caminho “produciente” em seus “ideologemas” travestidos (cientificamente) da fala “maiêutica” do “amor pedagogo” e da “pedagogia erótica”... Chegamos mesmo, se as coisas seguirem esse (dês) caminho “produciente” de estratégias do preconceito, e se o permitimos, a estratégia mais radical, a antropofagia digestiva conjugada à antropológia etnocida, que extermina o grupo e as pessoas, “eles”, para que “nós” subsistamos. (SOUZA, 2005, p. 106)

A homogeneização da cultura da sociedade na escola torna-se um processo de racionalização associado à imposição a todas as escolas de um mesmo modo de organização pedagógica que se resume no princípio de “ensinar a muitos como se fosse um só”. Barroso (2004), que durante séculos constituiu o modelo vigente e que, apesar das modificações que se têm vindo a introduzir, continua amplamente difundido.

Nóvoa (1995), também levanta essa questão dizendo que os ambientes escolares traduzem-se como sendo iguais e constituindo meros reprodutores de orientações normativas de nível macro. Isto é, ignoraram-se totalmente as diferenças existentes, também ao nível das escolas, que foram assumidas como instrumentos de transmissão da cultura, hábitos e valores externos, e não como instituições também possuidoras de uma cultura própria.

Nos finais dos anos 70 Ferreira (1996) desenvolveu-se um interesse notório pelo estudo da cultura organizacional. Assiste-se à tomada de consciência, por parte dos teóricos e práticos, da importância dos fatores culturais nas práticas de gestão, e a crença no fato da cultura constituir um fator de diferenciação entre as organizações escolares

Souza (2005), ao perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar, a investigação histórica em educação no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, vem interrogando-se acerca da propriedade em conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultura social.

Nóvoa (1995) observa que as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. E, apesar de

estarem integradas num contexto cultural mais amplo, relacionado com a cultura nacional, produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras.

Tendo em vista essa definição, a escola tem uma função social básica, que vai além de prestar serviços educativos. Logo, não pode ser entendida como uma organização social, pois, essa figura burocrática está calcada na necessidade de gerir seu espaço e tempos particulares, o que, obviamente, contradiz os princípios que instituem a função social da escola, bem como o seu entendimento como um mundo social instituído de uma cultura própria.

Há uma tendência de acordo com Souza (2005) direcionada ao interesse do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, na compreensão de que no seu interior existe uma cultura em processo de formação que, ainda que possa ser considerada particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade. **(Cultura na e da escola).**

Souza (2005) também reconhece que na escola há uma luta intensa para a predominância da cultura na ou da cultura da escola. “Nesse caso parece-me proceder à assertiva de que a sociedade produz a escola e por ela também é produzida, da mesma forma que a escola ao produzir a sociedade também esta sendo produzida por ela” (SOUZA, 2005, p. 38)

A escola além de lidar com momentos de tensões entre a cultura na escola e a cultura da escola recebe sem saber lidar, muitas vezes, com a mídia e o virtual.

O espaço real da escola, que se diz e se proclama aberto, é antes precedido pelo espaço virtual da televisão, fechado sobre si mesmo, autocrático e auto - referencial, visto que, como MacLuhan estabeleceu definitivamente, o meio é sua própria imagem. Mensagem virtual, sujeito virtual, e em breve, talvez aluno virtual, que compreenderá mal a realidade do mundo em que a escola, num certo sentido, o complete a entrar. (MATTEI, 2002, p. 185)

Souza (2005) afirma que o estudo da história das disciplinas pode contribuir para que se compreenda a cultura produzida na e pela escola. Isso porque, para ele, o sistema escolar é dotado de um poder criativo, poder este exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade, desempenhando um papel de formação do indivíduo e, dessa forma, de uma cultura que impactará diretamente a vivência desse indivíduo na sociedade.

Lewkowicz (2003) ressalta sempre a necessidade de o homem suspender para poder criar espaços de habitar no mundo de hoje.

Em minhas andanças, olhar, a escuta, o olfato, o paladar e o tato juntam-se a intuição subjetiva e ao referencial teórico que me sustenta. Cada instituição é única, cada sala de aula se compõe de modo diferenciado, cada microgrupo é inédito e que cada pessoa que ali desenha a cena, quer seja situando-se no seu centro ou em suas margens, emoldura, o cotidiano escolar imprimindo-lhe um novo matiz num jogo de luzes e sombras. (SOUZA, 2005, p. 142)

Souza (2005) no trecho acima se lembra de um passado que ele suspende para captar os sentidos, as subjetividades, os espaços e os momentos. E, com o passado “em mãos” ele tenta criar novos; diferentes momentos e espaços de habitar. A reflexão deste autor nada mais é do que a sociologia das ausências e a sociologia das emergências proposto por Santos (2006).

A juventude, embora esmagada nas relações econômicas dominantes que lhe conferem um lugar cada vez mais precário, e mentalmente manipulado pela produção de subjetividade coletiva da mídia, nem por isso deixa de desenvolver suas próprias distâncias de singularização com relação à subjetividade normalizada. A esse respeito, caráter transnacional da cultura rock é absolutamente significativo: ela desempenha o papel de uma espécie de culto iniciática que confere uma pseudo identidade cultural a massa consideráveis de jovens, permitindo-lhes constituir um mínimo de territórios existenciais. (GUATTARI, 1990, p. 14)

Os jovens dentro das escolas apresentam sua singularidade, que não é reconhecida pelo mercado, e procuram conscientes ou não, construir suas identidades e um espaço para respirar. Sabem que quando voltarem à realidade, depois de suspenderem e habitarem terão que se defender para não serem expulsos do mercado e da sociedade.

Prevalece assim a lógica da obsessão ao progresso como norma de vida, bem como a, homogeneização e a ordenação estigmatizadora do diferente. Ai a competitividade e o sucesso, nem sempre justos, tornam-se caminhos a serem trilhados a qualquer custo. (SOUZA, 2005, p. 145)

Na observação durante meus estágios, no meu trabalho e no diálogo com professores “pré-concluí” que a maioria dos jovens aprende e define sua conduta a partir no convívio entre os “iguais”, formando uma “subcultura” ou “linguagem da adolescência”.

Poderia indagar-se, com Dominique Julia, o que a escola faz com a sua própria história de leituras e de leitores em formação. Que tipo de tradução a escola procede quando se apropria do mundo letrado como a justificação mesmo de sua existência institucional? (SOUZA, 2005, p. 66) **CULTURA NA E DA ESCOLA**

O ambiente escolar constitui dentro dele duas “formas” de cultura. A cultura na e a cultura da escola. Ao acolher a história da escola, as necessidades e interesses dos alunos, professores e funcionários a escola abre um espaço muito grande para a construção de uma cultura **da** escola. Entretanto, os valores da sociedade circulando e integrando-se de maneira intensa na escola há a constituição de uma cultura **na** escola.

Diante disso, retomam meu tema de origem e pergunto onde tudo isso se liga à cultura escolar do hoje. Seria melhor dizer “culturas escolares”, pois, à medida que alguns grupos permaneceram organizados dentro de uma lógica que trás como mitema o trabalho e consumo, outros grupos trazem consigo a lógica do ócio e lúdico, e outros ainda, hibridamente, vivem num momento de divisa entre escolhas. Estamos diante de éticas diferentes e vidas que se esbarram, se mesclam e se confrontam num mesmo espaço institucional. (SOUZA, 2005, p. 146) **CULTURA NA E DA ESCOLA**

As escolas são partes fundamentais, também, na construção das identidades de seus alunos. Porém, como diz Souza (2005) acima: há escolas que formam os alunos para o mercado imediato, outras se preocupam com o lazer e a auto-estima dos seus alunos em primeiro lugar e outras mesclam para que seus alunos entrem em universidades de grande renome.

Assim, a escola, como o aparelho público para Souza (2005) voltado para a educação e socialização dos homens, para assumir a tarefa de promover o protagonismo juvenil, deveria organizar-se a partir de duas referências: a elaboração de projetos pedagógicos centrados no acompanhamento e peculiaridade do adolescente e; construir espaços que promovam a prática política, da explicitação das dúvidas e negociação de interesses e desejos.

A escola não dialoga com a peculiaridade do mundo juvenil. E, nem com as situações heterogêneas, com as dúvidas, com os desejos, com o mundo dos conflitos e das relações sociais.

Segundo Souza (2005) isso não acontece porque a escola não se sustenta a partir de situações de aprendizagem da prática política e social. Não há lugar para situações onde o jovem fale sobre si, onde temas sociais e pessoais são debatidos, não consegue articular o espaço escolar com o mundo extra-muro.

Uma escola aberta e promotora do protagonismo juvenil a relação entre alunos e professores e entre a escola e a comunidade, justamente porque abre espaço para os temas da vida dos alunos e da comunidade. Questões relativas à subjetividade, à personalidade dos alunos, à cultura e aos projetos utópicos que ganham relevância na estrutura curricular.

E ainda, nesse lugar de produção de cultura, ou melhor, dizendo, de culturas, produziram-se as materialidades relacionadas aos processos de escolarização, mas, sobre tudo, produziram-se as sensibilidades. Nesse espaço de culturas convergiram diversas outras, advindas, de lugares e momentos diferentes, trazendo subjacentes a cada sujeito que esteve envolvido nessa trama a sua própria história de vida, a história de seu grupo de pertencimento e as representações que marcam cada uma dessas suas histórias. (SOUZA, 2005, p. 40.)

A escola que se constitui como local de produção cultural presta a devida atenção as sensibilidades ali envolvidas, aos momentos em “choque”; relações, a história do grupo que ali se formou. E, tudo isso resumindo numa singularidade rica, complexa e, também, em constante transformação.

O que possibilitou, em parte, a renovação dos estudos historiográficos no século XX foi, entre outros aspectos, a tomada de consciência por par dos historiadores da relação dinâmica entre o passado e o presente. De outra parte, no âmbito da história da educação, não há dúvida de que a renovação dos estudos esteve (e está) intimamente atrelada à possibilidade de uma nova história das instituições escolares e a pretensão de se produzir uma história do cotidiano escolar – a famosa assertiva a cerca da possibilidade de entrar na caixa preta da escola proposta pela sociologia – e de dar visibilidade aos diversos sujeitos que participam da cultura escolar, notadamente aos professores. (SOUZA, 2005, p. 53-54)

Santos (2000) propõe a sociologia das ausências e a sociologia das emergências para habitar na pós-modernidade e no mundo regido pelo mercado. A análise do passado e a atenção exclusiva no presente são quando é dado o devido valor as experiências, aparentemente, insignificantes (“sociologia das ausências”). E, agarrar ou viver o futuro quando ele se mostra, de fato, possível (“sociologia das emergências”).

Tempos e espaços que não são neutros, mas construídos e determinantes de uma cultura escolar. [...] Numa direção bem próxima, acrescentado a ênfase na consideração de que a análise da cultura escolar precisa ser feita na relação com o conjunto das culturas contemporânea. (SOUZA, 2005, p. 38)

No interior da escola produzem-se modos de pensar e de atuar que proporcionam a todos os sujeitos envolvidos nas práticas escolares “estratégias e pautas” para desenvolver tanto nas aulas como fora delas condutas, modos de vida e de pensar, a existência, os hábitos e os ritos.

Os tempos e espaços são reconfigurados e novas ordens são estabelecidas e repensadas, e isso em função da emergência caracterizada pelos novos tempos – tempos históricos – e pelos novos contextos – contextos particulares e peculiares a cada realidade escolar. (SOUZA, 2005, p. 39.)

Dentro dessa perspectiva, Souza (2005) conclui que espaço e tempo são concebidos distribuídos e utilizados pelas instituições escolares e pelo sujeito que tomam parte da vida cotidiana da escola que, ao longo do tempo, determinaram as práticas e os modos de pensar e fazer escolares.

Portanto, o espaço diz respeito à natureza da escola como lugar específico e o tempo, “diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais (VINÃO FRAGO apud SOUZA, 2005, p. 37)

Souza (2005) alerta que, a partir do momento, se a escola for concebida enquanto produto histórico que interage com os processos de normatização e de práticas diferenciadas dos agentes que se apropriam deles, aceitar o conceito de cultura escolar, nesse caso resultará no enfrentamento dos processos de produção, de imposição, circulação e apropriação de modelos culturais.

Assim sendo, “a forma escolar, ao constituir-se, enquanto tal inaugura novas situações nas relações cotidianas vivenciadas pelos elementos-chaves que compõe o cenário educativo, fazendo com que a escola seja inventada como uma unidade com suas características próprias e com um modo social próprio de ser, impondo-se como referência, como modo de socialização reconhecido por todos legítimos e dominantes (SOUZA, 2005, p. 39)

Souza (2005) exemplifica ainda mais que a construção da cultura na escola tem origens e diretrizes muito fortes que vem fora dela, pois a escola é:

Uma agência cultural vinculada a um tipo de ação cultural como fabricação / animação cultural implicada e comprometida com a ideologia da “burocratização da vida social”, funcionado como uma empresa de produção de “capital humano”. (SOUZA, 2005, p.46)

Nesse sentido para Souza (2005) a escola e a educação são regidas por uma concepção de cultura escolar como cultura organizacional, obedecendo às imposições e pareceres da reprodução cultural e social. E, além disso, no ambiente escolar encontra-se um protesto silencioso e muitas vezes inconsciente (anomia) da desordem e do vazio institucional.

Mudar de paradigma implica não só uma mudança epistemológica e teórica, mas, principalmente, uma mudança pessoal. Se no plano teórico precisamos provar, explicar ou pelo menos fazer circular, colocar em comum uma nova forma de compreensão da realidade, no plano pessoal precisamos experimentar a mudança de paradigma, experimentar no sentido de Jung (2003), isto é, vivenciá-la, no fundo, ela só é efetiva quando mudamos de regimes de imagens e de estrutura do imaginário. (SOUZA, 2005, p. 136-137)

Lewkowicz (2003) enfatiza muito a questão da necessidade do homem suspender para habitar neste mundo e Souza (2005) assim como outros autores, também, inconsciente ou não em seu passado e presente como professor exercitou o suspender e os espaços de habitar.

Reencanto-me a todo instante, e um olhar de contemplação me move. A beleza desses horizontes me comove e me faz olhá-los, tal qual Maffesoli, como se atenta estivesse a ver no jardim “a relva crescer”. Esse exercício de paciência e atenção permitiu-me sentir “o estar junto”, a solidariedade de base, e a troca, mesmo que desigual, os sistemas de duplicidades construídos para que as imposições institucionais possam ser burladas e assim permitam a respiração e a permanência da socialidade dos grupos. (SOUZA, 2005, p. 143)

Terceiro Capítulo

Percursos da escola

“Pro dia nascer feliz”, de João Jardim, é um documentário investigativo que mostra que não existem padrões de escolas, mas realidades complexas que envolvem alunos, professores e sistemas públicos e privados de educação. As cenas estão todas ali reunidas numa costura narrativa simples e objetiva. O filme foi rodado em 2006, tem a duração de 88 minutos e é vencedor de nove prêmios em diferentes festivais de cinema brasileiros.

Na contramão das equivocadas expectativas acerca do universo escolar e, por consequência, da juventude brasileira é que se posiciona a abordagem do documentário "Pro dia nascer feliz". Ou seja, um alívio para os olhos e ouvidos de quem está farto de ver e ouvir estes elementos representados de forma tão esgotada de senso crítico pela mídia, na maioria das vezes.

O documentário justamente por não se limitar ao ambiente pedagógico, "Pro Dia Nascer Feliz", dá uma importante contribuição para entender por que o Brasil, após universalizar o ensino fundamental no final no século passado, não consegue fazer da escola um local de aprendizagem. O documentário começa exibindo uma campanha governamental de 1962 que destaca o fato de que metade dos 14 milhões de jovens não estudam em idade escolar. Uma manchete de jornal da época alardeava que "na cidade sem escolas, jovem escolhem o crime".

João Jardim com seu estilo solto mostra uma visão aparentemente imparcial e depoimentos com assuntos para lá de aleatórios. O documentário constitui-se uma inegável transparência, onde a realidade da educação brasileira é mostrada tão íntima quanto seria possível. O ponto de apoio estrutural da narração é o famoso conflito educação pública/educação particular. E, a “instituição escolar” ocupa um espaço peculiar no centro das discussões ocupado por pais, educadores, pedagogos.

O contato com a obra de João Jardim revela a dificuldade que há em avaliar o complexo do trabalho travado pelos educadores diante da imensa carência das escolas, tanto no âmbito estrutural como na falta de suporte psicológico. O filme comove pela poesia que traz. Mostra a fragilidade e a insegurança da juventude em todas as classes sociais, naquilo que está mais presente em cada classe e região do país. A diferença de valores, adquirida pela condição social em que vivem e a dificuldade cada vez mais opressiva de colocar-se ao mundo, de pertencê-lo, situar-se, encontrar-se.

Em meio a essa problemática estão os alunos, perdidos entre questões pessoais e o envolvimento com a realidade social. O abismo que divide as classes sócio-econômicas se torna claro quando o espectador se depara com o mosaico construído pelo cineasta. De um lado estão os alunos pertencentes à elite, com conflitos existenciais e com a “imensa” dificuldade em conciliar exigência escolar e vida social. Por outro lado, há os marginalizados que beiram ao precipício, sofrendo diante dos apelos da criminalidade, e os que batalham para simplesmente chegar à escola, como no caso dos que moram no interior do Recife.

O documentário fala de maneira comprometida sobre a situação da educação no país e da condição do jovem. Além destes aspectos diferencia-se mais ainda por mirar tal contexto sob o olhar do próprio jovem, pois é nele que encontramos importantes subsídios para esta análise.

O foco do filme é dado ao ensino de adolescentes. Esse fato isoladamente já apresenta condições bastante conflituosas, uma vez que a adolescência é uma fase caracterizada por alterações físicas, psíquicas e sociais. É o momento em que o indivíduo forma sua identidade, a partir de seus valores e de suas crenças. É quando ele levanta questões relacionadas à sua origem, à sua identidade e ao seu futuro e não encontra com facilidade, evidentemente, as desejáveis respostas.

"Pro Dia Nascer Feliz" propõe um misto de sentimentos para o professor, pois retrata o dia-a-dia das salas de aula e a solidão de professores e alunos, que precisam ressignificar a concepção de escola que carregam. Contudo, diante da falta de valorização da escola, não sabem por onde começar.

O cineasta promove uma leitura dinâmica da realidade que permeia as escolas nos grandes centros urbanos do Nordeste e do Sudeste. Distintos quadros se apresentam entre as instituições retratadas, mas tal diversidade permite enxergar o núcleo em que reside o problema educacional, que é a divisão de classes ligada à falta de administração pública.

De maneira mais específica João Jardim tenta mapear como as profundas divisões de classes sociais no Brasil se refletem na maneira como as pessoas se educam. O filme mostra dados alarmantes sobre a situação sócio-educacional brasileira. Por exemplo, existem 200 mil escolas no Brasil. Destas, 18 mil não tem banheiro e quase duas mil não tem água.

O filme, depois de mostrar o documentário de 1962, começa no município mais pobre de Pernambuco em Manari. Lá a escola pública do local está caindo aos pedaços. Ao invés de se mostrar interagindo com seus entrevistados, Jardim assume uma posição de observador. E o jeito como ele filma a adolescência, as conversas de canto das amigas, os

ombros curvos do garoto impopular, as idas e vindas de todos, muitas vezes desnorteados em corredores de escolas, é de uma sensibilidade emocionante.

Como não poderia deixar de ser, o documentário trata também das conseqüências da desigualdade desta sociedade da qual as escolas fazem parte. Assim, se por um lado a escola do interior de Pernambuco recebe uma verba anual de R\$1.000, não tem banheiro descente e nem transporte apropriado para levar os alunos para o colégio, por outro lado, a escola de Pinheiros tem catraca eletrônica, gente bem vestida, alunos com celulares e com sentimento de culpa por não fazerem trabalho voluntário.

A trajetória do filme em Pernambuco mostra que não há sequer uma escola em condição digna em Itajaí. Os alunos, nesse caso, contam com um ônibus para levá-los a Manari, outra cidade, que fica a 30 quilômetros de distância. E, nessa realidade apresentada, surge à menina Valéria, de 16 anos, um exemplo marcante da exceção. Sua história é capaz de fascinar todo o público, pois sob um olhar poético e esperançoso diante da vida, a menina mostra uma forma vigorosa de ir contra a maré das condições de sua escola. Ônibus que se quebra, professores que faltam, professores que não percebem a sensibilidade de Valéria e até duvidam de seus escritos. Essa "personagem" é de uma beleza tão arrebatadora, dentro do seu contexto áspero, que tira o fôlego.

A realidade do povo do nordeste realmente é muito dura. Mas mesmo assim há cultura na pobreza. Novamente, a menina pobre de Pernambuco que, entre outros renomados autores, lê Carlos Drummond de Andrade, escreve textos e poesias incríveis. Os professores chegam a dizer “você copiou isso de algum lugar que você leu!”. É somente através da câmera que acompanha esta aluna que conseguimos assistir sua relação com o mundo externo a escola: a feira, a família, a rua e finalmente uma estrada de terra por onde ela caminha depois de recitar uma poesia que escrevera como um exercício de intertextualidade em relação a um poema de Manoel Bandeira.

“Os brasis”, expressão já conhecida de muitos estudiosos, revelado neste filme mostra um contraste incrível: a aluna pobre de Pernambuco sonha em estudar e ser alguém, embora talvez não vá conseguir. E ao recitar esse poema tão original e tocante, em meio a uma realidade tão pobre, tão árida e tão distante, acabamos nos convencendo que apesar de todos os desafios e todas as imperfeições do sistema educacional brasileiro, a instrução é um dos bens mais preciosos que se pode deixar a uma pessoa. Enfim, no sertão “tão sem ser” pode configurar uma existência com tanto potencial.

A direção do filme em seguida focaliza-se no Rio de Janeiro onde o a gravação é numa escola pública em Duque de Caxias (Colégio Estadual Guadalajara). A escola fica por sua vez ao lado de uma “boca de fumo”. Na entrevista, os meninos afirmam roubar por ódio ou, simplesmente, por falta do que fazer. Dentre eles, uma personagem se destaca por

cambalear sua inteligência e sua esperteza entre o estudo e a criminalidade. Essa jovem agressora, um dos depoimentos mais fortes do filme, conta como matou uma colega: "Ela quis me barrar na festa. Eu pensei: 'Ela tem que morrer essa safada'. Fui procurar ela na hora do intervalo e encontrei no corredor. Aí foi daquele jeito. Mandeí ver. E ela lá no chão, estirada. Ela ia morrer de qualquer jeito um dia. Eu só antecipei". Apesar desse depoimento, "Pro Dia Nascer Feliz" também mostra que, para alguns adolescentes, a escola pode fazer a diferença. Keila, a menina que pensava em morrer, acha uma válvula de escape escrevendo poemas no projeto Fanzine da escola.

Os professores, nesta mesma escola, reunidos para o conselho de classe, mostram sua preocupação com um aluno, mas não sabem de que forma agir. Nos momentos em sala de aula, é possível notar que, apesar de ser um menino cativante, também desperta certa fúria nos professores. Nesse sentido, torna-se reveladora a total desestrutura do corpo docente e do discente, uma vez que possuem uma grande dificuldade em lidar entre si e criam um conjunto de sentimentos antagônicos no ambiente escolar.

Numa das seqüências mais dramáticas é nesse conselho quando os professores decidem se devem ou não aprovar esse aluno, sabidamente sem as qualificações para passar de ano. Se o fizerem, certamente prejudicarão a futura turma da qual ele faria parte. Por outro lado, se reprovado, o aluno abandonará a escola e, por já estar com um pé no crime, certamente fará sua opção definitiva. Como resolver tal dilema?

Douglas, 16 (escola do Rio de Janeiro, Guadalajara, aluno do conselho acima) não disfarça o orgulho que sentiu quando foi a um baile funk armado. Mas, ele também sente o mesmo orgulho ao se apresentar num grupo de percussão do colégio. Talvez por ser tolhido pela sociedade Douglas queira ser o protagonista no seu meio. E, se a escola não for de alguma forma criativa para eles extravasarem podem procurar outros caminhos para isso. Conseqüentemente, a realidade dessas escolas se reflete também nos alunos e na relação desses com a instituição. Assim, a preocupação dos professores da escola de Duque de Caxias, ao aprovar Douglas que foi para o Conselho, tem mais haver com uma tentativa de evitar que ele caia novamente na marginalidade do que em exigir que ele aprenda o conteúdo ensinado.

No caso de Douglas, a escola foi uma referência para a sua ressocialização. Dentre os métodos didáticos, a cultura inserida em seu contexto e as disciplinas essenciais ao educando, o fez atraído a participar de uma banda de cultura afro, dando uma ressignificação no porquê de ir à escola, respeitar os demais colegas e professores e, pensar no seu futuro como profissional. Entretanto, a cultura está presente em todos os aspectos da sociedade, desde a constituição da família, construção dos conhecimentos sociais veiculados por meio da mídia, aos conhecimentos transmitidos pela escola.

Numa outra seqüência, uma diretora diz que é difícil administrar uma escola onde os professores, assim como deputados, encaram seu número máximo de faltas permitidas por lei como um direito. Os alunos reclamam que, com estas faltas, fica impossível aprender.

No interior de São Paulo (Itaquaquecetuba, Escola Estadual Parque Piratininga II), os problemas são similares e outras questões vêm à tona. O sonho de chegar a uma universidade, apesar de programas como o ProUni, ainda é distante para os alunos do sistema público paulistano. Ainda sob más gestões do governo, as escolas, os professores e os estudantes sofrem com a escassez de recursos. Surge, no entanto, focos de esperança, como o projeto de um Fanzine produzido pelos alunos. A publicação levanta debates, como o homossexualismo, e faz a rotina escolar menos dura. Nesse ambiente, desenvolvem-se dramas paralelos como as brigas (bullying), as drogas e a gravidez na adolescência.

Esta escola apresenta problemas que começam pelas faltas numerosas dos professores e pelo forte desinteresse dos alunos. A escola fica na periferia de São Paulo, é concluída nas palavras da própria professora entrevistada Prof^a Celsa, fica na “periferia da periferia”. Nesse quadro, atenta-se para personagens que merecem certo destaque. A menina Keila, por exemplo, narrando seus momentos de desânimo, assume seu desejo pela morte: "Eu chegava da escola, deitava na cama e ficava o dia inteiro dormindo. Comia deitada na cama, porque pra mim a solução dos meus problemas seria morrer".

Já outro menino manifesta, num discurso consciente, a vontade de ser padre e de estudar filosofia. Há ainda a professora desses alunos que promove, com dedicação, o projeto do Fanzine e dá conta de uma atividade prazerosa e produtiva para todos. São momentos em que os alunos ganham voz e podem discutir, por conta de uma relação de cumplicidade, sobre assuntos que lhe afligem. No entanto, a mesma professora, apesar da pouca idade, sofre um grande desgaste em sala de aula, relata que até faz terapia e, por isso, justifica suas faltas. A rotina constante de falta de aulas e de descompromisso de professores e alunos com o ensino, por exemplo, é escancarada nos depoimentos nas escolas públicas.

No caso das periferias, o filme também destaca o papel da violência. Ao comentar as inúmeras agressões e xingamentos sofridos na escola, uma diretora desabafa: "O professor está preparado, mas não para esse tipo de aluno" (Prof^a Suzana, Itaquaquecetuba, Escola Estadual Parque Piratininga II).

Ao final do documentário ficamos sabendo apenas do destino desta aluna que, através do projeto do Fanzine na escola, conseguiu expressar suas angústias, mas que, após o final da escola, começa a trabalhar e volta para a apatia e para a solidão anterior.

O documentário no fim aborda a realidade de uma escola católica (colégio Santa Cruz, em Alto de Pinheiros, zona oeste de São Paulo). É evidente que, além de dispor de um espaço físico excelente, a escola também é marcada por sua rígida disciplina. No entanto, o filme deixa claro que a educação não se resume por esses fatores. A entrevista com os adolescentes denuncia casos de depressão, de crises existenciais e até de violência nesse ambiente escolar. A reação mais normal de quem assiste a essa parte do filme é a de indignação diante das angústias expostas pelas alunas. É habitual, nesse caso, considerar uma rebeldia sem causa da classe alta e se comover apenas com a dura realidade dos adolescentes de Manari, por exemplo. Mas, a principal proposta deste documentário não é somente relatar as fortes diferenças existentes entre as escolas e seus ensinamentos do país. O fundamental é demonstrar que o sistema educacional brasileiro é muito falho. E, dessa forma, é possível constatar que cada realidade registrada enfrenta problemas gerados por ela mesma.

No colégio Santa Cruz, bairro Alto de Pinheiros, zona oeste de São Paulo, há queixa de Ciza, 16: "Às vezes eu me pergunto: será que estou estudando muito? Eu senti que neste ano menos meninos se interessaram por mim. Às vezes fico achando que as pessoas olham para mim e dizem: "Essa menina só estuda". As amigas confirmam, depois que ela deixa cair algumas lágrimas.

O medo também é outra característica em comum. "Tenho medo de coisas totalmente complexas e grandiosas, como o medo da morte, o que acontece depois da vida, quem sou eu, o que vai acontecer comigo. "São coisas que você começa a pensar e que não tem resposta", diz Thais, 15, de Alto de Pinheiros que por esse motivo fala da depressão que ameaça fazê-la perder o ano escolar.

Outra questão que aparece nesse colégio, entre quatro adolescentes, elas discutem como sair da "bolha" em que se transformou sua condição privilegiada. Bem informadas, elas sabem que o País é vice-campeão em injustiça social. Têm um vago sentimento de culpa que as faz querer se aproximar dos mais pobres. Sair da "bolha". Mas, como fazê-lo? Usar a caridade seria reforçar a relação de desigualdade. A clareza dessa situação pesa sobre elas. E, também o contrário acontece na escola de Pinheiros onde os alunos parecem já ter interiorizado a cobrança que a instituição lhes aplicou durante anos.

Os depoimentos dos jovens de seis escolas com perfis distintos permitem ao espectador de "Pro Dia Nascer Feliz" perceber que, apesar das gritantes desigualdades, há inquietações comuns entre eles. A ausência dos pais, por exemplo, aparece tanto nas falas de jovens infratores quanto na de uma menina de classe média alta não identificada.

"Meus pais trabalham tanto que não têm tempo para me entender", diz uma adolescente do colégio Pinheiros. Outras contam como é difícil se destacar nos estudos

num ambiente em que nem sempre isso é um fator de inclusão social. "Meus colegas me acham diferente porque gosto de ler", conta Valéria (Manari, Pernambuco).

Em suma, com exceção da aula sobre o romantismo na periferia de São Paulo, todas as outras mostram a herança da desigualdade social brasileira que, por dedução, acabam ecoando na realidade atual formada pela repressão das pessoas que desejam fazer o bem para a sociedade (tema da aula em Pernambuco), pelo domínio de uma elite oligárquica que defende apenas seus próprios interesses (tema da aula em Duque de Caixas), e por uma desigualdade social que se expressa através de particularidades como a arquitetura da própria residência (tema da aula em Pinheiros).

Por fim, constatamos pela visão proporcionada pelo documentário, que segue a trajetória de jovens em diferentes pontos do país, que o contexto social e os encaminhamentos que tomam os processos educacionais agregam diferentes concepções do que seja a experiência escolar. Para alguns, só é uma fase que não deixa marcas significativas na formação e/ou aquisição do certificado. Já para outros, é também um período de intenso esforço em um processo estressante e doloroso. Fica, então, a idéia de que, enquanto não se compreender a experiência escolar em termos de formação humana e da necessidade intrínseca de todo o ser em conjugar conhecimentos com os outros e com o mundo, a necessidade de pensar, agir, expressar e manifestar, o poder de transformação da educação não existirá.

É interessante pontuar, inicialmente, quanto à forma com que o jovem se enxerga, uma vez que esta reflexão relaciona-se decisivamente com a constituição da experiência escolar do mesmo. Observa-se que o jovem carrega da sociedade um estigma que não é geral e constante, mas sutil e significante. Estigma este calcado em sentidos comuns como o de que todo jovem é irresponsável, desocupado, inconseqüente ou, simplesmente, fútil. Atente-se, então, que tais concepções podem influenciar os jovens, levando-os a se desvalorizarem e não se sentirem sujeitos atuantes, pensantes e questionadores de suas realidades. Temos, então, como ponto de partida a constatação de que, algumas vezes, o próprio jovem se incompreende.

A juventude é um período marcado por conflitos e desencontros nas relações com o mundo e com si próprio, envolvendo, assim, um especial estado de inquietação e compreensão singular da realidade. Infelizmente, muitas vezes esta perspectiva não é enfatizada e segue-se vivendo frente a contextos conturbados na busca de modos para que o dia possa nascer feliz.

Historicamente ausente no que diz respeito ao desenvolvimento humano, o Estado, comprometido com outros interesses, desampara a escola. Em aspectos físicos e estruturais este desamparo converte o ambiente de forma a influir e prejudicar a aprendizagem. Em

contraponto, no outro extremo da situação, as luxuosas instituições particulares parecem distanciar mais ainda os jovens que as freqüentam da realidade e da sociedade, a qual reage com apatia, caracterizando a “bolha” que os frustra.

No atual panorama capitalista no qual tudo parece estar sujeito à lógica da mercadoria, a escola também não escapa. Isto se revela no fato de que o ensino toma faces de algo unicamente necessário para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, tornando-os produtivos, geradores de renda e, enfim, consumidores. Em certa passagem do filme, isto fica claro quando um pai afirma que sua filha deve estudar para ser alguém na vida. E, neste caso, ser alguém significa ter um emprego.

A grande questão está no fato de que, com isto, a sociedade, de forma geral, encara a aprendizagem exclusivamente sob esta óptica em detrimento do conhecimento enquanto ferramenta para a “cidadania”. Logo para integração, interação e transformação social; e para o indivíduo enquanto eterna busca pela realização dos anseios humanos de compreensão do mundo e enquanto ação sobre ele também. Para longe desta perspectiva da escola com função social e em termos coletivos, caminhamos para o ensino unicamente em prol de objetivos pessoais e individuais, atendendo aos moldes capitalistas de entendimento e visão de mundo.

Este belíssimo documentário aborda múltiplas perspectivas de um Brasil diverso na forma de entender, ser e coexistir do jovem; em suas premissas sociais, suas vontades, sonhos e desejos. A educação, enquanto escola, ou seja, um templo de realização do indivíduo em sua fase de formação é aqui entendido de modo diverso daquele essencial; os fatos apresentados não nos deixam dúvidas de que a educação reproduz a sociedade em que vivemos.

Onde a cultura se localiza no processo de socialização do estudante? Levando em consideração o perfil de alguns alunos de escolas urbanas, com déficit de aprendizagem e transtornos comportamentais inseridos em atividades culturais, questiona-se qual a influência da cultura no desenvolvimento da vivência social do aluno? Para que a cultura desempenhe seu papel de socialização na educação é necessário rever critérios para sua aplicabilidade.

A cultura não poderá ser uma medida de incentivo para se alcançar êxito educacional desde que haja um acompanhamento mais aprimorado. Sendo a cultura o conjunto de saberes construídos pela humanidade, tem papel fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, na educação as formas de manifestação da cultura tem sido determinantes para a permanência de muitos alunos na escola. Em uma sociedade com tantas desigualdades sociais a escola é o caminho para se conseguir ou alcançar mudanças e respeito. Apesar de ter sido inserido atividades culturais, ainda são

insuficientes dados a demanda existente, a escassez de recursos que delimita a inclusão ou permanência desses alunos dentro do contexto escolar.

A cultura deve ser vista como forma alternativa de estímulo e motivação para o aluno querer buscar aprimoramento, conhecimento e satisfação, gerando auto-realização e esperança de construção de uma sociedade onde a democracia realmente exista.

Submetidos a mesma lógica mercadológica de ensino para as classes ricas, isto se converte em um ensino opressor, maçante e pouco prazeroso, assunto este abordado no filme pela trajetória de uma adolescente e seus conflitos neste meio. Esta conduta visa garantir o acesso do aluno no nível superior. Em extremo oposto à situação anterior, estes jovens sofrem por estarem cercados de muita expectativa e cobrança. Há uma supervalorização da nota e prova como avaliação e cria-se a falsa impressão de que um ensino de qualidade é um ensino de conteúdo rigorosamente difícil.

Desta forma, se o próprio sentido do ensino se descompromete em termos humanos, o ensino também se desumaniza e os jovens em âmbito escolar são entendidos apenas como estudantes. Visão esta errada, pois, para além de alguém que ali se encontra para estudar e absorver os conhecimentos que lhe são passados se lida com jovens, o que significa lidar com indivíduos detentores de trajetórias e idéias. Estes, ao se proporem a estudar, não deixam em casa seus medos, anseios, percepções e tudo aquilo que os constitui enquanto jovens.

A cultura é de fundamental importância, pois é neste momento que o aluno está sendo “moldado”, e por meio da música inserida na escola ou de programas de inclusão social. Até mesmo de atividades extraclasse. Tendo como objetivo principal assegurar que o aluno não siga por caminhos da marginalidade, que aparecem não só na classe menos favorecida, como também na classe privilegiada, porém se propaga e encontra mais adeptos nas grandes favelas.

Hoje, o papel do educador não é mais apenas de repassar conteúdo, mas também identificar e conhecer a realidade do aluno, exercendo assim a psicologia educacional, pois a cultura local da maioria das favelas brasileiras (que também é vendida e incentivada pela televisão brasileira) é a de que “os traficantes de drogas, de armas, seqüestradores” são mais valorizados do que o trabalhador que pega dois ônibus e dois metros para se chegar a um trabalho justo e digno.

A cultura, sem dúvida nenhuma, tem que influenciar, é lógico que não na visão mercantilista de traficantes, mas sim inserir o homem em um contexto de valores, de reconhecimento, de identidade humana e de dignidade, fazendo assim um ambiente agradável de viver.

Diante de quadros sociais tão diferentes, a escola precisa compreender seu papel de socializadora da cultura. A forma de pensar e fazer educação devem ser aquela que leva o aluno a compreender e desenvolver competências e compreensão prática, de forma que ele venha agir e aumentar a possibilidade de mudanças sociais significativas em termos individuais e coletivos. Para um aluno transcender seu ambiente e conseguir se desenvolver na prática o que aprende na teoria são necessários certos atributos como: motivação, coragem e capacidade de resolver problemas.

Se cada um de nós está envolvido com o contexto que nos cerca e que, por sua vez, também nos constitui, tal contexto também acaba sendo ignorado, algumas vezes, sujeito a esta mesma perspectiva. Seja este contexto a realidade familiar do jovem, sua comunidade, enfim, seu universo. Não quer dizer que a escola deva se responsabilizar por estes aspectos, mas, sim, compreendê-los e não ignorar sua existência, consciente de que, ao lidar com o jovem no processo de aprendizagem, estará lidando com tais aspectos. Torna-se, assim, o ensino menos apático e de forma a ecoar no universo do jovem.

A escola precisa ser um espaço aberto “de valorização da cultura” para o aluno encontrar caminhos, encontrar saídas para melhoria de sua condição de vida. Estes caminhos podem ser encontrados nos projetos sociais que são possíveis de se desenvolver nas escolas, tais como, esporte, danças, músicas e etc. A oportunidade de se desenvolver através da cultura, faz com que, além de trabalhar habilidades e aptidões, o indivíduo seja sujeito efetivo desse processo.

Qualquer mudança na escola exige esforço de todos os seguimentos, sobre tudo requer a construção partilhada de uma nova ordem que se efetive em qualidade de educação com uma nova cultura, o que se pressupõe sua valorização e o desenvolvimento de estratégias diferenciadas aos vários alunos envolvidos.

Por fim, são o foco abrangente e a pluralidade de situações que conferem a este documentário a notoriedade que merece. É quando a escola é mostrada em sua essência mais humana, mais encrustada na vida de tanta gente ao mesmo tempo, mostrado mesmo como reflexo e simultaneamente causa de uma sociedade desigual e cruel, mascarada e hipócrita; é apenas assim que se pode imaginar (porque ainda assim, definir me parece impossível) a abrangência deste poder instituído, a força deste personagem tão presente cultural e socialmente ao longo da história.

Quais são as condições que essa sociedade tem garantido a esses jovens para viver sua juventude? Vivemos no bojo de uma sociedade extremamente desigual que propaga o consumo e o individualismo, o sucesso individual por mérito e esforço próprio torna-se um jugo.

No filme vemos jovens de classe média sofrendo na medida em que não conseguem corresponder ao que a escola, a família e a sociedade esperam deles. Enquanto isso, jovens pobres vivem excluídos das possibilidades de acesso a outros bens, modos de lazer e de cultura a que aspiram. Além do que, eles estão expostos as constantes incertezas e as mudanças que tem afetado à escola e ao mundo do trabalho num contexto de globalização econômica.

O filme acompanha o sistema educacional brasileiro desde a miséria sertaneja, passando por diversos níveis de pobreza até chegar ao ensino dirigido aos filhos das famílias mais ricas do País. Mostra que em todos esses níveis é difícil ver alguma coisa que possa ser chamada de pedagogia. Ou seja, a formação de indivíduos capazes de desenvolver seus potenciais criativos, profissionais e sociais. Claro que isso não seria novidade no sertão nordestino e nas periferias violentas das grandes cidades. O que assusta é que entre os ricos, isso também é verdade.

Outro problema grave é a relação com os pais. Da filha mais pobre à menina rica, as dificuldades em receber carinho e atenção paternos estão muito presentes. Durante o século passado, a família mudou. “Desestruturou-se”, como dizem os especialistas. O mercado absorveu mães e pais. A sobrevivência, da mais básica a mais sofisticada, os afastou dos filhos. Por enquanto, há um vazio no lugar.

O mesmo aconteceu com a escola. Uma professora lúcida fala no filme que a sala-de-aula é muito chata, comparada ao mundo lá fora. Da vida perigosa de bandido do morro às baladas da noite paulistana, o quadro negro, os livros e a voz da professora são um tédio sem fim. Muita coisa que parecia tão sólida se desmanchou no ar. O pior é que os ritmos são diferentes. Para os mais pobres, a vida adulta chega antes. Seja pelo elevado índice de adolescentes grávidas, seja pela entrada precoce no mercado de trabalho ou na vida cruel do crime. Por outro lado, os mais ricos esticam a difícil passagem para a maturidade, se especializando academicamente ou apenas desfrutando das diversões que o dinheiro fácil oferece. De qualquer maneira, isso pode acabar sendo traumático para ambos os casos.

A talentosa e pobre Valéria, a rica e sensível jovem depressiva, o adolescente tentado pelo crime na periferia. Todos eles mostram-se capazes de se manter acima da linha d'água, ainda que estejam longe da margem segura. Vivem “por um triz”, como diz a música de Cazuza que talvez inspirou o título do filme. Nenhum deles merece o que estão passando. A luta contra a desigualdade é mais do que necessária. No entanto, a situação da educação em nossa sociedade é também a denúncia do que é viver nela. Trata-se cada vez mais de passar por uma máquina de moer sentidos e esperanças, até para quem nasceu em berço de ouro. Contra isso, viva a poesia da menina Valéria!

Conclusão

O conceito básico de cultura é tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Por exemplo: a terra é natureza e o plantio é cultura. Resume-se cultura, em geral, no desenvolvimento intelectual do ser humano, nos costumes e valores de uma sociedade.

O estudo de uma cultura presume-se que já se saiba que ela em momento algum é estática. Pelo contrário, a análise de um momento histórico que já foi ou é constitui dentro dele subculturas, conflitantes ou não, em constante relação dinâmica. Pois, o homem sente, faz e age com relação à cultura na qual está inserido.

O homem, também, pensa e reflete sobre o sentido de tudo no mundo. Quanto mais minuciosamente investiga os dados e as análises científicas, mais é possível de se convencer de que o existir humano é essencialmente cultural.

O termo cultura surgiu como um conceito humanista. Esse sentido humanizante de cultura floresceu entre os romanos a partir do cuidado com a terra, a “agricultura”, isto é, o trabalho do agro, o cultivo do campo.

Dentro da etnologia o conceito de cultura possui várias definições. A primeira delas é significativa e muito conhecida: é um ramo da antropologia que estuda a cultura dos chamados povos primitivos. Em termos simples, cultura no campo etnológico, é o modo de viver típico, o estilo de vida comum, o ser, o fazer e o agir de determinado grupo humano, desta ou daquela etnia.

O conceito amplo ou antropológico de cultura é o modo como indivíduos ou comunidades respondem às suas próprias necessidades e desejos simbólicos. O ser humano, ao contrário dos animais, não vive de acordo com seus instintos, isto é, regido por leis biológicas, invariáveis para toda a espécie, mas a partir da sua capacidade de pensar a realidade que o circunda e de construir significados para a natureza, que vão além daqueles percebidos imediatamente. E, há diferentes posições dos antropólogos de nossos tempos com relação ao conceito de cultura.

A cultura é vista por alguns antropólogos como um sistema de padrões de comportamento, de modos de organização econômica e política, de tecnologias, em permanente adaptação, em vista do relacionamento dos grupos humanos com seus respectivos ecossistemas.

Outros antropólogos tratam a cultura como um sistema de conhecimento da realidade, como o código mental do grupo, não como um fenômeno material, mas cognitivo. Há também os que encaram a cultura como um sistema estrutural, em que o eixo de tudo é a bipolaridade natureza-cultura, tendo como campos privilegiados de sua concretização o mito, a arte, a língua e o parentesco. E por fim, há os que entendem cultura como sistema simbólico de um grupo humano, sistema que só poderá ser apreendido por outro grupo por meio de interpretação e não por mera descrição.

A cultura no meio social é difundida por dois meios e modos bem distintos. Infelizmente, ainda se observa uma separação muito grande entre a cultura erudita e a cultura popular. A cultura erudita está hoje mais aberta e “compreensível” devido à universalidade do direito a educação. Já a cultura popular vigora-se muito entre o povo através de seus costumes e da maneira como interpretam a realidade.

O ambiente escolar relaciona a cultura erudita e a cultura popular timidamente nos seus diversos momentos. Faz-se necessário que esteja sempre presente na escola um trabalho voltado para a conscientização e reflexão do sujeito - mundo, oferecendo através deste processo de aprendizagem condições ao aluno de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, compará-los, compreendê-los e superá-los.

A valorização da cultura popular inserida no contexto da educação objetiva principalmente combater a discriminação de seus produtores e reforçar os segmentos sociais que têm sua participação diminuída pela classe dominante que insiste em monopolizar a cultura, aceitando apenas o que é formal e erudito como certo.

Durante muito tempo o que era formal e erudito na escola apresentava-se como a cultura **na** escola. Hoje, ainda é muito forte a questão de “uma só cultura”, consciente ou não, imposta na escola. Por que é esta cultura que traz resultados mais rápidos e palpáveis. O informal não traz produtividade e não consegue caminhar no ritmo da globalização.

A educação precisa atingir a vida das pessoas e da coletividade em todos os âmbitos, visando à expansão dos horizontes pessoais, o desenvolvimento bio-psico-social do sujeito, além da observação das dimensões econômicas e o fortalecimento de uma visão mais participativa, crítica e reflexiva dos grupos nas decisões dos assuntos que lhes dizem respeito.

O desenvolvimento pleno do sujeito começa na escola quando se propõe a construção de uma cultura da escola. Em âmbito local a cultura da escola constitui uma singularidade daqueles sujeitos que participam e interagem em todas as atividades trabalhadas. A cultura caminha por todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão e na constituição dos sistemas curriculares.

O conceito de cultura da escola vê os modos de pensar e atuar que proporcionam a seus alunos estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas. E, fundamentalmente, integrar-se na vida cotidiana das mesmas.

A escola aberta à construção de uma cultura da escola promove espaços para que o jovem se expresse de diversas formas através da arte, das discussões em roda, de questionários para melhoria no todo da escola, etc. Essas são algumas das estratégias de entrada das práticas culturais sociais mais amplas no interior da escola.

Nesse sentido, a cultura da escola é tanto o conjunto de saberes presentes nas determinações dos comportamentos e das tradições quanto das inovações e das relações sociais. Por outro lado, pode ser interpretada como uma variável ideológico-científica dependente da cultura geral. Para essa interpretação, os terrenos de produção da Sociologia, História e História da Educação têm sido reconhecidamente como um bom lugar para se pensar e dar novo significado a algumas pautas teórico-metodológicas, tais como: o tempo escolar, o espaço escolar, o currículo, os manuais, as autobiografias, as memórias, os diários, os suportes metodológicos, etc.

A escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos vindos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

A consciência na nossa época é de que o mundo passa por transformações profundas e cada dia mais forte. Esta realidade provoca em muitas pessoas e grupos, sentimentos, sensações e desejos contraditórios, ao mesmo tempo de insegurança e medo, potencializadores de apatia e conformismo como também de novidade e esperança.

Globalização, multiculturalismo, pós-modernidade, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais na nossa atualidade.

Referências Bibliográficas

- AGAMBEM, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. p. 221-281.
- BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa, Universidade Aberta, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade**. A psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1999.
- CERTEAU, Michel De. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995. p. 101-253.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: editora da UNESP, 2005.
- FERREIRA, J. M. **Psicossociologia das Organizações**. Lisboa, Mc Graw Hill, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Vols. I, II, III, IV e V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GORZ, André. **Misérias do presente, riqueza do possível**. São Paulo: Annablume, 2004.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1995.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 127-178.
- GUATTARI, Félix. **Psicanálise e transversalidade**. Ensaios de análise institucional. Aparecida: Idéias e Letras, 2004.
- JARDIM, João. **Pro dia nascer feliz**. (2006) Rio de Janeiro: Filmes e Produções Copacabana. Duração de 88 min. Patrocinado pelo Programa Petrobrás Cultural.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 1997.

- LECHNER, Norbert. **Los pátios interiores de la democracia: subjetividad y política**. Chile: Fondo de Cultura Econômica, 1990.
- LEWKOWICZ, Ignacio, CANTARELLI, Mariana, Grupo Doce. **Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporânea**. Buenos Aires: Editorial Altamira, 2003.
- MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior**. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 183-278
- MARCUSE, Herbert. **Cultura e Psicanálise**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- MELLO, Mario Vieira de. **O conceito de uma educação da cultura com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MOLES, Abraham Antoine. **Sociodinâmica da cultura**. São Paulo, Perspectiva; editora da USP, 1974.
- NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. **O descentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- SANTOS, José Luiz dos Santos. **O que é cultura**. (Coleção Primeiros Passos; 110) . São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 5-97.
- SOUZA, Rosa Fátima de; Valdemarim, Vera Teresa (orgs). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

MILENA PESSÔA BERTO
ORIENTANDA

PROF. DR. ROMUALDO DIAS
ORIENTADOR