



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
PROFSOCIO

TARSIZIO CIPRIANO FREITAS

**CULTURA NA ESCOLA: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR DA
ANÁLISE DO CONSUMO CULTURAL ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2023

TARSIZIO CIPRIANO FREITAS

CULTURA NA ESCOLA: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR DA
ANÁLISE DO CONSUMO CULTURAL ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F1c FREITAS, TARSIZIO.
 Cultura na escola : Produção de material didático a partir da análise do consumo cultural
 entre estudantes do ensino médio / TARSIZIO FREITAS. – 2023.
 202 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
 Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2023.
 Orientação: Prof. Dr. TARSIZIO CIPRIANO FREITAS.
1. Cultura. 2. Consumo. 3. Cartilha cultural. I. Título.

CDD 301

TARSIZIO CIPRIANO FREITAS

CULTURA NA ESCOLA: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR DA
ANÁLISE DO CONSUMO CULTURAL ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional de Sociologia em Rede
Nacional – PROFSOCIO da Universidade
Federal do Ceará como requisito para a
obtenção do título de Mestre em
Sociologia.
Área de concentração: Ensino de
Sociologia.

Aprovada em: 10/05/2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alexandre Jeronimo Correia Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Ana Luísa Fayet Sallas
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Aos corações selvagens!

AGRADECIMENTOS

Ao tempo, à voz que resiste, à fala que insiste, às lágrimas de um jovem e à firmeza de um segredo ao bater num coração que só entendia o que era cruel e o que era paixão. Agradeço a Belchior (*in memoriam*) pela presença de espírito na existência cotidiana.

Aos tempos, aos espaços e às noites frias que me ensinaram a amar mais os meus dias, através da dor, enxergar o poder da alegria e a certeza de ter sempre coisas novas a aprender.

A minha mãe, Rita Pinheiro de Freitas, pelo amor e defesa do bem coletivo, justiça social e entendimento de que, pelo trabalho e perseverança, o novo sempre vem. No lado que nasce o sol, bate lá nossos corações.

A minha irmã, Sâneq Alaf de Freitas Oliveira, pela força da palavra, coragem, solicitude e firmeza que emanam quanto às intempéries do real e, sobretudo, por nunca deixar que esqueçamos nosso lugar, nossa resistência.

Ao meu amor, Mariana Carneiro de Oliveira, companheira de alta luz, pela parceria, paciência, fé de que, por mais que sejamos passagens existenciais, nossa essência repercute no que fazemos e naquilo que devemos fazer para o bem do próximo.

Aos amigos, Adriano, Beethoven, Danúzio, Edilberto, Heli, Isaac, João, Juan, Marcos, Mário, Mikkael, Neilson, Niraldo, Samuca, Thiago, Vicente Jr, Welison, William por apenas serem e estarem. A George e Rembrandt (*in memoriam*), por apenas serem e estarem. Todos, apenas rapazes latino-americanos, que, apesar de compartilharem os horrores da vida, sabem de como somos sujeitos de sorte. Gostam nada de fins.

Aos amigos e colegas de profissão e de luta, companheiros e companheiras de área da EEMGAB no delírio das experiências com coisas reais.

Ao meu orientador, Irapuan Peixoto de Lima Filho, que, ao representar a universalização de saberes, demonstra sempre como o olhar atento e cuidadoso ao outro é necessário. Afinal, todos precisamos rejuvenescer.

A divina comédia humana na hora do almoço.

RESUMO

Este trabalho trata da apresentação de material didático produzido com o tema do consumo cultural por estudantes do ensino médio. Para a realização dessa empreitada, buscou-se, a princípio, captar o sentido inicial que os estudantes de ensino médio têm sobre cultura através de questionários aplicados online (via *Google Forms*) com o objetivo de captar questões gerais sobre cultura e consumo cultural desse público. Na sequência da pesquisa, trabalhou-se, de acordo com a perspectiva sociológica, os conceitos-chave de cultura desenvolvidos por Félix Guattari e Suely Rolnik, que envolvem o tema abordado e, enfim, em momento de conclusão, foi produzido material didático no formato de cartilha cultural. Em conjunto com a cartilha cultural, propôs-se aos estudantes que produzissem material audiovisual no formato de minidocumentários, nos quais haveria aprofundamento teórico do que foi trabalhado em sala de aula através da cartilha. Os resultados foram apresentados através das respostas aos instrumentais de acompanhamento desenvolvidos durante as aulas, da elaboração e da exibição dos minidocumentários, da produção final da cartilha cultural e, por fim, da percepção que os jovens pesquisados tiveram sobre o universo cultural através da discussão sobre o tema da cultura e do consumo cultural em sala de aula. Como conclusão, buscou-se o compartilhamento de informações, saberes e estratégias para ampliação dos horizontes e possibilidades culturais.

Palavras-chave: cultura; consumo; cartilha cultural.

ABSTRACT

This paper is about the presentation of didactic material produced with the theme of cultural consumption by high school students. To accomplish this task, it was sought, at first, to capture the initial sense that high school students have about culture through questionnaires applied online (by Google Forms) in order to capture general issues about culture and cultural consumption of this public. Following the research, we worked, according to the sociological perspective, the key concepts of culture developed by Félix Guattari and Suely Rolnik, which involve the theme addressed and, finally, at the conclusion, we produced didactic material in the format of a cultural guidebook. Together with the cultural guidebook, it was proposed to the students to produce audiovisual material in the format of mini-documentaries, in which there would be a theoretical deepening of what was worked in the classroom through the guidebook. The results were presented through the answers to the follow-up instruments developed during the classes, the elaboration and exhibition of the mini-documentaries, the final production of the cultural guidebook and, finally, the perception that the young people researched had about the cultural universe through the discussion on the theme of culture and cultural consumption in the classroom. As a conclusion, we sought to share information, knowledge, and strategies to expand the horizons and cultural possibilities.

Keywords: culture; consumption; cultural guidebook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem da E.E.M GAB vista de cima	22
Figura 2 – Alguns espaços da escola: Salas, pátios e corredores	23
Figura 3 – Outros espaços da escola: Salas, pátio, refeitório e sala dos professores	24
Figura 4 – Questão 11 – Questionário Cultural	62
Figura 5 – Capa da Cartilha Cultural – Material didático sobre cultura e consumo cultural (Página 01/01)	73
Figura 6 – Cartilha cultural – Tópicos e subtópicos sobre o tema da cultura, consumo e consumo cultural (Página 02/01)	74
Figura 7 – Cartilha Cultural – “O que é cultura? Quando falamos em cultura, o que vem em nossa mente?” (Página 03)	75
Figura 8 – Cartilha Cultural – “O que é cultura? Qual o conceito de cultura?” (Página 06)	76
Figura 9 – Instrumental: Reflexão sobre cultura e tipos culturais	80
Figura 10 – Sala de projeção de vídeo com exibição da cartilha cultural	82
Figura 11 – Sala de projeção de vídeo com exibição da cartilha cultural 2	82
Figura 12 – Sala de projeção de vídeo com exibição da cartilha cultural 3	83
Figura 13 – Sala de projeção de vídeo com estudantes e exibição de minidocumentário	83
Figura 14 – Sala de projeção de vídeo com estudantes e exibição de minidocumentário 2	84
Figura 15 – Sala de projeção de vídeo com estudantes e exibição de minidocumentário 3 – “Equipe cultura-mercadoria”	84
Figura 16 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e exibição de minidocumentário 4 – “Equipe cultura-alma coletiva”	85
Figura 17 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e discussão pós-exibição de minidocumentário – “Equipe cultura-alma coletiva”	85
Figura 18 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e exibição de minidocumentário 5 – “Equipe cultura-valor”	86
Figura 19 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e exibição de minidocumentário 6 – “Equipe cultura-valor II”	86

Figura 20 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e apresentação da cartilha	112
Figura 21 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e apresentação da cartilha 2	112
Figura 22 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e apresentação da cartilha 3	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Renda familiar dos estudantes	26
Gráfico 2 – Nível de escolaridade das mães dos estudantes	26
Gráfico 3 – Etnia dos estudantes	27
Gráfico 4 – Gênero dos estudantes	28
Gráfico 5 – Resultado Final Global (3º L; 3º M; 3º N)	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro funcional escolar	24
Tabela 2 – Matrículas	28
Tabela 3 – Rendimento dos estudantes	28
Tabela 4 – Resultados SPAECE 2014/2015/2016	29
Tabela 5 – Resultados ENEM 2014/2015	29
Tabela 6 – Resultados 1º Bimestre 3º L – Tarde	115
Tabela 7 – Resultados 2º Bimestre 3º L – Tarde	115
Tabela 8 – Resultados 3º Bimestre 3º L – Tarde	115
Tabela 9 – Resultados 4º Bimestre 3º L – Tarde	116
Tabela 10 – Resultado final 3º L – Tarde	116
Tabela 11 – Resultados 1º Bimestre 3º M – Noite	116
Tabela 12 – Resultados 2º Bimestre 3º M – Noite	117
Tabela 13 – Resultados 3º Bimestre 3º M – Noite	117
Tabela 14 – Resultados 4º Bimestre 3º M – Noite	117
Tabela 15 – Resultado final 3º M – Noite	118
Tabela 16 – Resultados 1º bimestre 3º N – Noite	118
Tabela 17 – Resultados 2º bimestre 3º N – Noite	118
Tabela 18 – Resultados 3º bimestre 3º N – Noite	119
Tabela 19 – Resultados 4º bimestre 3º N – Noite	119
Tabela 20 – Resultado final 3º N – Noite	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COVID-19	(co)rona (vi)rus (d)isease – 2019
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEM	Escola de Ensino Médio
EM	Ensino Médio
GAB	Escola Governador Adauto Bezerra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NEM	Novo Ensino Médio
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
ONG	Organização Não Governamental
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTPS	Preparação para o Trabalho e Prática Social,
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Caracterização da escola: Aspectos estruturais e funcionais	21
1.2	Caminhos, metas e chegada: de onde partimos e para onde vamos	30
1.2.1	<i>Seções estruturais: cartilha e minidocumentários</i>	31
1.2.1.1	<i>A cartilha</i>	31
1.2.1.2	<i>Os minidocumentários</i>	34
2	CONSTRUÇÃO DE SABERES: REFERENCIAIS TEÓRICOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA CARTILHA	37
2.1	Simmel e Coulon – “O estrangeiro e o saber ouvir”	37
2.2	Émile Durkheim – Educação e sociologia	41
2.3	Pierre Bourdieu – Escritos da educação	44
2.4	Antonio Gramsci – Os Intelectuais e a Organização da Cultura ..	53
3	RELATOS DE EXPERIÊNCIA E DINÂMICAS ESCOLARES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA CARTILHA – PARTE I	58
3.1	Sobre o trabalho e o “novo-antigo”	58
3.2	Novos horizontes, se não for isso, o que será?	60
3.3	Especificidades do uso do questionário cultural	63
3.4	Recepção dos estudantes à proposta de trabalho e o caso das turmas noturnas	64
3.4.1	<i>Roteiro para organização das equipes do minidocumentário cultural</i>	66
3.5	Sobre respostas ao questionário, adaptações e reprogramações	68
3.5.1	<i>Orientações trabalho/reprogramação</i>	69
3.5.2	<i>Sobre ficha instrumental de acompanhamento coletivo</i>	72
3.6	Sobre a aplicação da cartilha cultural	72
3.7	Sobre a produção e a utilização de instrumental de acompanhamento individual	78
3.8	Sobre a produção pedagógica dos minidocumentários	81
3.8.1	<i>Considerações sobre as produções dos minidocumentários</i>	89

3.9	Sobre a entrega e a exibição dos minidocumentários - culminância das atividades propostas em sala de aula	92
4	RELATOS DE EXPERIÊNCIA E DINÂMICAS ESCOLARES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA CARTILHA – PARTE II	100
4.1	Retomada das aulas no segundo semestre e o caso da estudante V. R.	100
4.2	Sobre retomada de aulas nas turmas dos terceiros anos	102
4.3	Desvios e adaptações de programação	103
4.4	Autores trabalhados em sala de aula em conjunto com a cartilha cultural	105
4.4.1	<i>Sobre Tracy e Bonaparte trabalhados em sala de aula</i>	105
4.4.2	<i>Sobre Marx trabalhado em sala de aula</i>	106
4.4.3	<i>Sobre Gramsci trabalhado em sala de aula</i>	111
4.4.4	<i>Sobre Bourdieu trabalhado em sala de aula</i>	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS – PERCEPÇÕES SOBRE O FIM CONSTANTE	118
5.1	Sobre o “início do fim escolar” e atividades realizadas	122
5.2	Atividades e trabalhos	124
5.3	Resultados e discussões	126
5.3.1	<i>Resultados 3º L – Tarde</i>	127
5.3.2	<i>Resultados 3º M – Noite</i>	128
5.3.3	<i>Resultados 3º N – Noite</i>	130
5.3.4	<i>Resultado Final Global (3º L; 3º M; 3º N)</i>	132
5.3.5	<i>Resultado avaliação escrita (amostragem)</i>	132
5.4	Considerações acerca da apresentação final da cartilha cultural	138
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO CULTURAL	141
	APÊNDICE B – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO	143
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ORGANIZAÇÃO DAS EQUIPES DO MINIDOCUMENTÁRIO CULTURAL	165

APÊNDICE D – ORIENTAÇÕES PARA TRABALHO EM SALA DE AULA	166
APÊNDICE E – INSTRUMENTAL FICHA DE ACOMPANHAMENTO COLETIVO	167
APÊNDICE F – FICHA INSTRUMENTAL PARA ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL	168
APÊNDICE G – CARTILHA CULTURAL: MATERIAL DIDÁTICO SOBRE CULTURA E CONSUMO CULTURAL EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	169

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho para conclusão do Mestrado Profissional em Sociologia – PROFSOCIO trata de elaborar pesquisa científica com o tema que envolve juventude e questões contemporâneas. De maneira específica, o trabalho se propôs a fazer análise sobre a relação da cultura e do consumo cultural com o público do Ensino Médio.

Como ideia inicial, buscou-se fazer, no formato de produção de material didático, a cartilha cultural. Enquanto foi construída e utilizada em sala de aula, serviu de auxílio no desenvolvimento de atividades que se sucederam ao longo do ano letivo de 2022, como a produção de minidocumentários de autoria dos próprios estudantes.

O processo de elaboração da cartilha cultural aconteceu a partir de questionários *on line* respondidos por estudantes do ensino médio, nos quais se pode perceber, de maneira muito distinta, alguns sentidos que os estudantes atribuem a cultura.

Inaugurado o ponto de partida, foram trabalhados, na sequência das atividades, os tipos de cultura desenvolvidos por Félix Guattari e Suely Rolnik (1986), aos quais fiz distinções equivalentes em grupos de estudantes das turmas trabalhadas.

Ao passo que a cartilha era desenvolvida e apresentada, os estudantes tinham que produzir arquivo no formato de minidocumentários com os temas apresentados a eles. Tivemos, portanto, além da produção audiovisual dos estudantes, a cartilha cultural como material didático no auxílio pedagógico dos estudantes e professores.

Para a realização dessa empreitada, buscou-se, então, no primeiro momento, através dos questionários, captar o sentido inicial que os estudantes de ensino médio tinham sobre cultura, qual a herança e o capital cultural que se demonstraram nessa percepção e como se apresentou o sentido que os estudantes atribuem a consumo e consumo cultural.

Na sequência dos trabalhos, foram buscados, de acordo com a perspectiva sociológica, alguns conceitos-chave que envolveram o tema abordado e, enfim, no momento de conclusão, apresentados os minidocumentários e o material didático no formato da cartilha cultural.

É necessário salientar que a proposta da cartilha cultural, produto final da pesquisa, não pretendeu ser dogma ou muito menos fundamento para doutrinação sobre o que é ou não é cultura, nem tampouco para o que deve ou não deve ser consumido. Mas, de outra forma, compreender como o próprio jovem se vê enquanto consumidor de cultura. Com essa intenção, pode-se, dentre outras maneiras, compreender aberturas epistemológicas ao universo cultural dos jovens pesquisados. Compreender também, por exemplo, qual o grau de acesso a bens e a equipamentos culturais que o jovem estudante alcança na escola e fora dela. Compartilhar informações, saberes e estratégias para ampliação dos horizontes e possibilidades culturais.

É, pois, na construção da cartilha cultural que perceberemos como e o quê o jovem vê, escuta, lê, navega e faz o seu mundo de cultura. Em termos conceituais, também foram trabalhados conceitos-chave sobre o tema, tais como: cultura, capital e herança cultural, trocas simbólicas, consumo, consumismo, capitalismo, indústria cultural, democratização de acesso à cultura, consumo cultural, campo de produção cultural, agrupamento, dentre outros. Como afirma Bourdieu (1996), tal investida remete a descobrir, ao mesmo tempo, o *universo finito das liberdades sob coação* e, de outro modo, as *potencialidades objetivas* que tal universo propõe como caminhos válidos e necessários à pesquisa cultural.

É uma única e a mesma coisa entrar em um campo de produção cultural, mediante um direito de entrada que consiste essencialmente na aquisição de um *código específico* de conduta e de expressão, e descobrir o universo finito *das liberdades sob coação* e das *potencialidades objetivas* que ele propõe, problemas a resolver, possibilidades estilísticas ou temáticas a explorar, contradições a superar, ou mesmo rupturas revolucionárias a efetuar. (BOURDIEU, 1996, p. 266).

Para delimitar o foco de pesquisa, trabalhou-se, de maneira amostral, com estudantes de ensino médio cursando as três séries do ensino médio (1º, 2º e 3º anos) de duas escolas da rede estadual de ensino. Esse recorte metodológico visou fazer comparativo entre realidades diferentes de tipos/modelos de escolas em relação ao consumo cultural. Esta pesquisa, portanto, visou abranger uma escola de ensino médio regular e uma escola de ensino médio profissionalizante de turno integral. A escolha desses tipos/modelos de escolas diferentes atendeu à necessidade de analisarmos como o público de determinada escola se relaciona com a ideia de

consumo e consumo cultural, tendo em vista que existem diferenças entre o ingresso e rotina desses estudantes nesses tipos diferentes de escola.

As escolas de ensino regular, em sua grande medida, são “abertas” à universalização das matrículas. O estudante e a família do estudante que venha a se interessar por esse modelo tradicional de ensino, perceberá um modelo de escola que funciona com um turno e carga horária menor, existe a possibilidade de ingresso nesse tipo de escola mediante apenas o número de vagas disponibilizadas. Havendo vaga, qualquer estudante oriundo do ensino fundamental, poderá matricular-se nesse tipo de escola. De outro modo, quanto ao seu ingresso, nas escolas de modelo profissional e integral, no estado do Ceará, existe uma espécie de seleção condicionada às melhores notas que os candidatos trazem do ensino fundamental, bem como, há uma cota para estudantes procedentes da rede particular.

Dito isto, faz-se necessário investigar, portanto, a hipótese de que o consumo de cultura poderia estar relacionado às condições socioeconômicas do estudante, demarcado, logo de início, no ingresso em um modelo de escola ou em outro modelo. Em outras palavras, se estudante de escola “X” profissional e estudante de escola “Y” regular possuem condições socioeconômicas distintas. Através desse condicionante, por exemplo, questionar se haverá relações diferentes no envolvimento do consumo de cultura com o capital cultural adquirido dos estudantes. Esta questão poderá ser examinada tendo em vista a possibilidade de que alguns estudantes oriundos de escolas da rede privada poderiam ter mais acesso a bens e equipamentos culturais diversos, de acordo com maiores rendas familiares.

O tema do consumo cultural entre estudantes do ensino médio está presente na área de trabalho da pesquisa quando se procurou analisar a relação que há entre juventude e consumo cultural. Não foi o caso de determinar, neste trabalho, o que os estudantes de ensino médio consomem ou deveriam consumir como cultura, criando, dessa maneira, juízo de valor sobre essa relação, mas sim buscar entender qual a relação de consumo cultural com o público do ensino médio, em sua grande maioria jovens entre 14 e 17 anos, e as suas próprias percepções sobre consumo e consumo cultural, na medida em que esses jovens consomem cultura, ou seja: leem, assistem, escutam, seguem, navegam em sites, blogs, comunidades, perfis e uma infinidade de possibilidades de redes sociais próprias das culturas juvenis.

Em última instância, a fim de maior esclarecimento, foram postos alguns questionamentos: o que fazem os jovens sobre o entendimento que eles mesmos têm

de consumo cultural? Esse tipo de consumo é algo a que eles têm acesso? O que gostariam de ter? Como o acesso ao consumo cultural poderia fortalecer os laços que esses jovens têm em relação aos grupos sociais com os quais eles interagem e constituem? É preciso consumir cultura para ser aceito como membro participante de determinado grupo social? Como seria e como se deu esse tipo de consumo? Algo consciente ou alguma característica que foge à alçada do consumo cultural consciente? A partir dessas reflexões, pudemos ter conhecimento mais próximo da realidade desses jovens e saber como eles se constituem através de suas próprias práticas e consumo cultural.

Sobre essas reflexões, coube à questão de procurar entender como o jovem estudante do ensino médio se via enquanto consumidor cultural ser nosso ponto de início. Qual a relevância da análise sociológica sobre cultura e consumo cultural para possíveis elucidações quanto à autoimagem (identidade) que o jovem estudante, sob o aspecto temático, tem de si?

Dessa maneira, vale a observação de que o estudante de ensino médio e a *“juventude”* não devem ser ignorados quando se propõe uma pesquisa sobre os elementos que fazem parte da própria realidade desses estudantes. Essa afirmação parece nos ser óbvia, porém, ainda podemos esbarrar em análises que fogem a essa constatação. Ignorar esse mundo simbólico é um equívoco, como demonstra Lima Filho:

Ignorar o rico mundo simbólico no qual está inserida a juventude é um equívoco grave e é preciso pensar como é possível conciliar a realidade objetiva da escola pública e a necessidade de traduzir o conteúdo a partir do mundo juvenil. Como escrito, as culturas juvenis e seus códigos, os signos da juventude enquanto estilo de vida e as sociabilidades decorrentes são imperativos a ser assumidos, encarados, dialogados e discutidos pelo sistema de ensino. (LIMA FILHO, 2017, p. 360).

A proposta de trabalho e seu reflexo na produção do material didático da cartilha cultural buscou contemplar esse postulado de dar voz ao estudante sobre a sua própria percepção de mundo, de cultura e de consumo cultural.

Parece-nos não existir nada mais válido ao sujeito crítico do que aquilo que ele próprio conheceu. O processo de estranhamento e desnaturalização da realidade posta é o despertar de um mundo de conhecimento, mundo de possibilidades no qual o sujeito conhecedor, nesse caso, tem a possibilidade de intervir no seu meio, na sua vida e na sua história.

Para se ter essas possibilidades é importante também que não somente o discurso seja proferido à toa, a práxis pedagógica requer ações concretas em torno da fundamentação teórica que, em nosso caso, está bem expressa na própria Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB), de acordo com a qual o ensino médio é a etapa final da Educação Básica e esta, segundo seu Artigo 22, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 2017, n.p.). Ressaltemos, portanto, como a própria legislação aborda a questão das finalidades.

Se a Educação básica tem seus termos gerais apresentados no artigo citado anteriormente, no artigo 35 da mesma legislação, tem-se a finalidade do Ensino Médio:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
(BRASIL, 2017, n.p.).

Um dos pontos de destaque é o que trata do *aprimoramento* do educando, incluindo autonomia intelectual e pensamento crítico como valores fundamentais para pensarmos o processo educativo, não como algo próprio e exclusivo da escola e do professor, mas o pensamento crítico, nesse sentido, deve ser *aprimorado* em razão daquilo que o educando traz consigo, visões de mundo, que muitas vezes não são percebidas ou simplesmente não ouvidas nos meios escolares.

A educação e o processo pedagógico teriam, portanto, essa função; não do tipo de dogmatizar ou o que, pretensamente, nós (alguns) profissionais da educação acreditamos ser o correto a seguir e reproduzir, mas, de outro modo, o processo pedagógico é entendido como exercício contínuo dos sujeitos, ao propor caminhos críticos no desvelamento do mundo. Sair do aparente confortável senso comum, no sentido da percepção natural do mundo e provocar, instigar e suscitar

reflexões sobre o modo como somos, agimos e podemos transformar, na medida do possível, nossa realidade para melhor.

A escolha desse tema de pesquisa, teve, portanto, esta motivação. Não basta falar sobre algo, no caso, consumo e cultura para nos satisfazermos enquanto profissionais pesquisadores da educação. É necessário entendermos que somos parte integrante do processo educativo e que, mais que isso, temos enorme responsabilidade nessa construção pedagógica quando ouvimos e damos as condições de possibilidade do outro (estudante) falar, expressar e trilhar seu próprio caminho.

A sensibilidade e a percepção que este trabalho propõe ao ouvir o estudante sobre sua forma de ser, pensar e agir envolve não somente questão metodológica, mas também uma epistemologia atuante em consonância com os sujeitos culturais em questão. O conhecimento do aluno não envolve apenas aspecto racional, como afirma Paulo Carrano:

A história serve para nos mostrar que esse conhecimento do aluno não envolve apenas o aspecto racional, mas uma predisposição para sentir, entender e julgar com ele. Estamos sempre querendo saber o que o aluno sabe ou deixa de saber; entretanto, o que ele sente é algo indissociável daquilo que ele é como sujeito cultural. Proponho que a escola deveria ser também um espaço privilegiado para os muitos jogos sociais; o jogo instaura o espaço da liberdade, da diferença e do diálogo. Até que ponto nossas escolas têm se caracterizado por esses valores? (CARRANO, 2005, p.156-157).

Nas palavras de Carrano, *o que o jovem sente é indissociável daquilo que ele é como sujeito cultural*. O autor também destaca que “as escolas esperam alunos e o que lhes chega são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo”. (CARRANO, 2009). Podemos considerar, portanto, que buscamos analisar, entender e descrever o outro através da nossa visão de mundo, de arquétipos que construímos ao longo da nossa vida pessoal e profissional. Muitas vezes, com o passar do tempo, é comum, não obstante, esquecermos ou até mesmo em outros casos, tentarmos esquecer de que também estivemos lá como estudantes de ensino médio com seus dilemas, desafios, medos e esperança. Ouvir, nesse sentido, é tão ou mais importante do que falar.

Os objetivos desta pesquisa foram traçados diante do constante processo de autoanálise, orientações, correções, reformulações e melhoramentos; etapas típicas presentes na construção e solidificação de toda e qualquer pesquisa

fundamentada. Esta empreitada científica segue com o que quer objetivar, de modo sucinto, partamos para o objetivo geral e, em seguida, específicos:

O objetivo geral propõe: Investigar a percepção que os estudantes de ensino médio têm em relação ao consumo cultural. De maneira específica, os objetivos são traçados como: 1. Buscar, através de métodos e técnicas de pesquisa, perceber o que os estudantes de ensino médio entendem pelos conceitos de cultura e consumo cultural diante das suas práticas e vivências cotidianas; 2. Desenvolver, de forma fundamental, mas não exclusiva, conceitos de cultura e consumo cultural de acordo com referenciais temáticos do pensamento sociológico; 3. Criar, como produto final da pesquisa, cartilha cultural com a temática de cultura e consumo cultural dos estudantes de ensino médio.

1.1 Caracterização da escola: Aspectos estruturais e funcionais

Para caracterizar o aspecto estrutural e funcional da escola é importante que se destaque, de maneira elementar, o que a escola é, representa e traz como signo social na vida dos estudantes e funcionários. Para isso, tentarei demonstrar a seguir informações, contextualizações e resultados que podem traçar um pouco sobre o universo da escola em que atuo.

Se a escola é ou foi comumente considerada por muitos estudantes e funcionários como a “nossa segunda casa”, é importante que se destaque não somente aquilo que se vê, sua estrutura física e funcional, mas, sobretudo, aquilo que a faz, para muitos ainda, senti-la como casa que, não somente *minha*, doravante, é *nossa*. Pronome possessivo de muitos, *nossa* talvez seja um termo adequado quando compreendemos a função social que a escola almeja em seus projetos políticos pedagógicos e, de forma mais substancial, em seu cotidiano escolar.

A Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra – EEMGAB, popularmente conhecida como “2º grau”, iniciou suas atividades em 1978. Está localizada na Avenida Castelo Branco, S/N, no bairro Santa Tereza, na cidade de Juazeiro do Norte, Ceará, e faz parte da Coordenadoria Regional de Educação – CREDE 19, sendo considerada a maior em número de matrículas dessa regional, bem como também da própria região do Cariri¹ cearense. No ano de 2017, contava com

¹ Cariri é o nome designado à região Sul do Ceará, que contempla 28 cidades. Em 2009, foi considerada pelo Governo Estadual como Região Metropolitana do Cariri. Juazeiro do Norte, Crato

1635 estudantes regularmente matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno. Possui clientela de vários bairros da cidade e dos sítios circunvizinhos, como também das cidades do Crato, Barbalha, Caririçu e demais cidades do Cariri, inclusive de Pernambuco que fazem fronteiras com o estado do Ceará.

Em seu entorno existem outras escolas e sedes de instituições governamentais. Ao Norte está a sede da Justiça do Trabalho; ao sul está o 2º Batalhão da Polícia Militar do Estado do Ceará; a Leste, localizava-se o Centro Educacional de Referência Alm. Ernani Aboim Silva – CERE, atual Colégio da Polícia Militar do Ceará Coronel Hervano Macêdo Júnior – 2º CPM-CHMJ – Juazeiro do Norte-CE; a oeste, localiza-se a Escola de Ensino Fundamental e Médio Presidente Geisel – POLIVALENTE, rodeadas pelas Av. Castelo Branco, rua Joaquim Mancinho e José Marrocos.

Por estar localizada próxima também à Secretaria Municipal de Saúde e subseções dessa instituição, o fluxo de movimento em dias úteis é intenso, gerando ambiente de segurança e fluidez do transporte público e privado. No entanto, quando terminam os expedientes funcionais, a falta de movimento transeunte em conjunto com a escalada de grupos e facções criminosas no bairro geram atenções redobradas por estudantes e funcionários que frequentam a escola em seu turno noturno.

Figura 1 – Imagem da E.E.M. GAB vista de cima



Fonte: Adaptado de Cariri de cima (2019).

Sobre as características estruturais da escola, com espaço físico amplo, possui 20 salas de aula, em geral, bem conservadas, mas algumas com tamanho reduzido para comportarem confortavelmente 40-45 estudantes em média.

e Barbalha são as principais cidades com contingente populacional de seiscentos mil habitantes aproximadamente.

Atualmente todas dispõem de Datashow fixados no teto e centrais de ar, lousa branca côncava e janelas laterais.

Figura 2 – Alguns espaços da escola: Salas, pátios e corredores



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Outras dependências da escola são uma sala de multimeios, uma sala de professores, uma sala de direção, uma sala de coordenação escolar, uma sala de Diretor de Turma, uma sala de Secretaria, três Laboratórios de informática, uma sala de data show, TV e Vídeo, uma sala de Troféus, duas salas de Laboratórios: Ciências e Matemática, uma Radio Escola, uma sala de instrumentos musicais para a BAMAB (Banda da escola), uma Academia Escolar, uma Cantina, três depósitos, um Almojarifado, uma sala para vigilância, 10 banheiros femininos e 10 banheiros masculinos, um pátio interno coberto e outro descoberto, além de estacionamento para carros e motos.

Figura 3 – Outros espaços da escola: Salas, pátio, refeitório e sala dos professores



Fonte: Imagens do autor

A nível de informação, a seguir apresento o quadro funcional da escola. Segundo seu Projeto Político Pedagógico – PPP, contém:

Tabela 1 – Quadro funcional escolar

FUNÇÃO	QUANTIDADE	VÍNCULO EMPREGATÍCIO
Diretor Administrativo	01	Efetivo
Coordenador Escolar	03	02 Efetivos / 01 Temporário
Secretário Escolar	01	Temporário
Professores	61	52 Efetivos / 09 Temporários
Aux. de Secretaria	05	03 Efetivos / 02 Terceirizados
Agente Administrativo	03	02 Efetivos / 01 Terceirizados
Aux. de Serviços Gerais	06	06 Terceirizados
Porteiros	02	Terceirizados
Vigias	04	Terceirizados
Merendeira	03	Terceirizados

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2017).

Em observação rotineira minha, a clientela da escola, de maneira geral, apresenta-se como pertencente às classes econômicas desabastadas. É possível,

evidentemente, perceber que, em universo tão amplo de estudantes matriculados, existirão diferentes realidades econômicas e sociais. Alguns estudantes, por exemplo, vão de transporte próprio para a escola, enquanto a grande maioria se desloca para ir e vir à escola através de transporte público coletivo.

No turno noturno, a realidade de que são estudantes trabalhadores é muito notável, muitos utilizam transporte privado, com parcela grande de jovens adultos que, ao trabalharem, são responsáveis muitas vezes pelo complemento ou até mesmo único sustento de suas famílias. De outro modo, há também estudantes que fazem “bicos” de trabalho e que, durante o ano inteiro possuem renda sazonal muito ligada às épocas de romaria na cidade. Juazeiro do Norte, por ser uma cidade com bastante fluxo de romeiros, possui romarias o ano inteiro², o que movimenta muito o comércio religioso, bem como o próprio comércio da cidade, fazendo com que quantidade elevada de estudantes trabalhem nesses períodos de ano. É bem verdade que, dentre esses extratos sociais, outra parcela significativa dos estudantes são muito carentes economicamente falando, tendo dificuldade, por vezes, para possuírem material escolar ou itens de vestuário, por exemplo. As merendas escolares, principalmente no turno noturno, são percebidas como refeição principal.

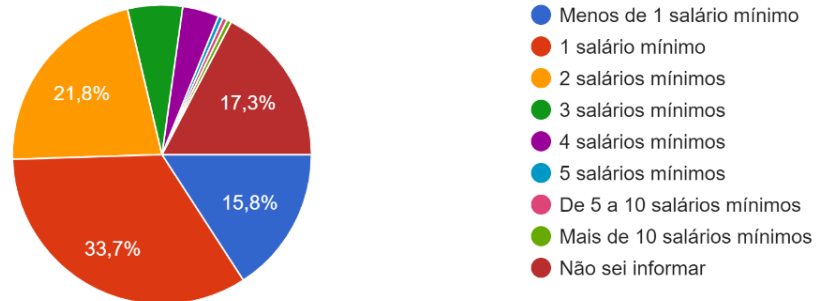
Durante os meses de abril e maio do ano de 2022, fiz questionário com os estudantes desta escola e, dentre outras informações, colhi dados sobre a realidade socioeconômica dos estudantes. Ao todo foram 208 respostas. Apresento a seguir, então, alguns gráficos que demonstram esse cenário.

² Em Juazeiro do Norte, convencionou-se considerar quatro grandes romarias no intervalo de um ano. O Ciclo das romarias compreende: Mês de fevereiro: Romaria de Candeias. Mês de março: Romaria em homenagem ao nascimento de Padre Cícero. Mês de julho: Romaria em homenagem ao falecimento de Padre Cícero. Mês de novembro: Romaria de Finados.

Gráfico 1 – Renda familiar dos estudantes

46. QUAL A RENDA FAMILIAR MENSAL DE SUA CASA APROXIMADAMENTE:

202 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

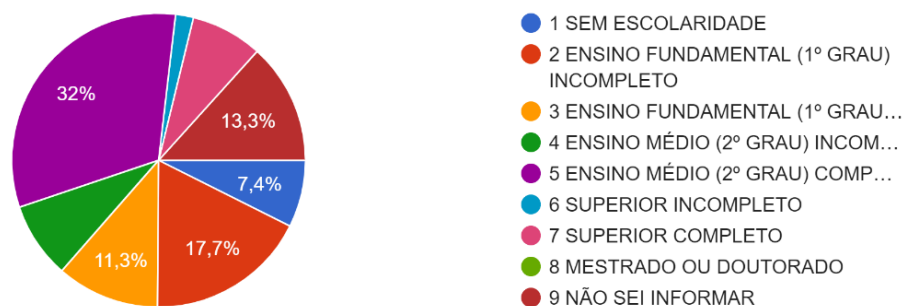
Como demonstrado no gráfico, 55,5% dos estudantes têm renda familiar de até dois salários-mínimos; 1/3 dos que responderam ao questionário, até um salário; e 15,8% possuem menos de um salário-mínimo como renda familiar. Realidade condizente com os dados disponíveis no último censo/IBGE de 2020, quando demonstra que o salário médio dessa cidade é de 1,7 salários-mínimos. (IBGE, 2023).

Para retratar o perfil do consumo cultural, objeto do questionário, foi perguntado também qual o nível de escolaridade dos pais, o que pode demonstrar como a formação, mesmo em sentido formal, poderia ter relação com a construção do perfil desse estudante. Em relação ao nível de escolaridade da mãe, por exemplo, obteve-se essas respostas:

Gráfico 2 – Nível de escolaridade das mães dos estudantes

45. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

203 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

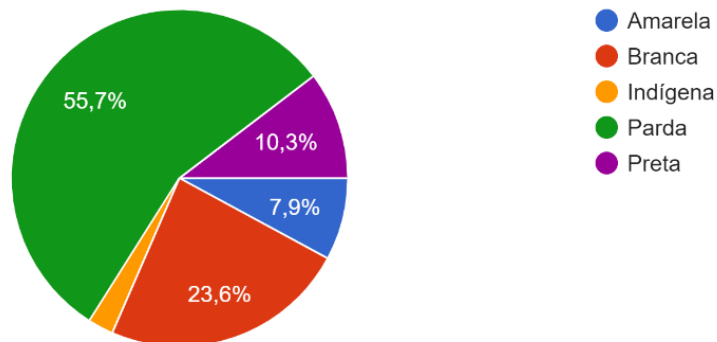
Nesse gráfico, podemos perceber como entre os índices de escolaridade da mãe existe alto número daquelas sem escolaridade, 7,4%. Somado ao nível fundamental incompleto, 17,7%, temos total de 25,1% (1/4) de mães sem escolaridade ou com o menor nível de escolaridade da escala. Outras 11,3% concluíram o ensino fundamental; 8,4% possuem ensino médio incompleto; e menos de 1/3, 32% apenas, dessas mães concluíram o ensino médio. Números bastante semelhantes à realidade dos pais, porém com considerável diferença quanto à conclusão do ensino médio, pois esses têm números ainda mais baixos, apenas 27,2% concluíram essa etapa de formação.

Outros dados que demonstram o perfil do estudante analisado indicam que:

Gráfico 3 – Etnia dos estudantes

38. Como você classificaria sua cor ou raça?

203 respostas



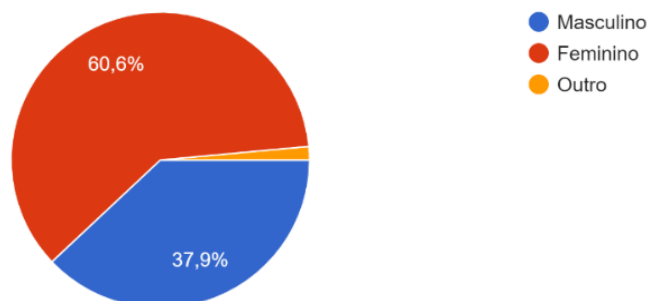
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Em relação a cor/raça e ou etnia, a grande maioria dos estudantes se identificam como pardos ou pretos, 66%; enquanto brancos somam total de 23,6%; e indígenas, 2,5%.

Gráfico 4 – Gênero dos estudantes

37. Qual o gênero que você se identifica?

203 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A maioria, de 60,6%, são mulheres, enquanto 37,9% são homens e 1,5% se identificam com outro gênero. Outros dados foram coletados, como a composição da família, com preponderância de 41,9% (85 respostas) para “Eu, meus pais e meu/minha irmão/irmã”, totalizando quatro pessoas por família. 50,5% disseram não receber auxílio do Bolsa Família, enquanto 49,5% afirmaram que recebem. Em relação à idade, 35,8% têm 17 anos; 28,9% têm 16 anos; e 26,9% responderam que são maiores de idade; 6,9% disseram ter 15 anos. Embora a aplicação do questionário tenha sido com estudantes das três séries do ensino médio, o número maior de aplicação dos questionários foi nas turmas dos segundos anos.

Segundo a última versão do PPP da escola, demonstro a seguir os quadros de matrícula, rendimento escolar e avaliações externas como o SPAECE e o ENEM.

Tabela 2 – Matrículas

ÍNDICES DE MATRÍCULA – Dados de 2017	
Ensino Médio Regular/Manhã	774
Ensino Médio Regular/Tarde	735
Ensino Médio Regular/Noite	231
Total	1742

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2017).

Tabela 3 – Rendimento dos estudantes

RENDIMENTO ESCOLAR – Dados de 2017			
Nível/Modalidade	Aprovação	Reprovação	Taxa de Abandono
Geral	87,47%	4,4%	8,13%

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2017).

Tabela 4 – Resultados SPAECE 2014/2015/2016

RESULTADOS ALCANÇADOS SPAECE 2014/2015/2016				
	Período	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Português	2014	255,7	251,9	264,6
	2015	250,6	-	-
	2016	-	-	267,3
Matemática	2014	252,2	254,6	265,0
	2015	252,7	-	-
	2016	-	-	258,6

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2017).

Tabela 5 – Resultados ENEM 2014/2015

RESULTADO ENEM 2014/2015		
	Ano base	
	2014	2015
Matemática	432,06	434,72
Linguagens e códigos	486,04	467,72
Ciências humanas	516,84	529,55
Ciências da natureza	461,13	449,5
Redação	455,28	523,67
Média da prova objetiva	474,02	470,37

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2017).

Em relação ao currículo: ensino aprendizagem, a escola possui currículo que abrange as áreas de matemática, linguagens e códigos, ciências humanas e ciências da natureza. Já no campo da avaliação, pode-se considerar que as estruturas mais notáveis são do tipo *diagnóstica*, na qual se busca analisar o desenvolvimento do estudante de forma processual, tanto através dos bimestres, como ao final do ano letivo, levando em consideração elementos mais amplos que envolvem, na maior parte das vezes, questões que vão para além da sala de aula. Durante o ano letivo, é realizada no início do ano, por exemplo, uma avaliação diagnóstica para cada área do conhecimento. Outro tipo de avaliação presente é a de caráter *formativo*, que se apresenta na escola com o objetivo de avaliar, de forma contínua, o desempenho dos estudantes através de exercícios, trabalhos e provas, buscando avaliar o nível e o processo de ensino aprendizagem. Por fim, se faz presente na escola também a avaliação do tipo *somativa*, por meio da qual se procura observar o conjunto de elementos presentes na formação do estudante, através de trabalhos escritos,

exercícios, provas ao final do bimestre, mas também elementos de participação, envolvimento, assiduidade e organização em torno de uma avaliação qualitativa.

1.2 Caminhos, metas e chegada: de onde partimos e para onde vamos

O caminho metodológico desta pesquisa assumiu horizonte conceitual, tal como a premissa desenvolvida por Pedro Demo em sua obra *Metodologia científica das ciências sociais*, de 1989, através da qual se entende metodologia como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades. (DEMO, 1989). É, ainda sob esse prisma, que a metodologia desta pesquisa, tendo em vista que esteve sempre aberta a reavaliações e consequentes melhoramentos processuais, compreendeu o paradigma empírico-analítico no formato da pesquisa-ação. Essa escolha não é somente uma escolha, mas um entendimento de abordagem científica, como se referencia, portanto, através de Tripp (2005), o qual nos esclarece que:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Ao admitir que o processo faz parte da construção do saber científico, a metodologia utilizada, mesmo compreendendo a diversidade de perspectivas consideradas, não deve seguir engessada sob única forma de análise, como afirma Martins (2004): “Diante da diversidade de perspectivas, o ‘fazer ciência’ não segue um único modelo ou padrão de trabalho científico. Ao contrário, a sociologia foi sempre marcada pela diversidade de métodos (e de técnicas) de investigação e de métodos de explicação”. (MARTINS, 2004, p. 292).

Tendo em vista esse horizonte conceitual metodológico e refinando a estrutura que embasa essa pesquisa, busco seguir a diretriz expressa por Demo no que se refere à metodologia como pesquisa:

Como pesquisa, significa a produção crítica e autocrítica de caminhos alternativos, bem como a inquirição sobre os caminhos vigentes e passados. Conteúdos mais evidentes da preocupação metodológica seriam: A) Em primeiro lugar, a metodologia questiona a cientificidade da produção

científica, colocando em discussão sua demarcação [...]; B) Em segundo lugar, questiona-se a construção do objeto científico, dentro do contexto da discussão sobre 'objeto construído' [...]; C) Em terceiro lugar, estudam-se abordagens metodológicas clássicas e atuais. (DEMO, 1989, p. 59-60).

Especificamente quanto a esta pesquisa, essa abordagem processual crítica e autocrítica, como demonstrada por Demo, se deu na relação variável que os estudantes tiveram sobre consumo cultural nas escolas apontadas.

1.2.1 Seções estruturais: cartilha e minidocumentários

O formato da pesquisa é o estudo de caso, seu objeto foi selecionado a partir dos objetivos e buscou grande quantidade de informação através dos questionários coletados nas escolas selecionadas para a elaboração e produção dos minidocumentários e da aplicação da cartilha cultural. Portanto, tivemos três grandes etapas nesse percurso metodológico (questionários, cartilha e minidocumentários) que, ao se comunicarem, resultaram em dois produtos, que foram os minidocumentários e a própria cartilha, conforme apresento suas estruturas a seguir.

1.2.1.1 A cartilha

A cartilha cultural foi elaborada seguindo divisão em três partes: “O que é cultura?”, “O que é consumo?” e “O que é consumo cultural?”. (cf. APÊNDICE E – Cartilha cultural). Na primeira parte da cartilha, fiz subdivisão em três tópicos. (No tópico 3.6, demonstro como foi a aplicação e a recepção dos estudantes). O primeiro tópico, intitulado: “Quando falamos em cultura, o que vem em nossa mente?”, foi o resultado de algumas das perguntas levantadas no questionário (cf. APÊNDICE A – Questionário cultural), no qual apresento aos estudantes que seria possível associar o termo cultura a vários aspectos, como “tradição”, “diversidade”, “capitalismo” etc. A proposta, nesse sentido, é justamente demonstrar ao estudante que existirá uma gama de possibilidades ao se pensar em cultura e que nenhuma estaria errada, mas precisaríamos conceituar a cultura para entendermos mais e melhor o tema.

Para isso, então, o segundo tópico intitulado: “Qual o conceito de cultura?” se fez necessário. Nesse momento, ao afirmar que as ideias apresentadas eram todas verdadeiras, precisaríamos conhecer, no entanto, a perspectiva teórica dos autores Félix Guattari e Suely Rolnik. Faço, na cartilha, uma breve explicação de quem foram

os autores, referencio sua perspectiva no livro base *Micropolítica: cartografias do desejo*, de 1986, e transcrevo trecho da obra em que está explicitado o conceito de cultura com a intenção de trazer para o estudante um contato direto com o texto científico. No entanto, dedico outra página da cartilha apenas para explicar alguns termos que poderiam soar diferentes do usual dos estudantes, como “reacionário” e “semiótica”.

Para finalizar a primeira parte da cartilha, existe um último tópico intitulado “Existem tipos de cultura?”, em que explicito os sentidos de cultura conforme descritos pelos autores: cultura sentidos A, B e C – “Valor”, “alma-coletiva” e “mercadoria”, respectivamente.

Na segunda parte da cartilha, “O que é consumo?”, também fiz divisão em três tópicos. O primeiro, que recebe o mesmo título da parte II, teve o objetivo de explicitar a etimologia do termo “consumo” e trazer a explicação de que o ato de consumir está relacionado à vida humana de forma natural, muito embora existirá distinção entre consumo e consumismo, explorada no próximo tópico.

No terceiro tópico dessa parte, uso como título, a pergunta “Para quem consumir?”. Explicito, logo de início, que não se trata do que devemos ou não devemos consumir, quantidades ou qualidades do que consumimos, mas provocar a reflexão de que muitas vezes consumimos não somente produtos, mas ideias que podem não serem ou estarem claras ao nosso entendimento comum. Tento provocá-los, mais uma vez, se “já pensaram nisso” e os convido para a terceira e última parte da cartilha intitulada: “Consumo cultural”.

Nessa parte, existe mais uma divisão em três tópicos, começando com a questão “Qual a relação da cultura com o consumo?”, com o objetivo de sintetizar a primeira e segunda partes da cartilha. Utilizo, para esse momento, o autor Zygmunt Bauman, descrevo sua importância no tema do consumo cultural, explicito trecho do livro *Vida para o consumo*, publicado no Brasil em 2007, e explico que as condições de consumo foram se modificando com o tempo até chegarmos a uma “sociedade dos consumidores”. De um *consumo cultural*, teríamos então uma *cultura do consumo*.

Seguindo essa perspectiva, a temática da modernidade líquida é demonstrada na cartilha também como forma de instigar o estudante à reflexão de que ele pudesse perceber essa temática em outros aspectos da sua vida. Referencio mais algumas vezes o autor e deixo reflexões como atividades escritas que eles deverão responder e entregar nas próximas aulas.

No segundo tópico dessa parte da cartilha, questiono se “existe juízo de valor (bom ou ruim) na relação da cultura com o consumo?”, pois, no tópico anterior, já teríamos chegado à conclusão de que a cultura e o consumo se relacionariam. Início essa discussão, portanto, com a explicação didática do que seria um juízo de valor e, logo em seguida, utilizo outro autor, Pierre Bourdieu. Mais uma vez, destaco a importância do autor para o tema e para a sociologia em geral. Faço breves considerações sobre o conceito de capital cultural do autor para, enfim, pôr em debate o jargão de que “gosto não se discute” (em seu ponto alto: se o gosto seria discutido ou não?), quando teríamos possivelmente equívocos quanto ao uso e o entendimento dessa expressão.

Afirmo que não somente o gosto se discute, como deveríamos entendê-lo através de sua construção, pois o gosto poderia ser “marcado profundamente pela trajetória social dos indivíduos”. Os processos educativos presentes na família e na escola poderiam atuar decisivamente na formação do gosto. Em relação à escola, outra questão importante seria de como a instituição escolar acreditaria que o gosto devesse ser moldado ao que a sociedade esperaria e, de outro modo, até condicionaria o “bom gosto”. Afinal, precisaríamos sim discutir o gosto e como ele pode ser construído.

Utilizei, então, as obras *A distinção: crítica social do julgamento* e *Escritos de educação* do referido autor. Ao final desse tópico da cartilha, tentei sintetizar as questões levantadas ao falar das forças e pressões sociais que poderiam determinar juízo de valor na relação da cultura com o consumo, que, algumas vezes, nem teríamos tantas escolhas assim e que não se trata de um gosto ser bom ou mau, mas das “condições que levaram a acreditarmos que esse gosto seja bom ou ruim”. Afinal, “o seu gosto nessa relação é bom, sim, porque é seu, mesmo que não seja tão seu assim...”.

O terceiro e último tópico da parte final da cartilha, como consequência dos tópicos anteriores, que recebeu o título de “Quais perspectivas podemos ter dessa relação”, se inicia com a ideia explícita de que as perspectivas não devem ser exclusivas, mas que o leitor “construa suas próprias reflexões” sobre todos os aspectos levantados até esse desfecho. Cito, mais uma vez Bourdieu através do livro *A distinção: crítica social do julgamento*, no qual existe um tópico chamado: “O prazer da leitura”, em que destaco, parafraseando-o, que o prazer da leitura pura se assemelha ao simples prazer de brincar, de jogar bem o jogo cultural, “um fogo que

não se apaga”. (BOURDIEU, 2007). Em outras palavras, de um fogo que não se apaga, se remete ao *consumo* de uma chama cultural repleta de possibilidades e perspectivas.

Concluo com a observação de que, antes de mais algo e com os cuidados já descritos do consumismo, consumir cultura é existir e resistir frente a toda e qualquer forma de não ser.

Faço os devidos agradecimentos às pessoas que fizeram parte diretamente da construção da cartilha, às turmas trabalhadas e especificamente a alguns estudantes que contribuíram decisivamente na conclusão do trabalho.

1.2.1.2 Os minidocumentários

Era o ano de 2012 quando, após três anos de ter iniciado a vida docente, fui trabalhar o tema da cultura com o primeiro livro de sociologia. O livro didático que a escola havia adotado era o do Nelson Tomazi, *Sociologia para o ensino médio* (aquele da capa laranja), e, naquele momento, percebi a possibilidade de não somente explicar os tipos de Cultura elaborados por Félix Guattari e Suely Rolnik, mas propor um trabalho diferente do usual.

Os aparelhos celulares estavam cada vez mais modernos e as câmeras já podiam captar mais e melhor pequenos vídeos com edição. Em 2012, o *facebook*, por exemplo, alcançava a marca de 1 bilhão de usuários ativos. As redes sociais já eram uma febre mundial. Muitos estudantes dividiam seus momentos de lazer entre postar fotos e vídeos nas redes sociais ou acompanhar as postagens de outros colegas ou pessoas “amigas” virtuais.

Ao acompanhar essa nova dinâmica estudantil, quando fui trabalhar os tipos de cultura demonstrados pelos autores no livro didático, me pareceu uma divisão muito didática que permitiria aos estudantes se aprofundarem mais na temática. E se, já que “viviam no celular”, eles começassem a fazer trabalhos com esse recurso? Se tudo era visto, filmado e divulgado, por que não fazer isso com o tema da cultura em sociologia? Desde então, todos os anos em que trabalhei esse tema, utilizei o recurso dos próprios estudantes produzirem e divulgarem seus trabalhos no formato de minidocumentário.

Já no ano passado, com a volta das atividades presenciais e com a produção da cartilha cultural como material didático, percebi que os trabalhos

poderiam andar de “mãos dadas”. Aproveitava a contínua empolgação dos estudantes em fazer trabalho fora dos muros da escola com a minha própria empolgação na elaboração da cartilha. Casamento perfeito, que rendeu ainda dois filhos.

Os minidocumentários consistem na produção autoral dos estudantes filmando e editando vídeos com duração entre cinco e quinze minutos, de temas que envolvam os tipos já mencionados de cultura: valor, alma-coletiva e mercadoria. Faço a divisão da turma em seis equipes e direciono duas equipes para cada tipo de cultura escolhidos por eles por afinidade com o tema, ao mesmo tempo em que faço prévias explicações dos tipos de cultura, já que vou desenvolvendo e orientando o assunto em conjunto com a aplicação da cartilha. Peço que façam entrevistas com no mínimo duas pessoas envolvidas no assunto das equipes, usem de fotos, música, história, criatividade e evidentemente, os conceitos que estaríamos trabalhando em sala de aula.

Muitos se animam com a ideia simplesmente de saírem da escola, de se reunirem e irem a lugares que não conheciam, como museus, centros culturais, festas populares, pontos turísticos, praças, ruas, assentamentos e comunidades indígenas, clubes de esporte e de religião etc., uma infinidade de possibilidades que deixa a todos bastante animados e engajados com a proposta do trabalho. Mais adiante, em seção própria, retomo a recepção e o desenvolvimento que tanto a cartilha cultural como os minidocumentários trouxeram de experiências valiosas a este trabalho.

A pesquisa foi, portanto, realizada de forma qualitativa por buscar, em sua orientação, a compreensão e a descoberta dos fenômenos trabalhados, uma característica importante da metodologia qualitativa, como afirma Martins (2004), “Heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva”. (MARTINS, 2004, p. 292). A forma de raciocínio expressa aqui foi, portanto, indutiva, acompanhando o desenvolvimento e as necessidades de atuação na análise dos resultados adquiridos.

No andar do trabalho, as técnicas e os instrumentos de coleta de dados requereram observação participante com as turmas que foram formadas para amostragem, bem como o uso de entrevistas semiestruturadas e suas diretrizes para um melhor desenvolvimento, tais como: atenção ao contato inicial; elaborada formulação das perguntas mediante acompanhamento de orientação; registro das

respostas à mão e áudios gravados quando houve consentimento do entrevistado e cordialidade na condução e término da entrevista.

Os questionários realizados seguiram a aplicação anterior do pré-teste para avaliar sua fidedignidade, validade e operatividade. O primeiro questionário foi datado de agosto e setembro de 2021, já o segundo, de maneira sistemática nas turmas trabalhadas foi aplicado em abril e maio de 2022. Obtive o número de 206 respostas, o que pode demonstrar ampla participação dos estudantes. Houve, ao longo dos bimestres, o acompanhamento de várias atividades escritas, retornos e possibilidades de melhoramento no desenvolvimento do minidocumentário e das percepções de cultura por parte dos estudantes.

2 CONSTRUÇÃO DE SABERES: REFERENCIAIS TEÓRICOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA CARTILHA

No decorrer de todo o processo de construção do trabalho, alguns autores tiveram importância maior no desenvolvimento das atividades, desde as referências citadas ao longo do texto até, e de modo anterior, o auxílio aos esclarecimentos quanto à estruturação da pesquisa, métodos e formas de lidar com o outro e que, não obstante, é também lidar consigo mesmo.

Sobre esse tema, portanto, destaco nesta seção, alguns autores que lançaram luz à pesquisa e a forma como pude conceber e lidar melhor com a produção do trabalho. É bem verdade que alguns desses autores não apareceram diretamente na cartilha por razões próprias à proposta de produzir material para os estudantes, mas, de outra forma, foram importantes ao longo de todo o processo. Inicialmente, temos a contribuição de Georg Simmel, com o *Estrangeiro* (2005) e Alain Coulon *Etnometodologia* (1995).

2.1 Simmel e Coulon – “O estrangeiro e o saber ouvir”

O pensamento de Georg Simmel, no que se refere ao “estrangeiro” expressaria muito bem a forma inicial de lidar com o outro, no caso o estudante de ensino médio. Como, acerca de invadir o universo cultural estudantil, poderia existir competência para tal investida? O que autorizaria e, sobretudo, validaria um tipo de estudo tão distinto e complexo das costumeiras práticas docentes?

Em meio a eventuais crises na construção do trabalho, foi através desse olhar que comecei a pensar sob a ótica do “estrangeiro”, na medida em que este trabalho possibilitou estar, mesmo sem dele ser, no universo estudantil pesquisado. Somente, pois, através da demarcação entre pesquisador e pesquisado, os horizontes conceituais começaram a aparecer. Não era uma marcação de um por si e do outro pelo outro, exclusivamente, mas novas perspectivas de quem está tão somente *dentro* e *fora*, do *nativo* e do *estrangeiro*, como esta passagem demonstra:

O estrangeiro por sua natureza não é proprietário do solo, e o solo não é somente compreendido no sentido físico, neste caso, mas, também, como uma substância delongada da vida, que não se fixa em um espaço específico, ou em um lugar ideal do perímetro social. Nas relações mais íntimas de pessoa a pessoa, também, todas as atrações e significâncias possíveis no

cotidiano das experiências simbolizadas podem revelar o estrangeiro. O estrangeiro é sentido, então, precisamente, como um estranho, isto é, como um outro não "proprietário do solo". (SIMMEL, 2005, p. 267).

Simmel nos alerta, então, sobre a existência dos distanciamentos objetivos no que se refere à relação entre o pesquisador e o campo da pesquisa. Afinal, quem pesquisa a realidade pode pesquisar a própria realidade sem ser necessariamente nativo ou viajante. O estrangeiro ou *estranho* é alguém de fora que quer compreender o mundo que o cerca e do qual ele também participa, mesmo através do não relacionamento:

Na relação com um "estrangeiro" ou "estranho", em um sentido positivo, porém, o que existe é um não-relacionamento. Nos contatos possíveis ele, o estranho, é sempre considerado como alguém de fora, como um não membro do grupo, portanto, as relações se dão a partir de um certo parâmetro de distanciamento objetivo, mas partindo das características essenciais de que também ele é um membro de um outro determinado grupo. Como tal, os contatos com ele são, ao mesmo tempo, estreitos e remotos, na fragmentação das relações por onde uma abstrata igualdade humana em geral se encontra. (SIMMEL, 2005, p. 270).

Dito isto, portanto, esta pesquisa buscou perceber, ouvir e captar o campo simbólico que os estudantes têm e tecem sobre o universo de cultura próprio a eles. No desenvolvimento da pesquisa, comecei assim com a *observação atenciosa* e a *análise dos processos* que, segundo Alain Coulon (1995), "aplicados nas ações permitiriam pôr em evidência os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social". A etnometodologia, definida pelo mesmo autor como "[...] a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações" (COULON, 1995, p. 30), nos foi de grande auxílio. A busca pelos indícios na pesquisa através do sentido de *indicialidade* desenvolvido pelo autor configurou objetivo caro a esta pesquisa. Segundo o autor, a indicialidade:

É um termo técnico, adaptado da linguística. Isto significa que, embora uma palavra tenha uma significação trans-situacional, tem igualmente um significado distinto em toda situação particular em que é usada. Sua compreensão profunda passa por características indicativas e exige dos indivíduos que vão além da informação que lhe é dada. (COULON, 1995, p. 33).

Não somente a *indicialidade*, mas demais categorizações pautadas pelo autor foram de fundamental importância para a pesquisa, tais como, de modo sucinto e parafraseado: a *reflexividade*, que designa as práticas que ao mesmo tempo

descrevem e constituem o quadro social. *Accountability*, que é a ideia de que é possível entender o mundo social como *accountable*, ou seja, que ele (o mundo) é algo disponível, descritível, relatável, analisável. Nas palavras do autor: “essa analisabilidade do mundo social, a sua descritibilidade e sua objetividade se mostram nas ações práticas dos atores. O mundo não é dado de uma vez por todas. Ele se realiza em nossos atos práticos.” (COULON, 1995, p. 45-46). E também a *noção de membro*, que, no vocabulário etnometodológico, como afirma o autor, não se refere a pertença social, mas ao domínio da *linguagem natural*:

Tornar-se membro significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional comum. Essa filiação repousa sobre a particularidade de cada um, sua maneira singular de enfrentar o mundo, de “estar-no-mundo” nas instituições sociais da vida cotidiana. [...] um membro, não é portanto, apenas uma pessoa que respira e pensa. É uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. (COULON, 1995, p. 48).

Findamos, portanto, as observações acerca da necessidade de que esta pesquisa teve com o mundo simbólico da cultura e do consumo cultural através da percepção do jovem, ao considerar a tríade ou, nas palavras do autor, as “três operações elementares” que Coulon apresenta: observar, ouvir e descrever.

A observação ou, no caso, *observar*, de modo já demonstrado aqui, tem aspecto fundamental: “O mundo social está constante e plenamente disponível para todos nós. Ele se apresenta e se comenta o tempo todo perante nossos olhos, diante de nós”. (COULON, 2019, p. 36). O mundo e no caso específico, esta pesquisa, tenta captar o que é relatável, descritível (*accountable*). *Account*, em inglês, significa relatório, descrição. Nas palavras do autor, o “mundo se descreve a si mesmo repetidamente, esse é o significado de *accountability*”. (COULON, 2019, p. 37).

A observação, nesse sentido, terá a sua dimensão mais geral de que é através dela que “questionamos a evidência do mundo”. A atitude natural ou a aceitação tácita de que o mundo é como nos aparece não deve ser matéria de estudo apenas fenomenológico, mas, e doravante também, deve ser sempre provocado, instigado.

Embora esse processo não seja fácil, existirão técnicas de ruptura. “A influência das noções comuns é tão forte que todas as técnicas de objetivação devem ser utilizadas para realizar efetivamente uma ruptura que, na maior parte das vezes,

é mais professada do que concretizada”. (BOURDIEU; PASSERON; CHAMBOREDON, 1999, p. 24). É pertinente tratar desse assunto, portanto, e explicitar como que o mundo aparente, as noções comuns e as influências comuns são de forte impacto, mas pode haver estratégias nessa empreitada, como a análise da conversação e a prática de ouvir. Uma das maiores queixas dos estudantes do ensino médio é justamente de não serem ouvidos. Neste trabalho, tentou-se, desde o início da cartilha, questionários e a produção de minidocumentários, mudar essa visão.

O ouvir está relacionado à análise da conversação e esta, por sua vez, “Não se trata estritamente de uma questão de linguística, mas de sociologia. Através do uso de nossa linguagem, exercitamos nossa competência como sociólogos, treinados de acordo com regras sociais e culturais”. (COULON, 2019, p. 38). A análise da conversação, ensina o autor como, para *ouvir melhor*, é antes necessário, ouvir e o *que ouvir*.

Ouvir as categorias seria, desse modo, *ouvir a observação* ou ouvir as categorias que, para o autor, têm relação com a *análise muito detalhada das interações comuns e banais entre as pessoas*. Continua Coulon ao dizer que Harvey Sacks (1935-1975), expoente na fundação de um campo de conhecimento vasto chamado de *análise da conversação*,

destacou o conhecimento sutil que cada indivíduo tem do mundo social em que vive. Ao contrário da maioria dos linguistas, Sacks sempre trabalhou a partir de amostras reais tiradas do cotidiano dos atores, e foi assim que ele fundou esta nova disciplina das ciências humanas chamada análise da conversação, ou análise conversacional. (COULON, 2019, p. 38).

A compreensão das categorias e da categorização, ainda segundo o autor, é “força motriz da aprendizagem, tão social quanto lexical, em nossa vida em sociedade: Um membro competente categoriza o mundo da mesma forma que seus pares” (COULON, 2019, p. 40). Assim, é condição para que, em nossa pesquisa, a compreensão e a interiorização permitam desenvolver compreensão do fenômeno da categorização cultural proposta. Compreensão comum do mundo social no qual seríamos capazes, citando o autor, de “vivermos juntos e coproduzir o mundo em que vivemos.” (COULON, 2019, p. 40).

Por fim, o descrever, poderosa ferramenta de aprendizagem que poderia ser vista de algum modo, com “menor importância” diante da “análise”. O autor remete

essa observação a como, em nossa vida infanto-juvenil, somos interpelados pelo professor no ensino fundamental a “descrever algo” e, depois, no ensino médio, como podemos ser criticados quando éramos vistos como “muito descritivos” e pouco “analíticos”. O que o autor quer dizer com isso é que essa percepção é um equívoco, pois, nesse sentido, “a descrição é em si mesma analítica”. (COULON, 2019, p. 41).

Como conclusão, o autor cita:

Para concluir, gostaria de me referir aos conselhos que Heródoto – o “pai” da história moderna e da etnografia – deu aos seus contemporâneos que, como ele, viajaram para o Egito, como todos os gregos alfabetizados do seu tempo. Quando ele voltou disse o seguinte: “Relate o que você viu, o que você ouviu, relate o ponto de vista do mundo e acrescente algo a partir de sua própria observação.” (COULON, 2019, p. 42).

As operações observar, ouvir e descrever são de fundamental importância para esta pesquisa. Mesmo demonstradas de modo distinto, não devem, no entanto, ser vistas de modo exclusivo, separadas entre si, mas são, como o autor assegura, inter-relacionadas no processo da pesquisa e, de modo mais intenso também, as duas primeiras: observar e escutar.

Embora a abordagem historiográfica neste presente tópico seja notadamente proeminente no corpo do trabalho, ressignifico o caráter propedêutico na percepção e fundamentação teórica que ela permite para termos possibilidades metodológicas e conceituais de atuação, as quais me foram extremamente necessárias. Não obstante, outros pensadores também contribuíram para trazer luz à pesquisa sociológica.

2.2 Émile Durkheim – Educação e sociologia

Dentre várias reflexões e possibilidades de análise sobre o termo da educação, é precisamente a partir dos estudos de Durkheim, em sua obra *Educação e sociologia* (2011), que tratamos da abordagem relacional que envolve o tema da educação com o objeto de estudo desta pesquisa.

Como início, partimos não somente das ideias que permeiam o vasto campo da educação, mas sim, e especificamente, do seu termo. Esta observação se faz presente em Durkheim quando compreende que a palavra educação já fora empregada “para designar o conjunto das influências que a natureza ou os outros

homens podem exercer sobre a nossa inteligência ou vontade”. (DURKHEIM, 2011, p. 43). Mesmo entendendo o caráter influenciador da educação e seu objetivo, temos a necessidade de saber como a educação se dá na realidade, não somente, ainda parafraseando o autor, aceitando que a educação é o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas ou a elevação das potencialidades do indivíduo. Embora tal resposta seja desejável, a educação não ocorre de forma harmônica.

A educação, ou o modelo de educação como reflexo da vida em comum, reflete as necessidades sociais de seu tempo. Ainda segundo o autor, não nos encontramos em “tábula rasa” como pressuporia o empiricismo moderno de John Locke, encontramos-nos, por bem dizer, envoltos em condições existenciais que trazem marcas das experiências vividas. Para conhecer, afirma Durkheim, precisa-se observar, tal como os cientistas da natureza.³

Em suma, temos em Durkheim a designação da educação para a transmissão de conhecimentos e saberes da geração adulta para a geração das crianças, para a criação dessas. Sobre o que seria “*criação*”, precisaremos, assim sendo, investigar a história. Daí, então, poderemos definir o que é educação. Nas palavras do autor:

Para definir a educação, é preciso, portanto, levar em consideração os sistemas educativos que existem ou que já existiram, compará-los e identificar os aspectos em comum. A reunião destes aspectos constituirá a definição que buscamos. (DURKHEIM, 2011, p. 49).

Todos os povos têm histórias e produzem história. “Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social à qual elas pertencem”. (DURKHEIM, 2011, p. 51). A condição para que haja educação, segundo essa perspectiva, é que a geração de adultos e de jovens seja entremeada pela ação da primeira sobre a segunda em duplo caráter: a de ser singular e múltipla. Ou seja, tanto no aspecto específico dessa relação quanto por questões amplas que envolvem, por exemplo, as questões de castas, estamentos e classes.

³ “Tal como os cientistas da natureza”. Embora a referência de Durkheim aos cientistas da natureza, no que tange ao rigor e às regras para o seu modelo de observação científica sejam postuladas como fundamentais à sua sistematização, cabe aqui a explicação de que, neste momento da pesquisa, não deverá ser entendida como a única a base conceitual de abordagem da pesquisa. Essa referência é considerada diante da proposta do tópico. Outras perspectivas críticas da sociologia e, em especial, da sociologia da educação também referendarão o texto.

De outro modo, para essa relação geracional ser homogênea e igualitária, ainda segundo o autor, ter-se-ia de voltar às sociedades pré-históricas. Não sendo este o recorte da análise, podemos considerar que a educação tem o objetivo de fixar consciências. Sobre sua definição, chega-se ao ponto de que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2011, p. 53-54).

Como consequência dessa definição, temos o caráter social da educação, pois cada sociedade elabora certo ideal de homem. Ou seja, daquilo que ele deve ser sob diferentes aspectos, intelectual, físico e moral. E esse ideal será o mesmo, em certa medida, para todos os cidadãos. A função da educação, portanto, é a de que irá suscitar na criança certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence exige de todos os membros e que considera como obrigatório em todos aqueles que a formam, pois, seguindo o pensamento durkheimiano:

A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. (DURKHEIM, 2011, p. 53).

Sobre esse ponto, da condição obrigatória da vida em sociedade e a função da educação nesse condicionamento, podemos chegar à ideia do indivíduo não somente ser constituído em si e para si, mas do indivíduo como constituinte do ser social.

Poder-se-ia pensar, de outro modo, que esse modelo obrigatório seria espécie de *constituição tirana*, tendo em vista todos os condicionantes do indivíduo enquanto ser social. Contudo, Durkheim assevera que não, que na verdade o esquema funcional da sociedade e da educação é, a rigor, o que nos torna humanos, preterir os fins pessoais a fins mais elevados.

De fato, é a sociedade que nos faz sair de nós mesmos, que nos obriga a considerar interesses diferentes dos nossos, que nos ensinou a dominar os nossos ímpetos e instintos, a sujeitá-los a leis, a nos reprimir, privar, sacrificar, subordinar os nossos fins pessoais a fins mais elevados. (DURKHEIM, 2011, p. 59).

Completa afirmando que foi a sociedade que instituiu nas nossas consciências todo sistema de representação que alimenta em nós a ideia e o sentimento da regra e da disciplina, tanto interna quanto externamente. Uma espécie de imperativo categórico kantiano fundamentado, inclusive, na metafísica dos costumes. (KANT, 2009). É seguindo essas perspectivas que podemos considerar, tal como Durkheim enfatiza em suas palavras, que poderemos *resistir a nós mesmos*, tornarmo-nos plenamente humanos.

Foi assim que adquirimos o poder de resistir a nós mesmos, ou seja, o domínio sobre as nossas vontades, um dos traços marcantes da fisionomia humana, desenvolvido à medida que nos tornamos mais plenamente humanos. (DURKHEIM, 2011, p. 59).

Entender que a educação nos torna plenamente humanos nos parece muito razoável quando temos em mente características comuns que configuram o ser humano por suas características fundamentais como a empatia, a hombridade e o senso coletivo do bem comum. Entretanto, como até já demonstrado por Durkheim na solidariedade orgânica, as relações interdependentes no modo de produção capitalista não parecem ser ou possibilitar que sejamos humanamente plenos. Para isso, outro pensador trouxe contribuição substancial na relação entre educação, cultura, consumo cultural e reprodução de desigualdades sociais. Pierre Bourdieu aparece como necessário para este debate.

2.3 Pierre Bourdieu – Escritos da educação

Se, no tópico anterior, temos a preocupação de estabelecer os parâmetros que Durkheim traça na busca da definição de “educação” e de como essa definição deve ser considerada – em linhas gerais, como a transmissão de valores e ensinamentos das gerações adultas para as gerações decorrentes –, temos, neste tópico, que trata das contribuições de Pierre Bourdieu para a temática deste trabalho, outros aspectos fundamentais para a presente discussão.

É a partir de sua obra *Escritos da educação* (2007) que trataremos, a princípio, sobre aspectos relacionados não somente à educação, mas, e sobretudo, à participação da escola no processo educativo e suas implicações produtoras e

reprodutoras da dinâmica social existente. Aspecto este de fundamental importância para a discussão sobre consumo cultural no público jovem do ensino médio.

O método científico e a hierarquia social dos objetos são o ponto de partida para Bourdieu em sua referida obra, pois é através desse início que poderá ser discutido o *lugar da ciência*, o *lugar do seu método*. A referência na utilização do diálogo entre Parmênides e Sócrates, exposta por Bourdieu, reflete bem essa preocupação:

Quando Parmênides indaga a Sócrates, para embarçá-lo, se ele admite a existência de “formas” de coisas “que poderiam até mesmo parecer insignificantes, como um fio de cabelo, a lama, a sujeira, ou qualquer outro objeto sem importância nem valor”, Sócrates confessa que não pode decidir-se a fazer isso, pois tem medo de resvalar para um “abismo de besteiras”. Isso, diz Parmênides, é porque ele é jovem e novo em filosofia e preocupa-se ainda com a opinião dos homens; a filosofia vai apoderar-se dele um dia e lhe fará ver a inutilidade dessas arrogâncias das quais a lógica não participa. (BOURDIEU, 2007, p. 35).

O diálogo utilizado por Bourdieu como início de sua exposição sobre ciência e método é bem característico de quando pensamos no lugar ou na hierarquia de valores sociais que a ciência desenvolve. O erro ou o problema socrático, nesse sentido, é que ele não deveria cair na presunção do que é válido ou nobre em detrimento daquilo que aparentemente não o é. “A ciência não toma partido pela luta, pela manutenção ou subversão do sistema de classificação dominante, ela o toma por objeto”. (BOURDIEU, 2007, p. 38).

A ciência, ainda sob essa perspectiva, não vai opor julgamentos de valores entre si, mas constatar a hierarquia de valores em suas práticas, como em suma, cita:

A ciência não opõe um julgamento de valor a outro julgamento de valor, mas constata o fato de que a referência a uma hierarquia de valores está objetivamente inscrita nas práticas e, em particular, na luta da qual essa hierarquia é o objeto de disputa e que se exprime em julgamentos de valor antagônicos”. (BOURDIEU, 2007, p. 38).

Situada a ciência e seu método na análise da hierarquia de valores sociais, podemos agora adentrar no campo da escola e, em especial, nas desigualdades frente à escola e à cultura expressas na escola conservadora.

Como início desse novo ponto, Bourdieu chama-nos a atenção para que aquilo que consensualmente se consideraria “escola transformadora/libertadora”, na verdade, em termos práticos, não dispõe de características em nada condizentes com

transformação e liberdade, tendo em vista que é justamente essa escola que reproduz o contexto geral, sendo então, fidedignamente considerada como “escola conservadora” ao tratar a *herança cultural* como *natural*, fator eficaz de conservação social.

Como um exemplo dessa máxima, podemos explicitar o que Bourdieu e Passeron trazem em sua obra *Os herdeiros*, de 2002:

Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar em uma universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda duas vezes superiores àqueles de um jovem de classe média (*apud* BOURDIEU, 2007, p. 41).

É objetivo, então, de Bourdieu, através dessa constatação, não somente anunciar, mas descrever os mecanismos da realidade educacional social. A família, aspecto fundamental na vida dos estudantes, segundo Bourdieu, de forma mais indireta do que direta, transmitirá certo *capital cultural* e certo *ethos*, entendido como sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados. A herança cultural é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, a escola, de outro modo, as reproduz.

A transmissão do capital cultural, seguindo essa perspectiva relacionada à família e aos contextos sociais, apresenta-se na escola através da ideia do *êxito escolar*. Mesmo com nível de escolaridade semelhante, o que poderá diferenciar o êxito dos alunos está mais ligado ao capital cultural do que ao nível de escolaridade

Do mesmo modo que se distinguem jovens de camadas superiores por estar ligados a diferença de condição social, também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho: como se viu, as chances de um jovem de camada superior chegar à universidade são quarenta vezes mais fortes do que um filho de operário. (BOURDIEU, 2007, p. 43-44).

O capital cultural transmitido na família e reproduzido nas escolas traz o reflexo de uma estrutura de poder mais ampla. Continuando com Bourdieu, as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, assim como as atitudes a respeito da escola, da *cultura escolar*, são, em grande parte, a própria expressão de valores que se devem à posição social estabelecida.

Desse modo, *a escolha do destino*, tópico desenvolvido por Bourdieu, expressa a relação entre a “vontade dos pais” e, de maneira geral, a concordância das orientações tomadas. Como exemplo, tomemos a ideia da “pequena burguesia”, classe de transição que adere mais facilmente aos valores escolares, tendo em vista que a *escolha* ofereceria chances mais razoáveis de satisfazer a todas as expectativas. Confundiria, assim, valores de êxito cultural com os do prestígio cultural. (BOURDIEU, 2007, p. 48). Se nas classes mais abastadas a escolha não será muito difícil sobre a expectativa, nas classes populares há, segundo o autor, um duplo prejuízo:

Diferentemente das crianças oriundas de classes populares, que são duplamente prejudicadas no que diz respeito à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e as exortações ao esforço escolar, mas também um ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (BOURDIEU, 2007, p. 48).

Como síntese da problemática presente na transmissão do capital cultural e, conseqüente, escolha do destino, Bourdieu assinala que, “de maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam.” (BOURDIEU, 2007, p. 49). Ao se combinarem, o capital cultural e o *ethos* concorrem para definir condutas escolares e atitudes diante da escola que, ainda segundo o autor, constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2007).

Como máxima, fica nítida a ideia de que *as cartas são jogadas muito cedo*. É, pois, no funcionamento da escola e na sua função de conservação social que podemos perceber mais nitidamente essa atuação.

Ao considerarmos as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, como expressa Bourdieu, somos obrigados a concluir que a equidade formal é injusta de fato, pois, na realidade, em toda a sociedade na qual se proclama ideias democráticas, haveria maior proteção dos privilégios do que sua transmissão aberta. Isso quer dizer que, para além da formalidade equitativa, as condições reais mais justificariam desigualdades do que o seu contrário.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2007, p. 53).

O que podemos questionar, seguindo essa perspectiva, é aquilo que recai como responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais. Lembremos, portanto, de outra máxima: propor igualdade aos desiguais, sanciona reprodução de desigualdades.

Sobre a responsabilidade escolar dessa reprodução, Bourdieu afirma que seria ingenuidade esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento, surgissem as contradições capazes de determinar transformações profundas na própria lógica que opera esse sistema e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transformação da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. (BOURDIEU, 2007, p. 58).

Temos aqui, então, a justificativa acerca de como a escola conservadora perpetua e legitima as desigualdades sociais, visto que transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito. Por isso, conferindo uma sanção que se pretende neutra, reconhecida como tal, a escola exerce, na verdade, *função mistificadora*. “Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, ‘a ideologia do dom’, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala”. (BOURDIEU, 2007, p. 59). Para isso, leva-se a acreditar que a inaptidão natural leva à falta de dons, quando, na verdade, o destino escolar já fora traçado.

Sobre os casos excepcionais de alguns indivíduos frente ao destino escolar, dá aparência de legitimidade à seleção escolar e dá crédito ao *mito da escola libertadora* junto aos próprios indivíduos que ela eliminou, faz crer, por fim, que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.

Enfim, aqueles que a escola “liberou”, mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora, que deve ao mito da escola conservadora uma parte de seu poder de conservação. Assim, o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir a perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades. (BOURDIEU, 2007, p. 59).

Se, por um lado bastante considerado, temos a escola como reprodutora de desigualdades sociais, por outro lado, podemos perceber também a justificativa da escola conservadora em face da realidade social e econômica. Far-se-á necessário, dessa feita, investigarmos as próprias condições econômicas das desigualdades.

No *futuro de classe e causalidade do provável*, essa consideração econômica é mais do que influenciadora, chegando a ser fundamental. Não obstante, é necessário fazer uma análise sobre seu aspecto condicionador. Sobre as leis do mercado, Bourdieu assinala que,

De fato, na grande maioria de suas ações, o agente econômico é tanto calculador racional, obedecendo exclusivamente à avaliação racional das chances, quanto autônomo, determinado mecanicamente pelas leis do mercado. [...]. Através dos mecanismos autorregulados do mercado que revelam a necessidade previsível e calculável do mundo natural, “o cosmo econômico”, importado e imposto, exige tacitamente de todos os agentes econômicos determinadas disposições e, em particular, disposições no que diz respeito ao tempo, tais como a predisposição e a aptidão para regular suas práticas em função do futuro e dominar os mecanismos econômicos pela previsão e pelo cálculo que estão submetidos ao controle exercido, efetivamente sobre os mesmos. (BOURDIEU, 2007, p. 84; 88).

A competência econômica e a sua relação social garantem a causalidade do provável. Essa competência econômica não é, segundo Bourdieu, aptidão universal, nem muito menos distribuída uniformemente. Existe uma aptidão que antecipa o futuro para lançar o *futuro como provável* em um risco calculado. Essa aptidão é adquirida sob certas condições sociais porque a propensão em adquiri-la depende das chances de sua utilização bem-sucedida. Em outras palavras, quem joga e sabe bem das regras do jogo não joga para perder. Os riscos são mínimos e a probabilidade de ganhar, enorme.

Para aquele que joga e ganha, tem-se a ideia contínua de não perder. Para não perder o que já tem e continuar jogando e ganhando, o *sentido e a inclinação*, tópico desenvolvido por Bourdieu, trata de investigar as estratégias da herança da reprodução.

Certas categorias de agentes podem superestimar suas chances e assim realmente aumentá-las, é porque as disposições tendem a reproduzir não a posição da qual são o produto, captada em um dado do tempo, mas o *sentido*, no ponto considerado, da trajetória individual e coletiva. Mais precisamente, as disposições frente ao futuro e, por consequência, as estratégias de reprodução, dependem não só da posição sincronamente definida de classe e do indivíduo da classe, mas do sentido da trajetória coletiva do grupo do qual faz parte o indivíduo ou grupo e, secundariamente, do sentido da

trajetória particular a um indivíduo ou a um grupo englobado em relação à trajetória do grupo englobante. (BOURDIEU, 2007, p. 101).

Como referência a essa trajetória do indivíduo, em consonância com sua posição nas estratégias de reprodução, Bourdieu faz referência ao “pequeno-burguês” e à disposição desse para com seus descendentes. Esse pequeno burguês, conclui o autor, *vive sob procuração dos seus filhos*. Toda a existência do pequeno-burguês ascendente é antecipação de um futuro intermediado dos seus filhos, para os quais transferirá, *como se diz*, suas ambições. “espécie de projeção imaginária de sua trajetória passada. O futuro ‘que sonha para o filho’ e no qual se projeta desesperadamente devora o seu presente”. (BOURDIEU, 2007, p. 102).

Sobre a transformação moral do indivíduo pequeno-burguês em tratar a necessidade como virtude, *a moralidade é o único diploma que dá direito a todos os privilégios*. É que eles não têm somente a moral de seu interesse, mas interesse pela moral. Seus filhos, nesse sentido, garantirão o status de pertencerem a um grupo de privilegiados e mantenedores da ordem social estabelecida. Como torna explícito na máxima de que: “O pequeno burguês é um proletário que se faz pequeno para se tornar burguês” (BOURDIEU, 2007, p. 107). Em uma analogia bem simplória, é como que se “renunciasse”, desse modo, a seu *status* de detentor dos meios de produção para ser mantenedor de um *status quo* dos meios de produção através dos privilégios alcançados.

Ao ter referenciado as estratégias de reprodução, os mecanismos nos quais a competência econômica se faz presente são a *causalidade do provável* e o referencial exemplificador do pequeno burguês como partícipe do processo reprodutor das condições sociais de privilégios. Cabe-nos, neste momento, retornarmos às influências e condicionantes da escola para com os indivíduos, ou de como se dá o resultado das referências expostas. Para esta intenção, consideraremos agora, as contribuições que Bourdieu nos possibilita através da análise dos *excluídos do interior*.

Ponto alto da discussão presente nesse capítulo de Bourdieu é como o contexto social da escola e dos alunos ganha destaque quando pensamos sobre a hierarquia das estruturas de ensino e, de modo causticante, sobre o pretenso convencimento, em parte das *escolas*, de que eram os alunos que as não queriam.

Até o final dos anos 50, as instituições de ensino secundário conheceram uma estabilidade muito grande fundada na eliminação precoce e brutal (no momento da entrada em *sixième* – *Classificação do sistema educativo*

francês que corresponderia à sexta série do Ensino Fundamental; primeiro ano depois da escola primária e também primeiro ano de entrada no colégio) das crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas. A seleção com base social que se operava, assim, era amplamente aceita pelas crianças vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que ela parecia apoiar-se exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos, e uma vez que aqueles que a Escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela Escola) de que eram eles que não queriam a Escola. (BOURDIEU, 2007, p. 219, grifos meus).

A hierarquia das estruturas de ensino, continua Bourdieu, estabelecia relação estreita com a hierarquia social. Isso contribuía muito para o estudante não se sentir “feito para a escola”, ideia esta muito presente em contextos sociais contemporâneos. Podemos ouvir relatos de estudantes que deixaram a escola ou não seguiram trajetória escolar convencional por serem levados a acreditar que a escola “não é o seu lugar” ou que, de outro modo, “não encontrará na escola aquilo que precisa para viver”, sua sobrevivência social e familiar bastaria, já que não se vislumbraria sucesso algum no ambiente escolar. Muito pelo contrário, em termos práticos, a escola poderia atrapalhar a sua sobrevivência e a de sua família.

Para além dessa infeliz perspectiva, e aqui não entraremos no mérito da livre escolha do estudante em seguir ou não a trajetória convencional escolar, mas sim da escola não “fechar as portas” para o direito à educação dos indivíduos ou muito menos dificultar o livre ingresso desse estudante no meio escolar. Temos, de outro modo também, a lógica da transmissão de capital cultural e a aparente ideia de democratização em contraposição à realidade da reprodução, tal como cita:

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU, 2007, p. 223).

Como continuação da reflexão sobre o caráter *estranho* à dinâmica e aos objetivos da escola, Bourdieu traz o caminho contínuo da herança e as contradições que essa possa ter nas relações sociais. Essa evidência fica nítida quando se explicita que “aqueles comumente chamados de ‘fracassados’, são essencialmente, os que erraram o objetivo que lhes fora socialmente atribuído pelo projeto inscrito na trajetória dos pais e no futuro que ela implicava.” (BOURDIEU, 2007, p. 233).

Mesmo quando existe identificação com o pai ou com o “projeto” desse para com os estudantes, constituindo assim, condição necessária à boa herança, especialmente se essa se constituir em capital cultural, isso não significará, ainda segundo o autor, condição suficiente para o êxito, pois o crivo da escola e daqueles que detêm capital cultural normativo determinam o que é sucesso escolar.

Quando não conseguem atingir o êxito que lhes foi determinado, os estudantes encontram-se em um verdadeiro “beco sem saída”. As duas instituições, escola e família, não convergem no mesmo sentido e a herança acaba sendo uma contradição: *as contradições da herança*.

Não é estranho Bourdieu fazer reflexão sobre as condições psicanalíticas dos estudantes. Faz, dessa maneira, advertência acerca da relação entre o modo de exploração da subjetividade e o modo utilizado pela psicanálise, como cita:

Aqui não é o lugar de colocar a questão da relação entre o modo de exploração da subjetividade que propomos e o modo utilizado pela psicanálise. Mas é preciso, pelo menos, estar precavido contra a tentação de pensar as relações desses dois modos em termos de alternativa. A sociologia não pretende substituir o modo de explicação da psicanálise pelo seu, mas somente construir, de outra forma, alguns dados que esta toma também por objeto; assim, detém-se em aspectos da realidade que são descartados pela psicanálise como secundárias ou insignificantes, ou abordados como anteparos que devem ser transpostos para que seja possível alcançar o essencial (por exemplo, as decepções escolares ou profissionais, os conflitos de trabalho, etc.) e que podem conter informações pertinentes sobre coisas que são levadas em consideração também pela psicanálise. (BOURDIEU, 2007, p. 236).

Mesmo não sendo proposta de Bourdieu adentrar nos aspectos relacionados à abordagem psicanalítica, sua advertência é muito pertinente quando se trata da questão do modo de exploração da subjetividade. Precaver-se, desse modo, quanto à tentação de pensar os modos de exploração subjetiva e psicanalítica enquanto alternativas. Elas não se excluem, são até próximas, embora tenham sua designação própria.

Para finalizar a sequência dos pensadores que contribuíram inicialmente na formulação da cartilha, seguiremos com alguns aspectos que envolvem a educação de acordo com Antonio Gramsci, em sua obra *Os intelectuais e a organização da cultura* (1982).

2.4 Antonio Gramsci – Os Intelectuais e a Organização da Cultura

Outro pensador importante para nossa temática que trata da relação do consumo cultural pelo público jovem do ensino médio é o filósofo, historiador e político italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Ligado à corrente marxista do pensamento, Gramsci viveu em um contexto social e político marcado pela ascensão e solidificação do fascismo na Itália, onde, pelo qual, foi encarcerado e permaneceu assim até dias antes de sua morte.

Em seu período na prisão, escreveu, dentre outras obras, seu célebre escrito *Memórias do cárcere*. Contudo, é em seu livro *Os intelectuais e a organização da cultura* que concentraremos nossa análise temática. Para isso, pontuamos em três aspectos fundamentais a abordagem desse livro: “A formação dos intelectuais”; “A organização da escola e da cultura”; e a “Investigação do princípio educativo”.

Na primeira parte desse estudo, Gramsci levanta a questão inicial do que constitui o *intelectual*. Questiona se seriam um grupo social autônomo e independente ou se cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais. (GRAMSCI, 1982, p. 3). Completa o autor afirmando que o problema é complexo por conta das várias formas que, ainda “nos dias atuais”, assumiu o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais.

Quais são os limites “máximos” da acepção de “intelectual”? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, dos outros agrupamentos sociais? (GRAMSCI, 1982, p. 6).

O erro ou problema metodológico dessa investigação consistirá, segundo o autor, em se ter buscado esse critério de distinção naquilo que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual essas atividades se encontram, no conjunto geral das relações sociais. Ou seja, o problema reside em analisar o intelectual *dentro* das atividades intelectuais e não fora delas.

Enquanto definição, Gramsci chama-nos a atenção para que não existe um homem que não seja intelectual. Todos os homens o são, *mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais*. Completa, pois, afirmando que “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 1982, p. 7).

Se compreendemos que todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham tal função na sociedade, onde está, portanto, localizado o ponto institucional de desenvolvimento dos intelectuais? Gramsci, então, responde que nas escolas. Aspecto caro de nossa análise.

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (GRAMSCI, 1982, p. 9).

É, portanto, na escola que está a busca pelo aprofundamento e pela ampliação da “intelectualidade” de cada indivíduo. A ideia e a prática de multiplicar as especializações, bem como aperfeiçoá-las é a busca e o resultado das instituições escolares. É ela, dessa forma, o instrumento para que se elaborem os intelectuais de diversos níveis, como cita:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado estado. (GRAMSCI, 1982, p. 9).

Como exemplo, pode-se, inclusive, ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial. Pois, nesse sentido, a industrialização de um país, conforme Gramsci, será medida pela capacidade de construir máquinas que construam outras máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas etc. (GRAMSCI, 1982).

Sobre a organização da escola e da cultura, como reflexão inicial, Gramsci assinala que, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas e as ciências mescladas à vida de tal forma que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas (GRAMSCI, 1982), conseqüentemente, essa relação tenderia a criar um grupo de intelectuais especialistas, de nível mais elevado, que ensinam nessas escolas.

Sobre esse processo caótico, de diferenciação e particularização da crise escolar, Gramsci afirma:

Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. (GRAMSCI, 1982, p. 117-118).

Diante da crise escolar exposta por Gramsci, fica bem nítido o reflexo que esse cenário traz para o estudante. As escolas, na ânsia de desenvolver intelectuais para o modelo de organização política e social predeterminados, estão consolidadas em prol de um objetivo particular, especializado. Existe, portanto, o interesse escolar estabelecido. A ideia de escola “desinteressada” (na formação do intelectual especialista) para atender a esse projeto político e social não existe mais ou está em vias de ser abolida.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

De outro modo, a escola unitária, perspectiva gramsciana de se manter unidade na vida social como um todo, superando as dicotomias do ensino especializado, ainda é tarefa difícil em nossa contemporaneidade. O princípio da escola unitária pressupõe a unidade entre os aspectos da escola humanista e as práticas da realidade concreta. Essa escola unitária, de formação humanista, é a possibilidade da unidade da vida cultural da sociedade como um todo. Segundo Gramsci:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo

grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1982, p. 121).

A escola unitária, no sentido que Gramsci descreve, deveria ser organizada como colégio, com via coletiva diurna e noturna, “liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente” (GRAMSCI, 1982, p. 123). Sobre a passagem da escola para a universidade, Gramsci aponta:

De fato, atualmente, entre liceu e universidade, isto é, entre a escola propriamente dita e a vida, existe um salto, uma verdadeira solução de continuidade, e não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral). Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passasse à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. (GRAMSCI, 1982, p. 123).

Para a investigação do princípio educativo, último ponto momentâneo de nossa análise, recorreremos ao reflexo da consciência da criança frente ao modelo e ao processo da educação escolar e social, tal como afirma Gramsci, sobre a não consciência individual e individualista da criança, pois trará em si diversos aspectos da sociedade.

Um grave erro da pedagogia idealista é acreditar e se constituir como instrução exclusiva sobre a educação:

Não é completamente exato que a instrução não seja igualmente educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. (GRAMSCI, 1982, p. 131).

“O certo se torna verdadeiro na consciência da criança”, mas a consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado). Continua Gramsci expondo que a consciência da criança é o reflexo de sociedade civil da qual ela participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, vizinhança, rua, aldeia etc. (GRAMSCI, 1982).

Constatado que a consciência da criança não é uniformemente estabelecida nos moldes exclusivos escolares, temos, mesmo assim, o embaraço da estrutura solidificada desde a escola até a universidade. Nessa passagem, percebe-

se, mais uma vez, o papel das escolas em, não somente solidificar, mas reproduzir desigualdades sociais. A escola profissional da época de Gramsci (e da nossa?) é reflexo e exemplo disso.

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1982, p.136).

Temos, então, sob a análise de Gramsci, em *Intelectuais e a organização da cultura*, a observação, desde a compreensão do intelectual como todo e qualquer indivíduo, mesmo sem estar em posição social de ocupação dessa categoria, passando pela *organização da escola e da cultura*, através da crítica ao modelo de educação e escola especializada e não, de outra forma, das considerações acerca da *escola unitária*, até chegarmos na *investigação do princípio educativo* e de como este, ao invés de entender a dinâmica inerente da educação nos vários sentidos sociais da consciência da criança, impele-a a um sistema de poder e estrutura social determinada e determinante. Produtora na formação de certo tipo de intelectual e reprodutora de certos tipos de desigualdades sociais.

3 RELATOS DE EXPERIÊNCIA E DINÂMICAS ESCOLARES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA CARTILHA – PARTE I

Esta seção inaugura os relatos de experiência em meio ao retorno das atividades presenciais a partir de fevereiro de 2022. Para maiores esclarecimentos, nesse período, a cartilha estava em construção. Das três partes já apresentadas na seção 1, a produção da cartilha contava apenas com a primeira parte de sua produção finalizada. Na seção posterior, os relatos de experiência contarão com a cartilha finalizada e as atividades que aconteceram a partir do segundo semestre, por isso a divisão em parte I e parte II.

3.1 Sobre o trabalho e o “novo-antigo”

A proposta da produção de material didático no formato de cartilha, seguiu sua parte experiencial com a elaboração teórica e física da cartilha, em conjunto com a aplicação *online* de questionário e a proposta de produção de minidocumentário cultural pelos estudantes do ensino médio.

Para essas realizações, foi necessário, mediante encontros e discussões metodológicas com orientador, adequar caminhos possíveis e pertinentes da pesquisa à dinâmica escolar, que doravante seguiu em constante observação e avaliação para melhor sistematização da proposta de execução.

Sobre isso, é importante que se esclareça que a escola, vinda de dois anos de pandemia, retornou às suas atividades totalmente presenciais somente com o início do ano letivo de 2022. Mesmo algumas outras realidades escolares tendo seu retorno híbrido e totalmente presencial na segunda metade do ano anterior, 2021. A realidade da escola onde a pesquisa se desenvolve, que abrange a modalidade regular, é de um universo de mil oitocentos e noventa e dois estudantes (1892) matriculados no início do ano letivo de 2022. São 22 turmas pela manhã, 20 turmas à tarde e 6 turmas pela noite. Funciona, portanto, nos três turnos e teve seu retorno totalmente presencial no início do ano letivo, em 8 de fevereiro de 2022. Tudo isso se constituiu um desafio à parte, porque a adaptação do “novo-antigo” pareceu deixar uma lacuna, espécie de vazio existencial para professores e, em especial, para os estudantes. Tomemos, por exemplo, os estudantes que, no início da pandemia, quando as escolas fecharam suas portas físicas em março de 2020, estavam no 1º

ano do Ensino Médio e depois, aqueles que conseguiram manter seus estudos (houve grande evasão em relação ao início da pandemia), retornaram em 2022, já no 3º ano, estando praticamente a primeira vez na escola durante seu ensino médio.

Não se quer dizer, com isso, que não houve aprendizagem ou esforço por parte daqueles que mantiveram arduamente suas atividades em decorrência dos limites impostos pelo ensino remoto/virtual, mas sim que temos universos metodológicos completamente diferentes do modo presencial. Muito foi feito, mas muito mais ainda foi perdido ou sequer chegou a existir, visto que considerável parte dos estudantes nem acesso à internet possuía naquele período.

Com o retorno total presencial, tivemos uma realidade nova desafiante e ao mesmo tempo, outra realidade antiga angustiante. Salas físicas abarrotadas de estudantes, alguns com dificuldade de encaixar suas cadeiras e mesas todas ao mesmo tempo, o distanciamento social, geralmente, não era cumprido nem em sala de aula, nem nos intervalos. Material de limpeza e higiene começavam nas salas, mas não terminavam ao longo do dia, por acabarem e não serem repostos ou, por simplesmente se perderem em uma dinâmica escolar que não era acompanhada por instâncias maiores da administração. O uso das máscaras foi de trabalho hercúleo dos professores para que os estudantes as usassem de modo correto e para que os próprios professores conseguissem ser ouvidos com maior clareza ou ao menos serem ouvidos. Eram recorrentes as reclamações dos professores sobre falta de voz, garganta irritada, falta de ar, de paciência e, muito comum, declínio na saúde mental. Os primeiros dias pareciam semanas, as semanas, meses e os meses, uma vida.

Enquanto isso, a coordenação e o núcleo gestor se esforçavam para tentar compreender tantos problemas de ordem estrutural e pedagógica. Foi proposto aos professores que fizessem a “recomposição pedagógica”. Não era recuperação, nem muito menos a aplicação de novos conteúdos, mas um limiar entre o que foi aprendido no período pandêmico, a atualização de conteúdos e as perspectivas dos conteúdos a serem dados. Pedços de passado, presente e futuro, mas todos no presente.

Essa espécie de nivelamento pedagógico precisava de dados concretos para vislumbrar ações futuras. Algo que normalmente se ouve como “trocar o pneu do carro com ele em movimento”. Para os dados da recomposição pedagógica foram impostas avaliações diagnósticas que os professores, depois de muitas reuniões com a gestão escolar, realizaram de acordo com as demandas próprias de cada unidade curricular.

O primeiro bimestre de 2022 foi de dúvidas e desespero diante do novo cenário presencial. O segundo bimestre inicia-se em abril, ainda com desespero, mas as dúvidas são, em parte, dirimidas pela certeza de que não houve cuidado e atenção devidas pelas partes competentes.

Os resultados das avaliações diagnósticas, em sua grande parte, não foram satisfatórios, muitos estudantes sequer lembravam o que tinham visto em sociologia, houve dificuldade em citar, por exemplo, três temas da sociologia estudados nos últimos dois anos. Muito trabalho a ser feito. Decidi, então, “começar pelo começo” (contexto histórico de surgimento da sociologia) com os segundos e terceiros anos, em níveis diferentes, e essa estratégia surtiu algum efeito. Relembrou, em certa medida, o porquê da importância de considerarmos a História e seus contextos como fundamentais para entendermos questões problemáticas da nossa contemporaneidade em geral.

Ao final do primeiro bimestre, pareceu, de modo geral, que algumas categorias e contextos sociológicos faziam mais sentido, como, por exemplo, o *estranhamento e a desnaturalização da realidade*, assim como o *contexto de surgimento da sociologia* e os aspectos desse contexto na realidade cotidiana dos estudantes em específico.

O segundo bimestre se inicia com perspectivas de atuações conteudistas mais delimitadas. Para além dos conteúdos, a compreensão do “novo-antigo”, que não foi esquecida, precisa ser superada no sentido de seguir olhando para frente, caminhar para frente, mas ao lado do estudante. Isto é, entender que existia, naquele momento, ainda mais demandas escolares e estudantis que precisavam ser acompanhadas mais de perto, um recomeço fundamental que exigiu dedicação e apoio de todas as partes envolvidas.

3.2 Novos horizontes, se não for isso, o que será?

“Corpos em movimento, universo em expansão...” Versos iniciais da canção “Novos horizontes”, dos Engenheiros do Hawaii (GESSINGER, 2000), a qual pode retratar o início do novo bimestre, muita movimentação acerca dos procedimentos pandêmicos e mais ainda retrato da expansão das possibilidades de atuação naquele momento. Para descrever a proposta de trabalho e como ela estava sendo executada, preciso esclarecer que minha lotação em sociologia nos três anos

do ensino médio estava distribuída da seguinte forma: quatro turmas do primeiro ano, das quais duas são à tarde e duas à noite; ministrava aula nos segundos anos em oito turmas, seis à tarde e duas à noite; já nos terceiros anos, eu tinha três turmas, uma à tarde e duas à noite.

Para além disso, minha lotação seguia com outros componentes curriculares, tais como, a unidade curricular de PTPS – Preparação para o Trabalho e Prática Social, matéria de estudo ofertada para o primeiro ano do EM noturno que traz proposta de formação dos educandos pela ampliação das competências e das habilidades que facilitem a inserção no Mercado de Trabalho. Outra lotação se deu através do PPDT – Projeto Professor Diretor de Turma, instituído no Ceará desde 2008, visando ao fortalecimento do processo de ensino aprendizagem nas escolas, onde um professor, independentemente da sua área de atuação, é responsável pelo desenvolvimento de atividades variadas de determinadas turmas, seja de caráter pedagógico, disciplinatório, socioemocional etc. Por fim, tinha lotação também com componentes curriculares eletivos, em adequação ao NEM – Novo Ensino Médio, as “disciplinas eletivas”, constituindo-se em matérias ofertadas pela SEDUC-CE para que haja o complemento da carga horária obrigatória do EM, podendo ser de caráter remoto, híbrido ou presencial. No meu caso, naquele semestre, fiquei lotado com as eletivas de “Mitologias Gerais” e “Direitos Humanos e Cidadania”, ambas remotas.

Em conversas com o orientador e com a gestão pedagógica da escola, vimos a possibilidade de alterar o plano de curso do terceiro ano e antecipar o conteúdo relacionado à cultura, que seria, a princípio, no terceiro bimestre, trazendo-o para o segundo bimestre. A proposta foi aceita sem qualquer problema. No entanto, modificar o plano de curso das outras séries, primeiro e segundo anos, nos pareceu alterar muito a estrutura do currículo, tendo em vista, dentre outros fatores, a defasagem conteudista esboçada no tópico anterior.

Essa alteração curricular não restringiu, no entanto, a participação de todas as séries do Ensino Médio no questionário cultural, via Google *Forms*, para tentarmos perceber as impressões iniciais que os estudantes de todos os anos teriam sobre cultura e consumo cultural. No entanto, a aplicação e a validação da cartilha cultural (objeto do trabalho) foram propostas somente para os estudantes do terceiro ano.

Nas turmas de terceiro ano, então, como descrito na minha lotação, aplicação e validação da cartilha cultural aconteceram em três salas, 3º “L” (tarde) e 3º “M” e “N” (noite). O turno da noite merece uma dedicação especial, pois são, quase

em sua totalidade, estudantes trabalhadores com rotina diferenciada da maioria dos outros estudantes dos outros turnos. Em grande parte, estão fora de faixa etária escolar, a frequência e a participação em sala de aula tem dinâmica própria. Muitos saem do trabalho e vão direto para a escola, chegam cansados da rotina do trabalho. Não é difícil perceber, vez por outra, algum estudante descansando, cochilando em sala de aula. Outros, por essa questão trabalhista e outras questões pessoais, acabam desestimulados, o que se reflete, muitas vezes, na infrequência ou evasão escolar, como se ouve em conversas informais nos corredores.

Esta descrição é importante porque, a princípio, pensando nessas questões, não quis sobrecarregá-los com um tipo de atividade que demandaria algum tempo e dedicação para além da rotina escolar, já sobrecarregada.

Na turma da tarde, única que ministro no terceiro ano nesse turno, foi onde havia pensado em desenvolver a atividade proposta da cartilha cultural. Na aula inicial do segundo bimestre, sem maiores informações, levei-os ao laboratório de informática dizendo que teria um questionário para que eles respondessem e que, esse faria parte do nosso conteúdo do bimestre. Muitos perguntavam se “valeria nota” ou “ao menos ponto” e “por que responder isso?”. Eu respondia apenas que o questionário iria fazer parte do assunto que trabalharíamos e que explicaria os detalhes dessas atividades na próxima aula.

A ausência de informações foi proposital para não influenciar nas respostas que eles viriam a dar no questionário. Quando, por exemplo, perguntavam-me, com alguma frequência, o que era “etnocentrismo”, conforme questão onze do questionário:

Figura 4 – Questão 11 – Questionário Cultural

11. Na sua opinião, a palavra etnocentrismo tem a ver com cultura?

- Totalmente
- Muito
- Razoável
- Pouco
- Nada

Fonte: Elaborado pelo autor.

Eu orientava-os que tentassem responder de acordo com o que eles sabiam e que não se preocupassem, pois não era para a nota, não havia identificação e que eu explicaria tudo no momento posterior às respostas deles no questionário.

Assim fiz com eles e com outras turmas, embora não fosse trabalhar com todas as turmas, como já explicado. A adesão foi muito boa e, até aquele momento, o número de questionários respondidos foi mais que dobrado.

3.3 Especificidades do uso do questionário cultural

O questionário cultural, atividade empírica inicial, pretendeu captar as primeiras impressões, os conhecimentos que os estudantes têm sobre cultura e consumo cultural. Fez parte do questionário também, na intenção de traçar um perfil do estudante jovem do ensino médio, em relação ao acesso ao consumo cultural, o perfil socioeconômico do estudante.

O questionário constou de 77 perguntas (cf. ANEXO A), número elevado para os padrões de perguntas desse tipo de questionário para estudantes. Tendo consciência disso, o questionário foi subdividido em quatro outros tipos de abordagens, a saber:

1. Introdução sobre a temática de cultura e consumo cultural;
2. Associação de palavras/termos com a percepção cultural dos estudantes;
3. Questionário socioeconômico;
4. Especificidades de uso e acesso a bens e equipamentos culturais).

Depois da aplicação do questionário, que ficou aberto até o final do mês de maio, foi lançada a proposta do trabalho para os estudantes, ainda no início do bimestre, segunda semana do mês de abril. Não houve imposição, mas a apresentação da proposta de trabalho, caso houvesse aceitação por parte dos estudantes da proposta de trabalho, continuaríamos com a programação que seria produzir mídias no formato minidocumentário, com duração mínima de cinco minutos, nas quais constasse apresentação dos conceitos de cultura desenvolvidos por Félix Guattari e Suely Rolnik, “cultura valor, cultura alma-coletiva e cultura mercadoria”, bem como, no mínimo, duas entrevistas com pessoas relacionadas ao conceito.

A turma seria dividida em seis grupos, dois grupos por conceito. Eles poderiam e deveriam usar da criatividade para pensar, elaborar e realizar os

minidocumentários que teriam minha orientação em todas as etapas do projeto, além, evidentemente, das aulas, ao longo do bimestre sobre conteúdos, conceitos e aspectos relacionados ao trabalho cultural (quando apresento a cartilha cultural), como descrevo em anexo. Em contrapartida, nossas avaliações bimestrais seriam substituídas por esse trabalho. Não foi difícil perceber a animação deles(as), até mesmo antes de falar da ausência da prova bimestral. Proposta aceita com sucesso!

3.4 Recepção dos estudantes à proposta de trabalho e o caso das turmas noturnas

A segunda semana do mês de abril se iniciou com o direcionamento das atividades de modo mais encaminhado, já que na primeira semana tratou-se de encaminhar a resolução dos questionários e de apresentar a proposta de trabalho.

Interessante perceber a animação, incomum na entrada da sala de aula. Duas estudantes, antes que eu entrasse em sala, me interpelam perguntando se o trabalho poderia ser feito com um amigo delas que anda de skate e compõe música de hip hop. Afirmando que com certeza poderia ser feito, que, na aula que iniciáramos naquele momento, iria justamente explicar as etapas do trabalho, sortear/selecionar os temas das equipes, as quais já haviam sido divididas na aula anterior, falar do que o minidocumentário deveria ter, datas, prazos para entrega etc.

Reviso com o(a) líder de sala os componentes das equipes, se houve acréscimo de algum estudante ou substituição para outras equipes ou saídas de algum componente da turma (mesmo nessa época do ano, ainda eram comuns na escola mudanças de sala e de turno, mediante disponibilidade da escola). Depois da revisão, apresento os conceitos de cultura desenvolvidos por Guattari e Rolnik para que eles se familiarizassem com os temas e para que pudessem ir pensando em estratégias de elaboração dos minidocumentários. É importante, por termos apenas uma aula na semana, a agilidade nesse processo de montagem, seleção e explicação do tema. Avisei que essa minha apresentação tinha esse objetivo e que, durante as próximas semanas, iríamos trabalhar de maneira pormenorizada cada conceito de cultura.

Ao apresentar os temas e demonstrar possibilidades de atuação, como, por exemplo, cultura valor e o sentido que mais se aproxima do sentido original de cultura – embora também tenha seu caráter elitista, daquele que tem/possui ou não tem/não

possui cultura, que se relaciona ao cultivo, cuidado –, poderiam trabalhar memórias, lembranças e, conseqüentemente, valores. Sugiro que a turma sorteada ou escolhida por consenso, pudesse trabalhar com temas relacionados à cultura popular, folclore, festas juninas, aproveitando aquela época do ano e a proximidade das festas juninas. Também expliquei que atores sociais presentes na esfera da religião poderiam ser trabalhados, padres, pastores, pais-de-santo, figuras religiosas como um todo seriam muito bem-vindas e enriqueceriam muito o trabalho da cultura valor. Inevitável perceber o burburinho da animação deles combinando estratégias e saídas para fazer o trabalho.

Sobre o conceito de cultura alma-coletiva, procurei, ainda de modo introdutório, explicar que esse sentido estaria mais vinculado à representação simbólica e material dos grupos sociais. As tribos urbanas e os grupos sociais relacionados à juventude teriam total relação com esse sentido. Sugiro que a equipe que ficasse com esse sentido de cultura, poderia desenvolver trabalho com grupos de dança de rua, skatistas, compositores de rap, hip-hop, algum estudante sugeriu nesse momento, o *trap*, estilo de música bem comum que escutavam naquele momento. Percebendo o aumento da empolgação deles, uso dessa animação para conduzir esse momento de maneira agradável e estimulante. Ainda sobre cultura alma-coletiva, sugiro as tribos relacionadas aos esportes e as pessoas que praticam atividade físicas nas praças como *slackline*, alongamentos, academias populares, bike etc. Algum estudante intervém e fala sobre *crossfit*. Continuo com o pessoal dos animes, cosplay, eventos relacionados à temática, falo de roqueiros, metaleiros, forrozeiros, capoeiristas, pessoal do piseiro. Falo, dentre outras empolgações, sobre o retorno do “fórró dos véi” (grupo de dança para idosos) na cidade. Muitos riem e, entre riso e olhares, percebo que eles entenderam a ideia básica do trabalho.

Já no conceito de cultura mercadoria, procurei apresentar, de maneira breve, que esse conceito estaria relacionado ao mercado de cultura. Na verdade, para ficar de modo mais claro, procurei fazer distinção entre os outros tipos de cultura e como este sentido de agora relacionava-se com trocas comerciais, muitas vezes apropriando-se das vertentes culturais anteriores para obtenção de lucro – embora eu tentasse explicar de outro modo que o comerciante de itens culturais, por exemplo, não deveria ser visto sob um juízo de valor estereotipado. Sobre isso, o trabalho ajudaria muito para que os próprios estudantes pudessem perceber essas características quando, por exemplo, no centro de cultura popular mestre Noza

(Centro cultural localizado no centro da cidade de Juazeiro do Norte, onde artesãos esculpem peças de vários tamanhos e formatos de imagens relacionadas à religião e cultura popular de modo geral). Sugeri, portanto, esse centro com o objetivo de que os estudantes, em primeiro lugar, conhecessem o espaço (ao perguntar se conheciam, um ou dois, no máximo, o conheciam) e, em segundo lugar, porque poderia sim ser uma boa opção para tratar o conceito de cultura mercadoria, em especial, com os artesãos e como seria a relação da cultura mercadoria e sobrevivência material/social desses. Outras possibilidades estariam relacionadas aos mercados populares e ao comércio e turismo religiosos, muito presentes nesta cidade.

Ao apresentar o conceito e indicar algumas possibilidades, de modo geral, pude percebê-los mais animados. Em seguida, descrevi o que o minidocumentário precisaria conter e falei das datas e prazos, como descrevi, expliquei e enviei nos grupos de WhatsApp das turmas:

3.4.1 Roteiro para organização das equipes do minidocumentário cultural

- Dividir a turma em 6 grupos e sortear/escolher os tipos de cultura;
- Apresentar os temas (cultura valor; cultura alma-coletiva; cultura mercadoria);
- Explicar os temas;
- Orientar as equipes sobre como deverão proceder (dicas/sugestões e aspectos do minidocumentário); e
- O que deve estar no trabalho do minidocumentário.

Produção de vídeos no formato minidocumentário de no mínimo 5 minutos em que deve ser apresentado o conceito de cultura da equipe: (valor, alma-coletiva ou mercadoria), além de, no mínimo, 2 entrevistas com pessoas relacionadas ao conceito que a equipe foi sorteou/escolheu. Para concluir, o minidocumentário deve conter imagens, vídeos relacionados ao conceito da equipe, bem como, na conclusão, o que a equipe entendeu/percebeu de importante no conceito de cultura trabalhado.

- A avaliação será contínua e qualitativa conforme a participação dos estudantes nas aulas e na produção do minidocumentário, bem como haverá a culminância das apresentações dos minidocumentários

produzidos pelos estudantes, enfatizando as suas experiências de pesquisa, elaboração, edição e aprendizado como um todo processual.

- Datas e prazos: O minidocumentário deverá ser realizado durante o 2º Bimestre de 2022 e a data de entrega deverá ocorrer na penúltima semana desse bimestre, até o dia 21 e 22 (para turmas diferentes) de junho e a culminância do projeto (apresentação do minidocumentário em sala de aula) deverá acontecer na última semana do bimestre, 28 e 29 de junho.

Tarefa concluída na turma da tarde, faltava ainda o caso das turmas noturnas. Sobre essas turmas, como já foi dito, é uma experiência à parte. Isso porque a realidade desse turno exige atenção e acompanhamento diferenciado. A princípio, fiquei receoso em trabalhar com as duas turmas da noite para que não lhes exigisse ou sobrecarregasse ainda mais com atividades que eles desenvolveriam dentro e fora da escola, pois a maioria são estudantes trabalhadores, como já mencionado.

Mesmo assim, ao ouvir conversas dos estudantes desse turno nos corredores, observei que eles falavam de e através de grupos sociais dos quais eles faziam parte. Socialmente vistas como atividades marginais, falavam de skate, maconha, *no grau* (prática de empinar motocicletas, o que descobri depois), bebidas e diversões de modo geral.

Com o olhar mais atento para a realidade dos estudantes desse turno, veio à mente, naquele momento, a ideia de que a proposta do trabalho poderia ser ainda mais bem trabalhada por eles por ser/estar presente de modo ainda mais próximos das atividades comuns deles. Contudo, ainda hesitante, preocupado em não os sobrecarregar, mantive-me pensando em outras formas de trabalhar esse conteúdo.

Quando entrei na sala para falar sobre o assunto, eis que um estudante estava justamente combinando um rolê de skate para o final de semana. Acho que isso foi o sinal para simplesmente falar sobre o trabalho, lançar a proposta e ouvir o que eles achariam desse trabalho fora da escola.

Não precisei falar muito, quando disse que pensava em fazer um trabalho fora da escola, fugindo da maneira tradicional de avaliar através de trabalhos e provas, já vi a animação, agora costumeira quando falo desse trabalho. Com algumas dúvidas sobre aonde poderiam ir, fui orientando, de maneira semelhante ao que eu já tinha feito na turma da tarde. O ponto alto no lançamento da proposta foi quando eu disse que seria um trabalho do tipo jornalístico, que eles deveriam ser repórteres, jornalistas,

entrevistar pessoas relacionadas ao tema e que eu ainda explicaria com detalhes, a proposta do trabalho. Eles deveriam produzir, através de mídias, imagens e vídeos, podendo ser de celular mesmo, para facilitar, minidocumentários.

Acredito que caracterizar antes e fazer, de algum modo, eles se perceberem como jornalistas e repórteres tenha sido uma boa estratégia para, só depois, falar a palavra “minidocumentário” que, sem contexto inicial, poderia assustar. Estratégia que, acredito, fora bem conduzida. Com algum receio por parte de alguns em “não serem capazes de fazer”, como algum estudante mencionou, eu fiz percebê-los que isso não era correto e que, na verdade, aí sim que seriam capazes e que o resultado seria muito bom pela atividade ser diferente do convencional e, que, seria algo próximo ao que eles viviam no cotidiano, que era pra ser divertido e que acreditava neles, porque justamente já são grandes sujeitos que desafiam a realidade de um sistema que não pensa muito na realidade do jovem estudante noturno. Por que, então, em vez de apenas mostrar, não escancarar essa realidade?

Injeções de ânimo e organização nas tarefas subsequentes. Não sorteei os temas (como, no início, com a turma da tarde), deixei que eles escolhessem por aptidão/interesse. Em seguida, apresentei os temas. Todos(as) gostaram bastante. Em particular, fiquei bastante animado com a empolgação deles e acredito que foi uma ótima escolha levar a proposta para esse turno, melhor ainda foi a sinergia de que podemos sim, fazer trabalhos diferentes do convencional envolvendo a própria realidade da juventude do ensino médio.

3.5 Sobre respostas ao questionário, adaptações e reprogramações

Iniciou-se mais uma etapa, estávamos na terceira semana do mês de abril, com uma notícia boa. A meta dos questionários culturais fora alcançada. Passou-se a marca dos 200 questionários respondidos. Na primeira fase (primeiro momento de aplicação dos questionários, tinha-se a marca de 85 questionários respondidos), quando foram concentrados nos terceiros anos de uma escola profissionalizante, na qual eu estava lotado à época (agosto e setembro de 2021). Na nova lotação de 2022, como já mencionado, em escola regular, fiz a segunda rodada de aplicação dos questionários nas turmas nas quais eu ministrava aula. O questionário foi encerrado em 28 de maio e contou com 206 respostas. Simbolicamente, pretendia fechar o

questionário na data final do mês de maio, completando assim, dois meses com a primeira rodada e dois meses com a segunda rodada, desta vez, abril e maio de 2022.

Em sala de aula, junto com as turmas trabalhadas do minidocumentário, iniciei a semana sondando como estava a programação dos estudantes, quais ideias, perspectivas, realizações e dificuldades que eles e elas poderiam estar tendo a fim de poder orientá-los(as). Para uma incômoda surpresa, percebi, em certa medida, que ainda estavam no campo das ideias, ainda sem realizações concretas em nível da organização material do minidocumentário.

Naquele momento, então, entendi que uma orientação mais específica quanto à realização dos minidocumentários mereceria maior dispêndio de tempo e diálogo. Readaptei e re programei algumas das minhas ações pela necessidade real de outra forma de abordagem. Peguei a lista das equipes, revisei com eles e separei as turmas nos grupos temáticos. Cada equipe se reuniu na sala, corredor e laboratório de informática. Como na turma da tarde são seis equipes para os três tipos de cultura, juntei as duas equipes de cada tema para que compartilhassem ideias, perspectivas e planejamento de ações que poderiam ser feitas, a fim de que eles se ajudem nas dificuldades apresentadas; a saber, sobre o que fazer na escolha dos entrevistados, abordagem inicial das entrevistas, roteiro de perguntas, dicas de edição e, evidentemente, associação ao tema da equipe.

Na sequência, vi que eles já haviam decidido quem iria fazer o quê no minidocumentário, quem iria pesquisar, filmar, entrevistar, editar etc. Vi que uma parte das equipes já havia escolhido os entrevistados. Quatro, das seis equipes, já tinham entrado em contato com essas pessoas, mas nenhuma ainda organizou roteiro de perguntas, por exemplo.

Ao conversar com as equipes, vi certo receio com a parte inicial da entrevista. Tentando tranquilizá-los, afirmei que seria mais simples do que imaginavam e fiz outro roteiro para tentar ajudar, explicando a eles(as) o que se segue:

3.5.1 Orientações trabalho/reprogramação

- 1 – Reunir as equipes
- 2 – Dividir e reavaliar lista de tarefas: Como está a divisão das tarefas?
Quem faz o quê? Quem já fez o quê? Escolher pessoas para entrevista

que façam parte do tema – como está essa fase? Quem já decidiu? Por que escolheu essa pessoa? E já entraram em contato?

- 3 – Entrevista: O quê e como fazer? – Orientei que ficassem tranquilos e, depois do contato inicial com o selecionado para entrevista, se apresentem, peçam autorização para filmar e então comecem; ou poderiam começar estabelecendo um diálogo amistoso com o entrevistado, deixando-o também à vontade para falar de modo introdutório sobre questões gerais, “quem é essa pessoa”, “o que ela faz”, “qual a sua história de vida e de profissão”, para então, “entrar” no assunto cultural.

Findada essa parte da orientação, sugeri que essas e outras perguntas pudessem estar no roteiro de entrevista e que, conforme o diálogo fosse acontecendo, eles poderiam ir conduzindo a entrevista sem necessariamente ficar “presos” àquele roteiro, pois, na verdade, as perguntas pré-definidas seriam uma estrutura de apoio, não a única forma de diálogo.

Percebi que estavam bem atentos a essas orientações e, de algum modo, percebi-os contemplativos em relação às possibilidades que eles mesmos poderiam ter e desenvolver no trabalho. Foi então que a interação daquele momento fica muito agradável. Começaram a falar das pessoas e de como elas poderiam responder. Uma estudante falou que a pessoa com quem já tinha entrado em contato era um comerciante do Mercado central da cidade de Juazeiro do Norte. Falei que seria uma ótima opção, que se encaixaria perfeitamente no tema da equipe, cultura mercadoria e, que, como sugestão, eles(as) poderiam, inclusive, entrevistar também outros comerciantes de setores diferentes, idades diferentes e entrevistar, quem sabe, um consumidor, enfatizando as visões de mundo e a relação com a cultura, objeto do tema da equipe.

Outro estudante, do tema cultura alma-coletiva, perguntou se poderia entrevistar um fazendeiro de uma cidade vizinha. Afirmei claro que sim e também que poderiam associar à questão da produção e organização da categoria, se haveria participação, por parte do entrevistado, em cooperativas, como seriam as reuniões, os dilemas, as perspectivas, a realidade do pequeno e do médio agricultor, ações e recepção de medidas do governo, incentivo, auxílios, avaliação etc., como era, de vários modos, a identidade do sujeito(a) em relação ao campo, à agricultura familiar, produção, comércio e cotidiano desses agentes?

Repeti o mesmo procedimento com as turmas da noite. Naquela mesma semana, a frequência foi muito baixa, o que era quase uma tônica desse turno. Surpreendi-me, no entanto, especialmente naquele dia, com a frequência ter sido ainda mais baixa. A nível de informação, existiam quarenta e um estudantes matriculados na turma do 3º M e trinta e oito matriculados na turma do 3º N. Em média, por aula, compareciam de vinte a vinte e cinco estudantes em sala na turma do 3º M e, quinze a vinte presentes na turma do 3º N. Naquele dia, na turma do 3º N havia, por exemplo, onze estudantes presentes. Realidade permeada por várias questões que envolvem esse turno. Mesmo assim, vi que pelo menos existiam dois ou três estudantes de cada equipe, geralmente os que dificilmente faltavam às aulas. Nem precisei separar as equipes em lugares fora da sala para orientação mais específica.

Apliquei o mesmo roteiro da turma da tarde porque percebi que as questões, eram, basicamente as mesmas. Conversamos e destaquei uma dúvida de um estudante quanto à escolha do entrevistado para o tema de cultura valor. Em conversa quanto à associação com as romarias e com os romeiros, falamos sobre a cultura valor e o aspecto religioso. Um estudante, em especial, mais tímido, pediu para falar comigo um pouco mais separado dos outros colegas. Atendi-o e descobri o porquê da solicitação. Ele fazia parte de terreiros, como ele mesmo descreveu, e que, sabendo dos preconceitos relacionados às religiões de matriz africana, confessou sentir receio de fazer o trabalho mostrando sua religião. Confessou-me também que, na escola toda, somente uma colega dele e eu estávamos sabendo disso até aquele momento. Embora aparentemente tímido, esse estudante estava empolgado com a possibilidade de entrevistar uma mãe-de-santo do terreiro do qual participava.

Fiquei feliz por ele ter falado e mais feliz ainda por ele ter acreditado que poderia confiar em mim, como ele descreveu. Dentre outros aspectos, conversamos que esse tipo de trabalho não seria somente muito bom, importante, mas necessário para que, dentre outras questões, contribuísse com a desmistificação e a diminuição do preconceito existente com participantes de religiões de matriz africana no Brasil, ainda mais pelo motivo de que, em nossa região, com notável predominância católica, não à toa conhecida também como a “Terra do Padre Cícero”, seria muito bom mostrar outras práticas e cultos religiosos diferentes das formas predominantes de religião. Se nossa cidade era conhecida como a terra do Padre Cícero, por que não a terra de todos os santos, do pai e da mãe de santo?

3.5.2 Sobre ficha instrumental de acompanhamento coletivo

Com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do trabalho do minidocumentário e ajudá-los na organização deste, tendo em vista a proximidade do prazo de entrega, desenvolvi, na semana seguinte, início do mês de maio, o instrumental “ficha de acompanhamento coletivo” (APÊNDICE E) com algumas questões gerais como: Qual o tema da equipe? Quais os integrantes da equipe? O que foi feito até agora sobre o trabalho? Quem fez, participou, colaborou com quais realizações? O que ainda falta ser realizado no trabalho? Quem falta realizar suas tarefas/Quais?

Essa ficha, além de ter o objetivo descrito, também serviria para a construção da avaliação do trabalho. Embora tenhamos combinado, eu e as turmas, da nota do bimestre ser a produção do minidocumentário, como a avaliação é processual, considerei por bem, elaborar essa ficha que teria essa dupla função: acompanhar a organização e avaliar o processo de construção do trabalho.

3.6 Sobre a aplicação da cartilha cultural

Depois do compartilhamento de angústias pré-produção do minidocumentário, o que levou à readaptação da programação existente, voltei ao planejamento da utilização da cartilha cultural em sala de aula. Iniciei, portanto, outra etapa importante. Talvez fosse esse, o momento crucial da execução das atividades propostas, por colocar em prática a utilização da cartilha.

A ânsia pela validação positiva do que foi planejado, elaborado e, naquele momento, posto em prática, se confundia com a empolgação do simplesmente estar acontecendo. Os meses que antecederam o planejamento da cartilha estavam para acontecer nos próximos 50 minutos de aula. Evidentemente, o desenvolvimento da aplicação dessa atividade se deu por mais tempo: imaginei e referi, no cronograma, três aulas, encerrando o mês de maio e deixando o mês de junho para organização dos grupos, assim como para orientações expressas nas fichas de acompanhamento. Se antes o acompanhamento era coletivo, naquela hora, era individual para poder captar, de modo mais objetivo, os resultados prévios em relação ao uso da cartilha pelos estudantes.

Na confecção da cartilha, através da plataforma de design gráfico *Canva*, dividi-a em três partes com questões gerais e suas especificidades, a saber:

1. O que é cultura?

Quando falamos em cultura, o que vem em nossa mente? Qual o conceito de cultura? Existem tipos de cultura?

2. O que é consumo?

O que é o consumo? Existe diferença entre consumo e consumismo? Para quê consumir?

3. O que é consumo cultural?

Qual a relação da cultura com o consumo? Existe juízo de valor (Bom ou ruim) na relação da cultura com o consumo? Quais perspectivas podemos ter dessa relação?

Como título e subtítulo da cartilha, elaborei: “Cartilha cultural: Material didático sobre cultura e consumo cultural em estudantes do Ensino Médio”. Como ilustração, demonstro a seguir:

Figura 5 – Capa da Cartilha Cultural – Material didático sobre cultura e consumo cultural (Página 01/01)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na mesma página inicial, a nível de informação, descrevi logo as questões gerais e específicas de cada divisão para facilitar a visualização e o entendimento do conteúdo que conterà a cartilha cultural, como já mencionado:

Figura 6 – Cartilha cultural – Tópicos e subtópicos sobre o tema da cultura, consumo e consumo cultural (Página 02/01)



Fonte: Elaborado pelo autor.

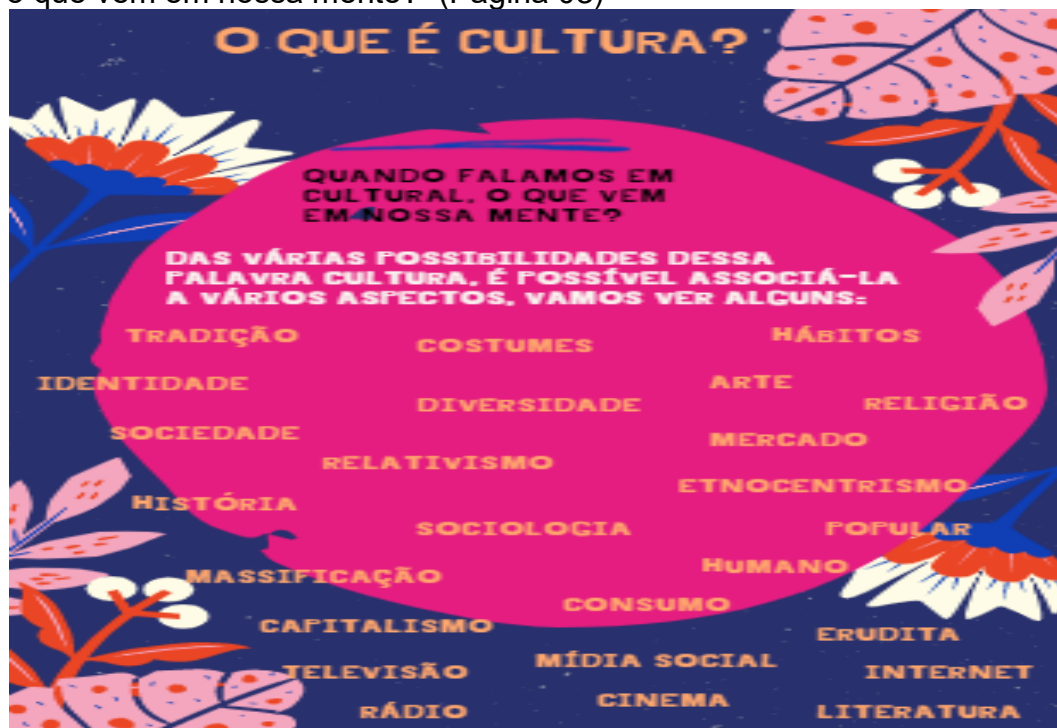
Nessa primeira página da cartilha, podemos ver a apresentação e a delimitação dos tópicos. Pela necessidade da utilização desta, em especial, no reforço aos temas conceituais de cultura desenvolvidos por Guattari e Rolnik, apresentei aos estudantes somente o primeiro tópico.

Expliquei o que é uma cartilha e o porquê de a estarmos utilizando nesse momento da nossa programação. Como apenas temos uma aula por semana, precisávamos “ganhar tempo” no que se referia a sistematização e organização mais específica na divisão das equipes, apresentação e explicação dos temas, bem como toda a estrutura da produção do minidocumentário. Evidentemente, logo após a apresentação da proposta do trabalho, expliquei a eles, em linhas gerais, o que significava cada divisão do conceito de cultura desenvolvido pelos autores. O uso da cartilha nesse momento, no entanto, serviu como um reforço ao que já havíamos discutido em sala de aula. Esta, por sua vez, em aspecto geral, permaneceu muito atenta às explicações que estavam acontecendo. Como, no início desse momento, eu

havia explicado o que era e qual a importância da cartilha/produção de material para o trabalho para eles e para outros professores, bem como da aproximação desse tipo de documento com a Universidade, realidade próxima para os terceiros anos, acredito que o nível de atenção deles pareceu redobrar.

Continuei com a exposição da cartilha e a próxima página tratava justamente sobre as ideias iniciais que poderiam ser associadas ao tema da cultura. Expliquei que essas ideias foram tiradas do questionário que eles haviam respondido há algumas semanas, fazendo-os entender, de modo mais específico, a sistematização do trabalho, como demonstro na resposta à pergunta 01: “Quando falamos em cultura, o que vem em nossa mente?”:

Figura 7 – Cartilha Cultural – “O que é cultura? Quando falamos em cultura, o que vem em nossa mente?” (Página 03)



Fonte: Elaborado pelo autor.

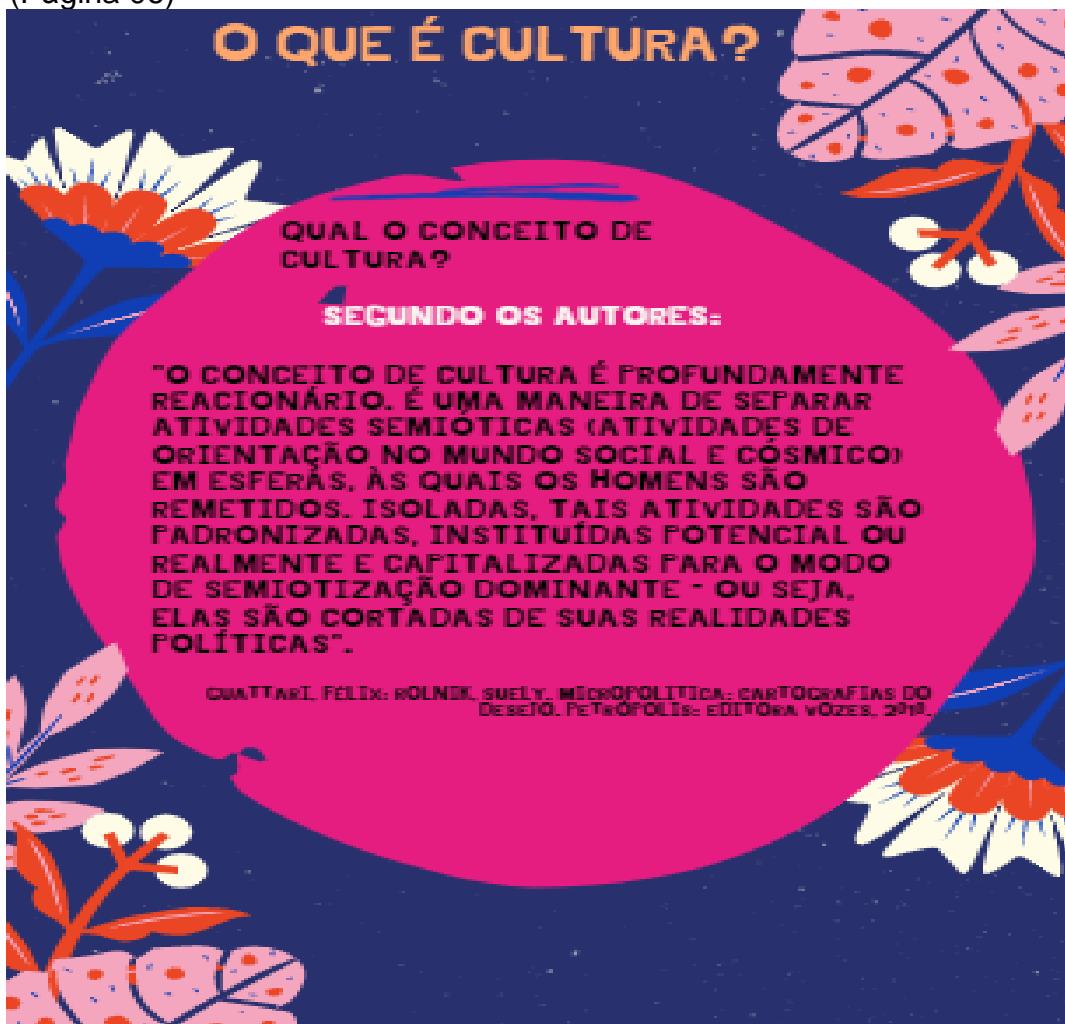
A próxima página dediquei à explicação da base teórica do estudo, com um breve comentário biográfico sobre Félix Guattari e sobre Suely Rolnik para responder à pergunta 02 do tópico 01: “Qual o conceito de cultura?”

Faço referência, nesse momento, à obra na qual os autores descrevem o conceito:

O autor e a autora escreveram o texto que nos servirá de base para nosso estudo: *Micropolítica: cartografias do desejo*, de 1986
 Nesse texto temos um estudo importante sobre cultura, seus sentidos e tipos. Mas, antes disso, temos uma contribuição muito importante para entender o seu conceito, vamos vê-lo? (Cartilha cultural: Pág. 05).

Nas próximas páginas, 06 e 07, busquei explicitar a definição de cultura desenvolvida pelos próprios autores, bem como a explicação desse conceito que, lido inicialmente, poderia parecer estranho ao estudante quanto ao uso de termos específicos e, talvez, não muito comuns, como, por exemplo, semiotização, semiótica e a relação do conceito de cultura como sendo “reacionária”. Faço questão de explicitar essa definição tal como construída pelos autores:

Figura 8 – Cartilha Cultural – “O que é cultura? Qual o conceito de cultura?” (Página 06)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a explicação do conceito, na próxima página busquei enfatizar a ideia do conceito de cultura como “reacionário” e o que é “semiótica”, como explicito em:

Qual o conceito de cultura?

Explicando:

“Cultura como conceito profundamente reacionário” se refere ao sentido de separar o ser humano de sua realidade própria e, por isso mesmo, estar sujeito à padronização de forças dominantes – “ou seja, são cortadas de suas realidades políticas”.

Semiótica: ciência que estuda aspectos relacionados a todos os signos/símbolos no processo de significação da natureza e da cultura. (Cartilha cultural: pág. 07).

Feitas as devidas explicações, encaminhei-me para a parte final deste tópico 01. Antes, na página 08, respondendo à pergunta 03 do referido tópico: “Existem tipos de cultura?”, respondo que “sim!”; aproveito para fazer o convite para irmos “conhecê-los” e cito os três tipos de cultura: “CULTURA SENTIDO A – CULTURA-VALOR; CULTURA SENTIDO B – CULTURA-ALMA COLETIVA; CULTURA SENTIDO C – CULTURA-MERCADORIA”.

As próximas páginas, 09, 10 e 11, utilizei-as para a descrição, também na íntegra, de como os autores explicitam cada tipo de cultura e fui explicando novamente cada um deles:

Cultura A – cultura-valor

A palavra cultura teve vários sentidos no decorrer da história: seu sentido mais antigo é o que aparece na expressão “cultivar o espírito”. Vou designá-la “sentido A” e “cultura-valor”, por corresponder a um julgamento de valor que determina quem tem cultura e quem não tem ou se pertence a meios cultos ou se pertence a meios incultos. (Cartilha cultural: pág. 09).

Cultura sentido B – cultura-alma coletiva

O segundo núcleo semântico agrupa outras significações relativas à cultura. Vou designá-lo “sentido B”. É a “cultura-alma coletiva”, sinônimo de civilização. Dessa vez, já não há mais o par “ter ou não ter”: todo mundo tem cultura. Essa é uma cultura muito democrática: qualquer um pode reivindicar sua identidade cultural. É uma espécie de *a priori* da cultura: fala-se em cultura negra, cultura *underground*, cultura técnica etc. (Cartilha cultural: pág. 10).

Cultura sentido C – cultura-mercadoria

O terceiro núcleo semântico, que designo C, corresponde à cultura de massa e eu o chamaria de “cultura-mercadoria”. Aí já não há julgamento de valor, nem territórios coletivos da cultura mais ou menos secretos, como nos sentidos /A e B. A cultura são todos os seus bens: todos os equipamentos (casas de cultura etc.), todas as pessoas (especialistas que trabalham nesse tipo de equipamento), todas as referências teóricas e ideológicas relativas a esse funcionamento, enfim, tudo que contribui para a produção de objetos

semióticos (livros, filmes etc.), difundidos num mercado determinado de circulação monetária ou estatal. Difunde-se cultura exatamente como Coca-Cola, cigarros “de quem sabe o que quer”, carros ou qualquer coisa. (Cartilha cultural: pág. 11).

Para finalizar aquele momento, perguntei se a apresentação tinha ficado clara, se haveria dúvidas e/ou observações sobre o que foi demonstrado e se gostaram do material. Percebo que alguns, com celular em mãos, perguntaram se poderiam tirar fotos de parte do material, em especial, dos conceitos que suas equipes estavam trabalhando. Respondi que sim e, que, na verdade, ficaria melhor o próprio arquivo em *.pdf* para consulta e utilização dele. Semanas antes, eu havia pedido para me adicionarem nos grupos de WhatsApp das turmas, também com esse objetivo. Afirmei que iria disponibilizar esse material por lá, pois ainda estava em construção e que, no decorrer do tempo, seria finalizado como produção de material didático para eles mesmos.

3.7 Sobre a produção e a utilização de instrumental de acompanhamento individual

Passada a etapa de exibição e desenvolvimento inicial da cartilha, estávamos na reta final para a culminância das atividades. A ansiedade com proximidade da data combinada para a entrega do minidocumentário estava mais intensa. Percebo-o, da parte dos estudantes, devido às várias mensagens que vinha recebendo via WhatsApp sobre o desenvolvimento do trabalho, das dificuldades de locomoção, das discussões e estresses dentro dos grupos dos temas, de como alguns estudantes estavam e eram mais preocupados do que outros na execução de suas tarefas, da separação e mudança de equipe, dos encontros para entrevistas que não puderam acontecer por parte dos entrevistados ou por parte deles mesmos, do “tempo corrido”, do “tempo curto”, embora tenhamos marcado o trabalho há quase dois meses e etc.

Eram ocorrências difíceis de se lidar, mas que, não obstante, por já ter certa experiência na entrega de trabalhos simples, eram questões comuns do cotidiano escolar. O problema maior naquele momento é que se tratava de um trabalho mais complexo, que envolvia uma série de etapas, desde planejamento, execução, edição, finalização e, enfim, questões até previstas, mas não sentidas ainda por eles e

também por mim. A angústia e a ansiedade deles, nesse momento crucial, também era a minha.

Em meio ao turbilhão de sentimentos e apreensões próximas à culminância das atividades, tivemos dois “eventos” na escola que dificultaram o acompanhamento mais próximo. OBMEP e o surto de COVID-19 na cidade e, conseqüentemente, na escola.

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, em sua versão de 2022, teve sua 1ª fase em 07/06. Houve intensa mobilização para que todos(as) estudantes da escola respondessem às 20 questões objetivas. De acordo com o desempenho e a vontade de cada estudante, poderiam ir à 2ª fase. A aplicação da 1ª fase ocorreu em uma terça-feira, dia em que entrava na turma da tarde, por isso mesmo, inviabilizando o acompanhamento naquela semana. Como contato informal, sondei com a turma como estava o trabalho e, como já descrito, algumas reações angustiantes foram sentidas.

Outro empecilho ao desenvolvimento das atividades se deu a partir da recrudescimento dos casos de COVID-19 em Juazeiro do Norte, como aponta matéria do jornal *O Povo* de 07 de junho daquele ano: “Casos de Covid-19 mais que triplicam em Juazeiro do Norte no começo de junho – Número de pessoas infectadas aumenta gradativamente desde o começo daquele mês, mas a cidade continuava em estabilidade de óbitos”. (CESÁRIO, 2022, online).

Tal aumento dos casos foi claramente percebido nas escolas da cidade. Algumas turmas tiveram que sair da modalidade presencial e voltar ao modo remoto, algumas escolas fecharam as portas completamente e outras suspenderam atividades quando foi registrado mais casos em turmas específicas, podendo voltar às atividades presenciais só com a testagem negativa para COVID-19, o que ocorreu precisamente em uma turma em que o trabalho estava sendo desenvolvido.

Passado um pouco desses acontecimentos, voltamos às aulas presenciais, mas com a frequência baixíssima. Na segunda semana do mês de junho, estava com uma turma em sala de aula com apenas quatro estudantes presentes. Para acompanhar o trabalho do minidocumentário e, diante das angústias citadas, havia desenvolvido o instrumental com questões relacionadas ao nosso tema cultural. Em algum momento, pensei que o minidocumentário não seria entregue por alguns grupos. Eis que elaborei o seguinte instrumental de acompanhamento individual:

Figura 9 – Instrumental: Reflexão sobre cultura e tipos culturais

Reflexões sobre cultura e tipos culturais

Estudante: _____

Ano/turma/turno: _____

Prof. Tarsizio C. Freitas

01_ A cultura é elemento essencial na vida humana através dos vários sentidos que podemos ter sobre ela. Quais esses sentidos gerais que vêm à nossa mente quando pensamos em cultura?

02_ Nas últimas semanas, em nossos encontros, conversamos bastante sobre cultura e os sentidos que ela possui de acordo com os estudos de Félix Guattari e Suely Rolnik (MICROPOLÍTICA: CARTOGRAFIAS DO DESEJO), como você definiria cultura?

03_ Quais os sentidos de cultura desenvolvidos pelos pensadores Guattari e Rolnik? Como você poderia explicá-los?

04_ Você considera o estudo da cultura importante? Como você avalia a importância de estudar cultura e os tipos de cultura na escola? Por quê?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Procurei intitular de “reflexões” porque achei mais apropriado do que “avaliação” ou “trabalho”. Não queria quebrar o acordo, de minha parte, de não passar prova e trabalhos secundários para a nota bimestral, como combinado no início do bimestre, mas fiquei receoso de parte da turma não cumprir o acordo deles. Comum em nossa atividade docente, termos vários planos para várias situações que possam ocorrer, então fiz esse instrumental.

Elaborei as questões, por fim, com a intenção também de ter retorno sobre como estava o entendimento deles em relação às discussões que havíamos tido. Por isso, questões genéricas do tipo “o que vem em nossa mente/impressões” e questões mais específicas acerca dos autores, sobre os tipos de cultura, definição de cultura e possível importância que este tema possa ter na realidade do jovem do Ensino Médio.

3.8 Sobre a produção pedagógica dos minidocumentários

Os minidocumentários, ao se apresentarem como atividade da cartilha cultural, tiveram destaque pelo empenho e dedicação que os estudantes dispuseram suas energias em torno das realizações dessas produções. Realizações essas que envolvem não somente a produção, mas a exibição em sala de aula para eles e para os estudantes de outras turmas.

Neste e no tópico seguinte, portanto, descrevo como se deu o processo pedagógico da elaboração, impressões desse processo e, na sequência, (tópico 3.9), como ocorreu a entrega e exibição dessa atividade.

Vale ressaltar, no entanto, que a localização da atividade dos minidocumentários, está contida nesta seção dos relatos de experiência e dinâmicas escolares no processo da cartilha – Parte I, como forma de explicitar uma atividade escolar que foi produzida e realizada em meio ao objetivo final da confecção do material didático da cartilha cultural. Não obstante, os minidocumentários possibilitaram horizontes de atuação dos estudantes para além da escola. Serviram, pois, como incentivo à produção de audiovisual para o estudante se expressar e demonstrar a sua própria realidade. Dessa forma, a atividade dos minidocumentários propostos pode, portanto, ampliar e afirmar o caráter da criticidade inerente ao processo pedagógico estudantil que busca extrapolar os limites do comum.

A seguir, então, demonstro uma parte desses trabalhos onde foi selecionada uma produção de cada tema cultural. Na sequência, respectivamente estão os temas: cultura alma-coletiva; cultura valor e cultura mercadoria.

Início essa exposição com o print da “capa do minidocumentário” ou com um print de algum momento significativo do minidocumentário (cultura valor); em seguida, transcrevo os créditos da produção disponibilizados pelos estudantes; na sequência, descrevo uma breve sinopse do que se trata o minidocumentário, ilustro alguns trechos transcritos com maior destaque na produção dos trabalhos e adiciono, por fim, QR Code e link para possível visualização desses.

Minidocumentário 01: Cultura alma-coletiva; 3º “L” - Tarde



Produtores: Antoniel Gomes Martins; Cristielen Feitosa Barbosa; Larissa da Silva Aguiar; Larysse da Silva Suza; Ana Carolina Vilar Freitas; Júlia Pereira de Souza; Maria Clara Feitosa da Silva

Sinopse: Entrevista com Luiz Antônio Canuto “Foguinho” – professor de música; responsável pela fanfarras “Clave de sol”. As fanfarras são grupos musicais que utilizam instrumentos, em sua maioria de metal, como trombetas, trompas etc. Quando atuando em parcerias com escolas, as fanfarras contam com a participação de estudantes que, em contraturno escolar, ensaiam durante significativa parte do ano. Neste minidocumentário a entrevista acontece em torno de questões históricas da atuação de Foguinho, seus objetivos, desafios e cotidianos organizacionais.

Questões de destaque:

(Membros veteranos se sentem superiores aos demais membros do grupo?)

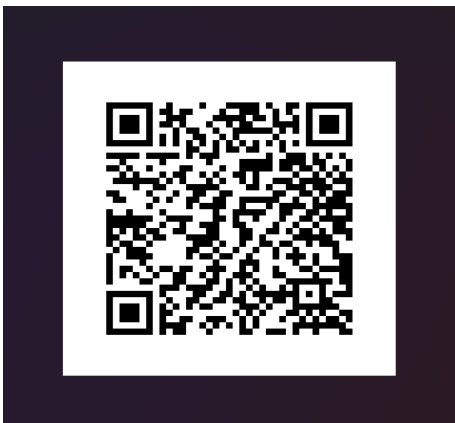
– Muitas vezes sim, as vezes mais do que o próprio “dono”, coordenador ou professor... Isso ai é uma penalidade muito grande, não diria uma penalidade feia, pois parte do próprio ser humano, mas uma questão de comportamento.

(Para o senhor, o que a fanfarra influencia na cultura?)

– Influencia tudo, uma riqueza muito grande. Pena que não é tão bem-vista. Os nossos governantes querem que exista, mas não querem dar suporte. Um exemplo muito simples e da nossa religiosidade, do nosso município, da romaria de Nossa Senhora das Dores, acho que todos conhecem, dia 15 de setembro, o padre quer que tenha a fanfarra para acompanhar. Que a banda de música vá acompanhar, porém não quer que os alunos ou o coordenador vá ensaiar. Não dá para entender. Como nós, enquanto cultura, podemos gerenciar isso? É importante, mas não dá o suporte. A cultura é importante, mas falta mais auxílio de todos, da comunidade, dos alunos, dos nossos governantes, coletividade bem abrangente.

(Agradecimentos, apesar do curto tempo, mas dá para perceber que as fanfarras fazem parte da cultura, é uma cultura e são muito importantes e deveriam ser mais valorizadas em vista dos próprios governantes que temos. A fanfarra serve para muitas coisas, e principalmente para tirar um jovem da rua, que as vezes está na rua e tem a tendência de ir ou ser viciado em uma droga, e a fanfarra está ali para ajudar, para tirar essa pessoa da rua, trazer ele para dentro de uma escola e dar o suporte para ele aprender a tocar algum instrumento, pegar numa baqueta, usar uma correia num instrumento. Por isso agradecemos ao senhor por essa oportunidade de falar com o senhor.)

QR CODE:



LINK:

<https://acesse.one/minidocumentario01-cultura-alma-coletiva>

Minidocumentário 02: Cultura valor; 3º “M” - Noite; “Trabalho solidário”



Produtores: Apresentador: Guilherme Vitorino; Apresentador e roteirista: Bruno Martins; Apresentadora: Jamilly Alves; Entrevistadora: Maria Érica; Entrevistada: Thayná Oliveira; Entrevistada: Andreia Sanches

Sinopse: Entrevista com Andreia Sanches, representante do projeto solidário: “Eu me importo”. O minidocumentário se inicia com os estudantes narrando dados alarmantes de pessoas que sofrem com a fome no Brasil. Segundo dados expostos através de manchetes de jornais, 58,6% da população vive em situação de insegurança alimentar. Mais de 125 milhões de famílias brasileiras não têm comida garantida todos os dias. Ainda, segundo os dados apresentados no minidocumentário, 33 milhões de brasileiros passam fome todos os dias. Esse trágico índice intensificado pela pandemia da COVID-19 levou muitas pessoas a viverem em situação de rua. Contudo, graças a grupos de ajuda que fazem projetos sociais de distribuição de alimentos e doações diversas, podemos ver saídas a esse problema.

Questões de destaque:

(Estamos aqui com Andreia, do projeto “eu me importo” para saber como as atividades funcionam e como é a cooperação entre a equipe. Andreia, qual foi a iniciativa de vocês criarem esse projeto?)

– Essa iniciativa começou há 15 anos, quando nós ainda morávamos em São Paulo. Começamos a pesquisar, sempre tivemos o coração inclinado ao Nordeste e começamos a pesquisar um local que gostaríamos de vir e desenvolver um projeto social. Foi onde apareceu Juazeiro do Norte e aqui estamos nós. Mas o pensamento inicial na verdade foi trabalhar com sertanejos e aí depois, com o tempo, com a demanda devida às necessidades, a gente foi abrangendo vários públicos dentro do nosso projeto.

(Além dos bazares e das doações de alimento, tem alguma outra ação que o projeto oferece?)

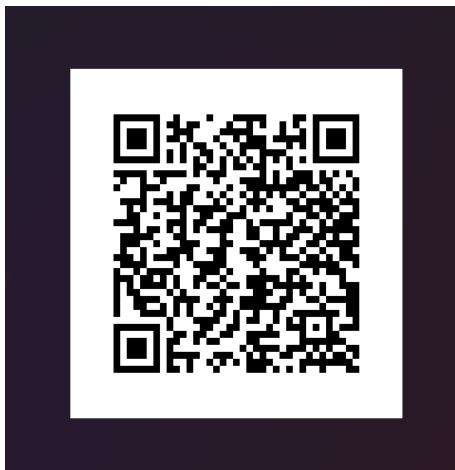
– Sim, tem sim! Nós trabalhamos com moradores de rua. São trabalhos semanais. A gente trabalha com o pessoal que são moradores de rua. A gente tem trabalho também com o pessoal que são catadores de recicláveis. A gente vai lá para o lixão. A nossa ideia não é apenas oferecer um caldo ou um lanche, uma alimentação, uma roupa. A ideia principal do projeto é o relacionamento. Então a gente chega lá e se senta no meio do lixo com eles para a gente conversar, para a gente mostrar a importância que, muitas vezes tanto os moradores de rua, como esse pessoal que trabalha com reciclável, com viciados, muitas vezes, eles são invisíveis para a sociedade. Então a gente quer trazer uma visibilidade e provar para eles, mostrar para eles o quanto eles são importantes, o quanto eles são amados por nós e principalmente por Deus.

(E a “realização dos sonhos” que vocês fazem, como é?)

– Sim! Nós sempre ficamos caçando situações. Pessoas que a gente pode observar, pessoas que a gente conhece, que já caminha conosco, que a gente percebe que têm sonhos, coisas muito simples que para nós é algo até que sem significado, mas que para algumas pessoas é algo muito grandioso. Há uma semana, mais ou menos, a gente fez a entrega de uma Barbie para uma criança, uma criança de 20 anos de idade, ela é autista. Então ela tem o comportamento mesmo de criança com mais de

20 anos de idade, desde pequena que o sonho dela era ter uma Barbie, mas uma família muito carente, que a mãe nunca teve condições de comprar essa Barbie. Eu coloquei nas redes sociais e eu comecei a receber doações. Recebi 5 Barbies. Até que eu falei 'gente, pode parar de doar que eu vou lá entregar' [risos]. Quando nós entregamos essa Barbie para essa criança... Gente! Foi algo impactante. Quem estava perto, todo mundo chorou, porque ela começou a receber essa Barbie, daqui há pouco ela se levantou, começou a pular, aplaudir. Foi algo assim, muito impactante. São coisas simples, de um menino que queria um tênis e já fazia mais de anos que ele pedia e a família muito carente também, não tinha condições. Nós pedimos, aí uma moça falou assim, 'Andreia, tô aqui, já comprei na loja e já vou mandar entregar para você levar'. Então são sonhos, coisas tão simples, mas que a gente marca a vida de pessoas, muito mais gratificante para nós que fazemos esse movimento e doamos, do que talvez para quem recebe. Muito mais gratificante. Tenho certeza disso.

QR CODE:



LINK:

<https://acesse.one/minidocumentario02-cultura-valor>

Minidocumentário 03: Cultura mercadoria; 3º “L” - Tarde; “Cultura dos mercados”



Produtores: Allefy Gabriel; Maria Monaliza; Francisca Sabrina; Davi Filgueiras

Sinopse: O minidocumentário se inicia com a explicação do conceito de cultura mercadoria, ao que esse conceito se relaciona e se referencia a bens e equipamentos, conteúdos ideológicos e teóricos, estando à disposição de quem pode comprá-los e a serviço da Indústria cultural. A entrevistada se chama Jucineuda. Comerciante do mercado central da cidade de Juazeiro do Norte que trabalha com artigos de couro.

Questões de destaque:

(Desde quando a Senhora trabalha com esse tipo de peça? E quais são os meses de alta temporada de vendas?)

– Faz mais ou menos 10 anos que eu trabalho aqui com esse tipo de peça. O mês que a gente tem mais cliente é na temporada do mês de junho devido as festas juninas.

(A senhora acha que o trabalho da senhora tem a ver com cultura?)

– Sim! Tem muito a ver com a cultura sertaneja. O pessoal procura muito sandália para dançar as festas juninas e para fazer apresentações.

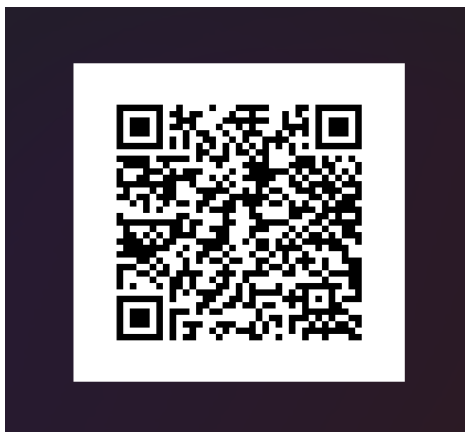
(E para a senhora, o que é cultura?)

– Para mim cultura é você dar um certo valor a região onde você vive. Por exemplo, quem trabalha com artigo de couro são muito elogiados por artesãos da nossa terra.

Ao final do minidocumentário, uma integrante do grupo faz explicação sobre os benefícios de pensar a cultura como mercadoria. Afirma que gera trabalho e gera renda para aquela região, para quem trabalha com isso e também a globalização que gera novas possibilidades de conhecermos novas culturas. Sobre a indústria cultural, essa integrante da equipe vê aspecto positivo quando, através do alcance dos conteúdos ofertados, filmes e telenovelas, por exemplo, pessoas de outros países podem conhecer mais sobre culturas diferentes das suas próprias culturas nativas.

Outro integrante finaliza o minidocumentário fazendo contraponto sobre o fato de vender a cultura como produto de comércio, pois a cultura, segundo o integrante, perderia seu caráter reflexivo e seu valor como identidade. Poderia também, fazer com que uma cultura enxergasse outra cultura como diferentes, estranhas ou até erradas. Como exemplo, o estudante cita as tranças de cabelo, de origem africana, que teriam uma história própria associada às pessoas que foram escravizadas e que, não obstante, poderiam sofrer de apropriação cultural.

QR CODE:



LINK:

<https://l1nk.dev/minidocumentario03-cultura-mercadoria>

3.8.1 Considerações sobre as produções dos minidocumentários

Muito embora ao longo da produção dos minidocumentários, em conjunto com a elaboração e validação da cartilha cultural em sala de aula, houvesse preocupação em torno do resultado final dos minidocumentários, outro tipo de resultado deve ter atenção maior. Não existe fim sem meio. Muitas vezes, ao considerarmos o objeto ou resultado final exclusivamente em si, esquecemos de todo o caminho ou o processo que nos fez chegar no término do objetivo. Talvez seja esse, portanto, o maior e o melhor ensinamento de todo o acompanhamento dessa atividade; antes de um resultado final, temos um resultado pedagógico.

Em alguns momentos do processo de produção dessa atividade, por razões já descritas de calendário ou de tempo de contato com as equipes; apenas uma vez por semana e míseros cinquenta minutos por aula, ou ainda da própria programação dos conteúdos a serem trabalhados, tive receio do resultado final não ser como imaginado; a saber: De não haver conexão lógica e explícita dos conceitos de cultura com os vídeos apresentados, problemas de técnica, roteirização, produção e edição final quando entregaram o trabalho deles ou ainda e simplesmente, a própria entrega da atividade.

Não à toa, descrevi um pouco dessa apreensão ao final do primeiro semestre das atividades e combinei com eles que poderiam entregar novamente no início do segundo semestre, caso eles concordassem.

Apesar da ideia e sugestão lançada, como não recebi mais devolutivas no retorno das aulas, (pós-férias) terminamos essa fase de envios e seguimos na programação estabelecida.

Do material recebido, portanto, destaquei um trabalho de cada tema e relatei as considerações acerca desses trabalhos que seguiram com, apesar dos anteriores receios descritos dessa fase, novos focos em torno do processo pedagógico.

O maior receio, dessa feita, se deu em torno da operacionalização dos conceitos. Para além dos instrumentais de acompanhamento já descritos, quando percebi a dificuldade na organização das equipes e as dificuldades expressas em torno de, como costumeiramente ouvia por parte dos estudantes: “Nem todos participam”; “Nem todos querem ir”; “Não há tempo”; “O que falar, como falar?” e etc. fui produzindo os instrumentais de acompanhamento não somente coletivos, mas individuais também. Além de tentar acalmá-los, que não “precisariam ter medo”; “Não precisariam se preocupar com o resultado final”, “nota” ou “coisa do tipo”. Embora eu, subjetivamente, me preocupasse de forma grandiosa, tentei demonstrar apoio e confiança.

Em torno das dificuldades e, em específico, aos trabalhos apresentados na seção anterior; a vinculação dos conceitos com os resultados obtidos do documentário 01; cultura alma-coletiva, existiu resultado para além do objeto final. Percebi ali, o esforço dos estudantes em tratar, mesmo que não em momento exclusivo ao conceito, o entendimento de que os grupos sociais e a noção de coletividade foram expressas quando da importância de, através do grupo da fanfarra, terem, tanto o professor de música, quanto o entrevistador, (que também fazia parte da fanfarra), concordarem com a dimensão importante do objetivo da fanfarra: Agregar jovens estudantes para uma atividade coletiva. Mesmo com a dificuldade dos custos de se manterem em uma banda musical, como demonstrado no minidocumentário, acreditavam que, com a organização e disciplina, um som individual pode garantir uma música coletiva.

No minidocumentário 02; cultura valor, existe de forma muito clara, a disposição que os estudantes tiveram na pesquisa dos dados relacionados à fome no Brasil, as famílias que estavam em situação de vulnerabilidade social e a quem diariamente não tinha o que comer. Este grupo na sequência do seu trabalho, fez entrevista com pessoas relacionadas à grupos de solidariedade e destacaram a importância que, não somente pensar no outro, mas agir em torno de ações concretas, muitas veze, “simples”, para quem “olha de fora”, pode ser realizações de sonhos para famílias que não tinham condições de suprir necessidades básicas materiais. Se,

nesse minidocumentário não houve relação explícita com o conceito de cultura valor, será que precisaria dessa relação conceitual explícita ou o sentido trabalhado em sala de aula já estaria exposto em todo o processo de produção? Recorrentemente me fiz essa pergunta.

Já de outro ponto de vista, o minidocumentário 03; cultura mercadoria, se apresenta de forma muito peculiar entre a boa utilização dos conceitos na parte inicial e final do documento e a técnica utilizada para tal objetivo. Inicia-se o minidocumentário, portanto, com explicações sobre o conceito de cultura mercadoria e seu envolvimento com a indústria cultural. No final do vídeo, pode-se perceber também, o cuidado em explicitar visões diferentes sobre o tipo de atuação, na prática, desse tipo de cultura. Uma integrante da equipe demonstra uma percepção de que a utilização abrangente da indústria de cultura pode ampliar os horizontes de atuação e acesso a conhecimentos advindos desse tipo de abordagem. Enquanto, de outro modo, outro integrante da equipe explica a forma como essa ampliação de atuação, do uso da cultura mercadoria, poderia também ser uma tentativa de apropriação de culturas distintas para benefícios mercadológicos.

Contudo, já na abordagem à pessoa entrevistada, comerciante de itens de couro no mercado municipal central, vemos uma entrevista que se reduz a perguntas e respostas e a forma como os entrevistadores não deveriam ter com os entrevistados. Em sala de aula, por algumas vezes, houve a discussão das melhores abordagens com os entrevistados. Usar cordialidade, atenção e não se prender somente ao *script* das perguntas.

Diante dos cenários e considerações específicas dos minidocumentários relatados, reafirmo o caráter pedagógico da atividade, de que, por eventuais justificativas apresentadas e o desejo de realizarmos sempre o melhor trabalho possível, esbarramos quase sempre na realidade do cotidiano escolar, que doravante, não se resume somente à escola. Se a escola, com seus condicionantes e burocracias sistêmicas nos impele a seguirmos possibilidades restritas, desafiar o *status quo* é o primeiro passo para romper estruturas solidificadas. Mais do que um resultado factível da primazia do que é bom ou ruim, satisfatório ou insatisfatório, perfeito ou imperfeito. Talvez a perfeição seja aquilo que ela demonstra essencialmente ser, a qualidade de *perfazer*. Caminhar e caminhar bem, aprendendo sempre com os caminhos.

Com os minidocumentários entregues pelos estudantes, mais do que esperar o melhor resultado possível em termos de técnica, roteirização e operacionalização dos conceitos, aprendi que a vinculação, o entendimento, a abordagem e a atuação significativa sobre tais conceitos de cultura proporciona o melhor resultado possível. O do fazer pedagógico.

3.9 Sobre a entrega e a exibição dos minidocumentários – culminância das atividades propostas em sala de aula

Chegamos, enfim, ao fim, paralelo. As duas últimas semanas do mês de junho e final de semestre eram de intensa movimentação com atividades, trabalhos, provas, recuperações, entrega de notas, eventos relacionados a projetos da escola, evento do São João escolar, véspera de férias, acúmulo de trabalhos, enfim, muitas atividades acontecendo em curtíssimo espaço de tempo. Mesmo assim, chegado o encerramento parcial da nossa programação e entrega dos minidocumentários, fui recebendo, no final de semana que antecedia nossa data-prazo estipulado, alguns vídeos dos estudantes. Boa parte, faltando edição, aprimoramentos, finalizações etc. De outra parte, ainda recebendo dúvidas, pedidos de análise de “como estava ficando”, “tá ficando bom?”, “o que pode melhorar?”, em geral, questões desse tipo.

Se, por um lado, a angústia batia por não estar recebendo trabalhos completos ou mesmo muito encaminhados; de outra parte, fiquei animado em perceber e saber que estava acontecendo. Que os vídeos recebidos até então mostravam que eles estavam em movimento, tinham saído de casa, estavam vivenciando o que discutimos teoricamente com uma prática, infelizmente, incomum de trabalhos escolares.

Tinham ido ao Horto, santuário religioso da cidade, onde procuraram gravar e entrevistar pessoas, administradores e visitantes relacionando a prática vivencial deles com o aspecto teórico da cultura valor. Tinham ido ao mercado central da cidade, entrevistado comerciantes, relacionando prática ao tema da cultura mercadoria. Tinham ido em estúdio de arte, entrevistaram tatuadores, amigos, colegas, refletiram sobre o aspecto da cultura identidade. Tinham ido à zona rural, entrevistado fazendeiros, proprietários de sítios, relacionando o tema da equipe à interface da cultura-valor e cultura-mercadoria. Tinham ido a ONG's, entrevistaram

líderes de organização, enfatizando aspectos relacionais da cultura-valor e identidade. Enfim, tinham ido. Estava acontecendo. Em diálogo com meu orientador Irapuan L. Filho, percebi que o trabalho não era só o fim, a entrega final das produções audiovisuais deles, o trabalho existe e existiu por estar sendo. Nenhuma chegada acontece sem antes caminhar e esse caminho processual já produzia resultados.

Estávamos agora, não somente na semana decisiva, mas no dia marcado. Eu já havia reservado a sala de projeção da escola, não chegava a ser um auditório, porque esse equipamento não existe na escola, mas uma sala que comporta duas turmas relativamente bem e que os professores utilizam para outro tipo de atividade que não a convencional na sala de aula. Muitos estudantes, só em saírem do ambiente convencional da sala de aula, já ficaram animados, uma espécie de sossego por irem a um ambiente diferente.

Figura 10 – Sala de projeção de vídeo com exibição da cartilha cultural



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 11 – Sala de projeção de vídeo com exibição da cartilha cultural 2



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 12 – Sala de projeção de vídeo com exibição da cartilha cultural 3



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Levei-os, então para essa sala. Percebi que estavam, em grande parte, motivados para mostrar aos colegas o que fora produzido. Alguns risos envergonhados de apreensão por simplesmente se mostrarem contrastavam com a ansiedade de terem o reconhecimento do trabalho produzido por eles. Outros aproveitam o momento da foto para saírem do espaço envergonhados ou, de outra forma, para justamente se mostrarem no “close”

Figura 13 – Sala de projeção de vídeo com estudantes e exibição de minidocumentário



Fonte: Imagem do autor

Sentindo-me e percebendo-os mais confortáveis, registrei selfie com uma das turmas na sala de projeção:

Figura 14 – Sala de projeção de vídeo com estudantes e exibição de minidocumentário 2



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Ao final da aula, registrei também foto com componentes da equipe que foram ao Mercado central e entrevistaram comerciantes locais:

Figura 15 – Sala de projeção de vídeo com estudantes e exibição de minidocumentário 3 – “Equipe cultura-mercadoria”



Fonte: Acervo pessoal do autor.

No turno noturno, diante de todas as dificuldades já mencionadas e a atenção especial que esses estudantes trabalhadores merecem ter, também os conduzi para a sala de projeção, conseguindo levar as duas turmas noturnas para lá. A junção das turmas foi não somente por mim desejada, pois percebi que eles queriam que a outra turma visse. Na verdade, que quanto mais pessoas vissem, melhor.

Figura 16 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e exibição de minidocumentário 4 – “Equipe cultura-alma coletiva”



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 17 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e discussão pós-exibição de minidocumentário – “Equipe cultura-alma coletiva”



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 18 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e exibição de minidocumentário 5 – “Equipe cultura-valor”



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 19 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e exibição de minidocumentário 6 – “Equipe cultura-valor II”



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Depois das exibições de alguns dos minidocumentários que os estudantes produziram, houve debate sobre as relações percebidas por elas e eles no que se refere ao tema da cultura e os tipos de cultura de cada equipe. Tentei demonstrar como os tipos culturais desenvolvidos por Guattari e Rolnik (1986) tinham sua função didática de diferenciação tipológica, mas como, e essencialmente, essa tipologia se fundia com os outros tipos culturais, que a cultura e o estudo aprofundado dela não é engessado, ao contrário, é permeado de aspectos e relações com os outros tipos de cultura, conclusão esta que elas e eles puderam perceber na prática vivenciada na execução dos trabalhos.

O universo temático da cultura não tem fim. A multiplicidade dos aspectos presentes nesse tema demonstrou, desta feita, como é importante conhecermos os desdobramentos culturais e o modo pelo qual estamos imersos em possibilidades infinitas de conhecimento e aprendizado.

Ao final das exibições, nas quais não foi possível transmitir todos os minidocumentários e vídeos por conta do tempo escasso (ainda negociei com outros professores e coordenação para ficar mais tempo com eles; intervalo, duas aulas e após expediente), ficamos conversando sobre bastidores dos vídeos, em especial, elas e eles gostaram bastante de falar sobre o processo de construção, das dificuldades e, conseqüentemente, do êxito na proposta do trabalho, tudo muito significativo na conclusão de nossas atividades.

Outros membros das equipes, por fim, que não conseguiram finalizar suas produções se mostraram receosos de não poderem apresentar, pois, como esse era

o último dia de aula antes das férias, a escola, na segunda metade do mês de junho, readequou projetos internos (“Superação” – Atividade de melhoramento na estrutura da escola e “São João dos estudantes” – Festividade típica do mês de junho) e estes acabaram ocupando a última semana de aula bimestral, apertando ainda mais nossos prazos. Combinei com esses estudantes novas datas para entrega, pois assim teriam mais tempo para finalizar suas produções. Não somente finalizá-las, como, no que for possível, melhorar algum aspecto na produção.

Tentei lembrar e demonstrar que os trabalhos estavam ótimos, que fariam parte não somente de uma nota bimestral, era uma comunicação com um projeto maior da universidade que eu estava também produzindo e que, além do mais, nunca existe fim quando se começa a caminhar.

4 RELATOS DE EXPERIÊNCIA E DINÂMICAS ESCOLARES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA CARTILHA – PARTE II

Continuando os relatos de experiência, esta seção, que se iniciou em agosto de 2022, conta com a produção da cartilha no processo de conclusão, algumas reprogramações para atender às necessidades dos estudantes, como descrevo na sequência e a completude das atividades da cartilha.

4.1 Retomada das aulas no segundo semestre e o caso da estudante V. R.

Dia primeiro de agosto de 2022. Para além das cordiais e costumeiras boas-vindas do retorno das férias escolares do mês de julho, a atmosfera pairante nas salas de aula, de modo geral, era de tristeza e sofreguidão. O fardo escolar das obrigações impostas de calendários, atividades e formas de ser em sala de aula destoavam de um descanso no qual os estudantes puderam, no período de trinta dias, ter algum tempo para usar da forma como lhes conviesse.

A tristeza da volta às aulas e do que ela representava em termos burocráticos contrastava com a agitação entre os estudantes no compartilhamento do que foram quatro semanas longe da escola. Acompanhando conversas entre estudantes, de modo geral, para poucos desses, aconteceram viagens e descanso com a família; para alguns, no entanto, festas, maratonas de séries, filmes e ociosidades muito bem vivenciadas; e, para muitos, principalmente do turno noturno, como já mencionado, pouca ou quase nenhum sentido de descanso, visto que, nas atividades trabalhistas de significativa parte dos estudantes, férias da escola é sinônimo de mais trabalho no emprego.

Difícil constatação para a realidade do jovem estudante do ensino médio, em especial do turno noturno, que, “livre” da escola, por ter algum tempo “de sobra”, ocupa-o com atividades de “bicos” de trabalho. Não poucos foram os casos daqueles, no período de “sobra”, pegaram serviços que agora poderiam fazer se não estivessem estudando. Dos muitos que conseguiram acumular outras atividades trabalhistas ou até mesmo, uma primeira atividade desse tipo, não voltaram para a escola.

Um desses é o caso da estudante V. R., 16 anos, do primeiro ano do turno noturno. Mãe solteira de recém-nascida. Sempre espirituosa, V. R. se destacava na sala de aula, além de fazer todas as atividades requeridas pelos professores,

participava de forma ativa nas discussões com participações, comentários, relatos de vida e de vivências variadas. Foi assim que a conheci. Na primeira semana de retorno das aulas, a alegria contagiante de compartilhar suas experiências envolvia a nova atividade laboral. Como ela mesma contou, no início das aulas, ainda compartilhando a dupla atividade do novo trabalho com o retorno das aulas, falou que o seu trabalho era de ser cobradora de transporte alternativo e que, de início, quando lhe foi proposta essa atividade, havia recusado por ter vergonha de passar o dia e a noite quase toda cobrando de pessoas que talvez a conhecesse e que, infelizmente, por esse trabalho ter prestígio social menor do que outras atividades, não gostava muito de falar sobre. Mesmo assim, convenceu-se a ir trabalhar e foi. Para a surpresa dela, ainda segundo suas palavras, a experiência tinha sido muito boa. Deixou a vergonha de lado e falava com alguma empolgação, de como era “massa falar e conversar com o povo”, que a atividade era “movimentada”. Nunca ficava parada, gostava da rota ser rápida e que estaria ajudando em casa. Não precisaria, assim, contar somente com o apoio da mãe e dos familiares.

Fiquei comovido e vi que de fato que ali, seu semblante, naquele momento se transformara em alegria, a suposta timidez e a vergonha, como ela relatara, haviam sido substituídas por confiança e determinação. Tentei apoiá-la e lembrá-la, talvez precisasse mesmo da lembrança, de não desistir da escola, mesmo que o trabalho fosse bom, massa, digno, divertido e que estava torcendo por ela.

Na outra semana tudo mudou. Fiquei surpreso com a falta do olhar expressivo e cativante costumeiros dela. Ao invés disso, a cabeça baixa entregue na mesa escolar denotava a realidade mais crua do que é ser um e, em especial, uma estudante trabalhadora, além das suas condições já expressas, como a própria recém maternidade. Tentei animá-la perguntando-lhe com ânimo como teria sido a semana, se estava tudo aparentemente bem... O seu sorriso sem graça já fora a resposta.

Não foi preciso uma arguição para saber o que acontecia. Costumamos, de algum modo, associar um cansaço espiritual ao cansaço físico e condicionar mazelas psíquicas a um corpo, como se fosse este um último refúgio e reflexo de esgotamentos metafísicos. Não era o caso, ao menos, empiricamente, não pareceu. O corpo da mais-valia cansado de estar servindo, estava sendo a condição existencial e primordial de toda animosidade débil consciente. Não é, dessa maneira, a alma que atua primeiramente, mas aquilo que responde ao sol, ao calor, ao estresse e ao desgaste do real.

Por fim, a estudante V. R. falou que estava muito cansada, mostrou os braços e o pescoço queimados do sol. Falou que achava que não conseguiria lidar com a dupla atividade. Insisti que tentasse e, de forma veemente, se fosse o caso, de ter de escolher entre escola e trabalho, não desistisse da escola, pois tudo são momentos e que as coisas iriam melhorar.

Alguns dias depois, eu, ao fazer o caminho da volta da escola para minha casa e coincidentemente passar, além da rota da topique em que ela trabalhava, passar pela casa dela também, algumas poucas vezes, de modo coincidente, a via na calçada com a filha recém-nascida. Depois dessa pequena conversa em sala de aula, nunca mais a vi, nem na rota do seu trabalho e nem na escola.

4.2 Sobre retomada de aulas nas turmas dos terceiros anos

Contextualizações pós-período de férias feitas, iniciamos o bimestre, no que se refere às turmas trabalhadas com a cartilha, com a possibilidade ainda existente da entrega dos minidocumentários por algumas equipes. Tentei, nesse sentido, lembrá-los da importância da conclusão dos trabalhos, bem como, caso alguma equipe tivesse a intenção de melhorar algum ponto da edição ou do próprio desenvolvimento do trabalho, ainda poderia ser feito. Para isso, estipulei novos prazos e reafirmei a minha disponibilidade em ajudar.

Uma equipe do turno noturno, nesse primeiro momento, se interessou pela proposta de forma mais veemente. Perguntaram se, com a minha proposta, de melhoramento do minidocumentário, inclusão de conceitos, abordagem do tema e métodos de entrevistas, a nota que era do segundo bimestre, poderia ser também a do terceiro bimestre.

Embora eu não estivesse esperando essa contraproposta e até, naquele momento, a ter encarado com tom de humor entre os integrantes da equipe e de mim mesmo, considerei-a muito plausível. Disse, para corroborar a proposta, que o que importava mesmo era a participação e o envolvimento deles, que era um trabalho “massa”, ao qual eles sempre confirmavam positivamente. Por fim, claro que poderia ser usada também para efeitos burocráticos de nota do terceiro bimestre, por que não poderia?

4.3 Desvios e adaptações de programação

Essa estratégia de abordagem foi utilizada em todas as turmas trabalhadas. Passou-se, no entanto, uma semana e percebo que, além desse acompanhamento, eu necessitava dar continuidade à programação estabelecida. Entretanto, com algumas modificações.

Preocupado com o encaixe de temas, a proximidade do ENEM e a proposta de trabalhar o tópico de consumo, como pensado na cartilha, revi o plano de curso anual da escola e, na tentativa de fazer ligação mais clara entre essas preocupações citadas, em especial, no que se refere ao ENEM, modifiquei a programação e decidi incorporar, nas minhas atividades, a temática de ideologia. Tema recorrente nas avaliações de ENEM e que, também por isso, consta no plano anual do terceiro ano da escola, fiz o encaixe antes de falar propriamente sobre consumo. Evidentemente, o tópico de consumo na cartilha se atrelava, misturava-se e confundia-se com o próprio tema da ideologia.

Como, no desenvolvimento da nossa proposta de trabalho final, os desvios e adaptações são, dentre outros aspectos, percalços inevitáveis, além de sinais de sensibilidade e compreensão das demandas reais e urgentes dos estudantes, não vi problema em trabalhar ideologia com maior clareza e sistematização.

Durante as próximas semanas dos meses de agosto e setembro, concluindo o terceiro bimestre, dividi as aulas em blocos de introdução e atividades intercaladas com alguns autores, os quais, inclusive, foram explicitados na segunda parte deste trabalho. Destuttt de Tracy, Napoleão Bonaparte, Karl Marx, Antonio Gramsci e Pierre Bourdieu foram os autores trabalhados no terceiro bimestre escolar.

Na primeira aula de introdução do tema, antes da apresentação do que iríamos trabalhar naquele bimestre, questionei aos estudantes, “o que eles acreditavam que faz de uma ideia uma ideia”. A pergunta capciosa tem intenção não de complicar as coisas, mas de roubar-lhes um pouco da atenção ao assunto. O resultado de imediato é um silêncio reflexivo, o que já demonstra, superficialmente, que a intenção tivera êxito.

O silêncio se prolonga por alguns instantes e tento simplificar as coisas, pergunto-lhes o que eles acreditam ser uma ideia. Alguns começam a falar que é “pensamento”, que é o que “a mente faz”. Inevitavelmente, pergunto-lhes “o que é o pensamento?” e “o que é aquilo que a mente faz?”.

A fim de não cairmos em *looping* desproveitoso, tomei outro caminho, agora mais assertivo; “já que a ideia é um pensamento, aquilo que a mente faz, quem faz, faz por algum motivo, alguma razão”. Pergunto-lhes, por fim, se já, em algum momento da vida, pararam para pensar sobre o que nos faz pensar, termos ideias em geral, “se a construção ou percepção da mente poderia existir não somente por nossas vontades e desejos exclusivos, mas obedeceria a outras razões?”; “mercado, mídia, influência da vida virtual?” e o que supostamente acreditaríamos que poderia ser nosso, da “nossa mente”, não poderia, na verdade, ser “construída por circunstâncias outras as quais nem poderíamos imaginar, nem saber de onde vieram?”.

Percebi, naquele momento, o olhar atencioso de quase a totalidade da sala. A fim de tentar contemplar todos e todas, sempre uma parte dessa turma em especial, não muito participativa, ficava em silêncio. Essa específica parte, no entanto, majoritária de meninos, em outros momentos, ouvi de relance, falarem sempre de futebol, chegavam a jogar bola na sala nos intervalos das aulas e, por fim, no minidocumentário, foi a equipe que procurou entrevistar jogadores de futebol amadores da própria escola e também de outra. Comecei, então, a dar exemplos de situações “banais”, muito próximas do nosso cotidiano escolar e social. “Já pararam para pensar por que ‘você’ torce, para quem torce por time de futebol, o porquê de torcer por esse time?”. Atenção agora completa da sala. Objetivo conquistado com sucesso.

Vou ao quadro e escrevo o tema do bimestre: “cultura e ideologia”; “O que se entende por elas e qual sua possível relação”. Reforço, na explicação, o sentido trabalhado de cultura anteriormente e coloco algumas palavras-chave de exemplos: “ideias; pensamentos; O que a mente faz” – (exemplos construídos através da percepção dos estudantes); acrescento o termo “greve” na intenção provocativa do que essa ideia poderia representar, quais as ideias e uma possível ideologia construída sobre o que é uma greve, para, por fim, explicitar um conceito consensual do que seria ideologia: “Conjunto de ideias e valores que orientam o pensar, o comportamento e as decisões dos indivíduos e grupos sociais. Nossas ações e percepções do mundo são baseadas em ideologias”. Depois de algumas explicações e diálogos sobre o conceito expresso, não temos mais tempo, embora o tempo, enquanto ideia, tenha sido proveitoso.

Próxima aula. Com materiais, planos de aula, resumos, músicas, atividades e tópicos já trabalhados por mim em outros momentos, eu teria acervo suficiente para

o bimestre inteiro, mais de um bimestre, na verdade. Porém, sempre revisando e tentando atualizar esses materiais, no planejamento das aulas, fui construindo novas abordagens. A saber, por exemplo, na divisão temática das aulas.

Nessa aula, então, falaríamos de Tracy e Bonaparte. Na sequência, revisão e pausa para primeiras questões sobre esses referenciais (duas semanas). Depois, Marx, duas aulas com este referencial e questões (duas semanas). Revisão e pausa para questões sobre o autor. Encaminhando para a segunda metade do bimestre: Gramsci, sua ligação com Marx, aula expositiva e questões (duas semanas). Para finalizar: Bourdieu, com duas semanas de aulas expositivas e questões, as quais, ao longo do bimestre, seriam, em conjunto com as questões anteriores, uma nota bimestral.

É inevitável, com essa sistematização de planejamentos, a extrapolação de prazos para a semana de provas bimestrais. No entanto, em comunicação com a coordenação da escola, consegui mais uma semana para finalizar o bimestre.

Nesse recorte temporal, ainda tivemos alguns feriados nacionais e municipais. 07/09, Independência do Brasil e 15/09, padroeira da cidade de Juazeiro do Norte. Embora sejam dias da semana diferentes, houve “imprensados” e realocações de feriados, de forma que, como leciono nas turmas do terceiro ano em dias diferentes, consegui adaptar para que todas terminassem o bimestre de forma igualitária.

4.4 Autores trabalhados em sala de aula em conjunto com a cartilha cultural

4.4.1 Sobre Tracy e Bonaparte trabalhados em sala de aula

Destutt de Tracy e Napoleão Bonaparte fizeram parte de um bloco específico de aula. Depois da introdução e conceituação inicial, utilizei como tópico o fato de ser Tracy o primeiro a utilizar o termo “ideologia”, em sua obra *Fundamentos da ideologia*, datada de 1801-1815. Este entendia a ideologia como “ciência das ideias” – estado de consciência e de percepção sobre si e sobre o ambiente. Nenhuma grande reação dos estudantes a esses pontos, tendo em vista que era essa abordagem talvez a mais próxima do sentido consensual de ideologia. Destaque vai para a ênfase, em sala de aula, do período de escrita de sua obra e o reforço de que pensar sobre o pensamento ou as ideias que temos sempre esteve presente nas

necessidades humanas, entretanto, sistematizada e expressada em termos há apenas pouco mais de duzentos anos.

Sobre Bonaparte, os tópicos foram: “ideologia em sentido valorativo”; “considerava-a como forma de oposição ao seu governo – chamava seus opositores de ‘metafísicos’; - “Pois [seus opositores] usavam de ‘ideologias’ e que elas não tinham conexão com a realidade”. Além do destaque histórico da figura de Napoleão Bonaparte, reforcei a ideia de que a ideologia era apresentada com um sentido “negativo”, tendo em vista que fora usada como crítica aos seus opositores. Outro destaque vai no encaixe do que seja “metafísica” e “metafísicos” (etimologicamente, reforcei que ‘meta’: além e ‘físico’/*Phýsica*: a natureza das coisas, natureza ou aquilo que é natural/existencial), acompanhava o entendimento de seu contexto temporal, em que “O que existe é natural”. O que transcende a isso, no entanto, “para além do que é – *meta*”, aliado a *física* – natural/natureza, significaria “além do natural” – algo que não existe ou não existiria. Logo, os metafísicos, opositores ou aqueles que usam de metafísica/ideologia, usam o não existente. Metafísica, portanto, nesse sentido, seria um erro, pois é aquilo inexistente. Em suma, por Bonaparte, ideologia teria um sentido negativo daquilo que não existe.

4.4.2 Sobre Marx trabalhado em sala de aula

Depois de exposta a introdução e as ideias base relacionadas aos autores anteriores, iniciei a discussão sobre Marx, que se estendeu pelas últimas duas semanas do mês de agosto.

Anunciei à turma que trabalharíamos com um grande pensador, do qual possivelmente os estudantes tenham ouvido falar dele, não somente ouvido, mas, inclusive, tenham alguma ideia construída sobre esse autor. Escrevo no quadro “Cultura e ideologia – Pensadores da ideologia – Karl Marx”. Neste momento, consigo ouvir alguns resmungos por parte de dois ou três estudantes, o que era de se esperar diante das, embora não recentes mas acentuadas, críticas e ataques à figura desse pensador. Aproveitei o ensejo e comecei a fala considerando que este pensador, embora muito falado recentemente, é muito pouco ou quase nada conhecido a fundo nas escolas. Muitos podem ter alguma ideia sobre o que ele é ou representa, mas, de fato, possivelmente não fora lido em sala de aula, nem ao menos trabalhado de maneira mais profunda.

Convidei-os, então, a conhecerem, nas próximas aulas, um pouco mais sobre Karl Marx. Enfatizei que sua obra é grandiosa em extensão e importância para, além da sociologia, a análise crítica do que entendemos ser a realidade. Infelizmente, continuei a falar para os estudantes, não tínhamos tempo de trabalhar todos os conceitos, temas e abrangências que envolveriam esse autor, mas em nossa temática de ideologia ele era mais do que necessário.

No quadro escrevi: “Ideologia como falsa consciência” ou ideia ilusória da realidade. Para explicar a contribuição de Marx nos estudos sobre ideologia. Senti, naquele momento, a necessidade de fazer uma prévia contextualização de quem foi Marx na análise da realidade, seu contexto histórico e contribuições diversas à crítica social. No que se refere à ideologia, sua obra de maior destaque foi a *Ideologia alemã*, de 1846, e sua crítica fundamental parte do debate desenvolvido com outros pensadores como Hegel e Proudhon, os quais contextualizei mais adiante. De antemão, apresentei que Marx trabalha sob uma perspectiva dialética e que, finalmente, tínhamos um debate revolucionário sobre “consciência e existência”.

Esse recorte inicial e escolha metodológica de tratar o tema da ideologia em Marx sob perspectiva também filosófica partiu da maneira de conduzir a aula, tentando provocar os estudantes com perguntas e questões a fim de suscitar reflexões, ao invés de partir, de outra forma, com o enxerto de conceitos que poderia fazer com que o estudante se distanciasse do meu objetivo de ter e permanecer com a atenção deles.

Provoquei-os, então, com o que eles entendem por “consciência” e se ela teria a ver com “existência”. “É possível ter a consciência de algo sem que esse algo exista materialmente, de fato?”, “Se a consciência também é pensamento e ‘pensamento do que é certo’, (segundo a resposta de alguns), é possível ter consciência daquilo que não existe?”; por fim, “É possível pensar no que não existe?”. Pedi, naquela hora, para que eles tentassem pensar em algo que não existisse. Percebi, de imediato, a tentativa deles e o esforço para achar respostas, em vão. Tentei ajudá-los dando exemplo de um “cavalo alado, um Pegasus, um cavalo que voa” ou uma “montanha de ouro”. De maneira retórica, depois da compreensão deles de que algo que não existe na realidade poderia “existir” no pensamento, frustrei-os de maneira didática ao demonstrar que, mesmo assim, existe um cavalo e existem asas que podem ser imaginados em conjunto, assim o é porque existiriam antes, separadamente. A mesma estratégia se aplica às ideias de montanha e de ouro.

Esse recurso didático de imaginar o que existe e não existe tem um efeito próprio ao nosso tema da ideologia, pois ela, desde a tradição filosófica, fora pensada sobre circunstâncias ideais, desde Platão, passando pelo período medieval e chegando a Hegel, filósofo alemão idealista, anterior a Marx. Sobre esse pensar, comentei como a consciência ou a ideia puderam ter destaque maior do que a materialidade que ela representa. Evidentemente, por questões do escasso tempo em aula, não pude adentrar com maior rigor no que essa relação suscita. Mas o objetivo era que eles percebessem que a ideia e, como já vimos na introdução, o conjunto delas, a ideologia, teriam em Marx uma nova forma de análise.

Antes de pensar e se deter no idealismo tradicional, Marx sugere que observemos as condições materiais que levaram a ideia a existir. O materialismo histórico, teoria desenvolvida por Marx considera, portanto, que o desenvolvimento da sociedade na História acontece de acordo com as relações de produção existentes. Os modos como o ser humano produz estão relacionados às condições históricas que levaram essa produção a existir. Nesse sentido, embora com ressalvas, questionei o que poderia ser visto de outra maneira: “A consciência (ideal), seria anterior à existência (de tudo que há), ou a existência que poderia condicionar a consciência?”. De maneira muito simples, mas apenas como recurso didático, “O que vem antes, a ideia ou o que existe?”⁴. De maneira ilustrativa também, dou o exemplo representado nos títulos de obras de Marx e de Proudhon. Quando este último escreve sua obra intitulada *A filosofia da miséria* (1846) e Marx escreve *A miséria da filosofia* (1847).

Ao final empolgada da exposição, quando fiz a pergunta simples do que viria antes e como Marx revolucionou a forma de perceber a realidade das coisas, da importância de termos atenção ao processo de construção das coisas e não somente do final delas, da existência e consciência de tudo que há, fui surpreendido com uma reação espontânea de um dos estudantes resmungadores do início da aula quando tinha apresentado Marx. Esse estudante bota as mãos na cabeça e faz um sinal de explosão/expansão de ideias. Naquele momento, não senti ironia ou deboche. Aproveitei e perguntei o que ele tinha achado do momento, ao passo que ele responde

⁴ Não se trata aqui de simplificar o debate acerca do que se refere a ideologia e a contribuição de Marx sobre o tema, até porque, mais adiante em sala de aula, trato esse ponto não como um jogo simples do “que vem antes/é mais importante”, Marx assim não o faz. Considera, inclusive que elas fazem parte de estruturas que são postas em conjunto. Entretanto, a reviravolta de *atenção* às condições materiais exige que pensemos o mundo e o que constitui o mundo de forma diferentes do pensado até então. Sobre isso, destaquei em sala de aula a importância de conhecer o que é o materialismo histórico já citado no texto.

simplesmente que “tinha sido muito massa”, acena afirmativamente a cabeça e conclui dizendo que “tinha entendido”. Daí, então, perdi o meu recente medo de ter sido simples no final da aula. Simples no sentido de faltar, de não ter abordado tudo que queria naqueles poucos minutos, de reduzir uma questão tão grande e importante ao que “viria antes”. Reavaliei a aula e percebi, no entanto, que, na verdade, eu tinha tratado de questões interessantes, que eles chegaram no ponto da “explosão da cabeça/das ideias” (o gesto que o estudante tinha feito) talvez por ter alimentado um crescente processo de descoberta do novo. Certamente aprendi naquela aula que o simples, muitas vezes não é deficiente ou incompleto na árdua tarefa de explicar algo a alguém. O simples é eficiente, embora o processo para ser simples não seja tão simples assim.

A segunda semana de aula é iniciada com questões mais específicas do ponto de vista das contribuições de Marx para a ideologia. Depois de uma breve lembrança da última aula, retomei a discussão explicando o que são as esferas sociais da infraestrutura e da superestrutura.

Apresentei dois blocos com termos que fazem parte dessas esferas:

Superestrutura:



Mesmo na aula anterior já tendo falado sobre relações de produção e Meios de produção, pergunto se esses pontos ficaram claros, enquanto – ao lembrar da tentativa do simples eficiente – revisei do que se tratavam as relações de produção, conceituando-as como as formas de desenvolvimento nas relações que envolvem o trabalho, e ainda os meios de produção como o conjunto entre o objeto de trabalho e os meios para se trabalhar. Em outras palavras, associo-os aos instrumentos que

existem na relação de trabalho, desde a enxada, em um trabalho no campo, como a fábrica e a indústria, em um trabalho nas cidades, por exemplo.

Tentei, como objetivo, demonstrar que o que envolve as ideias da superestrutura, educação, religião, direito, leis, moral, o próprio Estado tem relação direta com a economia da infraestrutura e que esta, segundo a perspectiva de Marx, estaria totalmente relacionada aos meios de produção e às relações de produção.

A fim de deixar a discussão o mais clara possível, eu explico um pouco da etimologia da palavra “economia”, que possivelmente associamos sempre com a ideia de dinheiro, mas o seu termo já demonstra um significado muito mais amplo. Afirmando que o dinheiro, de fato, faz parte da economia, mas como um instrumento dela. Sua origem no grego *oikonomía* (*oikós* – casa/ *nomía/nomos* – lei) indica que, quando se fala em economia, na verdade estamos falando nas “leis da casa” e que “casa”, nesse sentido, se refere ao nosso meio, daí porque *economizar* ou ser *econômico*. Assim sendo, portanto, economia quer dizer que estamos falando das leis, da administração que rege nosso meio, nossa casa. O dinheiro, como já adiantado, é um instrumento dessa administração.

Percebi, então, que, depois dessa explicação, ganho mais atenção da turma de modo geral. Atenção maior, ainda mais quando algum estudante sugere ser “a mesma coisa da aula passada”, que a existência das coisas, a economia, as relações e meios de produção, a existência material, enfim, tudo que falávamos favorece a construção da consciência, das ideias e da ideologia. Objetivo realizado com sucesso. Embora ainda faltasse mais.

Continuei a dizer, então, que as ideias que fazem parte da superestrutura serem autônomas consiste em representação falseada das relações sociais. Daí, portanto, o nome da nossa aula e a contribuição de Marx à ideologia como *falsa consciência*, tendo em vista que são e foram desenvolvidas pelas classes dominantes com o objetivo de manter as classes trabalhadoras sob seu controle e domínio.

Por fim, dei o exemplo quanto à qualificação profissional e o desemprego. Quando, nesse sentido, escutamos de várias partes da sociedade, família, amigos, mídia, mercado e escola, que o desemprego é fruto de você, estudante, não ter se qualificado o suficiente, não ter se preparado para adentrar no mercado de trabalho. Pergunto em tom provocativo, se eles consideram que, doze, treze, quinze milhões de desempregados no Brasil atualmente assim estão porque não se prepararam ou, ainda, não quiseram se preparar para o trabalho, se na residência desses estudantes

ou de conhecidos deles, existiriam pessoas desempregadas e se essas pessoas estão nessa situação porque não se prepararam, ou ainda, não quiseram trabalhar como uma possível ideologia aponte. Se isso, essa ideologia presente na sociedade, é verdadeira ou é uma interpretação falsa da realidade, se as relações e os meios de produção que fomentam a economia da *infraestrutura* não têm mais a ver com a realidade existencial, material e que é preciso não somente saber desses conceitos e de como a ideologia atua em nossa vida, mas ter memória histórica e consciência de classe para não sermos alienados e conhecer assim, o que é o mundo, no que consiste nossas vidas e o que é uma luta verdadeira, luta de classes, na tentativa de justiça social.

Toca o final da aula, *inter-valos*.

4.4.3 Sobre Gramsci trabalhado em sala de aula

Próxima semana de aula, estamos neste momento, no início do mês de setembro. Tempo cada vez mais escasso na programação pensada. Ao passo que o bimestre se apresenta perto do fim, pois teremos feriados e realocações de feriados nesse período, como já mencionado, preocupo-me com o andar dos conteúdos. Embora não tenhamos tempo de revisões nos intervalos dos pensadores, busco sempre fazer aproximações entre eles. Com Marx e Gramsci não é diferente.

Iniciei a aula, então, contextualizando Gramsci, seu contexto histórico, um pouco de sua vida e as relações inequívocas com Marx. A aula dessa semana, intitulo-a “Gramsci e a ideologia como visão de mundo”.

Expliquei, portanto, que o pensador italiano viveu entre 1891 e 1937, perguntei como era ou o que acontecia no mundo e na Itália nesse período. De imediato, ouço algum estudante falar do período de ascensão do fascismo. É, portanto, nessa toada que procurei aproximar as contribuições desse pensador da ideologia com o título de nossa aula. A ideologia, nesse sentido, não seria vista apenas sob um prisma do que é ou deixa de ser, mas como ela é e como ela se faz presente ao longo de nossas vidas.

Afirmo que esse pensador buscou valorizar o papel da cultura no desenvolvimento do tema e da luta de classes, praticamente a última menção que eu havia feito na aula anterior. Relembrei que a luta de classes é um conceito

desenvolvido por Marx e que Gramsci, como recebeu grande influência marxista, reforça a ideia das forças antagônicas da burguesia e do proletariado.

Conceitei que ideologia, como visão de mundo, assim sendo, significaria o conjunto das perspectivas produzidas pelas diferentes classes sociais, que se materializariam, dessa forma, nas práticas da sociedade. É, portanto, “a expressão das experiências sociais de grupos ou classes sociais”.

As classes dominantes procuram difundir sua forma de explicar o mundo de modo a influenciar e determinar classes dominadas – a isso, chamou-se de “hegemonia”. Contudo, de forma diferente, as classes dominadas também poderiam construir sua própria visão de mundo e se contrapor, dessa maneira, às classes dominantes – a esse processo, chamou-o de “contra-hegemonia”.

Se, na visão de mundo hegemônica, temos, por exemplo, a forma como as manifestações e movimentos sociais são discriminados e até criminalizados por forças das classes dominantes, na visão de mundo contra-hegemônica, temos de outro modo e também como exemplo, as organizações sindicais e grupos de trabalhadores que possuem também visão de mundo de forma a atender a suas demandas de categoria social.

Dessa maneira é possível enxergar que a ideologia, como visão de mundo, consistiria em um processo que está presente na formação do ser humano e que este poderia levar as considerações de como ele mesmo enxerga o mundo, durante sua vida inteira, através de uma luta de hegemonia e contra-hegemonia.

4.4.4 Sobre Bourdieu trabalhado em sala de aula

Depois de um feriado municipal, temos agora duas últimas semanas para concluir nossa programação. Esse prazo coincide com o final do bimestre, são as duas últimas semanas do mês de setembro, antes da semana de provas, que decidi não fazer por dois motivos. O primeiro, porque, dessas duas semanas, uma aula minha será usada para reunião de SPAECE – Avaliação do estado para os terceiros anos e porque pensei, como segundo motivo, em aplicar outra forma de avaliação que explicitarei mais adiante.

Iniciei a aula de Bourdieu com contexto histórico desse pensador e uma citação de Simon Susen, de seu texto *Reflexões de ideologia: Lições de Pierre Bourdieu e Luc Boltanski*, na qual diz: “A produção de ideologia não pode ser

dissociada da produção de práticas sociais. Na verdade, a produção de ideologia não está somente enraizada em práticas sociais, mas ela mesma constitui uma prática social.” (SUSEN, 2017, p. 102).

Ao expor essa citação, questionei aos estudantes o que eles entenderam dela. Algum estudante associa de imediato a questão da ideologia com prática social, outro pergunta se não seriam a mesma coisa. Aproveitei o ensejo e afirmei que o nosso atual pensador acredita que a ideologia tem um papel fundamental na produção e reprodução de práticas sociais e que essas práticas sociais poderiam, inclusive, serem desigualdades sociais. Não distante da gente, podem estar na própria escola e em um modelo de educação para elites. Anunciei, então, o título de nossa aula: “Pierre Bourdieu e a produção de ideologia dominante”. Percebi que alguns se interessam por essa introdução, aproveitei e afirmei que trataríamos de questões que envolvem ideologia, evidentemente, mas com a nossa realidade escolar.

Continuei, então com a observação de que Bourdieu é um dos mais importantes pensadores do Século XX, que vivera entre os anos de 1930 até 2002. Sua atuação e relevância estão presentes em vários temas, mas que trataremos da questão da ideologia de modo mais específico.

Dei seguimento à aula dizendo que Bourdieu considera que a estrutura social é um sistema hierárquico e o poder tem múltiplas fontes, assim como outros pensadores do Século XX, a questão do poder, desde uma microfísica de Foucault, por exemplo, também são extremamente necessários para que entendamos nossa realidade social.

“Poderes são capitais” – Representam importância para se ter posição de destaque na sociedade. Disse a eles que iríamos trabalhar com conceitos desenvolvidos por Bourdieu e o primeiro deles, o *capital*, não se associa a dinheiro, mas àquilo que representa poder. Infelizmente, mais uma vez, não há possibilidade de adentrar profundamente nesses conceitos por razões já explicitadas, mas, pelo menos, desenvolver um mínimo de informação sobre esses temas já nos parece ser algo salutar para estudantes que nem sequer conheciam esses pensadores.

Expliquei, então, que há diferentes capitais, (econômico, cultural, social e simbólico) e que eles versam entre o que se refere, por exemplo, às finanças, ao conhecimento formal, às relações sociais e aos status de poder nas questões de honra e prestígio. Que dentro dessas referências, existiriam vários subtópicos que, embora não adentrássemos nas suas especificidades, seriam importantes para que

soubéssemos como os poderes atuam em nosso cotidiano. Por exemplo, ao falarmos de salário e renda, estaríamos falando de um tipo de capital relacionado ao capital econômico, ou quando falamos de escola, títulos, diplomas, estamos falando de um capital cultural, ou quando falamos de influências várias em nossas vidas, poderemos falar de capital social ou, por fim, quando falamos em representatividade, reconhecimento, estaríamos falando em capital simbólico. De uma forma ou de outra, reforcei a ideia de que os capitais são formas de poder que, ao conhecê-los, podemos perceber como atuam e como podemos enxergar a realidade como ela é.

Na sequência do planejamento, coloquei uma frase questionadora no quadro: “Gosto se discute?”. Eis que a maioria afirma que não. Acostumados à frase costumeiramente dita: “gosto não se discute”. Pergunto, então: “Por quê”? alguns falam que futebol, religião e política, a tríade comum, não se discute, que geram “polêmicas, inimizade, brigas e mortes”... Temo em dizer, em tom de gracejo, que têm razão, embora não me posicione assim, que a discussão e o diálogo são fundamentais nas sociedades democráticas e que nossa discussão é anterior aos radicalismos vitais pelos quais passávamos naquele período. Retomei, então, Bourdieu e afirmei que, sob a perspectiva desse pensador, gosto pode e deve ser discutido porque existe uma *construção do gosto*, afinal, em termos didáticos, ninguém nasce gostando ou desgostando de nada.

Continuei, pois, apontando que Bourdieu, inclusive, era a inspiração que eu tivera para pesquisa de consumo cultural aplicada no bimestre anterior no formato de questionário e que talvez eles se lembrassem. Nosso pensador em questão chegou à conclusão, diante de suas pesquisas, que a variedade de gostos e de hábitos era profundamente marcado pela trajetória social dos indivíduos.

Complementei esse pensamento dizendo que “O gosto não é inato ou exclusivo do indivíduo e sim consequência de um processo educativo, dentre outros fatores, da família e da escola”. É um resultado entre forças dos capitais que falávamos anteriormente. Naquele momento, a atenção em sala de aula é redobrada. Esses momentos, cabe registro aqui, são muito bons quando é perceptível para o estudante que o que é dito faz sentido não porque o professor diz que faz sentido, mas quando se percebe na fisionomia dos estudantes que o estranhamento e a desnaturalização do real são verdadeiros.

Voltei às explicações dos conceitos e tentei indicar o que seja o *Habitus*. Afirmo que é outro conceito do Bourdieu em que tenta explicitar “Um sistema de

repertórios – modos de pensar, agir, gostos, comportamentos, estilo de vida – *Habitus* é um capital incorporado”. Diferente do que eu pensei, para os estudantes, isso pareceu fazer total sentido, pareceu que entenderam muito bem a relação que os conceitos têm. Talvez, acredito, por esmiuçar bem com exemplos, o conceito de capital já apresentado.

A aula passa rápido, tenho medo de não dar tempo de concluir a programação para aquele momento. Peço mais atenção ainda e que, na próxima aula, voltarei com os conceitos a fim de que não se percam e tirem proveito das novas informações.

Não dá tempo. Nem poderia dar. No entanto, apesar da frustração de sair do planejado, percebo que a aula foi bem produtiva. Para a próxima aula, planejo a retomada dos conceitos e a questão da educação.

Próxima aula, tecnicamente a última antes da semana de provas. Como já havia informada à coordenação da minha necessidade de mais tempo, começo a aula retomando os conceitos de *capital*, *habitus* e a questão do gosto. Reviso e vejo que estão a par da discussão posta na aula anterior.

Sobre o *Campo*, tento explicar que é o espaço comum onde se desenvolvem as relações de poder. Na verdade, e de modo mais simples, tento explicar que são todos os domínios da vida social, pois assim podemos falar de campos político, econômico, literário, jurídico, científico etc. O campo é onde a vida social acontece. E a vida social é composta de *capitais* e *habitus*. Sempre aproveitando o ensejo, pergunto sobre a educação: “Qual *capital*, *habitus* e *campo* ela existe ou pode existir? Econômico, político, cultural, social, simbólico etc. O que é a educação e qual a importância de ela existir?”

“A educação liberta”; “A educação transforma”; “A educação muda o mundo”; “A educação é o bem mais precioso no combate às desigualdades sociais”. Foi o que obtive de respostas. De modo geral, todas relacionando educação à escola. Não disse que estavam errados, mas os provoquei contrariando-os em parte. “E se a educação/escola escravizar?”; “E se a educação/escola mantiver as coisas e o mundo como é?”. “E se a educação/escola, ao invés de combater as desigualdades sociais, mantiver e reproduzir as mesmas desigualdades sociais?”.

Momento de silêncio e reflexão. “Mas como, se a educação e a escola são aquilo que todos falam ser nosso caminho?” algum estudante questionou. Ponderei, então, que tudo isso não é mentira, mas por trás das ideias comuns da

educação/escola, pode haver uma ideologia não pensada para transformar de fato, realidades concretas e sim manter as coisas como são.

A crítica de Bourdieu à ideologia dominante, título de nossa aula, foi no sentido de pensarmos os modelos de educação que são postos. Em regimes totalitários, por exemplo, existia educação formal, mas não para o desenvolvimento e criticidade dos sujeitos e sim para a manutenção de status, de capital simbólico, econômico etc. O que vimos até então é a necessidade de, segundo a perspectiva de Bourdieu, compreender o modelo educacional que temos.

“As duas principais instituições socializadoras têm íntima relação no sistema hierárquico de poderes na sociedade – a família e a escola podem, dessa maneira, manter e até mesmo aumentar desigualdades sociais” – “reprodução de capitais”. Fui continuando com reflexões dessas e do tipo: “O tratamento igualitário no ambiente escolar acaba, dessa maneira, por trazer distorções e injustiças – Dar igualdade aos desiguais só vai manter as desigualdades. Devem, no entanto, a educação e a escola serem equitativas – Dar mais a quem precisa de mais” – “Igualdade não é sinônimo de justiça”. “A transmissão de ensino somente e a negação de outras formas de cultura é um desperdício de talentos, segundo Bourdieu, uma ‘violência simbólica’” – Continuei.

Por fim, já na conclusão da aula, questioneei mais uma vez: “O modelo educacional no qual nós temos pensa realmente na atitude crítica e transformadora da nossa realidade ou atende a uma demanda de mercado?”; “O Ensino básico, o Ensino Médio, forma o estudante para ser uma pessoa crítica ou para ter um diploma, conseguir um emprego, subemprego e todas as relações de poder serem mantidas tais como são?”

Ao perceber o inevitável desânimo no semblante dos estudantes, próprio daquele que vê o mundo como é ou como está, ponderei que trabalhar, conseguir emprego e ajudar em casa é bom, louvável e digno. Não seria, nem deveria ser nunca o caso de desistir ou ver as coisas apenas por um lado ruim. Mas que conseguíssemos nossos objetivos, os melhoramentos de vida, sem que, com isso, nos acomodássemos.

Temos muito o que fazer, muito o que conhecer e transformar nossa realidade. Afinal, no momento de conclusão da aula, como a famosa frase atribuída a Paulo Freire nos assevera, disse para eles que: “Não é a educação que transforma o

mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo”. Mais um momento de silêncio e reflexão.

Fim da aula, não das reflexões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – PERCEPÇÕES SOBRE O FIM CONSTANTE

A partir desta seção, este trabalho, buscou apresentar de forma conjunta o entendimento de que as atividades finais, trabalhos, avaliações e impressões fazem parte de um processo que não termina no fim. Embora estejam registrados como atividades finais, notas e resultados, as percepções que tive ao longo de toda a pesquisa e que se materializaram no final do ano letivo, foram levadas em consideração para além do protocolar resultado aprovativo ou não dos estudantes.

É bem verdade que Indissociável da prática do ensino, estão os resultados advindos do processo ensino-aprendizagem. Resultados esses que não deveriam ser considerados exclusivamente através de notas ou certificações de aptidão para novas séries ou etapas escolares. Os maiores e, possivelmente, melhores resultados são, através desse entender, os que envolvem novas percepções, significações e vivências quanto à experiência do existir.

Na sequência, descrevo, portanto, como essas últimas atividades escolares aconteceram e, sobretudo, como elas serviram para ampliação de possibilidades nas vivências do processo ensino-aprendizagem.

Ao longo do último bimestre do ano letivo, das programações e reprogramações dos conteúdos, fui desenvolvendo questões simples as quais estive separando em blocos temáticos. Tracy, Bonaparte e Marx (bloco I); Gramsci (bloco II); e Bourdieu (bloco III). Seguem as questões da seguinte forma:

Bloco I

01. Sobre cultura e ideologia, explique, com suas ideias, o que você entende por esses dois tópicos e qual sua possível relação.
02. De acordo com os nossos últimos debates acerca da ideologia, explique a definição de ideologia e o que você considera dela. É possível criar uma definição sua de ideologia? Apresente-a e justifique sua definição.
03. Explique o entendimento e o que você considerou sobre a contribuição de Destutt de Tracy à ideologia.
04. Explique o entendimento e o que você considerou sobre a contribuição de Napoleão Bonaparte à ideologia.

05. Explique o entendimento e o que você considerou sobre a contribuição de Karl Marx à ideologia.
06. De acordo com a perspectiva de Karl Marx sobre ideologia, o que seria “ideologia como falsa consciência”? qual relação pode ser feita com a superestrutura e infraestrutura? Dê exemplos.

bloco II

07. Com base nos estudos sobre Antonio Gramsci e a ideologia, explique o que seria a ideologia como “visão de mundo” e qual relação com a luta de classes?
08. Ainda sob a perspectiva gramsciana da ideologia, explique e dê exemplos do que seria “hegemonia” e “contra-hegemonia”?

bloco III

09. De acordo com nossa última aula, intitulada “Bourdieu e a produção da ideologia dominante”, explique e procure dar exemplos dos conceitos desenvolvidos por este autor (Capital, Habitus e Campo).
10. Sobre Bourdieu e sua contribuição à temática da ideologia, procure associar o entendimento desse autor à educação e à violência simbólica.

Essas questões foram postas ao final dos blocos das aulas com a intenção de fazer um acompanhamento sobre o desenvolvimento dos conteúdos. Na semana de provas, primeira semana do mês de outubro, como já mencionado, mudei a metodologia e a prova que eu tinha elaborado, deixei ser pesquisada no formato de trabalho. Não pretendia provar nada, nem muito menos que os estudantes me provassem algo ou provassem para si e para a escola seus conhecimentos no formato de nota. Embora a nota seja requisito institucional, o modo como eles e elas conseguem obter essa nota ainda é uma escolha professoral.

Entretanto, como bom estudante que fomos, nas questões objetivas, ainda solicitei que justificassem suas respostas.

AVALIAÇÃO DE SOCIOLOGIA – 3º ANO

Nome: _____

Ano/Turma/Turno: _____

Prof.: Tarsizio Freitas

GABARITO

1	2	3	4	5	6	7
					X	X

01_ (UNIMONTES 2013) Um espaço importante de ação ideológica são os meios de comunicação de massa, como jornais, revistas, rádio, tevê, internet. Pela internet, dispomos, além da troca de mensagens entre particulares, da difusão de versões on-line de jornais e de páginas pessoais (blogs) das mais diversas tendências políticas. Com relação à ideologia, podemos afirmar:

- a) O pensamento é sempre determinado pela ideologia.
- b) Os pensamentos são fixos e não admitem mudanças.
- c) Os pensamentos são sempre ideológicos e formulados para dominar o ser humano.
- d) A ação e o pensamento nunca são totalmente determinados pela ideologia. Sempre haverá espaços para a crítica que possibilitam a elaboração do discurso contra ideológico.
- e) ideologias não têm importância.

02_ (UEMA 2011) A palavra ideologia, criada por Destutt de Tracy (1754-1836), significa estudo da gênese e do desenvolvimento das ideias. Com Karl Marx, o termo ideologia adquiriu um significado crítico e negativo.

Identifique, nas opções abaixo, a única que contém informação correta sobre a concepção de Marx sobre ideologia.

- a) Conjunto de ideias que apresenta a sociedade dividida em duas classes, dominantes e dominados, visando à conscientização dos indivíduos.
- b) Conjunto de ideias que mostra a totalidade da realidade, levando os indivíduos a compreenderem-na em si mesma.
- c) Conjunto de ideias que dissimula e oculta a realidade, mostrando-a de maneira parcial e distorcida em relação ao que de fato é.
- d) Conjunto de ideias que esclarece de forma contundente a realidade, mostrando que apenas pessoas da classe dominante podem governar.
- e) Conjunto de ideias que estimula a classe dominada a alcançar o poder.

03_ (UEG 2015) Para Marx, diante da tentativa humana de explicar a realidade e dar regras de ação, é preciso considerar as formas de conhecimento ilusório que mascaram os conflitos sociais. Nesse sentido, a ideologia adquire um caráter negativo, torna-se um instrumento de dominação na medida em que naturaliza o que deveria ser explicado como resultado da ação histórico-social dos homens e universaliza os interesses de uma classe como interesse de todos.

A partir de tal concepção de ideologia, constata-se que:

- a) a sociedade capitalista transforma todas as formas de consciência em representações ilusórias da realidade conforme os interesses da classe dominante.
- b) ao mesmo tempo em que Marx critica a ideologia ele a considera um elemento fundamental no processo de emancipação da classe trabalhadora.
- c) a superação da cegueira coletiva imposta pela ideologia é um produto do esforço individual principalmente dos indivíduos da classe dominante.
- d) a frase “o trabalho dignifica o homem” parte de uma noção genérica e abstrata de trabalho, mascarando as reais condições do trabalho alienado no modo de produção capitalista.
- e) A ideologia representa a afirmação da realidade, tendo em vista que ela segue os princípios da criticidade e da possibilidade de mudanças na sociedade

04_ Das alternativas a seguir, qual não apresenta características fundamentais da ideologia?

- a) Assegura a coesão social e a aceitação sem críticas das tarefas mais penosas e pouco recompensadoras, em nome da vontade de Deus ou do dever moral.
- b) É uma falsa ilusão que os indivíduos da classe dominante inventam para subjugar os da classe dominada.
- c) Mantém a dominação de uma classe sobre a outra.
- d) Constitui um corpo sistemático de representações que nos “ensinam” a pensar e de normas que nos “ensinam” a agir.
- e) Pode ser entendida como uma visão de mundo

05_ Bourdieu, pensador francês, diz que o Estado tem uma lógica própria de reprodução e que, por isso, exerce domínio e controle dos indivíduos de forma

violenta, física e simbolicamente. Nas palavras de Bourdieu, citando Thomas Bernhard:

“O Estado me fez entrar nele obrigatoriamente, como fez com todos os outros, e me tornou dócil em relação a ele, o Estado, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registrado”.

(BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas. Campinas – SP: Papyrus editora, 2014, p. 92).

De acordo com a assertiva, apresentada acima, assinale (V) para verdadeiro e (F) para falso:

- () O Estado, segundo Bourdieu, opera a partir de uma lógica de dominação violenta e simbolicamente.
 - () O Estado, por meio da escola, faz de todos os indivíduos criaturas estatizadas.
 - () O Estado, segundo Bourdieu, estatiza pessoas, mas isso não pode ocorrer pela via da escola enquanto atividade de reprodução social.
 - () O Estado é o detentor da violência física legalmente e, também, ainda segundo Bourdieu, detentor da violência simbólica.
 - () O Estado, de acordo com Bourdieu, estatiza pessoas, mas isso acontece, dentre outras coisas, graças ao poder de reprodução da escola.
- A) V-V-F-V-V
 B) F-V-F-V-F
 C) V-V-V-F-F
 D) F-V-F-V-V
 E) V-V-V-V-F

06_ Explique ideologia a partir da perspectiva de Antônio Gramsci

07_ Explique ideologia a partir da perspectiva de Pierre Bourdieu

5.1 Sobre o “início do fim escolar” e atividades realizadas

Última etapa do ano letivo, o 4º Bimestre, geralmente imprensado com avaliações externas e fechamento do ano letivo, “inicia-se pelo seu fim”. Isso quer dizer que, para os estudantes, a expectativa e a ansiedade da conclusão do 3º ano e, conseqüentemente do Ensino Médio, finalizando um ciclo escolar, são deveras um

misto de realizações e de conquistas, com certas angústias, como refletidas na pergunta: “E agora, como será?”.

Infelizmente, a escola, por suas limitações sistêmicas, não dá conta de fazer acompanhamento do futuro do estudante. Problemática esta que transcende de maneira mais profunda, essas considerações finais. Resume-se aos resultados de aprovação interna, “Quem passou de ano” e externa, “Quantos ‘passaram’ no ENEM”.

Nesse sentido, o 4º Bimestre para os 3ºs anos, têm atividades muito específicas, além do SPAECE, que foi realizado nesse bimestre, 19 de outubro. Houve feriados com datas remanejadas (Feriado servidor público, do dia 28 antecipado para o dia 25 do mesmo mês), o qual, por exemplo, seria dia em que eu entrava na turma. Já no mês de novembro, mais feriados (como Dia de Finados e Proclamação da República) que interferiram direta ou indiretamente na programação das atividades para o bimestre. Naquele período, houve também a Feira de Ciências com a apresentação de projetos dos estudantes, atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra e, no meio disso tudo, atividades direcionadas ao ENEM, como reuniões, aulas e aulões para esse público.

É comum ouvirmos no ambiente escolar que o ano letivo para os 3ºs anos acaba com a realização do ENEM. Muitos estudantes, de fato, depois da aplicação desse exame começam a frequentar menos a sala de aula. Logo depois das datas de realização da prova, 13 e 20 de novembro, por exemplo, de uma turma com 38 estudantes matriculados, apenas 5 foram assistir aula. (dia 22/11/2022).

O calendário escolar daquele ano letivo marcava avaliações bimestrais para a primeira semana do mês de dezembro, já que a segunda semana seria destinada para os jogos escolares e a terceira e última semana do ano, para recuperação bimestral. Tempo muito escasso já que, praticamente, como dizem os estudantes, “dezembro não há”. Momentos em sala de aula nesse período são difíceis de existirem, já o clima de fim do ciclo escolar é muito visível.

Contextualizações feitas, novas adaptações foram elaboradas para cumprir o cronograma de apresentação da cartilha cultural. Tive basicamente a última semana do mês de novembro (dia 29/11), antes da semana de provas. Contrariando o calendário escolar e em comunicação com a coordenação pedagógica, substituí a aplicação de provas bimestrais por aula para ter mais um momento em sala de aula com os estudantes e poder apresentar a última parte da cartilha. Em relação à avaliação bimestral, não aplicaria prova, mas passaria mais um trabalho para casa.

Essa notícia, quando dada em sala de aula, foi motivo de celebração e agradecimentos.

Como reprogramação também, consegui juntar as turmas da noite, passei a prova como trabalho e consegui concluir a apresentação da cartilha.

Figura 20 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e apresentação da cartilha



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 21 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e apresentação da cartilha 2



Fonte: Acervo pessoal do autor.

5.2 Atividades e trabalhos

As atividades propostas nessa última parte da apresentação foram relacionadas diretamente ao uso da cartilha. No entanto, dividi em duas partes. A

primeira com ênfase na relação da cultura com o consumo e a segunda com ênfase no consumo cultural. Como atividade extra, caso algum estudante estivesse precisando de pontos ou nota para não ir para a recuperação final, formulei outra atividade com intenção de auxiliar nesse processo:

Questões/trabalho

Atividade relacionada ao uso da cartilha cultural

Estudante: _____

Ano/Turma: _____

Professor: Tarsizio Freitas

PARTE 01

Questão 01 – De acordo com a última aula, com os recursos da cartilha cultural e de seus conhecimentos, explique o que você entende por consumo.

Questão 02 – Existe uma diferença entre consumo e consumismo tal qual abordamos na última aula. Explique o que você entende por essa diferença e dê, no mínimo, dois exemplos do que é consumo e do que é consumismo.

Questão 03 – Sobre o tópico de consumo cultural, tal como podemos ver na cartilha de cultura, explique, de acordo com seu pensamento, se existiria consumo de cultura bom ou ruim? O que podemos esperar dessa relação?

Questões/trabalho

Atividade relacionada ao uso da cartilha cultural

Estudante: _____

Ano/Turma: _____

Professor: Tarsizio Freitas

PARTE 02

Questão 04 – Interprete a citação de Bauman na cartilha, na pág. 19.

Questão 05 – Pesquisar, explicar e dar exemplos práticos, do seu cotidiano do que seria “modernidade líquida”.

Questão 06 – Responder às reflexões referentes ao pensamento de Bauman na cartilha, na pág. 22.

Sociologia – 3º ano

Exercício/trabalho extra temático consumo e consumismo

Estudante: _____

Ano/Turma/Turno: _____

Prof. Tarsizio Freitas

Produzir texto dissertativo-argumentativo, mínimo 20 linhas, com o tema de “consumo e consumismo; limites e possibilidades”

Sugestões de abordagem ao tema:

O que são os conceitos apresentados, consumo e consumismo?

Como você percebe a diferença entre os conceitos apresentados?

Como a sociedade lida com esses conceitos?

Qual a relação que o mercado faz desses conceitos?

Qual e como se dá a relação que a mídia e os meios de comunicação tratam esse conceito?

Qual e como se dá a relação ideológica que podem existir entre esses conceitos?

O que se pode pensar como possibilidades de atuação desse tema, qual a importância dele para sua formação crítica e análise da realidade?

5.3 Resultados e discussões

Com base na devolutiva dos trabalhos, provas e exercícios, na elaboração e produção dos minidocumentários, na participação e envolvimento durante todo aquele ano letivo, seguem os gráficos com os resultados bimestrais e o resultado final de cada turma trabalhada, na sequência, temos, portanto, os resultados das turmas do 3º L – Tarde; do 3º M – Noite; e do 3º N – Noite. Também existe a apresentação de um trabalho escrito de um estudante e, por fim, a análise dos resultados.

5.3.1 Resultados 3º L – Tarde

Tabela 6 – Resultados 1º Bimestre 3º L – Tarde



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 7 – Resultados 2º Bimestre 3º L – Tarde



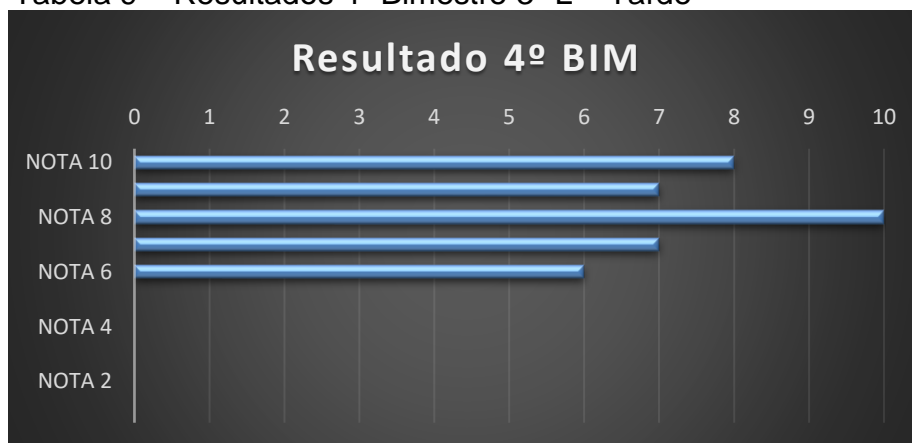
Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 8 – Resultados 3º Bimestre 3º L – Tarde



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 9 – Resultados 4º Bimestre 3º L – Tarde



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 10 – Resultado final 3º L – Tarde



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3.2 Resultados 3º M – Noite

Tabela 11 – Resultados 1º Bimestre 3º M – Noite



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 12 – Resultados 2º Bimestre 3º M – Noite



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 13 – Resultados 3º Bimestre 3º M – Noite



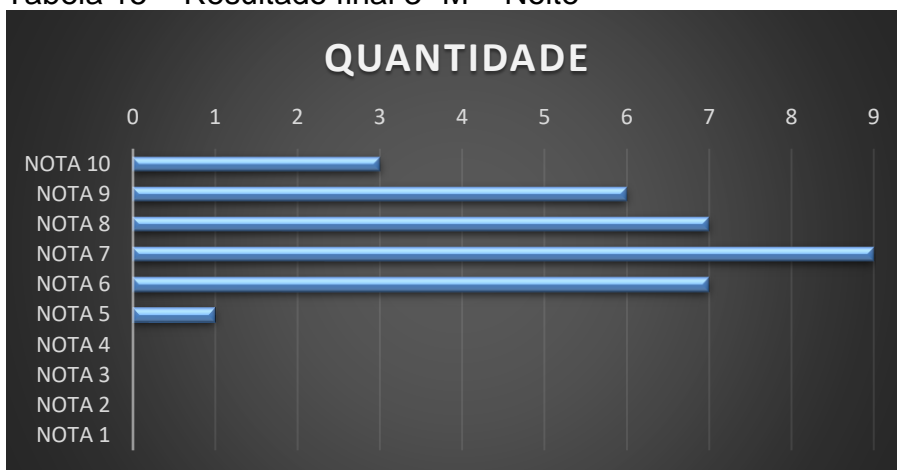
Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 14 – Resultados 4º Bimestre 3º M – Noite



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 15 – Resultado final 3º M – Noite



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3.3 Resultados 3º N – Noite

Tabela 16 – Resultados 1º bimestre 3º N – Noite



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 17 – Resultados 2º bimestre 3º N – Noite



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 18 – Resultados 3º bimestre 3º N – Noite



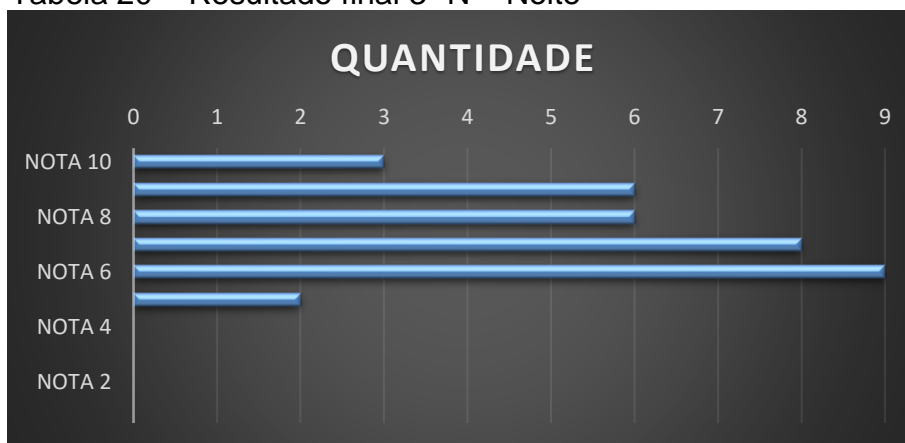
Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 19 – Resultados 4º bimestre 3º N – Noite



Fonte: Elaborado pelo autor.

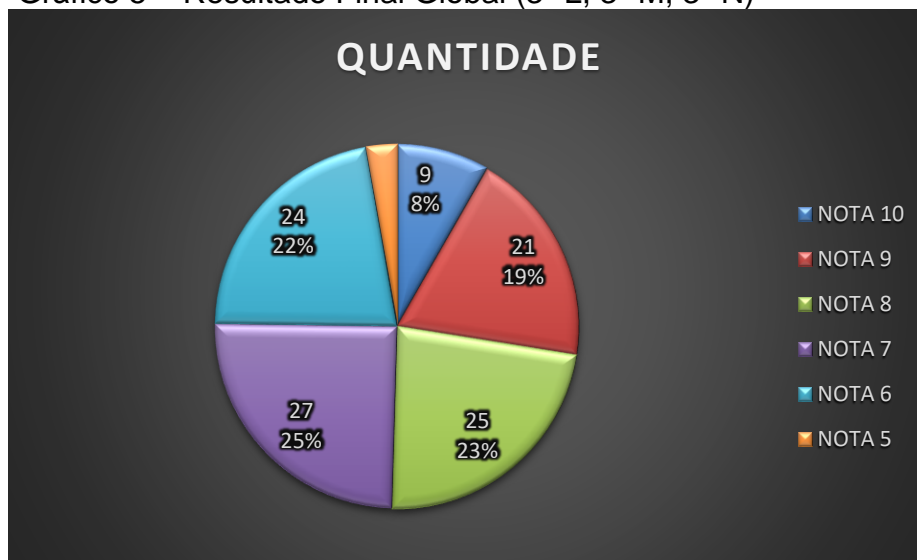
Tabela 20 – Resultado final 3º N – Noite



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3.4 Resultado Final Global (3º L; 3º M; 3º N)

Gráfico 5 – Resultado Final Global (3º L; 3º M; 3º N)



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3.5 Resultado avaliação escrita (amostragem)

Além dos resultados das avaliações ao longo dos bimestres, dos resultados finais por turma e do resultado global das turmas trabalhadas, as respostas do estudante D.F.F em torno do último trabalho escrito merecem destaque.

Questões/trabalho

Atividade relacionada ao uso da cartilha cultural

Estudante: D. F. F

Ano/Turma: 3º ano L

Professor: Tarsizio Freitas

PARTE 01

Questão 01 – De acordo com a última aula, com os recursos da cartilha cultural e de seus conhecimentos, explique o que você entende por consumo.

R – Consumo é uma atividade natural do ser humano que tem por objetivo satisfazer suas necessidades biológicas, psicológicas, materiais, entre

outras. Pauta-se na utilização de recursos naturais que são transformados nos objetos necessários, como comida, livros e moradia.

Questão 02 – Existe uma diferença entre consumo e consumismo tal qual abordamos na última aula. Explique o que você entende por essa diferença e dê, no mínimo dois exemplos do que é consumo e do que é consumismo.

R – A principal diferença entre esses está na origem: o consumo tem gênese na necessidade natural do ser humano, sendo preciso para sua sobrevivência. Já o consumismo se origina na desregulação, seja de sentidos ou de visão de mundo, levando o indivíduo a querer consumir mais que o necessário ou possuir algo de que não precisa. Como exemplos de consumo, pode-se citar as refeições feitas ao longo do dia, a prática de esporte e o lazer alcançado no uso de jogos virtuais, filmes, séries, livros e outros. Já para o consumismo, pode-se recordar as pessoas com armários lotados de sapatos, muitas vezes nunca usados, os indivíduos com vinte ou trinta carros em suas enormes garagens, usados apenas em exposições vazias de sentido cultural e histórico, por último, até a posse de obras de arte, geralmente vendidas por fortunas, que perdem seu sentido provocativo e reflexivo ao serem detidas por milionários em almoxarifados escuros e longe dos olhares da população, onde poderiam cumprir sua função artística.

Questão 03 – Sobre o tópico de consumo cultural, tal como podemos ver na cartilha de cultura, explique de acordo com seu pensamento se existiria consumo de cultura bom ou ruim? o que podemos esperar dessa relação?

R – A resposta, assim como a questão em si, pode ser enxergada de várias facetas. Entretanto, para conseguir algo mais consistente, talvez se deva dividir a resposta em duas.

Não há consumo de cultura bom ou ruim partindo do princípio que o gosto advém do que é ofertado, sendo então menos uma escolha e mais uma imposição feita ao sujeito. Logo, se o que agrada ao sujeito é fruto de uma influência que está fora de si (e ao mesmo tempo o transpassa), não se pode fazer juízo de valor sobre sua “escolha” de preferências.

Todavia, quando se trata dos “objetos culturais”, surge a capacidade de um juízo de valor. Por exemplo, é notório que, por exemplo, músicas que

tenham como assunto principal conservação do meio ambiente e a aceitação da diversidade de corpos são melhores em relação àquelas que defendem o sistema patriarcal e a incitação da violência. Destaca-se que aqui de fala do *conteúdo* das músicas, e não o *gênero* musical. Sendo assim, a resposta da pergunta “Há como fazer juízo de valor sobre o consumo cultural” é: depende.

PARTE 02

Questão 04 – Interprete a citação de Bauman na cartilha, na pág. 19.

R – Com essa fala, Bauman parece, após construir um apanhado dos rituais e práticas que cercam a perda e o luto em tempos pré-modernos, nos quais a religião e outros fatores moldavam a concepção de aceitação e, em alguns casos, do ato de lidar com a perda e a dor, fazer uma comparação com o ansioso pensamento futurista que impõe o movimento incessável e a indignação com a dor, pois o consumismo necessita do sentimento de “falta”, que se traça de necessidade, e da abstenção da reflexão sobre o que é sentido, para que o sujeito se sinta impelido a consumir o desnecessário e sanar, por um tempo tão minúsculo quanto aquele que é dado à sua reflexão, a sua dor.

Questão 05 – Pesquisar, explicar e dar exemplos práticos, do seu cotidiano do que seria “modernidade líquida”.

R – “Modernidade líquida” é um termo que define a forma volátil adquirida por quase tudo no mundo moderno. Como exemplo, pode-se citar a obsolescência programada, a durabilidade reduzida das relações interpessoais e outros.

Questão 06 – Responder as reflexões referentes ao pensamento de Bauman na cartilha, na pág. 22.

R – É a imposição da construção de uma personalidade e/ou performance na qual o indivíduo “precisa” de algo comprável, com a finalidade de ser aceito e se encaixar em algum grupo. Para que o sujeito, sem tempo ou meios para refletir acerca do que é sentido, procure algo material externo

a si e comprável, produzindo uma nova performance e tentando novamente se encaixar em um grupo. Significa abandonar as raízes socioculturais e adquirir aquilo que é atrativo e vazio de sentido reflexivo para si, num ato de compra ou que fará manutenção do sistema consumista.

De maneira geral, como apresentados os resultados objetivos por turma trabalhada, pode-se considerar que o trabalho teve êxito. É importante que se façam algumas observações sobre o todo do processo percorrido ao longo de quase um ano de trabalho direcionado à temática. Isso porque, como explicitado ao longo do texto, na seção dos relatos de experiência, o ano iniciou com a retomada das atividades presenciais, ainda em meio à pandemia da covid-19. Portanto, as atividades do primeiro bimestre se deram, além dos desafios intrínsecos que vivíamos, com a tentativa de *recomposição pedagógica* depois de praticamente dois anos com ausência de encontros presenciais.

Naquele primeiro bimestre, portanto, os conteúdos versavam entre o que fora passado nas aulas remotas e o vislumbre de uma normalidade que ainda não chegou efetivamente, quiçá chegará. O termo “novo normal”, como também demonstrado, nunca pareceu condizer com a realidade deficitária que a educação sofreu e, não obstante, ainda sofrerá por tempo indeterminado e imensurável.

Mesmo assim, o universo escolar seguiu com percalços, os quais se pode perceber mais desafiadores ainda. Nesta pesquisa, não foram poucos os momentos e os dilemas de programação, reprogramação, adaptação, mudança de curso, planejamento e execução das atividades propostas.

Como resultado e discussão acerca dessas problemáticas podemos, através de certa análise *fria* dos números, enxergar um pouco dessa retomada. Se o primeiro bimestre foi dedicado a recomposições pedagógicas, a atuação deste trabalho se deu, a partir do segundo bimestre, através da antecipação de conteúdos do terceiro ano e adaptações para atender às necessidades dos estudantes.

Como exemplo, utilizaremos a turma do 3º L – tarde. Dos 38 estudantes matriculados no 1º bimestre, apenas 39,47% obtiveram nota igual ou superior a 8,0. A grande maioria, 52,6% tiveram nota entre 6,0 e 7,0. Já, para 7,8% dos estudantes, a nota foi reprovativa.

No 2º bimestre, no entanto, quando começamos os trabalhos que envolviam o tema da cultura e do consumo, houve aumento das maiores notas, 44,7%

ao todo tiraram nota igual ou superior a 8,0. Vale salientar, é bem verdade, que as notas máximas (10,0) saltaram de 5 estudantes, no primeiro bimestre, para 11 no segundo bimestre. Aumento significativo que foi de 13,1% para 28,9% em relação ao 1º bimestre, mais do que o dobro. Outros 28,9% tiveram nota entre 6,0 e 7,0. Já o número de estudantes com nota reprovativa também aumentou para 15,7% em relação ao bimestre anterior. Muito embora tenha maior parte concentrada na nota 5,0, diferente do bimestre anterior quando giravam em torno de 4,0 e 3,0.

Em relação ao aumento exponencial das notas mais altas é importante que se dê ênfase às possíveis variações que esse resultado pode ter tido. Não há, por assim dizer, cálculo exato que associe o aumento das notas à utilização do tema, por entendermos, dessa maneira, que existiram e existirão sempre inúmeros fatores imensuráveis que fazem parte da dinâmica escolar e pessoal do estudante. Mesmo assim, o que pode ter contribuído para mudanças e, no caso, melhoramento das notas, inclusive – e por que não? –, a própria temática utilizada, bem como metodologias, estratégias e possibilidades variadas de análise podem ser consideradas.

Vale ressaltar também que foi nesse 2º bimestre que a temática, além de apresentada e trabalhada, teve como principal atividade a proposta da elaboração e produção dos minidocumentários, já descritos na seção dos relatos de experiência e que, por isso mesmo, a aceitação e a empolgação dos estudantes com a possibilidade de se fazer atividade diferente da convencional dos trabalhos e provas foi muito bem aceita.

Entretanto, no 3º bimestre, depois das férias do mês de julho, com os resultados dos minidocumentários entregues e apresentados e as dificuldades que muitos tiveram na execução do trabalho proposto, as maiores notas tiveram oscilação, embora permanecessem com índice bom entre as notas a partir de 8,0, em que houve correspondência de 31,5%. Já as notas 7,0 e 6,0 representaram 50% do total dos estudantes. As notas reprovativas naquele momento somaram 18,5%, aumento de 2,7% em relação ao bimestre anterior.

Mesmo as notas mais altas tendo diminuído, tentei considerar o esforço, a dedicação e as dificuldades já demonstradas na avaliação desse bimestre. Importante sempre considerarmos os fatores externos que vivíamos, o recrudescimento dos casos da covid-19 e os desafios que existiram nesse período, bem como a retomada de novas dinâmicas escolares.

Por último, em relação ao 4º bimestre, em que os trabalhos se voltaram para a apresentação e a utilização da cartilha de modo mais enfático, tivemos resultados bem mais do que acima da média.

Desta turma apresentada, as notas a partir de 8,0 foram 65,7% do total. 21% tiraram nota 10,0. No bimestre anterior, essa faixa específica de nota correspondeu a 5,2%, representando aumento de 15,8%. Dentre as maiores notas (a partir de 8,0), o aumento foi de 34,2%, maior índice positivo do ano. Já estudantes com nota entre 7,0 e 6,0 chegaram aos 34,2%. Talvez a maior marca desse período nem tenha sido o substancial aumento das notas máximas, mas a diferença do quantitativo de notas reprovativas, nenhuma.

Como resultado final obteve-se, então, 57,8% de notas a partir de 8,0 e 42,1% de notas entre 7,0 e 6,0. Nenhum estudante ficou com nota reprovativa. Todos concluíram com êxito o ensino médio.

Durante todo o período trabalhado e considerando as variáveis que podem ter existido quanto ao desenvolvimento dos conteúdos e trabalhos em torno do tema e da cartilha cultural como material didático pensado, elaborado e materializado para os estudantes, ao ser perguntado, por exemplo, se houve substancial diferença nos resultados apresentados, afirmo que sim. Evidentemente não somente em relação à experiência docente inovadora, mas, e sobretudo, a algo que quase sempre foge do resultado do papel, de notas institucionais ou de crivos autorizantes entre “aprovado” ou não. Lembro de uma das máximas que utilizo há muito tempo na sala de aula, digo que “sentimentos não se explicam”, não se medem ou se racionalizam, mesmo tentando, apenas sentimos. Senti por várias vezes nesse longo processo que sim, todos os dias, um dia de cada vez, podemos existir, criar, fazer algo novo e do novo, resistir.

5.4 Considerações acerca da apresentação final da cartilha cultural

Na última parte da apresentação da cartilha, depois das explicações das relações da cultura com o consumo, pude perceber como a utilização de material “diferente” do convencional, para além de livros ou apresentações comuns de slides, chama bastante a atenção dos estudantes quando eles se sentem partícipes de todo o processo desenvolvido.

Não foram poucas as vezes nas quais fiz questão de lembrá-los de que a cartilha cultural havia sido pensada e elaborada através deles e para eles. Desde as contribuições expressas no questionário cultural no início do ano, as respostas das questões e reflexões nas atividades desenvolvidas nos bimestres, o dinamismo misturado com os risos quando das ideias de elaboração e produção deles próprios nos minidocumentários, a atenção com que recorriam, nas explicações, aos autores trabalhados, os retornos em relação ao conteúdo, a atenção também à cartilha, à confecção e à distribuição desta e chegando, enfim, aos agradecimentos. Não deles em relação a mim, mas sobretudo, dos meus agradecimentos à participação e ao envolvimento deles e delas que possibilitaram a materialização deste trabalho.

Figura 22 – Sala de projeção de vídeo com estudantes do turno noturno e apresentação da cartilha 3



Fonte: Imagem do autor

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; CHAMBOREDON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – Lei nº 9.394/1996. (Lei nº 9.396/96). Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia. Educación y Sociedad**, Valparaíso. v. 1, p. 159-184, 2009.

CARRANO, Paulo. Identidades juvenis e escola. *In*: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 153-163.

CARIRI DE CIMA. **EEM Gov Adauto Bezerra Eem está localizada em Avenida Castelo Branco, SN, Santa Tereza Juazeiro do Norte**. Juazeiro. 5 jan. 2019. Instagram: @cariridecima. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BspjLzZnp7g/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CESÁRIO, Luciano. Casos de Covid-19 mais que triplicam em Juazeiro do Norte no começo de junho. **Jornal O Povo**, Juazeiro do Norte, 07, jun. 2022. Notícia. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/juazeiro-do-norte/2022/06/07/casos-de-covid-19-mais-que-triplicam-em-juazeiro-do-norte-no-comeco-de-junho.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COULON, Alain. Etnometodologia e pesquisa qualitativa em saúde: observar, ouvir, descrever. **Rev. FAEBA**, Salvador, v. 28, n. 56, p. 33-43, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7865/5155>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GESSINGER, Humberto. Novos horizontes. *In*: ENGENHEIROS DO HAWAII. **10.000 Destinos ao Vivo**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2000. CD (3:31 min).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Juazeiro do Norte**. Panorama. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/juazeiro-do-norte/panorama>. Acesso em: 16 jan. 2023.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos costumes**. São Paulo: Barcarolla, 2009.

LIMA FILHO, Irapuan P. Dilemas da juventude na escola: notas sobre a sociabilidade juvenil e o ensino médio. *In*: SILVA, Ilei Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle N. (org.). **A Sociologia na educação Básica**. São Paulo: Anna Blume/Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), 2017.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 30. 2004.

SIMMEL, Georg. O estrangeiro. **RBSE**. João Pessoa. v. 4, n. 12, p. 265-271, 2005. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/grem/SIMMEL.O%20estrangeiro.Trad.Koury.rbsed_ez05.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

Simon Susen (2017 [2014]) **Reflexões sobre a ideologia**: as lições de Pierre Bourdieu e Luc Boltanski, tradução de Fernando Bee; Raphael Concli, *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*. Araraquara. 49(1), pp. 101–137.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO CULTURAL

Questões 1 – 5: Introdução sobre a temática de cultura e consumo cultural – alternativas escalonadas em: Totalmente; muito; razoável; pouco; nada

1. Você já ouviu falar da relação entre cultura e consumo cultural?
2. Você já estudou sobre cultura na escola?
3. Em uma escala de 0 a 10, considerando 0 (nada) e 10 (tudo), como você classificaria seu conhecimento sobre cultura?
4. Você se considera um consumidor(a) de cultura?
5. Em uma escala de 0 a 10, considerando 0 (nada) e 10 (tudo), como você classificaria seu consumo de cultura?

Questões 6 – 35: Associação de palavras/termos com a percepção cultural dos estudantes – alternativas escalonadas em: Totalmente; muito; razoável; pouco; nada

6. Na sua opinião, a palavra *costume/hábito* tem a ver com cultura?

Questões 7 – 35: (Mantem estrutura da pergunta (06) mudando apenas a palavra (*itálico*) para associação escalonada do estudante, respectivamente as palavras das próximas perguntas até questão (35) são: *Tradição; identidade; mercadoria; arte, etnocentrismo; diversidade; religião; comércio; relativismo; natureza; sociedade; antropologia; história; geografia; filosofia; sociologia; literatura; massificação; ciência humana; ser humano; consumo; consumismo; propaganda; capitalismo; mídia social; televisão; rádio; internet; cinema.*

Questões 36 – 46: Questionário socioeconômico – alternativas variadas

36. Qual a sua idade?

Questões 47 – 77: Especificidades de uso e acesso a bens e equipamentos culturais – alternativas variadas

47. Você tem acesso à internet?
48. O que geralmente você busca em sites de internet?
49. Quanto tempo em média você costuma passar navegando em sites durante o dia? (NÃO DEVE CONTAR REDES SOCIAIS)
50. Você costuma assistir à televisão?
51. Qual tipo de programação você costuma assistir na TV?
52. Quanto tempo em média você costuma passar assistindo TV durante o dia?

53. Você costuma assistir a streamings? (Netflix, Amazon Vídeo, Disney etc.)
54. Qual tipo de programação você costuma assistir nos streamings? (Netflix, Amazon Vídeo, Disney etc.)
55. Qual plataforma de streaming você costuma acessar mais frequentemente?
56. Quanto tempo em média você costuma passar assistindo streaming durante o dia?
57. Você costuma ler livros?
58. Qual gênero literário você costuma ler?
59. Quantos livros, em média, você costuma ler em um ano?
60. Você possui redes sociais?
61. Qual rede social você costuma acessar mais frequentemente?
62. Quanto tempo em média você costuma passar nas redes sociais durante o dia?
63. Qual o seu objetivo ao acessar as redes sociais?
64. Você costuma ouvir rádio?
65. Qual tipo de programação você costuma ouvir no rádio?
66. Quanto tempo em média você costuma passar ouvindo rádio durante o dia?
67. Você costumava/costuma ir ao cinema?
68. Qual tipo de filme você costumava/costuma assistir no cinema?
69. Quantos filmes, em média, você costumava/costuma assistir em um ano no cinema?
70. Você costumava/costuma sair com seus amigos?
71. Quais os lugares você costumava/costuma sair com seus amigos?
72. Qual a frequência, em média, você costumava/costuma sair com seus amigos no período de um mês?
73. Em seu tempo livre, o que você prefere fazer?
74. Você se considera influenciado pela cultura?
75. Na sua opinião, qual o nível que a cultura influencia você?
76. Qual série/ano você se encontra atualmente?
77. Em uma escala de 0 a 10, considerando 0 (importância nenhuma) e 10 (importância absoluta), como você classificaria a importância de falar/conhecer/estudar a relação entre cultura e consumo cultural?

APÊNDICE B – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

Perguntas Respostas **208** Configurações

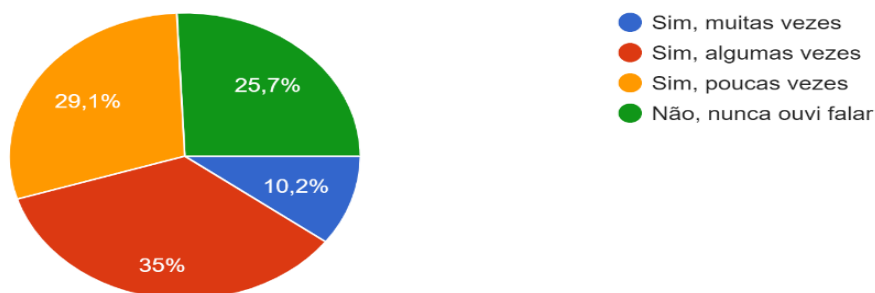
Questionário cultural: Representação e consumo cultural dos(as) estudantes de Ensino Médio

Querido(a) estudante!

Este questionário é para você! Ele faz parte de uma etapa de pesquisa para o Mestrado Profissional De Sociologia em Rede Nacional pela Universidade Federal do Ceará – PROFSOCIO/UFC. Ele tem objetivo de pesquisar sobre a representação que os próprios estudantes do Ensino médio têm sobre cultura e consumo cultural. Dessa forma, espero que você possa responder todas as perguntas de forma atenta e sincera. Sua identidade não será divulgada e você colaborará com o desenvolvimento da pesquisa e da ciência, ok? Desde já, muito obrigado!

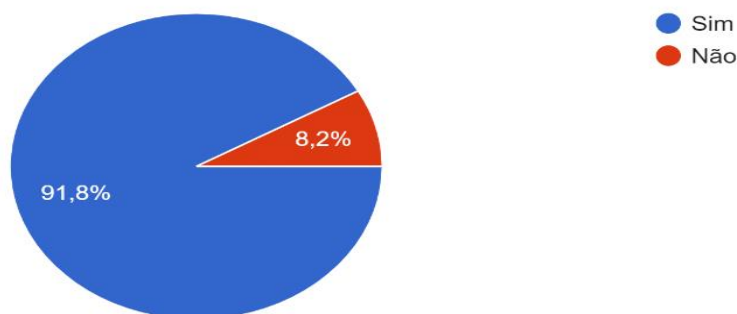
1. Você já ouviu falar da relação entre cultura e consumo cultural?

206 respostas



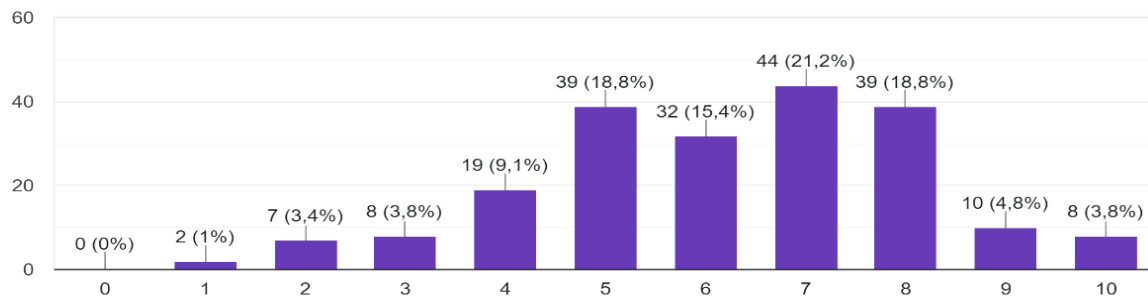
2. Você já estudou sobre cultura na escola?

207 respostas



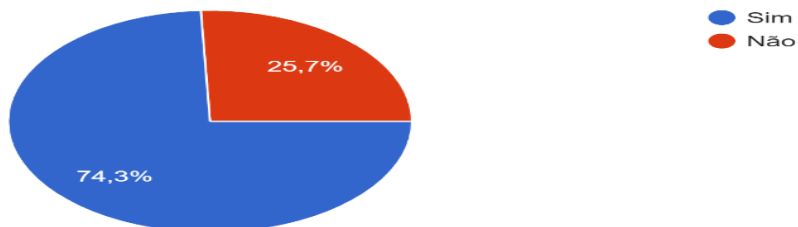
3. Em uma escala de 0 a 10, considerando 0 (nada) e 10 (tudo), como você classificaria seu conhecimento sobre cultura?

208 respostas



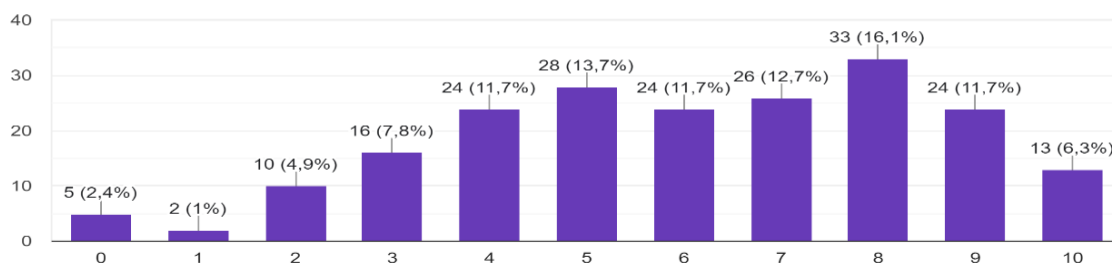
4. Você se considera um consumidor(a) de cultura?

206 respostas



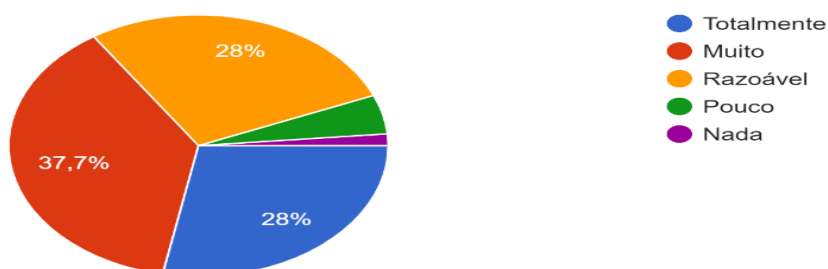
5. Em uma escala de 0 a 10, considerando 0 (nada) e 10 (tudo), como você classificaria seu consumo de cultura?

205 respostas



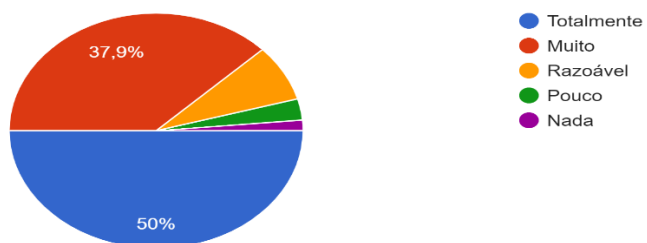
6. Na sua opinião, a palavra costume/hábito tem a ver com cultura?

207 respostas



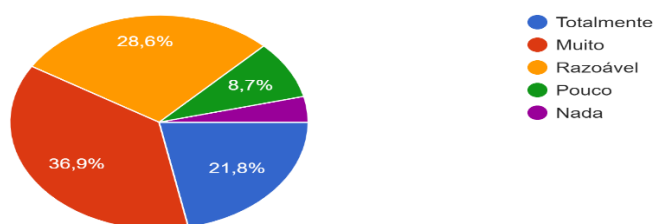
7. Na sua opinião, a palavra tradição tem a ver com cultura?

206 respostas



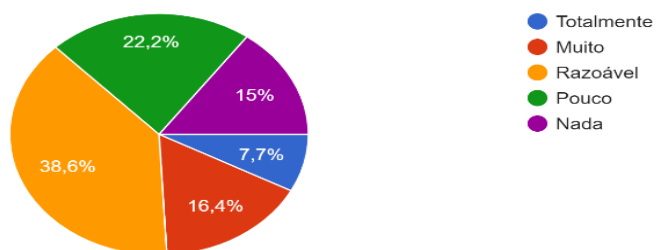
8. Na sua opinião, a palavra identidade tem a ver com cultura?

206 respostas



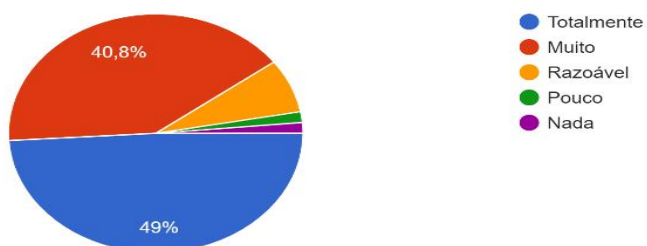
9. Na sua opinião, a palavra mercadoria tem a ver com cultura?

207 respostas



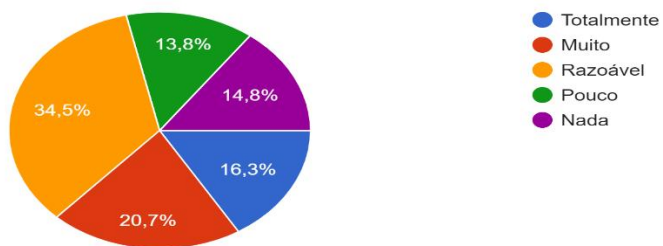
10. Na sua opinião, a palavra arte tem a ver com cultura?

206 respostas



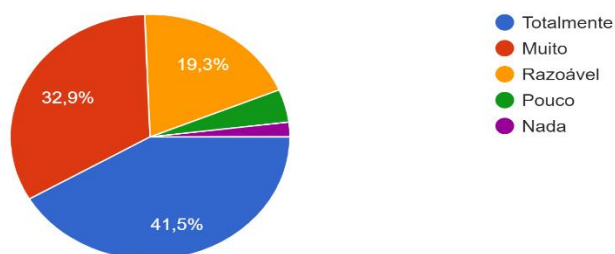
11. Na sua opinião, a palavra etnocentrismo tem a ver com cultura?

203 respostas



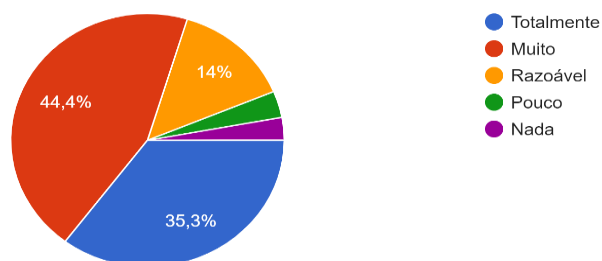
12. Na sua opinião, a palavra diversidade tem a ver com cultura?

207 respostas



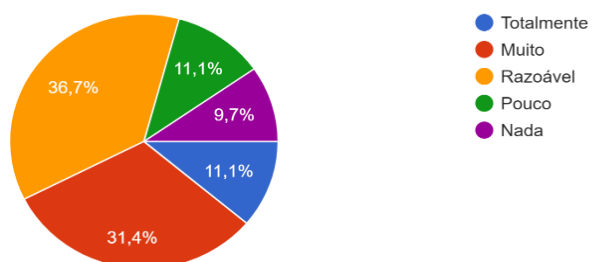
13. Na sua opinião, a palavra religião tem a ver com cultura?

207 respostas



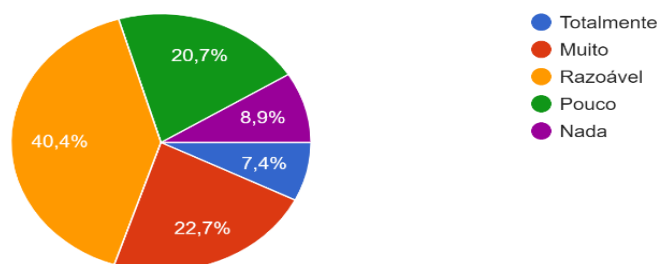
14. Na sua opinião, a palavra comércio tem a ver com cultura?

207 respostas



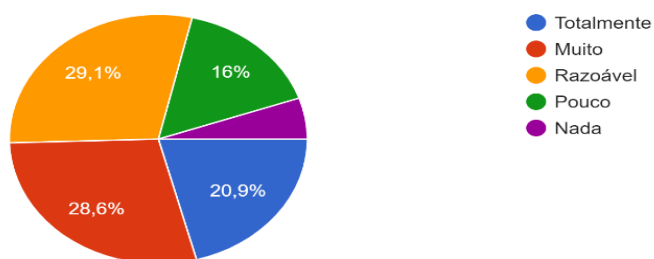
15. Na sua opinião, a palavra relativismo tem a ver com cultura?

203 respostas



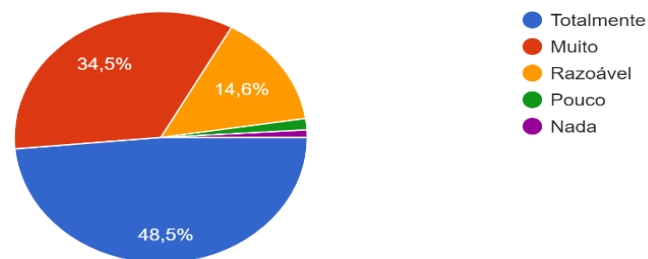
16. Na sua opinião, a palavra natureza tem a ver com cultura?

206 respostas



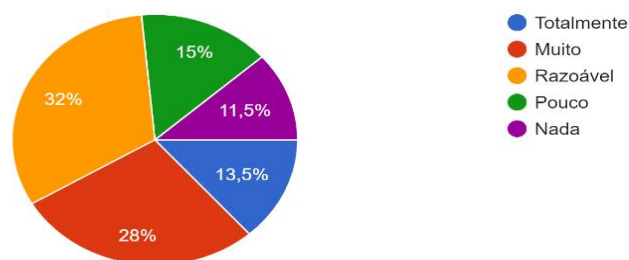
17. Na sua opinião, a palavra sociedade tem a ver com cultura?

206 respostas



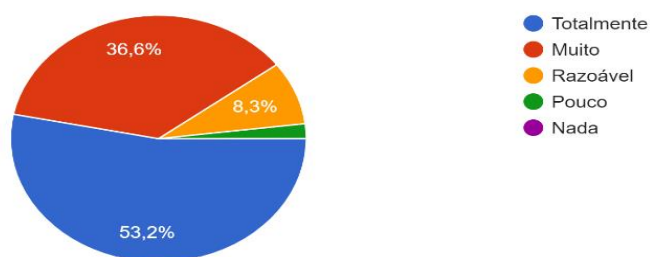
18. Na sua opinião, a palavra antropologia tem a ver com cultura?

200 respostas



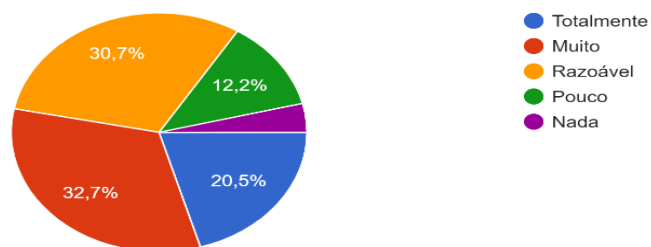
19. Na sua opinião, a palavra história tem a ver com cultura?

205 respostas



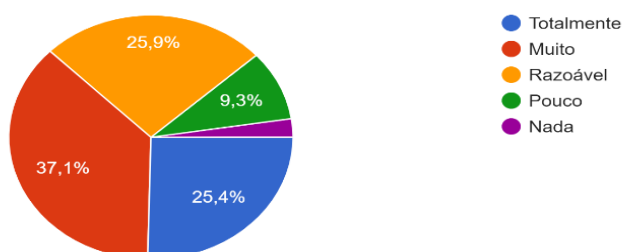
20. Na sua opinião, a palavra geografia tem a ver com cultura?

205 respostas



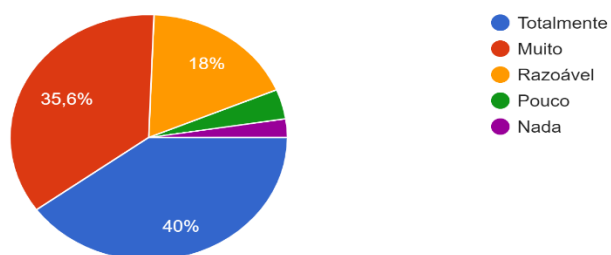
21. Na sua opinião, a palavra filosofia tem a ver com cultura?

205 respostas



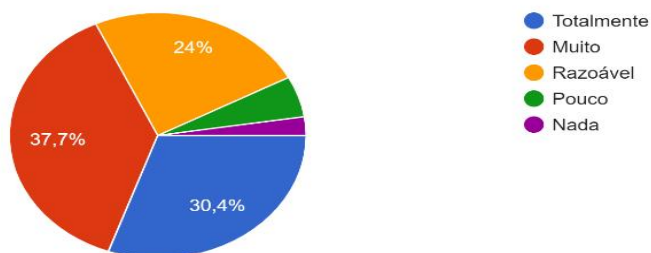
22. Na sua opinião, a palavra sociologia tem a ver com cultura?

205 respostas



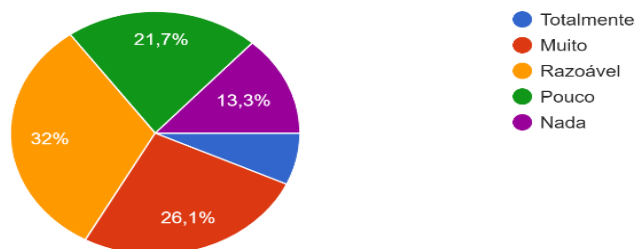
23. Na sua opinião, a palavra literatura tem a ver com cultura?

204 respostas



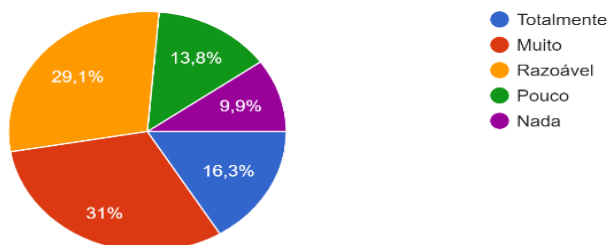
24. Na sua opinião, a palavra massificação tem a ver com cultura?

203 respostas



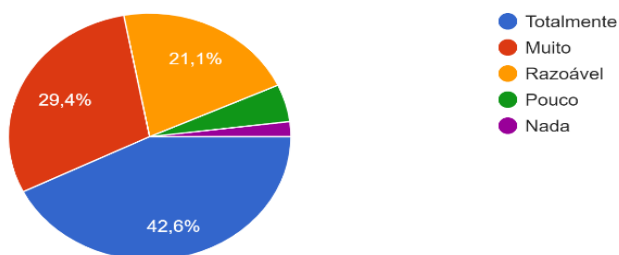
25. Na sua opinião, a palavra ciência humana tem a ver com cultura?

203 respostas



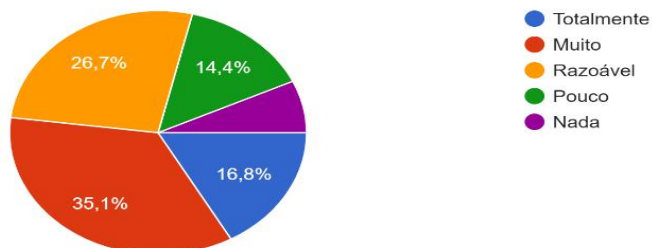
26. Na sua opinião, a palavra ser humano tem a ver com cultura?

204 respostas



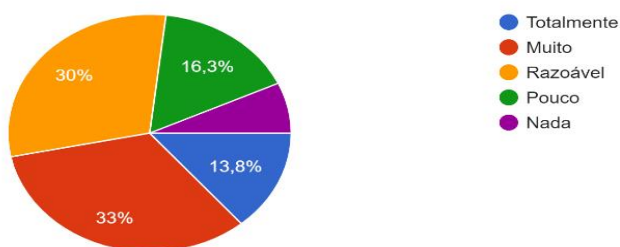
27. Na sua opinião, a palavra consumo tem a ver com cultura?

202 respostas



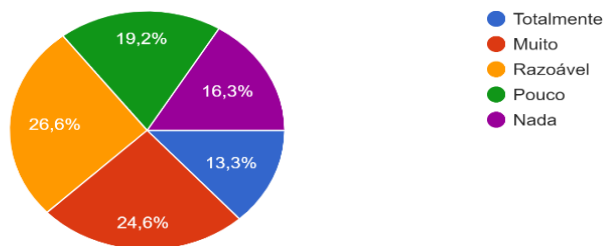
28. Na sua opinião, a palavra consumismo tem a ver com cultura?

203 respostas



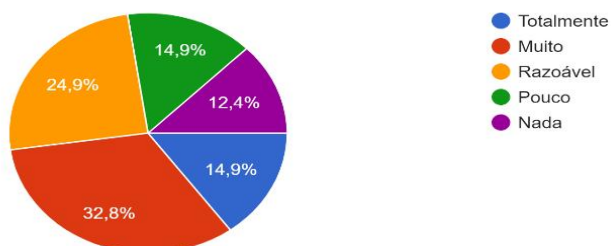
29. Na sua opinião, a palavra propaganda tem a ver com cultura?

203 respostas



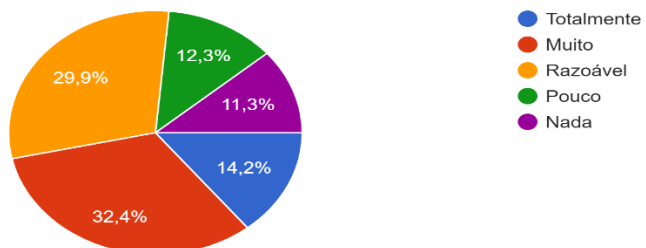
30. Na sua opinião, a palavra capitalismo tem a ver com cultura?

201 respostas



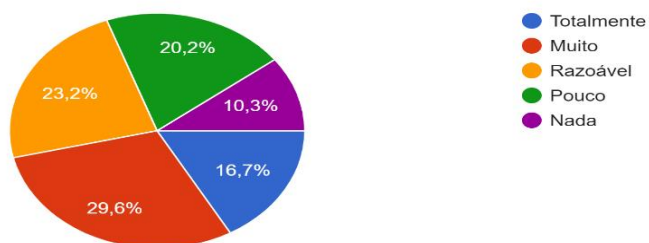
31. Na sua opinião, a palavra mídia social tem a ver com cultura?

204 respostas



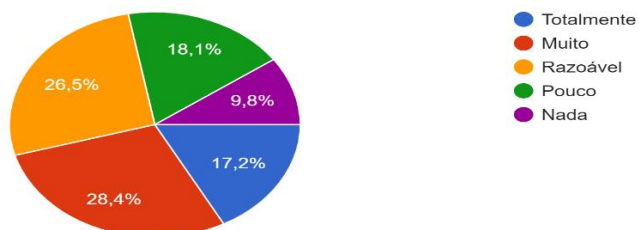
32. Na sua opinião, a palavra televisão tem a ver com cultura?

203 respostas



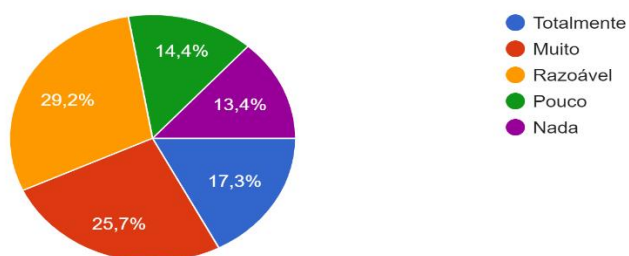
33. Na sua opinião, a palavra rádio tem a ver com cultura?

204 respostas



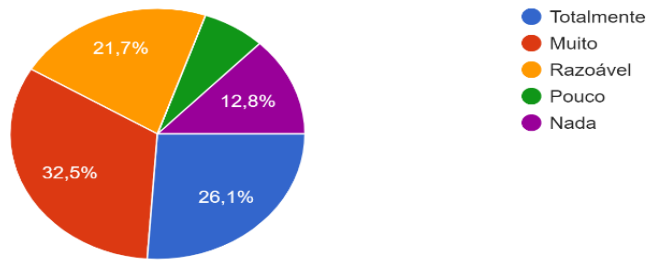
34. Na sua opinião, a palavra internet tem a ver com cultura?

202 respostas



35. Na sua opinião, a palavra cinema tem a ver com cultura?

203 respostas



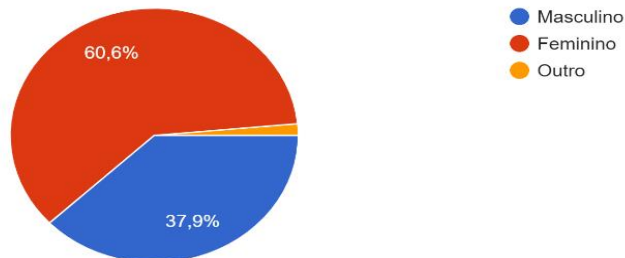
36. Qual a sua idade?

204 respostas



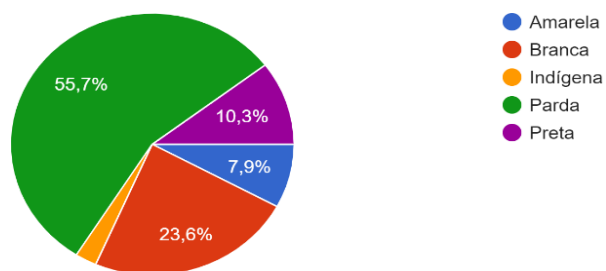
37. Qual o gênero que você se identifica?

203 respostas



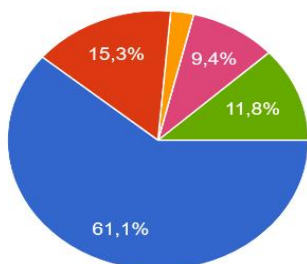
38. Como você classificaria sua cor ou raça?

203 respostas



39. Qual sua religião/segmento religioso?

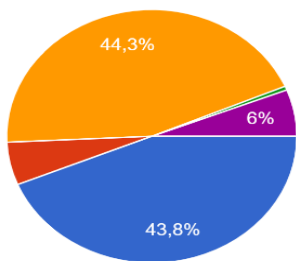
203 respostas



- Cristianismo Católico
- Cristianismo Evangélico
- Espiritismo
- Judaísmo
- Budismo
- Candomblé/Umbanda
- Outra
- Não possui

40. Qual a modalidade da sua escola?

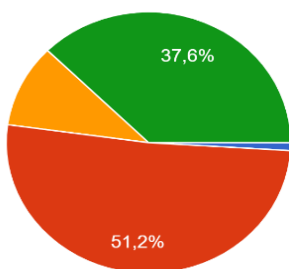
201 respostas



- Regular
- EEMTI
- EEEP
- CEJA
- Outra

41. Qual seu turno?

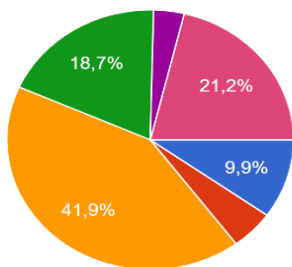
205 respostas



- Manhã
- Tarde
- Noite
- Integral

42. Qual a sua configuração familiar?

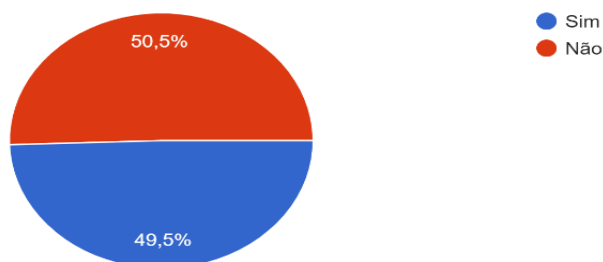
203 respostas



- Eu e meus pais
- Eu e minha mãe ou meu pai
- Eu, meus pais e meu/minhã irmão/irmã
- Eu, minha mãe e meus irmãos/irmãs
- Eu, meu pai e meus/minhas irmãos/irmãs
- Eu, minha avó e meus irmãos
- Outra

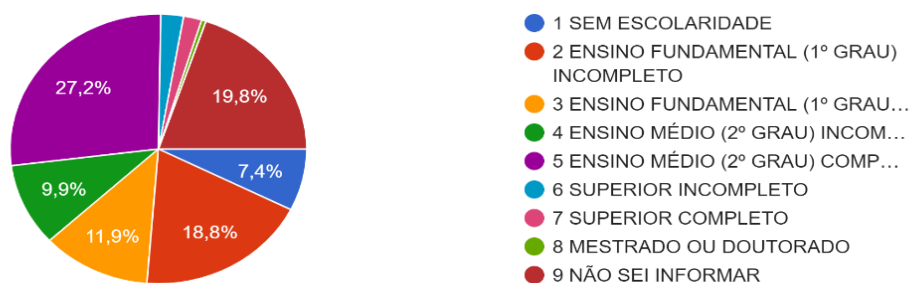
43. Sua família recebe benefício do Bolsa Família?

200 respostas



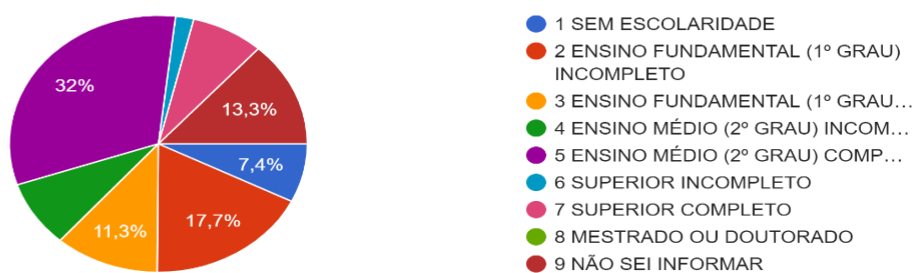
44. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

202 respostas



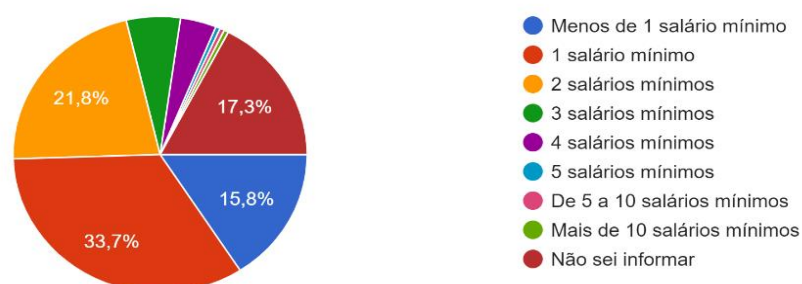
45. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

203 respostas



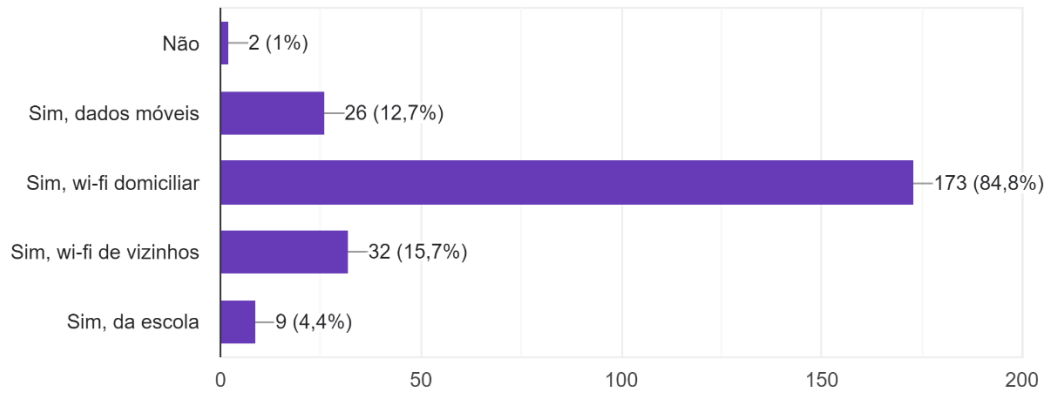
46. QUAL A RENDA FAMILIAR MENSAL DE SUA CASA APROXIMADAMENTE:

202 respostas



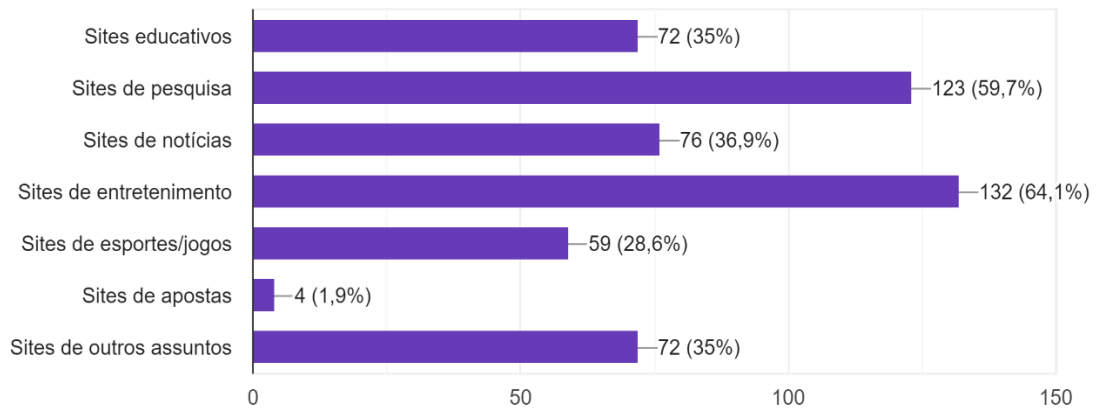
47. Você tem acesso à internet?

204 respostas



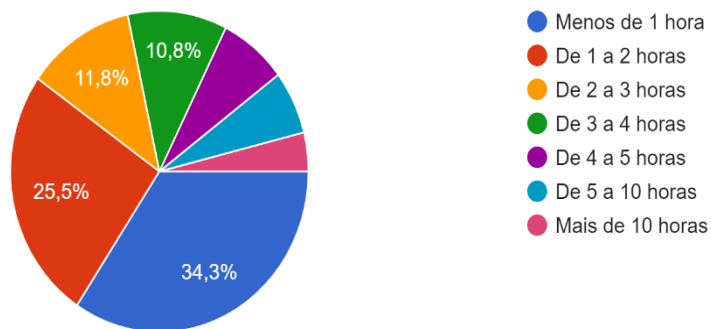
48. O que geralmente você busca em sites de internet?

206 respostas



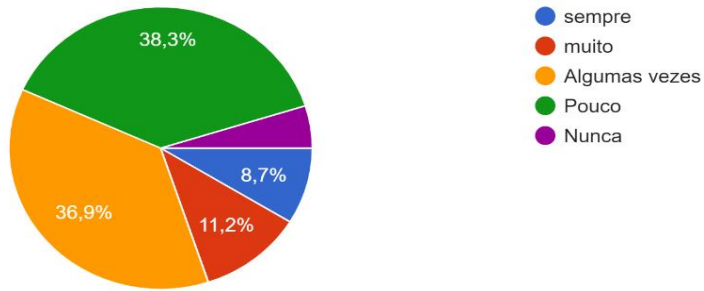
49. Quanto tempo em média você costuma passar navegando em sites durante o dia? (NÃO DEVE CONTAR REDES SOCIAIS)

204 respostas



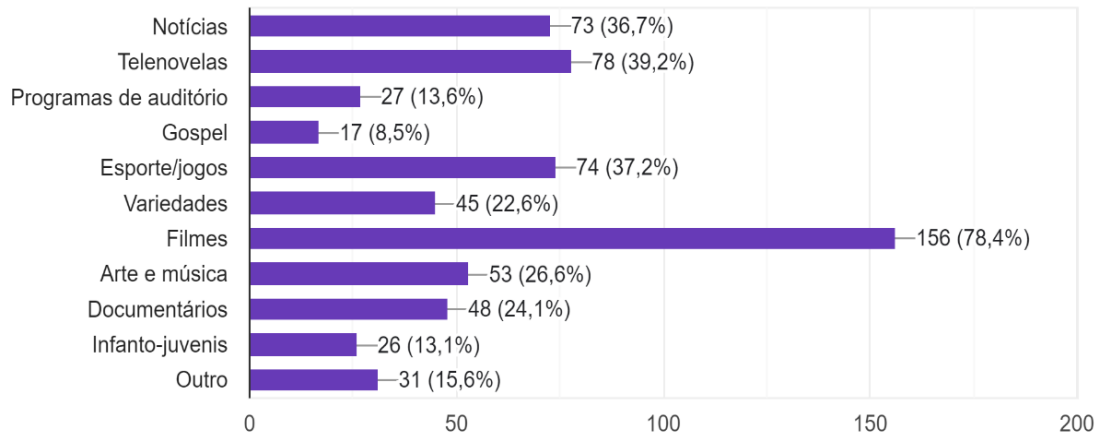
50. Você costuma assistir à televisão?

206 respostas



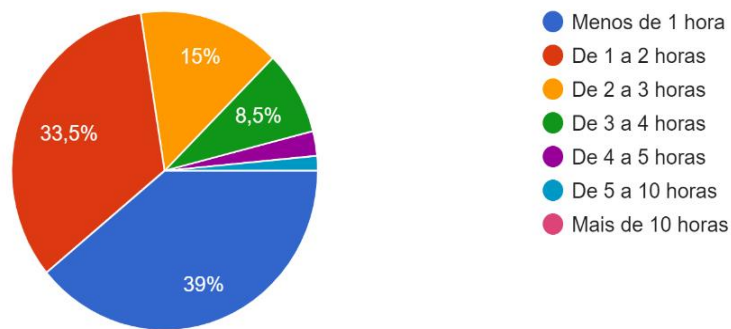
51. Qual tipo de programação você costuma assistir na TV?

199 respostas



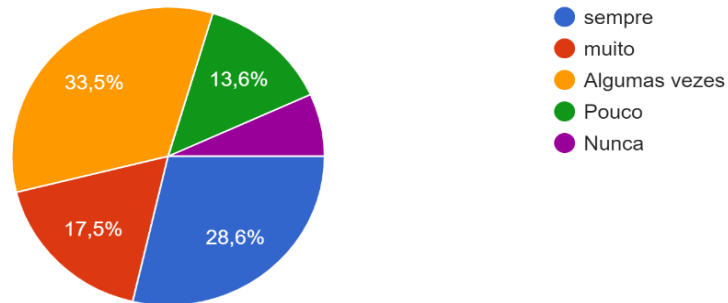
52. Quanto tempo em média você costuma passar assistindo TV durante o dia?

200 respostas



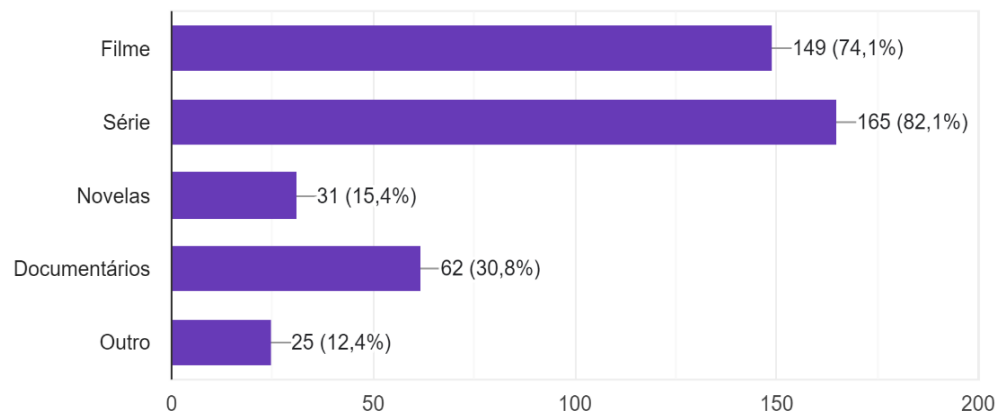
53. Você costuma assistir à streamings? (Netflix, Amazon Vídeo, Disney, etc)

206 respostas



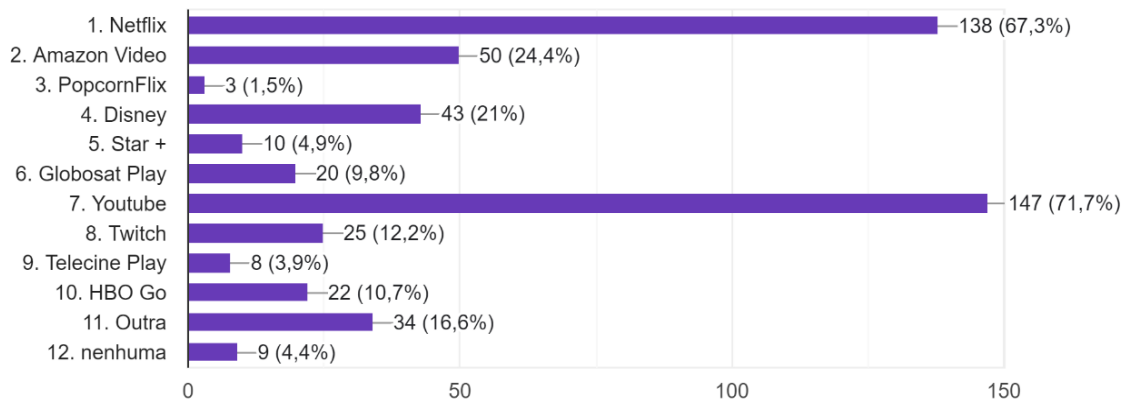
54. Qual tipo de programação você costuma assistir nos streamings? (Netflix, Amazon Vídeo, Disney, etc)

201 respostas



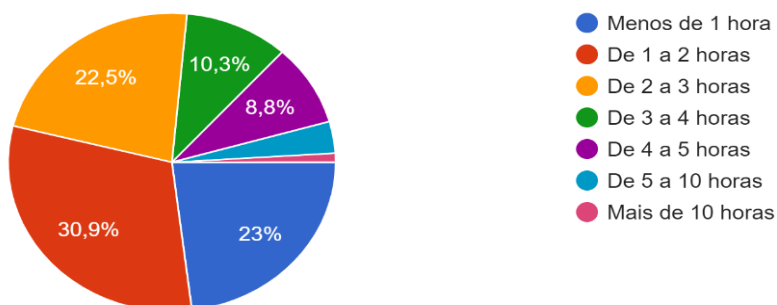
55. Qual plataforma de streaming você costuma acessar mais frequentemente?

205 respostas



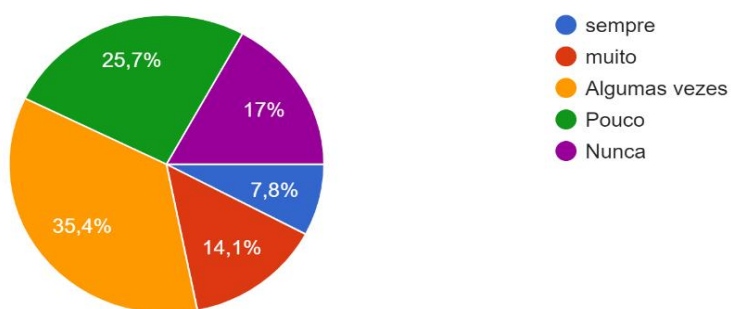
56. Quanto tempo em média você costuma passar assistindo streaming durante o dia?

204 respostas



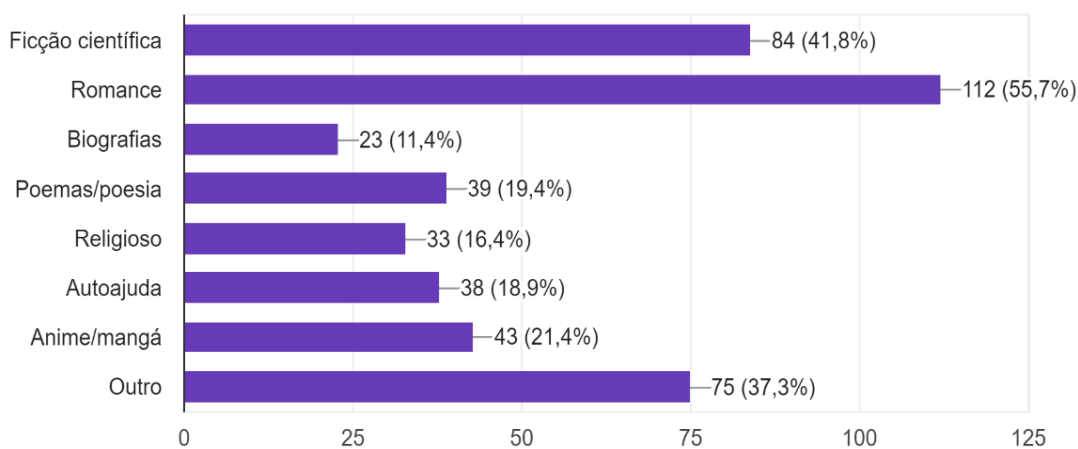
57. Você costuma ler livros?

206 respostas



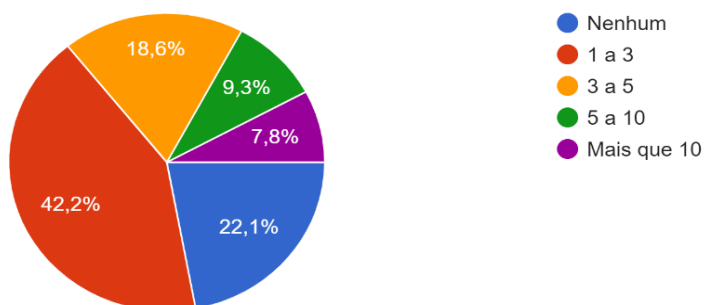
58. Qual gênero literário você costuma ler?

201 respostas



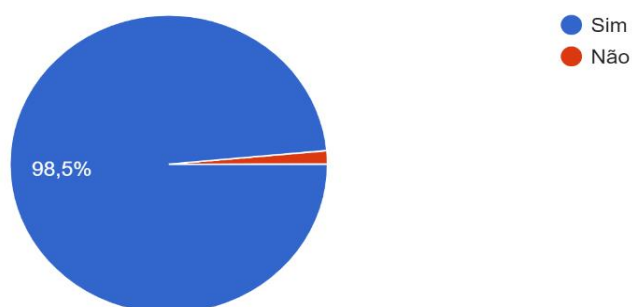
59. Quantos livros, em média, você costuma ler em um ano?

204 respostas



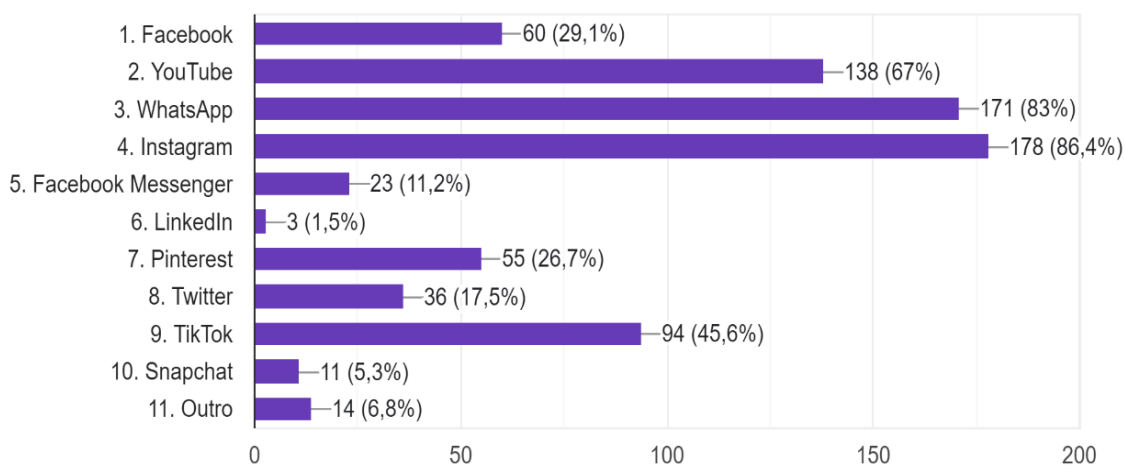
60. Você possui redes sociais?

205 respostas



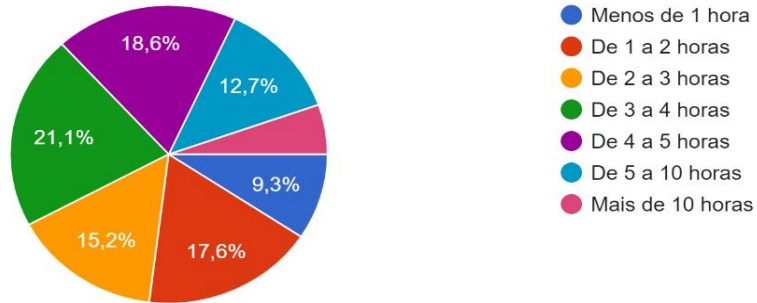
61. Qual rede social você costuma acessar mais frequentemente?

206 respostas



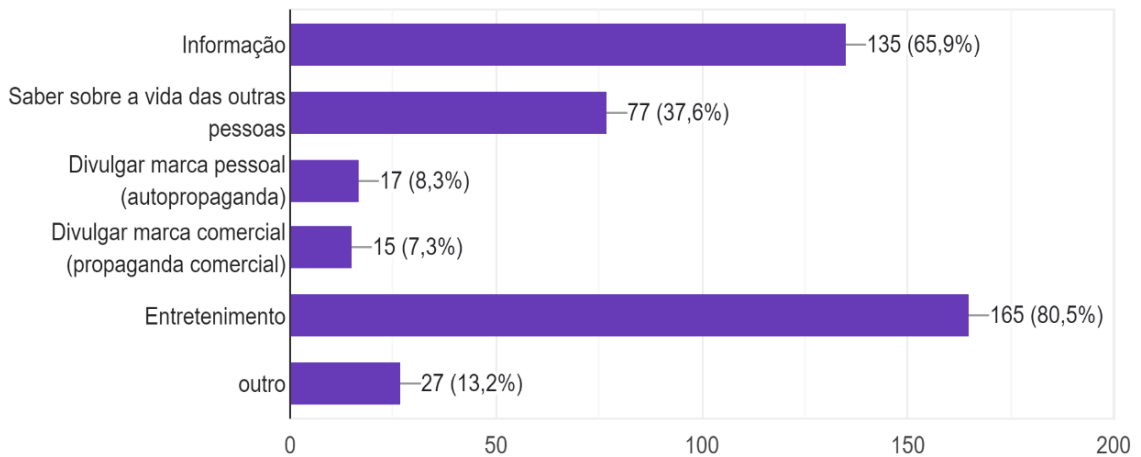
62. Quanto tempo em média você costuma passar nas redes sociais durante o dia?

204 respostas



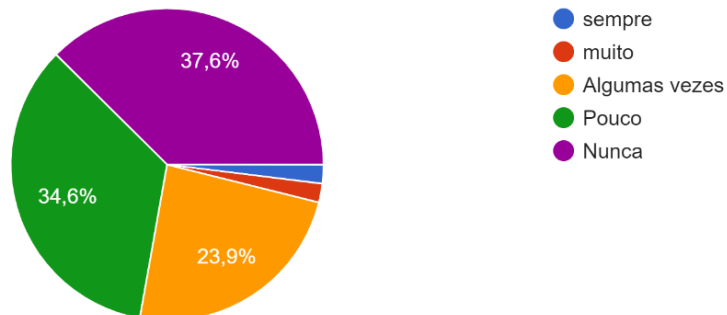
63. Qual o seu objetivo ao acessar as redes sociais?

205 respostas



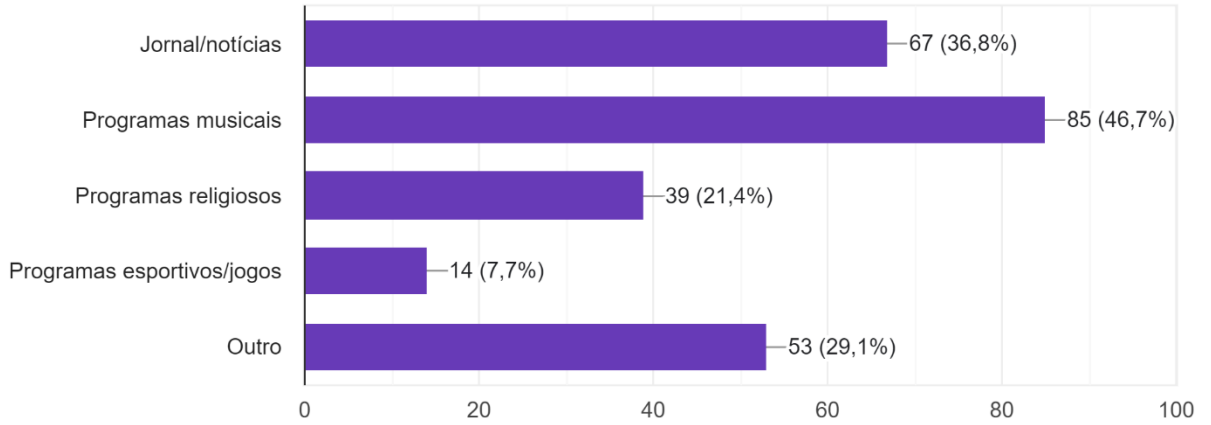
64. Você costuma ouvir rádio?

205 respostas



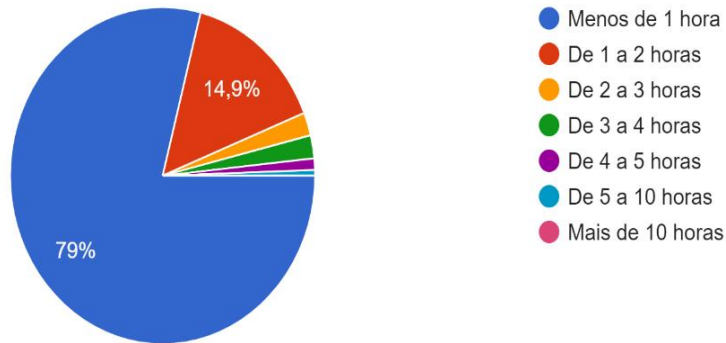
65. Qual tipo de programação você costuma ouvir no rádio?

182 respostas



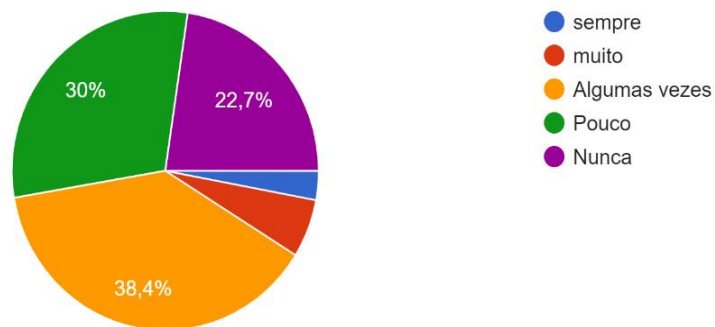
66. Quanto tempo em média você costuma passar ouvindo rádio durante o dia?

181 respostas



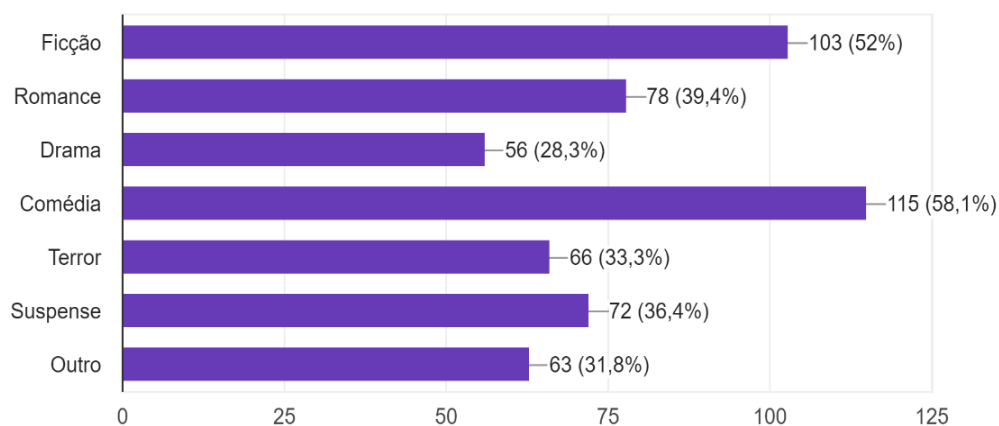
67. Você costumava/costuma ir ao cinema?

203 respostas



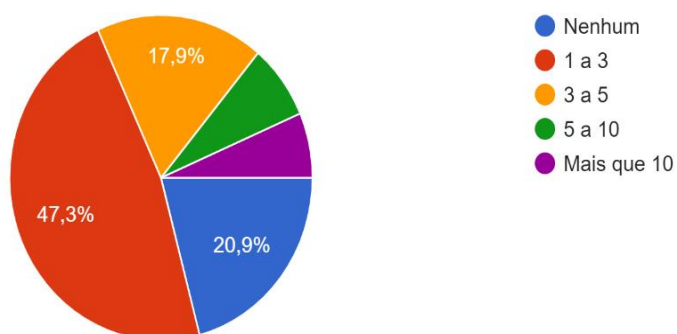
68. Qual tipo de filme você costumava/costuma assistir no cinema?

198 respostas



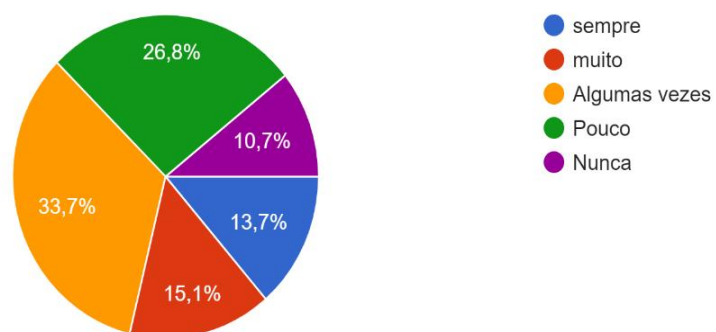
69. Quantos filmes, em média, você costumava/costuma assistir em um ano no cinema?

201 respostas



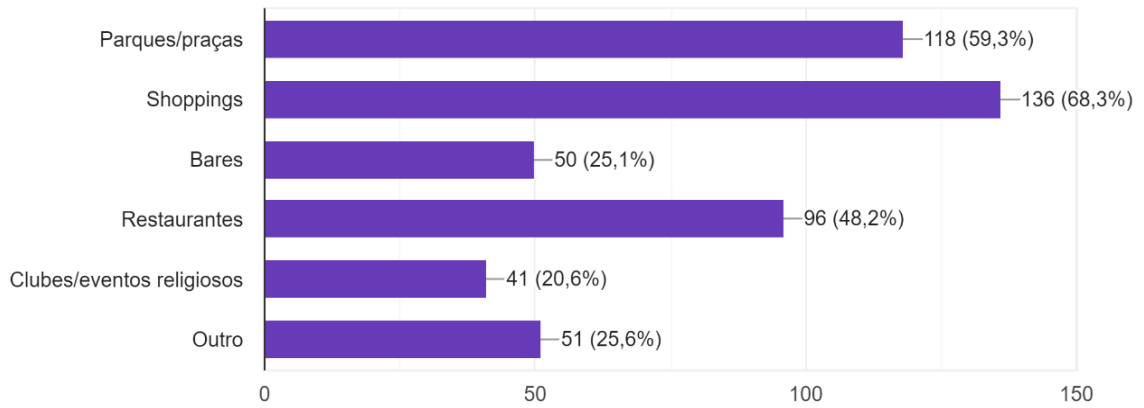
70. você costumava/costuma sair com seus amigos?

205 respostas



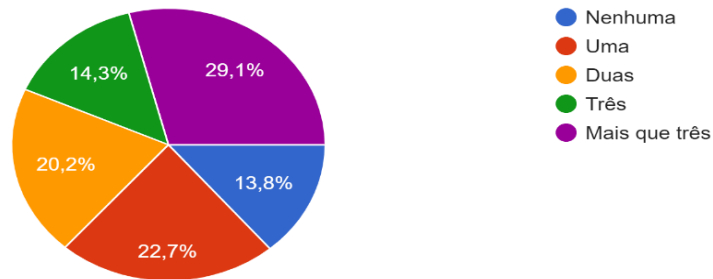
71. Quais os lugares você costumava/costuma sair com seus amigos?

199 respostas



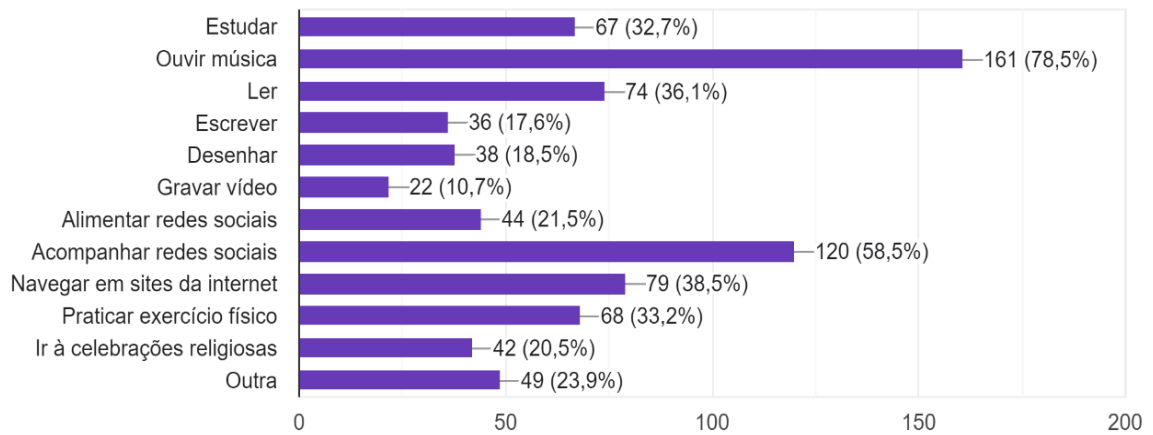
72. Qual a frequência, em média, você costumava/costuma sair com seus amigos no período de um mês?

203 respostas



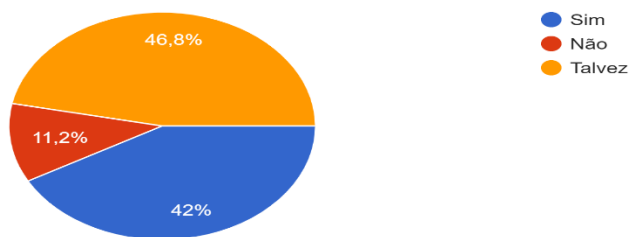
73. Em seu tempo livre, o que você prefere fazer?

205 respostas



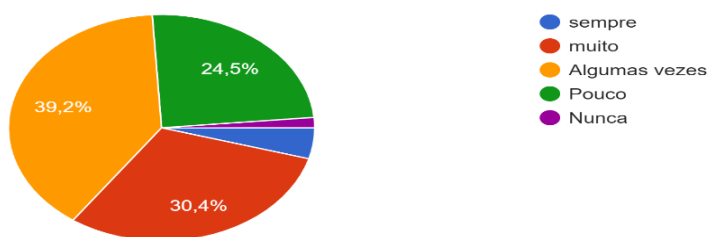
74. Você se considera influenciado pela cultura?

205 respostas



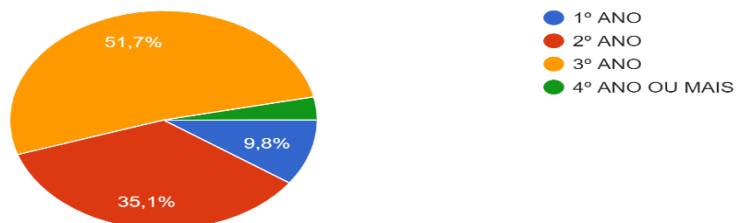
75. Na sua opinião, qual o nível que a cultura influencia você

204 respostas



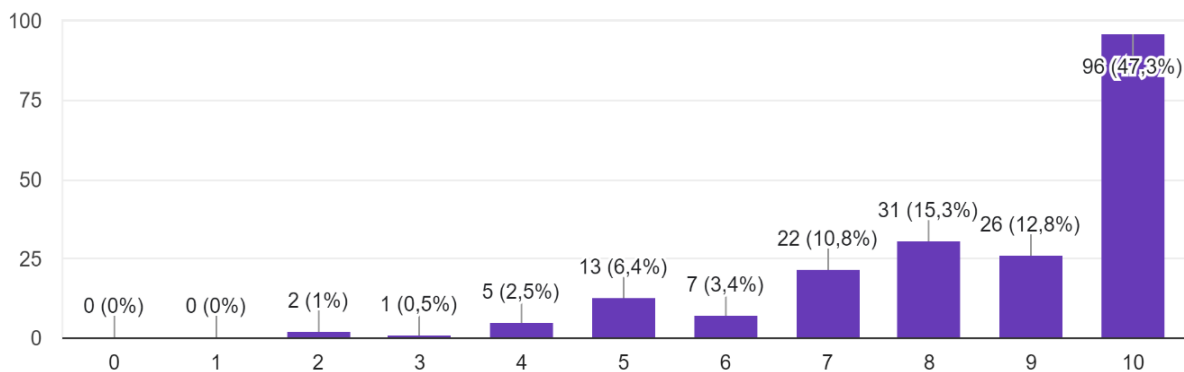
76. Qual série/ano você se encontra atualmente

205 respostas



77. Em uma escala de 0 a 10, considerando 0 (importância nenhuma) e 10 (importância absoluta), como você classificaria a importância de falar/con...studar a relação entre cultura e consumo cultural?

203 respostas



APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ORGANIZAÇÃO DAS EQUIPES DO MINIDOCUMENTÁRIO CULTURAL

- Dividir a turma em 06 ou em 03 grupos e sortear/escolher os tipos de cultura
- Apresentar os temas (cultura-valor; cultura-alma coletiva; cultura-mercadoria)
- Explicar os temas
- Orientar as equipes sobre como deverão proceder (dicas/sugestões e aspectos do minidocumentário)
- O que deve ter o trabalho do minidocumentário:

Produção de vídeos no formato minidocumentário de no mínimo 05 minutos onde será apresentado o conceito de cultura da equipe: (valor, alma-coletiva ou mercadoria), além de no mínimo 02 entrevistas com pessoas relacionadas ao conceito que a equipe foi sorteada/escolhida. Para concluir, o minidocumentário deve conter imagens, vídeos relacionados ao conceito da equipe bem como na conclusão: O que a equipe entendeu/percebeu de importante no conceito de cultura trabalhado.

- A avaliação será contínua e qualitativa conforme a participação dos estudantes nas aulas e na produção do minidocumentário, bem como haverá a culminância das apresentações dos minidocumentários produzidos pelos estudantes, enfatizando as suas experiências de pesquisa, elaboração, edição e aprendizado como um todo processual.
- Datas e prazos: O minidocumentário deverá ser realizado durante o 2º Bimestre de 2022 e a data de entrega deverá ocorrer na penúltima semana desse bimestre, até o dia 21 e 22 (para turmas diferentes) de junho e a culminância do projeto (apresentação do minidocumentário em sala de aula) deverá acontecer na última semana do bimestre, 28 e 29 de junho.

APÊNDICE D – ORIENTAÇÕES PARA TRABALHO EM SALA DE AULA

1 – Reunir as equipes

2 – Dividir e reavaliar lista de tarefas

(Como está a divisão das tarefas? Quem faz o quê? Quem já fez o quê?)

(Escolher pessoas para entrevista que façam parte do tema – como está essa fase? Quem já decidiu? Por que escolheu essa pessoa? E se já entraram em contato?)

3 – Entrevista

(O quê e como fazer? – Oriente que fiquem tranquilos, depois do contato inicial com o selecionado para entrevista, que eles(as) apresentem-se, peçam autorização para filmar e comecem ou poderiam começar estabelecendo um diálogo amistoso com o entrevistado, deixando-o também à vontade para falar de modo introdutório sobre questões gerais, “quem é essa pessoa”, “o que ela faz”, “qual a sua história de vida e de profissão”, para então “entrar” no assunto cultural).

APÊNDICE E – INSTRUMENTAL FICHA DE ACOMPANHAMENTO COLETIVO

Professor: Tarsizio Freitas

01_ Qual o tema da equipe?

02_ Quais os integrantes da equipe?

03_ O que foi feito até agora sobre o trabalho?

04_ Quem fez, participou, colaborou com quais realizações?

05_ O que ainda falta ser realizado no trabalho?

06_ Quem falta realizar suas tarefas/Quais?

APÊNDICE F – FICHA INSTRUMENTAL PARA ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL

Estudante: _____

Ano/turma/turno: _____

Prof. Tarsizio C. Freitas

01_ A cultura é elemento essencial na vida humana através dos vários sentidos que podemos ter sobre ela. Quais esses sentidos gerais que vêm à nossa mente quando pensamos em cultura?

02_ Nas últimas semanas, em nossos encontros, conversamos bastante sobre cultura e os sentidos que ela possui de acordo com os estudos de Félix Guattari e Suely Rolnik (MICROPOLÍTICA: CARTOGRAFIAS DO DESEJO), como você definiria cultura?

03_ Quais os sentidos de cultura desenvolvidos pelos pensadores Guattari e Rolnik? Como você poderia explicá-los?

04_ Você considera o estudo da cultura importante? Como você avalia a importância de estudar cultura e os tipos de cultura na escola? Por quê?

APÊNDICE G – CARTILHA CULTURAL: MATERIAL DIDÁTICO SOBRE CULTURA E CONSUMO CULTURAL EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Cartilha cultural

Material didático sobre cultura e consumo cultural em estudantes do Ensino Médio

Professor: Tarsizio Freitas

O que é cultura?

Quando falamos em cultura, o que vem em nossa mente?
Qual o conceito de cultura?
Existem tipos de cultura?

O que é consumo?

O que é o consumo?
Existe diferença entre consumo e consumismo?
Para quê consumir?

O que é consumo cultural?

Qual a relação da cultura com o consumo?
Existe juízo de valor (Bom ou ruim) na relação da cultura com o consumo?
Quais perspectivas podemos ter dessa relação?



Cartilha cultural

SUMÁRIO

PARTE I - O QUE É CULTURA?

<i>Quando falamos em cultura, o que vem em nossa mente?</i>	<i>P.03</i>
<i>Qual o conceito de cultura?</i>	<i>P.04</i>
<i>Existem tipos de cultura?</i>	<i>P.08</i>

PARTE II - O QUE É CONSUMO?

<i>O que é consumo?</i>	<i>P.12</i>
<i>Existe diferença entre consumo e consumismo?</i>	<i>P.14</i>
<i>Para quê consumir?</i>	<i>P.15</i>

PARTE III - O QUE É CONSUMO CULTURAL?

<i>Qual a relação da cultura com o consumo?</i>	<i>P.17</i>
<i>Existe juízo de valor (Bom ou ruim) na relação da cultura com o consumo?</i>	<i>P.23</i>
<i>Quais perspectivas podemos ter dessa relação?</i>	<i>P.28</i>

AGRADECIMENTOS	P.31
REFERÊNCIAS	P.32

PARTE I - O QUE É CULTURA?

QUANDO FALAMOS EM CULTURAL, O QUE VEM EM NOSSA MENTE?

DAS VÁRIAS POSSIBILIDADES DESSA PALAVRA CULTURA, É POSSÍVEL ASSOCIÁ-LA A VÁRIOS ASPECTOS, VAMOS VER ALGUNS:

TRADIÇÃO

COSTUMES

HÁBITOS

IDENTIDADE

DIVERSIDADE

ARTE

RELIGIÃO

SOCIEDADE

RELATIVISMO

MERCADO

ETNOCENTRISMO

HISTÓRIA

SOCIOLOGIA

POPULAR

MASSIFICAÇÃO

HUMANO

CONSUMO

CAPITALISMO

ERUDITA

TELEVISÃO

MÍDIA SOCIAL

INTERNET

RÁDIO

CINEMA

LITERATURA

O QUE É CULTURA?

QUAL O CONCEITO DE CULTURA?

PARA ALÉM DAS IDEIAS, TODAS VERDADEIRAS, VAMOS CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE ESSE TEMA NA PERSPECTIVA DE DOIS AUTORES: FÉLIX GUATTARI & SUELY ROLNIK

FÉLIX GUATTARI FOI UM IMPORTANTE TEÓRICO COM VÁRIAS ATUAÇÕES NA FILOSOFIA, PSICANÁLISE, TAMBÉM FOI MILITANTE POLÍTICO. NASCEU NA FRANÇA, EM 30 DE MARÇO DE 1930 E FALECEU EM 29 DE AGOSTO DE 1992

SUELY ROLNIK É UMA ESCRITORA, PSICANALÍSTA, CRÍTICA DE ARTE E CULTURA. É BRASILEIRA, NASCEU EM 16 DE JUNHO DE 1948. FOI PERSEGUIDA PELA DITADURA MILITAR, EXILOU-SE NA FRANÇA ENTRE OS ANOS DE 1970 A 1979. PROFESSORA DA PUC-SP

O QUE É CULTURA?

QUAL O CONCEITO DE CULTURA?

O AUTOR E A AUTORA ESCREVERAM O TEXTO QUE NOS SERVIRÁ DE BASE PARA NOSSO ESTUDO: MICROPOLÍTICA: CARTOGRAFIAS DO DESEJO, DE 1986

NESSE TEXTO TEMOS UM ESTUDO IMPORTANTE SOBRE CULTURA, SEUS SENTIDOS E TIPOS. MAS ANTES DISSO, TEMOS UMA CONTRIBUIÇÃO MUITO IMPORTANTE PARA ENTENDER O SEU CONCEITO, VAMOS VÊ-LO?

O QUE É CULTURA?

QUAL O CONCEITO DE CULTURA?

SEGUNDO OS AUTORES:

"O CONCEITO DE CULTURA É PROFUNDAMENTE REACIONÁRIO. É UMA MANEIRA DE SEPARAR ATIVIDADES SEMIÓTICAS (ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO NO MUNDO SOCIAL E CÓSMICO) EM ESFERAS, ÀS QUAIS OS HOMENS SÃO REMETIDOS. ISOLADAS, TAIS ATIVIDADES SÃO PADRONIZADAS, INSTITUÍDAS POTENCIAL OU REALMENTE E CAPITALIZADAS PARA O MODO DE SEMIOTIZAÇÃO DOMINANTE - OU SEJA, ELAS SÃO CORTADAS DE SUAS REALIDADES POLÍTICAS".

GUATTARI, FÉLIX; ROLNIK, SUELY. MICROPOLÍTICA: CARTOGRAFIAS DO DESEJO. PETRÓPOLIS: EDITORA VOZES, 2010.

O QUE É CULTURA?

QUAL O CONCEITO DE CULTURA?

EXPLICANDO:

"CULTURA COMO CONCEITO PROFUNDAMENTE REACIONÁRIO" SE REFERE AO SENTIDO DE SEPARAR O SER HUMANO DE SUA REALIDADE PRÓPRIA E, POR ISSO MESMO, ESTAR SUJEITO À PADRONIZAÇÃO DE FORÇAS DOMINANTES - "OU SEJA, SÃO CORTADAS DE SUAS REALIDADES POLÍTICAS".

SEMIÓTICA: CIÊNCIA QUE ESTUDA ASPECTOS RELACIONADOS A TODOS OS SIGNOS/SÍMBOLOS NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA NATUREZA E DA CULTURA

EXISTEM TIPOS DE CULTURA?

SEGUNDO OS AUTORES, SIM!

VAMOS CONHECÊ-LOS?

OS AUTORES DESCREVEM OS TIPOS DE CULTURA EM TRÊS TIPOS:

CULTURA SENTIDO A - CULTURA-VALOR

CULTURA SENTIDO B - CULTURA ALMA-COLETIVA

CULTURA SENTIDO C - CULTURA-MERCADORIA

EXISTEM TIPOS DE CULTURA?

NAS PALAVRAS DOS AUTORES:

CULTURA A - CULTURA-VALOR

A PALAVRA CULTURA TEVE VÁRIOS SENTIDOS NO DECORRER DA HISTÓRIA: SEU SENTIDO MAIS ANTIGO É O QUE APARECE NA EXPRESSÃO "CULTIVAR O ESPÍRITO". VOU DESIGNÁ-LA 'SENTIDO A' E 'CULTURA-VALOR', POR CORRESPONDER A UM JULGAMENTO DE VALOR QUE DETERMINA QUEM TEM CULTURA, E QUEM NÃO TEM: OU SE PERTENCE A MEIOS CULTOS OU SE PERTENCE A MEIOS INCULTOS"

EXISTEM TIPOS DE CULTURA?

CULTURA SENTIDO B - CULTURA ALMA-COLETIVA

O SEGUNDO NÚCLEO SEMÂNTICO AGRUPA OUTRAS SIGNIFICAÇÕES RELATIVAS À CULTURA. VOU DESIGNÁ-LO "SENTIDO B". É A "CULTURA-ALMA COLETIVA", SINÔNIMO DE CIVILIZAÇÃO. DESTA VEZ, JÁ NÃO HÁ MAIS O PAR "TER OU NÃO TER": TODO MUNDO TEM CULTURA. ESSA É UMA CULTURA MUITO DEMOCRÁTICA: QUALQUER UM PODE REIVINDICAR SUA IDENTIDADE CULTURAL. É UMA ESPÉCIE DE "A PRIORI" DA CULTURA: FALA-SE EM CULTURA NEGRA, CULTURA UNDERGROUND, CULTURA TÉCNICA, ETC

EXISTEM TIPOS DE CULTURA?

CULTURA SENTIDO C - CULTURA-MERCADORIA

O TERCEIRO NÚCLEO SEMÂNTICO, QUE DESIGNO "C", CORRESPONDE À CULTURA DE MASSA E EU O CHAMARIA DE "CULTURA-MERCADORIA". AÍ JÁ NÃO HÁ JULGAMENTO DE VALOR, NEM TERRITÓRIOS COLETIVOS DA CULTURA MAIS OU MENOS SECRETOS, COMO NOS SENTIDOS A E B. A CULTURA SÃO TODOS OS SEUS BENS: TODOS OS EQUIPAMENTOS (CASAS DE CULTURA, ETC.), TODAS AS PESSOAS (ESPECIALISTAS QUE TRABALHAM NESSE TIPO DE EQUIPAMENTO), TODAS AS REFERÊNCIAS TEÓRICAS E IDEOLÓGICAS RELATIVAS A ESSE FUNCIONAMENTO, ENFIM, TUDO QUE CONTRIBUI PARA A PRODUÇÃO DE OBJETOS SEMIÓTICOS (LIVROS, FILMES, ETC.), DIFUNDIDOS NUM MERCADO DETERMINADO DE CIRCULAÇÃO MONETÁRIA OU ESTATAL. DIFUNDE-SE CULTURA EXATAMENTE COMO COCA-COLA, CIGARROS "DE QUEM SABE O QUE QUER", CARROS OU QUALQUER COISA.

PARTE II O QUE É CONSUMO?



CONSUMO

CONSUMO

O que é o consumo?
Existe diferença entre
consumo e consumismo?
Para quê consumir?

O que é consumo?

O termo "*consumo*" significa, de acordo com sua origem latina, "*consumere*", que quer dizer, destruir, gastar, esgotar - É formado pelo prefixo "*com*" - partícula de intensidade, e o radical "*suemere*", que significa tomar, agarrar.

Portanto, quando falamos em consumo e o seu ato, *de consumir*, estamos falando em "tomar algo", "usar". Se totalmente, muito ou pouco, são outras questões...



CONSUMIDOR

*Para quem
consumir?*

Pergunta de...



... Milhões



Não se trata aqui de determinar ou criar juízo de valor sobre o que devemos ou não devemos consumir, nem mesmo a quantidade ou qualidade do que consumimos...



... Mas deixar com você a reflexão de que, para além de ser uma necessidade básica humana, o consumo pode estar relacionado a fatores que não percebemos naturalmente, como por exemplo, algum caráter ideológico e mercadológico do consumo. Você já pensou nisso?



PARTE III

O QUE É CONSUMO CULTURAL?



CONSUMO CULTURAL



QUAL A RELAÇÃO DA CULTURA
COM O CONSUMO?

EXISTE JUÍZO DE VALOR (BOM
OU RUIM) NA RELAÇÃO DA
CULTURA COM O CONSUMO?

QUAIS PERSPECTIVAS
PODEMOS TER DESSA
RELAÇÃO?



QUAL A RELAÇÃO DA CULTURA COM O
CONSUMO?

Vimos no tópico anterior as diferenças entre consumo e consumismo, agora falaremos sobre a relação da cultura com o consumo

Duas condições humanas, a cultura e o consumo fazem parte de características próprias da nossa espécie. Fazemos cultura quando cultivamos a nossa História, ao mesmo tempo que consumimos ou podemos consumir tudo o que a humanidade produz



CONSUMO CULTURAL



QUAL A RELAÇÃO DA CULTURA COM O CONSUMO?

Para sistematizar e dar mais profundidade à nossa cartilha, falaremos sobre um importante pensador polonês que, dentre outros assuntos, trabalhou muito sobre o tema do consumo cultural. Seu nome é Zygmunt Bauman e viveu entre 1925 a 2017. Seu livro base para nosso material chama-se: "Vida para o consumo" e foi publicado no Brasil em 2007.

Na diferença ainda entre consumo e consumismo, Bauman afirma que, enquanto o consumo é uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, o consumismo é um atributo da sociedade...

Durante toda a existência humana, sempre pudemos consumir tudo que foi produzido. No entanto, as formas de consumo foram se modificando. Passamos, enquanto sociedade, a termos não somente no consumo, mas no consumismo uma característica própria; a *sociedade dos consumidores*



CONSUMO CULTURAL

QUAL A RELAÇÃO DA CULTURA COM O CONSUMO?



Sobre a sociedade dos consumidores e seu valor supremo, Bauman diz:



"O valor mais característico da sociedade dos consumidores, na verdade seu valor supremo, em relação ao qual todos os outros são instados a justificar seu mérito, é uma vida feliz. A sociedade dos consumidores talvez seja a única na história humana a prometer felicidade na *vida terrena, aqui e agora* e a cada 'agora' sucessivo. Em suma, uma felicidade *instântanea e perpétua*. Também é a única sociedade que evita *justificar elou legitimar* qualquer espécie de infelicidade que *recusa-se* a tolerá-la e apresenta como uma *abominação* que merece punição e compensação"

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 60



CONSUMO CULTURAL

QUAL A RELAÇÃO DA CULTURA COM O CONSUMO?

Destaca-se do trecho que "uma vida feliz" está relacionada à uma felicidade "instantânea e perpétua".
evita também justificar a infelicidade e que esta seria uma abominação que mereceria punição e compensação

Pergunta-se, então, qual felicidade é instantânea?

Por que não procurar justificar o seu contrário, a infelicidade, de onde ela viria e como evitá-la ou diminuí-la?

Qual seria a punição de uma vida "infeliz" e qual o tipo de compensação?

As respostas para essas indagações envolvem a própria sociedade de consumo, parafraseando Bauman: "A sociedade de consumo tem como base de suas alegações a promessa de satisfazer os desejos humanos de forma que nenhuma outra sociedade havia feito, (...) A promessa de satisfação só permanece sedutora enquanto o desejo continua insatisfeito ou quando o 'cliente não está plenamente satisfeito'. (...) A sociedade de consumidores rejeita todas as opções alternativas. (...) Todos têm que ser consumidores por vocação. (...) Os membros da sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo"



CONSUMO CULTURAL

QUAL A RELAÇÃO DA CULTURA COM O CONSUMO?



Ao entendermos como funciona a sociedade de consumo ou dos consumidores, podemos perceber como ela atua em nossas vidas. A promessa da vida feliz se baseia exclusivamente no consumir aquilo que é efêmero ou "líquido", como diria nosso pensador. "A modernidade líquida", outro título e temática sempre presente em Bauman, postula que nossas relações sociais são pautadas no que "escapa das nossas mãos". A cultura não é diferente.



O papel da cultura, como sendo aquilo que cultivamos, se relaciona com o consumo como uma forma de ser. De um *consumo cultural* temos agora uma *cultura do consumo*. Um estar em movimento contínuo da efemeridade do consumir

"A vida do consumidor, a vida do consumo, não se refere à aquisição e posse. Tampouco tem a ver com se livrar do que foi adquirido anteontem e exibido com orgulho no dia seguinte. Refere-se, em vez disso, principalmente e acima de tudo, a estar em movimento"

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 126



CONSUMO CULTURAL

QUAL A RELAÇÃO DA CULTURA COM O CONSUMO?

Para concluirmos este tópico, uma última citação do nosso pensador em que fala sobre a cultura consumista e a pressão que ela exerce sobre nós:



"A cultura consumista é marcada por uma pressão constante para que sejamos *alguém mais*. Os mercados de consumo se concentram na desvalorização imediata de suas antigas ofertas, a fim de limpar a área da demanda pública para que novas ofertas a preencham. Engendram a insatisfação com a identidade adquirida e o conjunto de necessidades pelo qual se define essa identidade. Mudar de identidade, descartar o passado e procurar novos começos, lutando para renascer - Tudo isso estimulado por essa cultura como um dever disfarçado de privilégio"

BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 128

Reflexões:

O que e como seria a pressão da cultura consumista para que sejamos "alguém mais"?

Por que os mercados de consumo engendrariam/produziriam uma "insatisfação com identidades adquiridas"?

O que significaria "descartar o passado, procurar novos começos como um dever disfarçado de privilégio"?



CONSUMO CULTURAL

EXISTE JUÍZO DE VALOR (BOM OU RUIM) NA RELAÇÃO
DA CULTURA COM O CONSUMO?

Quando falamos em *juízo de valor*, estamos considerando que esse julgamento seja concebido por questões e motivações subjetivas/pessoais. Neste sentido, a pergunta motivadora deste tópico é, de outra forma, se podemos acreditar que existirá um valor positivo ou negativo na relação da cultura com o consumo.



Vamos descobrir?



Nesta nova pesquisa vamos procurar saber o que outro importante pensador contribuiu para o nosso tema. Seu nome é Pierre Bourdieu, nasceu na França e viveu entre os anos de 1930 até 2002. Bourdieu escreveu vários livros, sempre crítico da reprodução das desigualdades sociais, recorreremos a ele no que se refere ao consumo cultural. Dentre outros aspectos, a questão do gosto será marcante em nossa pesquisa. Até por que...

**GOSTO É
ALGO QUE...
SE DISCUTE!**



CONSUMO CULTURAL

EXISTE JUÍZO DE VALOR (BOM OU RUIM) NA RELAÇÃO DA CULTURA COM O CONSUMO?

Breves considerações capitais de Bourdieu sobre o conceito de *Capitais*



Para falarmos de Bourdieu em relação ao nosso tema, faz-se necessário alguns esclarecimentos anteriores e pontuais. Vamos lá!

*Bourdieu considera que a estrutura social é um sistema hierárquico e o poder tem múltiplas fontes

*Poderes são "capitais" – Representam importância para se ter posição de destaque na sociedade

*Existem diferentes *capitais*, (econômico, cultural, social e simbólico)

*Capitais são formas de poder que, ao conhecê-los, podemos perceber como eles atuam e como podemos enxergar a realidade como ela é.

BLZ, MAS AFINAL, E A QUESTÃO DO GOSTO?

Segundo nosso pensador, o gosto não somente se discute, como deveria ser entendido através de sua construção, pois é marcado profundamente pela trajetória social dos indivíduos.

O gosto não é, nesse sentido, exclusivo ao indivíduo, trata-se de ser construído através de um processo educativo onde família e escola atuam decisivamente.



CONSUMO CULTURAL

EXISTE JUÍZO DE VALOR (BOM OU RUIM) NA RELAÇÃO
DA CULTURA COM O CONSUMO?

Vamos ver como
Bourdieu escreveu sobre
esses e outros pontos do
nosso tema?



Para isso, utilizaremos
de dois dos seus
livros:

A distinção: crítica social do
julgamento. BOURDIEU, Pierre. São
Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS:
Zouk, 2007



Escritos de Educação. BOURDIEU,
Pierre. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007

Nas palavras de Bourdieu,
associando o consumo dos bens
culturais à questão do gosto:



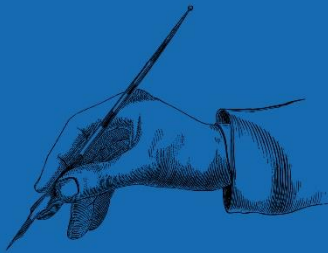
CONSUMO CULTURAL

EXISTE JUÍZO DE VALOR (BOM OU RUIM) NA RELAÇÃO DA CULTURA COM O CONSUMO?

"De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação elas traem a ação transfiguradas das condições objetivas"



Escritos de Educação. BOURDIEU, 2007, P. 49



"O consumo dos bens culturais mais legítimos é um caso particular de concorrência pelos bens e práticas raras, cuja particularidade depende, sem dúvida, mais da lógica da oferta, que da lógica da demanda e dos gostos"

A distinção: crítica social do julgamento. BOURDIEU, 2007, P. 95

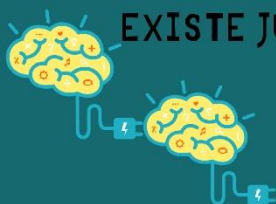
"Por sua vez, O gosto - sistema de classificação constituído pelos condicionamentos associados a uma condição situada em determinada posição no espaço das condições diferentes - rege as relações com o capital objetivado, com este mundo de objetos hierarquizados e hierarquizantes que contribuem para defini-lo, permitindo-lhe sua realização ao especificar-se. Assim, os gostos efetivamente realizados dependem do estado do sistema dos bens oferecidos"



A distinção: crítica social do julgamento. BOURDIEU, 2007, P. 216



CONSUMO CULTURAL



EXISTE JUÍZO DE VALOR (BOM OU RUIM) NA RELAÇÃO DA CULTURA COM O CONSUMO?

Sintetizando



Como vimos nas citações de Bourdieu, considera-se a questão do gosto e, conseqüentemente, em resposta à nossa pergunta 'se existirá juízo de valor (bom ou ruim) na relação da cultura com o consumo', podemos sintetizar que...

1. Existem "forças"/pressões sociais as quais "determinam" ou, ao menos, influenciam nossos gostos. De tal forma que, mesmo acreditando que sejam nossos próprios gostos, existiram condições anteriores de direcionamentos de consumo cultural.



2. O consumo de bens culturais, em específico, está mais ligado à oferta do que à procura. Gostamos e nos relacionamos com o consumo cultural a partir do que nos é 'oferecido'. Muitas vezes escolhemos somente a "cor da embalagem".



3. A resposta para se há juízo bom ou ruim na relação do consumo cultural é que, nem se trata do valor que atribuímos ao bom gosto ou mau gosto no consumo de cultura, por exemplo, mas das condições que levaram a acreditarmos que esse gosto seja bom ou ruim.



O seu gosto nessa relação é bom, sim, porque é seu. Mesmo que não seja tão seu assim...

CONSUMO CULTURAL

QUAIS PERSPECTIVAS PODEMOS TER DESSA RELAÇÃO?



Depois de termos discutido sobre os tópicos da cultura e do consumo e sobre o julgamento de valor que envolve essa relação, vamos finalizar nossa cartilha cultural pensando em quais perspectivas poderemos ter de agora em diante sobre nosso tema.



As perspectivas não devem ser exclusivas. Na verdade, com os elementos trabalhados até aqui nesta cartilha, pretende-se que você, caro leitor, construa suas próprias reflexões e perspectivas sobre todos os aspectos propostos até então.

Contudo, para deixar-vos ainda mais instigados(as), proporemos uma última reflexão ainda através das palavras de Bourdieu. Como já mencionado, no seu livro "A distinção: Crítica social do julgamento", existe um tópico, ao qual também conclui sua obra intitulado: "O prazer da leitura". Vamos acompanhar alguns trechos.





CONSUMO CULTURAL



QUAIS PERSPECTIVAS PODEMOS TER DESSA RELAÇÃO?

Apesar de marcar uma ruptura nítida com o ritual comum da leitura idólatra, a leitura pura ainda atribui o essencial à obra filosófica ao solicitar um tratamento semelhante ao que ela reserva a seu objeto, ou seja, ser tratada como obra de arte, ao adotar como objetivo o próprio objeto da obra lida, isto é, o prazer culto, ao cultivar o prazer culto, ao exaltar artificialmente esse prazer artificial por um último requinte de libertino que, enquanto tal, implica uma lucidez sobre esse prazer, ela oferece, antes de mais nada, uma exemplificação exemplar do prazer diante da arte, do prazer do amor pela arte a respeito do qual, à semelhança de qualquer prazer, não é assim tão fácil falar"

A distinção: crítica social do julgamento. BOURDIEU, 2007, P. 459

"Prazer puro, se quisermos, no sentido em que ele é irreduzível à busca dos benefícios de distinção e se vive como simples prazer de brincar, de jogar bem o jogo cultural, de servir-se de sua arte de brincar, de cultivar o prazer que "cultiva" e, assim, produzir, qual espécie de fogo inextinguível, o alimento sempre renovado do qual ele se alimenta: alusões sutis, referências deferentes ou irreverentes, paralelismos esperados ou insólitos, etc"

A distinção: crítica social do julgamento. BOURDIEU, 2007, P. 459

Como Bourdieu fala, o prazer da leitura pura, diferentemente de outros tipos de leitura tem um objetivo próprio, ao qual não é fácil descrever. Tão bem pudera, misturar-se-ia com o próprio prazer da arte, do amor pela arte. Esse tipo de prazer puro é uma espécie espontânea que se assemelha ao brincar, a arte de brincar e de jogar bem o jogo cultural. "Um fogo que não se apaga", em outras palavras, *consome* uma chama *cultural* repleta de possibilidades e perspectivas.





CONSUMO CULTURAL



QUAIS PERSPECTIVAS PODEMOS TER DESSA RELAÇÃO?

"O interesse "empírico" entra na composição dos prazeres mais desinteressados do gosto puro, porque o princípio do prazer proporcionado por esses jogos de elevado requinte que se jogam entre requintados, reside, em última análise, na experiência denegada de uma relação social de pertencimento e de exclusão"

A distinção: crítica social do julgamento. BOURDIEU, 2007, P. 460



O interesse que vem da experiência da leitura e, de modo genérico, do consumir cultura é salutar em sua característica pura por não ter interesse outro que não a própria leitura em si. Muito embora, sempre pelo viés crítico, não nos esqueçamos dos interesses outros que existem nas relações sociais de pertencimento e exclusão. Consumir cultura é, antes de mais algo, e com os cuidados já descritos do consumismo, existir e resistir frente a toda e qualquer forma de não ser.



AGRADECIMENTOS



Muitos momentos, aspectos e, sobretudo, pessoas contribuíram para a realização desta cartilha. Desde sua elaboração ideal, percursos e percalços de desenvolvimento, até a confecção, materialização e distribuição desta.



Agradecimentos especiais para:

**Professor Orientador: Irapuan Peixoto Lima Filho -
UFC/PROFSOCIO**

**Diretor da EEM Governador Aduino Bezerra - Juazeiro do Norte:
Edilberto Gonçalves de Oliveira**

Turmas do 3º "L"; 3º "M" e 3º "N" da EEMGAB

Estudantes da EEMGAB:

Davi Filgueiras Félix

Ítalo Pedro Pereira Rodrigues

Maria Érica Feitosa Santos da Silva

**E todos que contribuíram direta ou indiretamente para
realização deste material**





REFERÊNCIAS



BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica do julgamento social. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010

Ref.

