

Cultura e identidade

EMENTA:

Estranhamento e identificação cultural. Conceito antropológico de cultura. Cultura e Identidade. Cultura e espaço escolar: cultura do espaço escolar, currículo e cultura escolar, a cultura escolar brasileira, a pluralidade do espaço escolar, a construção da identidade e a relativização das diferenças no espaço escolar, dimensões coletivas e individuais das diferentes culturas do espaço escolar. Cultura e nacionalidade: o nacional, o regional e o local. Cultura brasileira. Indústria cultural

OBJETIVOS GERAIS:

- Estabelecer a relação entre indivíduo e sociedade mediante a análise do conceito de identidade.
- Analisar a construção das identidades nas diversas culturas.
- Compreender a constituição do espaço escolar em relação à história individual de seus membros.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

KUPER, Adam. *A visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

DAUSTER, Tânia (Org.) *Antropologia e Educação*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2007.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006

SANTOS, Rafael. *Antropologia para quem não vai ser antropólogo*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2005.

BIBLIOGRAFIA VIRTUAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA* (TESES, DISSERTAÇÕES, MONOGRAFIAS E ARTIGOS)

MONTAGNARI, Eduardo Fernando. *Indústria cultural e cultura de massa*. (mimeo)

RODRIGUES, Shirlei. *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Brasília: UnB, 2007. (Dissertação de Mestrado).

INICIANDO NOSSA CONVERSA

No Módulo 1, nós vimos, ao estudar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que “diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas” (MEC, 2006).

Contudo, a observação e análise das práticas pedagógicas e dos currículos escolares já apontam a recorrência de alguns conceitos, temas e teorias, como, por exemplo, os conceitos de identidade e cultura. Inclusive, em algumas propostas curriculares e programas de vestibulares, eles constituem os primeiros conteúdos a serem desenvolvidos.

Mas, e você, caro professor ou professora, trabalha esses conceitos? Em quais séries, com quais objetivos e estratégias? É comum, nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, os professores iniciarem a discussão sobre os conceitos de identidade e cultura propondo uma questão bem básica para os alunos: Vocês têm cultura?

Conforme os estudos de Roberto DaMatta (2005), geralmente as respostas e os debates em torno dessa questão apontam para dois sentidos: a ideia de cultura como sofisticação (“Fulana é a mais culta da sala, pois vai muito ao cinema, ao teatro e gosta de ler”), ou como instrumento de classificação de pessoas e grupos (“É um povo sem cultura”).

Tais posições, não raramente marcadas por preconceitos, ideologias, argumentos naturalizadores, reificações, podem ser confrontadas pelas questões propostas pela Antropologia: *O que nos fundamenta como grupo? O que nos identifica e o que nos diferencia? E como são as relações que mantemos com outros grupos e suas diferentes características culturais?*

Nesta aula abordaremos essas questões, tendo como ponto de partida os conceitos-chave de cultura e identidade. Eles possibilitam e suscitam também o tratamento de outros conceitos, noções, temáticas, como: estranhamento, relativismo, etnocentrismo, humanidade.

PROPONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Entender os pressupostos históricos-políticos, sociais e econômicos e culturais – que fundamentam o surgimento da Sociologia. Demonstrar como o pensamento social foi se estruturando e sendo estruturado historicamente até o início do século XIX, quando as circunstâncias históricas criaram as condições para que a Sociologia surgisse como uma nova forma de ver, pensar e agir, isto é, como uma nova configuração do saber sobre a sociedade humana.
- ▶ Conhecer os principais pensadores que fundamentaram a emergência da Sociologia.

CONHECENDO SOBRE

Cultura e seu sentido antropológico

Caro(a) cursista, tendo em vista os objetivos deste curso, sistematicamente iniciaremos nossas aulas propondo uma atividade para a sua aula, como o exercício a seguir inspirado no texto de DaMatta.

1 Sugestão de atividade para sala de aula 1

Proponha a seguinte questão para seus alunos:

Nesta sala, quem tem cultura? No quadro que se segue, informe a quantidade de respostas relativas a cada uma das representações.

CULTURA	Representações sociais	Quantitativo Respostas
	Sinônimo de refinamento, sabedoria, “educação”.	
	Instrumento de classificação de indivíduos, grupos, etnias, sociedades.	
	Outras representações.	

Como podemos problematizar essas concepções em sala de aula? Como chamar a atenção para os seus limites e seus usos potencialmente perigosos? DaMatta (2005) nos dá uma pista. Para ele, muitas vezes a noção de cultura, enquanto instrumento de classificação, serve como uma arma discriminatória contra:

- ▶ *diferentes idades de socialização* (“as gerações mais novas são incultas”);
- ▶ *etnias* (“os pretos não têm cultura”);
- ▶ *sociedades conhecidas* (“os franceses são cultos e civilizados”, em oposição aos americanos que são “ignorantes e grosseiros”);
- ▶ *sociedades desconhecidas com tradições diferentes* (tratar os grupos indígenas, por exemplo, como sendo sociedades que estão “na Idade da Pedra” e se encontram em “estágio cultural muito atrasado”).

Assim, talvez, seja interessante debater as respostas dos alunos e mostrar em quais estariam implícitas ou explícitas mensagens sexistas, racistas, etnocêntricas, xenófobas. Eles também poderiam desenvolver pesquisas na escola, na comunidade, na família sobre as concepções de cultura. E a partir da discussão dos resultados e da (des)construção das respostas, eles poderiam compreender, com a mediação do professor, como a Antropologia concebe cultura, identidade, estranhamento, alteridade, relativismo.

Para melhor compreender as representações sociais sobre cultura, é importante lembrar os estudos de Serge Moscovici (1981). Para ele, haveria dois universos do pensamento. Existiriam os universos consensuais, nos quais o indivíduo, com base no senso comum, é livre para manifestar opiniões, propor teorias e respostas para todos os problemas. E haveria ainda os universos reificados, espaços regidos pela lógica científica, onde o indivíduo tem a participação condicionada pela sua qualificação, isto é, pelo domínio reconhecido de um saber específico.

O autor se propôs a estudar justamente quais as transformações que ocorrem com certo conhecimento sistematizado em função da sua passagem do domínio especializado para o domínio popular. Sua conclusão é que nesse processo surgem as representações sociais, verdadeiras teorias do senso comum. Foi o que ele teria observado em relação à incorporação da Psicanálise, por diferentes grupos sociais na França, na década de 50. Ela havia se transformado numa psicologia do conhecimento cotidiano (MOSCOVICI, 1961).

Nesse sentido, é interessante notar que a ideia de cultura como sofisticação, hoje amplamente arraigada no senso comum, estava presente lá na pré-história da Antropologia, em alguns estudos culturais de intelectuais como Matthew Arnold: “A cultura é a busca da nossa perfeição total mediante a tentativa de conhecer o melhor possível o que foi dito ou pensado no mundo, em todas as questões que nos dizem respeito” (MATHEWS, 2002).

Naquele contexto histórico, século XIX, marcado por transformações sociais advindas de revoluções políticas e econômicas na Europa, a aquisição de cultura, do ponto de vista conservador, seria um instrumento interessante para lidar com a desordem social, refinando e integrando as massas incultas.

Conforme Gordon Mathews (2002, p. 16), essa ideia de cultura enquanto busca de refinamento permanece ainda hoje: “Sou culto se consigo assistir a uma ópera sem cair no sono e se puder fazer comentários inteligentes, ou, pelo menos, fingir fazer comentários inteligentes a respeito das sutilezas da literatura e da arte”.

No filme *Noivo Neurótico, Noiva Nervosa* (Annie Hall, EUA, 1977), de Woody Allen, há uma cena bem-humorada que exemplifica bem a ideia acima. Na fila de um cinema, o personagem principal Singer, representado pelo próprio Woody Allen, reclama cada vez mais para Annie de um indivíduo atrás dele, um estereótipo de intelectual que, compulsivamente, expõe teorias sobre arte. De repente, ele cita as teorias de Marshall McLuhan. Nesse momento, Singer não se contém mais e começa a discutir com o sujeito. A discussão fica acalorada, então ele sai da fila e busca o próprio McLuhan, que detona os comentários do pseudointelectual lhe dizendo laconicamente: “Você não entendeu nada do que eu escrevi”.¹

Cabe observar, como lembra Eduardo Fernando Montagnari (2009), citando Hannah Arendt, que a palavra cultura em sua origem queria dizer tomar conta, preservar, preparar a terra. Cultura significava agricultura.

Um significado romano referente à terra que foi cultivada, que o trabalho fez produzir alimentos e que recebe as sementes plan-

1 Disponível em: <<http://www.cinereporter.com.br/dvd/noivo-neurotico-noiva-nervosa>>. Cena em inglês disponível no Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=uKZaO7qYtC>>.

tadas como recebe os mortos enterrados e que foi fazendo cultura se transformar em sinônimo de memória. Assim, possuem cultura aqueles que se fixam em um determinado lugar, cultivam a terra e cultuam seus antepassados, sua memória, que fazem e contam sua história. (MONTAGNARI, 2009, p.7)

Para o autor, a extensão do sentido original de cultura relacionado aos campos acadêmicos e artísticos não seria de difícil compreensão, pois, da mesma forma que a palavra queria significar o cultivo da terra, passou a se referir também ao ato de cultivar o pensamento, as ideias, o espírito.

Não é outra a razão de ouvirmos, frequentemente, expressões do tipo: Fulano é uma pessoa muito culta; Sicrano não tem cultura. O termo passou a ser sinônimo de erudição, de instrução, de refinamento, como vimos anteriormente.

Pode-se se afirmar que os antropólogos resgataram pelo menos em parte o significado latino do termo, no que diz respeito à sua amplitude. Conforme Gordon Mathews, os antropólogos refizeram esse conceito de cultura com um objetivo: “Aplicá-lo não somente a poucos seres humanos cultos e sofisticados, mas a todos os seres humanos”. Nas palavras de Clifford Geertz, “Cultura não é apenas um ornamento da vida humana, mas, sim, sua condição essencial” (MATHEWS, 2002, p. 17). Dessa forma, como seres humanos, todos nós somos cultos.

A história de reelaboração desse conceito é longa e se confunde com a própria história da Antropologia. Não cabe nessa aula retomá-la. Porém, cabe ressaltar que alguns aspectos da concepção de cultura como instrumento de classificação social também estava presente lá no nascedouro da Antropologia.

Edward Burnett Tylor e Lewis Henry Morgan frequentemente são aceitos como fundadores da ciência antropológica, nos fins do século XIX, conforme Gordon Mathews. Eles teriam tomado o conceito de Arnold e o utilizaram no que consideraram o processo de evolução cultural, nos termos de Morgan, da selvageria ao barbarismo, à civilização. Dessa perspectiva, todos os seres humanos, mesmo os “primitivos”, guardavam a possibilidade de se tornarem cultos, o que significava naquela época, se tornarem iguais aos europeus e norte-americanos.

Conforme Rafael Santos (2005), essa ideia de que as sociedades evoluem, das mais simples para as mais complexas, da selvageria para a civilização, passou a ser questionada no momento em que os antropólogos começaram a travar contatos mais próximos com as sociedades nativas, indígenas, e observaram que seus sistemas simbólicos, cosmologias, línguas caracterizavam-se por complexidade imensa.

De acordo com Mathews, dentre esses antropólogos Franz Boas é amplamente aceito como primeiro a pensar não em cultura, mas em culturas. Assim, não existiria uma cultura universal utilizada para classificar as várias etapas da evolução humana. Existiriam sim sociedades particulares, com suas próprias culturas, singulares, coerentes, inclassificáveis, que não seriam passíveis de julgamento uma em relação à outra.

De acordo com Mathews, a história da Antropologia cultural desde Boas é marcada por argumentos, debates, questões sobre os significados específicos de cultura. Todavia, permeando todas as controvérsias sempre esteve presente uma definição básica de cultura:

Cultura: o modo de vida de um povo.²

A partir desse conceito, é possível falarmos, então, em identidade cultural francesa, americana, brasileira ou tupi-nambá, como veremos a seguir.

Porém, não obstante, o papel central dos antropólogos, no sentido de resgatar, ampliar e sistematizar esse conceito, caberia lembrar que ele foi objeto de interesse, também, de pensadores ligados a outras áreas do conhecimento. Montagnari (1998), ao recuperar historicamente diferentes acepções e articulações dos conceitos de cultura e civilização, mostra o referido interesse presente nas obras de Freud, de Adorno, de Horkheimer, de Hannah Arendt, dentre outros.

Cultura e Identidade

Se do ponto de vista antropológico, cultura é o modo de vida de um povo, então, para DaMatta, ela acaba por funcionar como um mapa, um receituário, um código. E justamente por partilharem deste “código (a cultura) é que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade” (2005, p. 2).

Para Manuel Castells (2000), essa sensação de pertencimento, chamada identidade, seria a fonte de significados e experiências de um povo, de uma nação, de uma etnia, de um grupo social. É um processo de construção com base em um ou mais atributos culturais: a língua, os costumes, a religião, as expressões artísticas como a dança e a música.

Mas a cultura também é uma das fontes da construção da própria identidade individual, ao ser o mapa, o receituário, o código por meio do qual cada pessoa de um dado grupo pensa, classifica, estuda e modifica o mundo e a si mesma.

Como todos nós estamos inseridos em diferentes grupos sociais, conseqüentemente temos várias referências para a formação de nossa identidade individual.

2 De acordo com Mathews, esse conceito foi enunciado em muitos lugares, mas uma formulação clássica foi dada por HERSKOWITS, M. *Man and his work*. Nova York: Alfred A. Knopf, 1948.

2 Sugestão de atividade para sala de aula

Prezado professor ou professora, se possível proponha as seguintes questões para seus alunos:

- ▶ A partir de quais atributos as pessoas identificam você?
- ▶ Para você, o que mais pesa na construção da sua identidade: família, cor, sexo, religião, idade, profissão, preferências musicais, etc.?

Você ainda poderá lembrá-los de que nas comunidades antigas, a família era um dos principais fatores de identificação social, por isso a importância do sobrenome. Ele expressava a profissão de um ancestral ou seu lugar de origem.

3 Sugestão de atividade para sala de aula

Outra sugestão interessante é o projeto denominado “Quem sou eu – meu nome é”.³

Bem-vindo ao projeto “Quem sou eu?”

Nossa primeira aula é sobre você e quem você é. Que tipo de música você gosta, qual a sua comida favorita, qual esporte que gosta mais, se tem algum tipo de *hobby*, filmes e livros prediletos, enfim tudo que você pode contar para que os outros conheçam você melhor. Você sabe como é importante o seu nome? Se você não tivesse um nome, como poderia ser identificado? Quem você seria sem um nome?

O nome é o que identifica você. É a maneira como os outros o identificam.

Os nomes nos dão uma força única para a vida. Os nomes das pessoas podem influenciar nossas impressões sobre elas. Costumamos associar certas características a certos nomes. Desenvolvemos essas associações com as experiências que tivemos com nomes de pessoas famosas da história, literatura, mitologia, televisão e do folclore também. E é por isso que certos nomes são mais populares num país do que em outro. O sobrenome sempre revela uma profissão de um ancestral ou seu lugar de origem e possui também conotações diferentes em cada país. Em muitos países, as crianças recebem os sobrenomes dos

país: Evans, Sepúlveda, Smith ou Vega. Em outros países, os nomes são tirados do primeiro nome do pai: Stefansdottir (filha de Stefan), Jonsson (filho de Jon), Vasilievna (filha do pai Vasilij) e Tokmakov (crianças de Tokmak).

Questões para serem abordadas

1. Qual é o nome mais popular em sua família? Por que você pensa assim? Qual é em sua escola o nome mais usado em meninos e meninas? E em seu país? Se você pudesse escolher o seu nome, qual escolheria?

2. Alguns apelidos são apenas uma forma de encurtar os nomes, e outros são inventados. Você tem um apelido? Por que as pessoas usam apelidos?

3. Você sabe o significado do seu nome? Você conhece o significado dos nomes das pessoas da sua família?

4. Se a criança tem um nome muito grande ou complicado fica mais difícil para ela aprender a escrever o nome. Você saberia mencionar algum nome desse tipo?

5. Você acha importante chamar as pessoas pelo seu nome e pronunciá-lo corretamente? O que você sente quando alguém não escreve direito o seu nome, principalmente quando digitado?

6. Você sabe como o nome de alguém pode nos informar muita coisa da etnia, nacionalidade e origem dessa pessoa?

7. Cultura, línguas e religiões de diferentes partes do mundo dão e usam formas diferentes de nomear as pessoas. No Brasil, como isso é feito? Os membros da sua família todos possuem o mesmo sobrenome? Seu pai, mãe e filhos?

8. Você tem algum bichinho de estimação? Qual é o nome dele? Tem algum significado? Por que você escolheu esse nome? Você acha que existem nomes especiais para cada tipo de bicho? Existem nomes mais usados para cachorros, gatos, pássaros ou cavalos?

9. Qual é o seu cantor predileto? Por quê? Você acha que o nome dele(a) tem alguma ligação com a fama?

10. Qual é o seu grupo musical preferido? Você sabe o significado do nome deles? Você acha o nome do grupo bem escolhido? Por quê? Se você fosse o diretor do grupo, que outro nome daria a eles? Por quê?

3 Disponível em: <<http://www.users.rdc.puc-rio.br/kids/kidlink/projetos.html>>. Esse projeto foi pensado para jovens a partir de 15 anos. Por isso, o roteiro acima é uma adaptação para turmas de 1º ano, Sociologia, numa escola pública do Distrito Federal. No caso do DF, a proposta curricular para o ensino de Sociologia no referido ano tem um eixo de caráter antropológico denominado: indivíduo, cultura e identidade. Para saber mais sobre essa proposta, consulte: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004. Anexo VI – p. 339-350.

Durante o desenvolvimento desse projeto, seria interessante debater com seus alunos como eles se sentem, como eles avaliam as consequências da globalização para a formação de suas identidades.

Como veremos na próxima aula, de acordo com Castells, na atual situação do mundo globalizado, há emergência de novas formas de identificação coletiva que não mais se definem em função de um pertencimento territorial, ou de uma tradição imemorial, mas em função de questões de relevância global.

Fundamentados nos autores citados, podemos propor a seguinte conceituação para identidade:

Identidade é como o eu se concebe e se rotula. Existe uma identidade pessoal e uma identidade social. A primeira referente ao significado que o sujeito tem de si mesmo, como um ser único, como um indivíduo, e a segunda relativa ao significado comum compartilhado com outros indivíduos, como seres pertencentes culturalmente a um dado grupo social ou sociedade.

A seguir, veremos como os níveis de consciência cultural refletem sobre esses processos de identificação.

Cultura, formação, identidade e estranhamento

Caro(a) cursista, Gordon Mathews (2002) nos conta que em suas aulas, em Hong Kong, procura chocar seus alunos com frases do tipo: “Deus está morto”, “A democracia é uma fraude”, “A China que se dane”. Poucos eram os atingidos por essas frases, conforme o autor. Contudo, quando ele tirou uma nota de cem (equivalente a 13 dólares) e rasgou em pedacinhos, causou estranhamento em toda classe, que ficou atordoada, sem entender o ocorrido.

Para o autor, seu comportamento gerou estranhamento porque violou aquilo que a maioria das pessoas considerava estar no nível do inquestionável. O nível mais básico, profundo da nossa consciência cultural. Além desse, haveria mais dois níveis dessa consciência.

Níveis de consciência cultural

1º nível – o que se faz sem pensar

Trata-se do nível no qual está a base sólida onde as pessoas vivem, ainda que não percebam. Um nível difícil de alcançar, pelo fato de que é aceito sem questionamento. Ele é construí-

do por certa linguagem e um conjunto de práticas sociais que condicionam a própria maneira como o indivíduo se compreende e percebe o mundo circundante. Para Mathews, o indivíduo pensa justamente por intermédio dessa linguagem, por isso não consegue compreender como ela molda seu pensamento. Além do mais, ele vive em meio a práticas sociais aceitas, consequentemente não consegue compreender também como elas o levam a viver de certo modo e não de outro.

O autor ressalta que a história das ciências humanas, de Marx a Freud, até Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Ernest Becker, tem sido a de desnudar, ou nos termos da OCNs, desnaturalizar os fenômenos sociais, provocar estranhamento em relação aos aspectos da vida em sociedade aceitos sem questionamento, ou melhor, muito do que fazemos sem pensar.

Marx mostrou como o dinheiro não era natural, mas uma criação humana e um fetiche; Freud revelou que nossa racionalidade consciente é uma fina película sobre o inconsciente irracional; Becker explorou como são fictícios os significados da vida pelos quais nós, sem pensar, vivemos. (MATHEWS, 2002, p. 41)

Para Bergman e Luckmann (1985) o problema é que o sujeito apenas chega à consciência na infância depois de ter sido formado culturalmente e adquirido a linguagem. Esta, então, aparece para as crianças como inerente às coisas e elas então não conseguem mais perceber seu caráter convencional e arbitrário.

Uma vez que a criança é parcialmente condicionada antes que possa manipular os símbolos, ela é formada sem ser capaz de colocar qualquer distância entre si mesma e o que lhe está acontecendo [...]. O resultado é que a pessoa desempenha seu estilo-herói automaticamente e sem crítica pelo resto da vida. (1985, p. 59)



Sugestão de atividade no ambiente virtual

Para Mathews (2002, p. 41), por intermédio dos pensadores acima, “podemos vir a entender intelectualmente a arbitrariedade do nosso reino aceito sem questionamento, mas isto, provavelmente, não alterará o domínio desse reino em nossas vidas”.

Você concorda com essa posição? Qual sua avaliação sobre o ensino de Sociologia na sua escola, na sua região? Ele tem realizado suas funções primordiais preconizadas pelas OCNs (desnaturalização e estranhamento) e assim tem contribuído para que o educando consiga perceber aquilo que aceitou sem questionamento?

Poste e debata no Fórum seu ponto de vista.

2º nível – o que se faz porque se tem que fazer (*Shikata ga nai*)

Não gosto de ter que sorrir e ser cortês, sem levar em consideração como realmente me sinto: agradar o chefe o tempo todo, embora ele seja um idiota, forçar meus filhos a estudar, ainda que o estudo lhes roube sua infância... Mas, *Shikata ga nai*... a vida é assim. (MATHEWS, 2002, p. 42)

Caro(a) cursista, inicialmente reflita e liste, abaixo, pelo menos cinco ações que deve desenvolver como membro da sociedade, quer goste ou não:

Ações:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Após listar as ações, possivelmente você chegou à mesma conclusão que o informante japonês de Gordon Mathews: *Shikata ga nai*, ou seja, “não há como evitar”, “não há nada que eu possa fazer a respeito”.

Para o autor, esse é o segundo e intermediário nível de consciência da formação cultural da identidade individual, nível *shikata ga nai*. Ele nos lembra que, como membros de nossa sociedade, primeiro “temos de ir à escola, depois trabalhar, pagar impostos, agir como “homens e mulheres e aposentar-nos na devida idade, entre muitas e muitas outras coisas” (2002, p. 40).

Diferente do nível anterior, profundo e aceito sem questionamento, este está mais explícito, pois os sujeitos estão mais conscientes regras culturais e sociais que regem suas vidas, em relação às quais inclusive podem resistir, embora sob um alto custo.

3º nível – o que se faz porque se escolhe fazer

No terceiro nível de formação cultural da identidade, superficial e totalmente consciente, os sujeitos sentem que podem escolher livremente as ideias pelas quais querem viver. Numa sociedade democrática, alguém pode se dedicar a ouvir música clássica, outro, música oriental, e um terceiro, rock. Politicamente, um sujeito pode ser adepto de um partido progressista e outro pode fazer uma opção conservadora.

Nessa perspectiva, caro(a) cursista, antes de prosseguir reflita e liste, abaixo, pelo menos cinco opções, ideias, alternativas de ação, importantes para sua vida que julgue tenham sido definidas por você livremente.

Opções:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Caro(a) cursista, será que as suas opções acima são tão livres assim? Aparentemente haveria um leque diversificado, um cardápio amplo, um supermercado, no qual escolhemos e trocamos, livremente, bens culturais. Mas, de fato, como nos mostrou Bourdieu, tais escolhas também estão ancoradas na condição de classe, nas relações de gênero, étnicas, religiosas, dentre outras.

Ademais, para Mathews, escolhemos os referidos bens no que ele definiu como supermercado cultural, que estudaremos melhor na próxima aula, mas sobre o qual é importante ressaltar que é regido por uma intensa propaganda de algumas escolhas e supressão de outras.

Portanto, mesmo nesse nível de consciência cultural, as escolhas não são livres. Porém, o reconhecimento desses limites não causa estranhamento como lá no primeiro nível. Provavelmente porque aqui não se toca no inquestionável, naquilo que

não pode vir à tona. Para alguns sujeitos, inclusive, muitas vezes reconhecer suas ações condicionadas socialmente é importante como afirmação da própria identidade, especialmente quando estão envolvidas questões relativas à etnia, gênero e religião.

Em síntese, é possível afirmar que os conceitos antropológicos apontados nos ajudam a compreender os distintos níveis de formação da nossa consciência cultural, pois nos colocam perante o inquestionável, o absoluto, o diferente.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Identidade e cultura

Para avançar mais na reflexão sobre as possibilidades ensejadas pelos estudos antropológicos, especialmente em relação às capacidades de estranhar, desnaturalizar, relativizar, respeitar a diversidade cultural, nada mais interessante do que voltarmos aos clássicos da Antropologia, como Franz Boas e Bronislaw Malinowski que, com suas experiências de campo, sabiamente nos ensinaram: ↓

Frequentemente me pergunto que vantagens nossa “boa sociedade” possui sobre aquela dos “selvagens” e descubro, quanto mais vejo de seus costumes, que não temos o direito de olhá-los de cima para baixo. Onde, nosso povo, poder-se-ia encontrar hospitalidade tão verdadeira quanto aqui (referia-se aos esquimós)... Nós, “pessoas altamente educadas”, somos muito piores, relativamente falando...Creio que, se esta viagem tem para mim (como ser pensante) uma influência valiosa, ela reside no fortalecimento do ponto de vista da relatividade de toda a formação e que a maldade, bem como o valor de uma pessoa, residem na formação do coração, que eu encontro, ou não, tanto aqui quanto entre nós.

BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 09.

A ideia geral que se faz é que os nativos vivem no seio da natureza, fazendo mais ou menos aquilo que podem e querem, mas presos a crenças e apreensões irregulares e fantasmagóricas. A ciência moderna, porém, nos mostra que as sociedades nativas têm uma organização bem definida, são governadas por leis, autoridades e ordem em suas relações públicas e particulares e que estão, além de tudo, sob o controle de laços extremamente complexos de raça e parentesco [...] As suas crenças e costumes são coerentes, e o conhecimento que os nativos têm do mundo exterior lhes é suficiente para guiá-los em suas diversas atividades e empreendimentos. Suas produções artísticas são cheias de sentido e beleza.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico ocidental*. São Paulo: Abril, 1978. p. 23.

Nesta aula, no tratamento dos conceitos de identidade e cultura, houve citações, alusões a outros conceitos, noções, temáticas e à própria história da Antropologia que não constituíram o nosso foco. Para conhecer mais sobre relativismo, etnocentrismo, humanidade, sugerimos as seguintes referências: ↓

TEXTOS:

- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. Teorias da etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1998.
- BORGES, E; MOURA, S. *Charges e quadrinhos construindo identidades*
Link: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/12/06.htm>>.
- DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- GEERTZ, Clifford. Anti anti-relativismo e “Os usos da diversidade”. *In: _____*. *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. A transição para a humanidade. *In: GEERTZ, C.; ENGELS, F.; BAUMAN, Z.; LEONTIEV, A.; MARCARIAN, E. O papel da cultura nas Ciências Sociais*. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980
Link: <http://www.arq.ufsc.br/urbanismoV/artigos/artigos_gc.pdf>.
- LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1993.
- LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. *In: _____*. *Antropologia Estrutural Dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- VELHO, Otávio. *Relativizando o relativismo*. São Paulo: Novos Estudos CEBRAP, nº 29, 1991.
- VIEIRA, Ricardo. *Ser igual, ser diferente*. Porto: Profedições, 2000.

VÍDEOS:

- *Humanos, quem somos nós. Nascimento da mente humana*. Vídeo da TVEscola que trata da evolução dos seres humanos na Terra, explicando

a origem dos homínidos e sua importância para o desenvolvimento do homem

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=-S-c-zt2WlM>>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Identidade e cultura são conceitos-chave para entender os outros conceitos, questões e temáticas. O seu estudo ajuda o ensino de Sociologia a exercer suas funções primordiais na formação dos jovens: estranhamento e desnaturalização.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

1 Atividade de aprofundamento

Nós vimos que cultura, enquanto um conceito antropológico, tem uma história que em vários momentos se confunde com a própria história da ciência antropológica. Nessa história, tivemos a contribuição de muitos antropólogos, porém, curiosamente, como nos mostra Adam Kuper, teria sido um sociólogo, Talcott Parsons, um dos principais arquitetos da *sistematização do referido conceito*, como também da constituição do *campo da Antropologia americana*. Especifique e analise como Parsons concretamente contribuiu para esses dois processos.

2 Atividade de planejamento para a sala de aula

Caro(a) cursista, o texto *Ritos Corporais entre os Nacirema*, de Horace Miner é um instrumento muito interessante para se abordar conceitos e temáticas antropológicas em sala de aula. O texto frequentemente consta como leitura obrigatória em diversas disciplinas de introdução a estudos sobre culturas, em nível superior. Com certos cortes e adaptações necessárias, você poderá trabalhá-lo com seus alunos no tratamento de conteúdos como: identidade, estranhamento, diferença cultural, etnocentrismo, rituais.

Nesse trabalho com alunos, você também poderá abordar os aspectos metodológicos e éticos da etnografia. O texto propicia a reflexão sobre a dimensão subjetiva do fazer etnográfico, pois dependendo de como se fala tudo pode parecer esquisito e distante. No ambiente virtual, compartilhe uma ideia de sequência didática utilizando o texto no tratamento dos referidos conteúdos. Atenção, caso ainda não o tenha lido, realize sua leitura tendo em mente a seguinte questão: Nacirema: o que temos em comum com esse povo?

REFERÊNCIAS

BERGMAN, P. I.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DAMATTA, Roberto. Você tem cultura? Rio de Janeiro, 1981. *Jornal da Embratel*. Disponível em: <www.furb.br/2005/arquivos/788660-650601/voce%20tem%20cultura.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2010.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1993.

MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

MINER, Horace. *Ritos corporais entre os Nacirema*. Disponível em: <<http://www.aguaforte.com/antropologia/nacirema.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

MONTAGNARI, Eduardo Fernando. *Indústria cultural e cultura de massa*. Mimeo, 2009.

MOSCOVICI, Serge. *La Psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____. On social representations. In: FORGAS, J. P. (ed.). *Social cognition: perspective on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.

SANTOS, Rafael. *Antropologia para quem não vai ser antropólogo*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2005.

Cultura, identidade e nacionalidade: local = e ≠ nacional = e ≠ global

Mário Bispo dos Santos • Shirlei Daudt Rodrigues Leal

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista, de algum modo a aula anterior serviu como uma revisão dos estudos da graduação, nos quais, classicamente, a cultura pode ser concebida, nas palavras de Da-Matta, como:

Um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. (1981, p. 2)

Naquela perspectiva, o conceito de cultura contribuiu para o entendimento do processo de construção das identidades, sejam locais, regionais ou nacionais. Mas, será que esse conceito seria suficiente para entendermos a questão da identidade no contexto atual de interdependência dos mercados e de emergência de novas tecnologias da informação?

Nessa conjuntura, conforme Hannerz (1997), temas como fluxo, mobilidade, recombinação e emergência tornam-se cada vez mais presentes na reflexão sobre cultura. Por outro lado, conforme o autor, há antropólogos que retomaram, de certo modo, o tema da difusão cultural, ao voltarem sua atenção para as questões da cultura material e da tecnologia, em função de um interesse na globalização.

Nesse contexto, há também aqueles estudiosos que questionam e buscam ressignificar, ampliar, o conceito clássico de cultura. Gordon Mathews, por exemplo, nos indaga se seria possível raciocinar ainda em termos de culturas nacionais, locais, no momento em que diversas pessoas e grupos, cotidianamente, escolhem e consomem produtos no que ele denominou *supermercado cultural global*.

Outro pesquisador, Nestor Canclini, traz a questão de, se no mundo fluidamente interconectado que vivemos, não seria interessante deslocar o centro de interesse dos estudos da identidade para a heterogeneidade e a *hibridação intercultural*.

Caro(a) cursista, a seguir estudaremos as proposições desses autores que acreditamos possuem um potencial didático e um

instrumental teórico que poderão ser aplicados em sua sala de aula. Porém, salientamos que estamos entrando em um campo de estudo que carrega polêmicas, ambiguidades e várias perspectivas. Por isso, é oportuno lembrar que existem outras possibilidades, outros contornos para tratar da referida temática.

Aliás, cabe observar que as preocupações e os questionamentos propostos por Canclini e Mathews não se constituem exatamente em novidades no campo. De acordo com Hannerz (1997), as interconexões culturais no espaço e a diversidade cultural possivelmente não tenham recebido atenção por parte da corrente antropológica majoritária que tenderia a descrever as culturas como estáveis ou limitadas. Porém, para ele, é possível argumentar que tais fatos nunca estiveram totalmente ausentes das preocupações dos antropólogos, embora possam ter aparecido sob os mais diversos disfarces conceituais.

Ao analisar a questão dos fluxos culturais, o autor cita o estudo clássico de Ralph Linton, de 1936, o qual acompanha a rotina matinal de “um americano cem por cento”. Conclui que poucos dos objetos que utiliza são de fato originalmente americanos, enquanto invenção cultural. São provenientes da Índia, da Alemanha, da China, etc. Contudo, ao ler sobre os problemas estrangeiros em seu jornal matutino, o sujeito em questão dá graças “a uma divindade hebraica, num idioma indo-europeu, pelo fato de ser cem por cento americano”. (HANNERZ, 1997, p. 6)

PROPONDO OBJETIVOS

Na primeira aula, as atenções estiveram voltadas para a sala de aula. Nesse sentido, o estudo sobre os conceitos de cultura e identidade esteve centrado nas contribuições que eles poderiam oferecer para que o ensino de Sociologia realize suas duas funções precípuas estudadas no Módulo 1: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais. Por isso tivemos, como ponto de partida, a concepção clássica de cultura: o modo de vida de um povo.

Não obstante continuarmos tendo como referência a sala de aula, neste momento da disciplina pretende-se aprofundar essa discussão com aporte de diversos estudiosos da teoria social.

Falando de modo mais objetivo, o que se pretende nesta aula é:

- ▶ Problematizar a relação entre cultura, identidade e nacionalidade.
- ▶ Refletir sobre o lugar e a importância desses conceitos no ensino de Sociologia.

CONHECENDO SOBRE

Cultura, identidade e nacionalidade

Caro(a) cursista, como na aula anterior, de início nós vamos lhe propor um exercício para ser realizado com seus alunos. Que tal, juntos, assistirem ao clipe da música Stand By Me, composição de Ben E. King, Jerry Leiber e Mike Stoller. O clipe foi produzido pelo projeto *Playing for Change*, dentro do projeto musical *Song Around the World*.⁴

1 Sugestão de atividade para sala de aula

Peça para seus alunos responderem à seguinte questão:

Vocês lembram que ao estudarmos cultura, nós a definimos como *o modo de vida de um determinado povo que lhe confere uma identidade cultural*, por isso podemos falar em cultura brasileira, cultura americana, cultura indígena, francesa, etc. Então, respondam: o clipe que acabaram de assistir representa qual cultura?

- Americana
- Holandesa
- Indígena
- Francesa
- Brasileira
- Russa
- Venezuelana
- Congolense
- Sul-africana
- Espanhola
- Italiana
- Todas as culturas acima
- Nenhuma das alternativas acima

De imediato, talvez a resposta seja cultura americana, em função dos cenários iniciais (Califórnia, Louisiana), do ritmo (*soul music*) ou da letra em língua inglesa. Mas você poderá repassar o clipe e indagá-los sobre o significado da presença de artistas de outras nacionalidades, em outros cenários e fazendo uso de instrumentos diversos, ligados a culturas diferentes da americana, como as congas do espanhol Django “Bambolino”, o violoncelo do russo Dimitri Dolgonov, o coral sul-africano Sinamuva e o cavaquinho brasileiro, tocado por César Pope, tendo como cenário os Arcos da Lapa no Rio de Janeiro.

De fato, o clipe faz parte de um projeto chamado *Playing for Change*, um movimento multimídia criado para inspirar, conectar e trazer uma mensagem de paz por meio da música. Por seu intermédio, vemos takes de artistas em vários lugares do mundo interpretando a mesma canção.

Conforme seus idealizadores, o projeto pressupõe que a música tem o poder de quebrar limites e superar as distâncias entre os povos, de superar barreiras geográficas, políticas, econômicas, espirituais, ideológicas e culturais, de transcender e nos unir como raça humana.⁵

Nesse sentido, a canção apresentada ao mesmo tempo pertenceria a todas e a nenhuma das culturas citadas. Ela não é americana, brasileira, italiana, africana ou indígena. Mas poderíamos nos arriscar e supor, com base nos estudos de Canclini e Mathews, que os diversos cenários, instrumentos, arranjos, artistas e a mensagem fazem dela um produto híbrido e disponível mundialmente no supermercado cultural.

Convidamos você, caro(a) cursista, a estudar então os conceitos dos autores acima e, ao final, informar se tal suposição se sustenta ou não.

Culturas híbridas: Identidade e heterogeneidade cultural

Na perspectiva de Canclini (2008), o projeto *Playing for Change*, seria um exemplo de processo de hibridação cultural. Da mesma forma são as misturas de ritmos andinos e caribenhos, de melodias étnicas com música clássica ou contemporânea, a reinterpretação jazzística de Mozart, promovida pelo grupo afrocubano Irakere, e reelaborações inglesas e hindus efetuadas pelos Beatles e Peter Gabriel.

Conforme o autor, se você procurar em sua casa, provavelmente encontrará discos em que se “combinam música clássica e jazz, folclore, tango e salsa, incluindo compositores como Piazzola, Caetano Veloso, Rubén Blades, que fundiram esses gêneros cruzando em suas obras tradições cultas e populares”. (2008, p. 18)

4 Disponível no link: <<http://www.youtube.com/watch?v=Us-TVg40ExM>>.

5 Disponível em: <<http://playingforchange.com/>>.

O caso Caetano Veloso, no que se refere particularmente ao tropicalismo, pode oferecer um elemento muito rico para essa reflexão. A “mistura tropicalista” teve como inspiração o antropofagismo do Oswald de Andrade, que rompia com a dicotomia internacional/nacional numa proposta estética que era assumidamente ideológica e política.

Cite abaixo, se possível, quatro exemplos de hibridação no campo musical (músicas ou artistas ou movimentos musicais) que você aprecia:

Hibridação musical:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Para Canclini (2008), a hibridação cultural também se refere a fenômenos diversos como:

- ▶ sincretismo religioso brasileiro (a combinação de ancestrais africanos, figuras indígenas e santos católicos na umbanda);
- ▶ as colagens publicitárias de monumentos históricos com bebidas e carros esportivos;
- ▶ montagens em imagens arquitetônicas e midiáticas tendo como resultado um cruzamento multimídia e multicultural;
- ▶ os casamentos mestiços na América Latina.

Enfim, ela é “usada para descrever processos interétnicos e de descolonização, globalizadores, viagens e cruzamentos de fronteiras, fusões artísticas, literárias e comunicacionais” (CANCLINI, 2008, p. XXXIII). E pode ser definida como:

Hibridação cultural: Processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

Conforme Canclini, os processos incessantes e variados de hibridação colaboram para relativizar ou pôr em evidência as contradições de postulados, conceitos e distinções dicotômicas como:

- ▶ a noção clássica de identidade apresentada na aula anterior;
- ▶ a tendência de um setor de estudos antropológicos de considerar as identidades como objeto de estudo;
- ▶ Oposições entre identidade locais (em busca de afirmação) e sociedade nacional e globalização.

Para o autor, vivemos em um mundo fluidamente interconectado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, no qual as marcas identitárias organizadas em conjuntos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) estão se reestruturando em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. É nesse contexto que, para alguns autores, faz-se necessário deslocar o centro da identidade para a heterogeneidade e a hibridação intercultural, bem como repensar distinções ou disjunções entre o local, o nacional e o global.

Desse modo, as variadas formas em que os componentes de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis em contextos transnacionais produzem novos modos de segmentação. Assim, dentro de uma sociedade nacional, como por exemplo, o México,

Há milhões de indígenas mestiçados com os colonizadores brancos, mas alguns se chicanizaram (Chicano é o cidadão dos Estados Unidos pertencente à minoria de origem mexicana ali existente) ao viajar aos Estados Unidos, outros remodelaram seus hábitos no tocante às ofertas comunicacionais de massa, outros adquiriram alto nível educacional e enriqueceram seu patrimônio tradicional com saberes e recursos didáticos estéticos de vários países, outros se incorporaram a empresas coreanas ou japonesas e fundem seu capital étnico com os conhecimentos e as disciplinas desses sistemas produtivos. (CANCLINI, 2008, p. XXIV)

Estudar processos culturais, por isso, mais do que levarnos a afirmar identidades autossuficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem hibridações.

Mas seria necessário também ampliar, acrescentar à tipologia de hibridações tradicionais (mestiçagem, sincretismo e criouliização), as operações de construção híbrida entre atores modernos, em processos avançados de globalização. Em tais processos se acentuariam a interculturalidade, a partir de mercados mundiais de bens materiais e dinheiro, mensagens e migrantes. Os fluxos e as interações que ocorrem nesses processos diminuiriam fronteiras e alfândegas. Contudo, eles não só integrariam e gerariam mestiçagens, como também segregariam, produzindo novas desigualdades e estimulando reações diferenciadoras.

Ademais, numa visão crítica, temos que considerar o que autor denomina hibridação restrita. Assim, a fluidez propiciada pelas novas tecnologias da informação e comunicação facilita a apropriação de elementos de outras culturas, porém isto não implica em aceitação indiscriminada, como dizia Gustavo Lins Ribeiro, citado por Canclini, quando se refere à fascinação branca pelo afroamericano, processo no qual, alguns pensam: “Incorporo sua música, mas que não se case com minha filha”. (2008, p. XXXIII)

Conforme Canclini, porém, não obstante as contradições, a intensificação da interculturalidade favorece intercâmbio, misturas maiores e mais diversificadas do que em outros tempos. É necessário buscar meios para nos ajudar a tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convível em meio a suas diferenças, e aceitar o que cada um ganha e está perdendo ao hibridar-se. Para ele (2008, p. XXXIX), um poema de Ferreira Gullar, musicado por Fagner em um disco no qual canta algumas canções em português e outras em espanhol, e no qual alterna sua voz e sua língua de origem com as de Mercedes Sosa e Joan Manuel Serrat, é uma maneira de expressar tais dilemas:

Traduzir-se⁶

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém;
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão;
outra parte estranheza
e solidão

[...]

Traduzir-se uma parte
na outra parte

6 Para ler o poema completo, consultar o livro supracitado (CANCLINI, 2008). No Youtube há diversos cliques dessa música, inclusive alguns com intenções antropológicas, no sentido proposto por Canclini, que podem ser explorados em sala de aula, como, por exemplo em: <<http://www.youtube.com/watch?v=E7XVLMgsB0>>.

– que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?

■ Supermercado cultural e identidades

Caro(a) cursista, na perspectiva de Gordon Mathews (2002), o projeto *Playing for Change*, citado inicialmente, se desenvolve no contexto de um mundo afliente e ligado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Nesse mundo, aspectos de nossas vidas são selecionados no que ele denomina supermercado cultural global, no qual pode-se: “Comer uma uva passa moída com o café da manhã, curry no almoço e sashimi no jantar; pode-se ouvir ópera, jazz, reggae ou juju; pode-se tornar cristão, ateu, budista ou sufi”. (2002, p. 9)

Cite, abaixo, se possível, quatro exemplos de bens culturais que você consome, ou gostaria de consumir, selecionáveis no referido supermercado:

Bens culturais:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Para Mathews (2002), tudo isto é gerador de uma das profundas contradições da época moderna. Os indivíduos se sentem pertencentes a uma dada cultura nacional e, ao mesmo tempo, consumidores do referido supermercado, onde acreditam (em função do 3º nível cultural de consciência, como vimos na aula anterior) que são livres para poder comprar, fazer, ser qualquer coisa que desejem. Mas como, simultaneamente, escolher todas as culturas do mundo e a própria identidade cultural nacional?

Ele indaga, então: Onde é nosso lar? Quem somos nós nesse mundo? O que hoje significa ser japonês, chinês, americano ou brasileiro?

Caro(a) cursista, nesse contexto, Mathews nos questiona sobre a pertinência do conceito clássico de cultura como modo de vida de um povo, que é basicamente o conceito utilizado nas aulas de Sociologia no Ensino Médio.

Nesse sentido, como podemos nos referir ainda a uma cultura americana ou cultura japonesa ou cultura brasileira? Existiria algo em comum nelas que definiria todos os americanos, japoneses e brasileiros em contraposição a não-americanos, não-japoneses, não brasileiros? Enfim, como podemos falar em identidade se ela é relacional, como nos ensina Kathryn Woodward? A autora nos lembra que a diferença é demarcada em relação a outras identidades, onde temos pelos menos dois grupos em oposição: “nós e eles” (2007, p. 14).

Na visão de Mathews, os conceitos clássicos ainda são significativos se utilizados em conjunto com um conceito contemporâneo de cultura, compreendida como informações e identidades disponíveis no supermercado cultural global. Mas, para o autor, nenhum dos dois conceitos, o clássico e o contemporâneo, daria conta cada um por si só de possibilitar uma compreensão ampla da cultura no mundo atual. Eles representariam forças opostas que modelam a cultura hoje: o Estado e o mercado.

Sobre a relação entre Estado e identidade cultural, a modelagem do cidadão hoje seria onipresente e praticamente sem questionamento. “A ideia de um homem sem uma nação parece colocar uma tensão na imaginação moderna. Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas”, escreve Ernest Gellener, citado pelo Mathews (2002, p. 31).

Ele lembra que ter uma nacionalidade não é um atributo inerente à humanidade, mas, agora, parece ser. Para o autor, os Estados buscam moldar culturalmente seus cidadãos, objetivando que acreditem que o Estado e o cidadão seriam uma coisa só dentro do “modo de vida de um povo”. Os indivíduos, na sua maior parte, acabam por acreditar nisso sem questionar, pelo menos em um primeiro nível da consciência cultural. Como vimos na aula anterior, este é o nível onde não nos perguntamos por que vivemos de certo modo e não de outro.

Ressalta-se que essa modelagem estatal, visando a um “modo de vida” comum, em muitos lugares já é questionada. Esta contestação aconteceria, em parte, em função do ressurgimento do etnicismo e da identidade étnica. “Pelo mundo todo, dos aimus aos zulus, dos hutus aos quebequenses, vemos o ressurgimento da identidade étnica separada do Estado na medida em que as pessoas tentam afirmar identidades não inteiramente classificadas pelo Estado”. (2002, p. 31)

Contudo, para Mathews, não seria identidade étnica, mas a identidade tal como ofertada pelo mercado que seria, decisivamente, a força maior que corrói a identidade nacional, atualmente. Para ele, a identidade étnica pode até estar em oposição ao Estado existente, porém é fundamentalmente da mesma ordem conceitual que o Estado, pois frequentemente

fundamenta-se na ideia de um “determinado povo pertencendo a um determinado lugar”. A identidade de mercado, por outro lado, está fundamentada em outro princípio: “em não pertencer a nenhum lugar determinado, mas sim ao mercado tanto em suas formas materiais como culturais; na identidade baseada em mercado, o lar de um indivíduo é o mundo inteiro”. (2002, p. 32)

Haveria duas formas de mercado: “o supermercado material condutor de uma enxurrada de produtos do mundo inteiro para cada canto do mundo, e o supermercado cultural, que conduz uma enxurrada de informações e identidades potenciais para cada canto do mundo”. (2002, p. 32) O autor salienta que a identidade cultural produzida pelo Estado na sua moldagem do “modo de vida de um povo” parece ser um produto dos dois últimos séculos, mas a identidade cultural intermediada pelo mercado seria um produto das últimas décadas, no contexto de emergência das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Em síntese, hoje, as pessoas de todo o mundo, afluente e ligado por essas novas tecnologias, podem ser moldadas tanto pelos supermercados materiais e culturais como pelo Estado.

Conceito	Clássico	Contemporâneo
Cultura	Modo de vida de um determinado povo.	Informações e identidades disponíveis no supermercado cultural global.
Força	O Estado	O mercado

Supermercado cultural, hibridação e novas tecnologias da informação

Caro(a) cursista, você pode observar que os processos descritos anteriormente se desenvolveram no contexto de surgimento das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Em diversos momentos, nossos autores fazem referências a tais tecnologias. Para Canclini, vivemos em mundo fluidamente interconectados, no qual as marcas identitárias organizadas em conjuntos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) estão se reestruturando em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. E para Mathews, nesse mundo afluente e ligado pelas referidas tecnologias, muitos aspectos de nossas vidas são selecionados no que ele denomina supermercado cultural global.

É nesse contexto que o conceito clássico de cultura mostrou-se limitado e se faz necessário deslocar o centro de discussão da identidade para a heterogeneidade e a hibridação intercultural, assim como repensar distinções entre local, nacional e global. Dado a importância das TICs nesse processo,

é importante compreender melhor seu surgimento e sua relação com a cultura.

Conforme Castells (1999), o desenvolvimento dessas tecnologias está relacionado a uma mudança na base técnica da produção capitalista de um modelo industrial para um modelo informacional de desenvolvimento. O autor esclarece que a centralidade dessa mudança não reside no conhecimento, mas sim na aplicação do conhecimento para a geração de novos conhecimentos e dispositivos de processamento e comunicação de informações, em um ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e seu uso que se tornou o elemento dinamizador da produtividade do modo de produção capitalista. Dessa forma, a informação tornou-se o produto principal do processo produtivo.

As informações são aplicadas na produção de dispositivos de processamento e comunicação de informações, isto é, são aplicadas na produção de tecnologias de informação constituídas por um conjunto de tecnologias em microeletrônica, computação (hardwares e softwares), telecomunicações, radiodifusão, optoeletrônica e engenharia genética. Tais tecnologias são modificadas na medida em que os usuários (consumidores, técnicos e trabalhadores) aprendem a utilizá-las, aprendem a aperfeiçoá-las e, por meio delas, aprendem a comunicar suas experiências relativas a esse processo de aprendizagem. As informações geradas nesse processo de aprendizagem são utilizadas na produção de novas tecnologias.

Na visão de Castells, as tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores tornam-se a mesma pessoa. Segue-se uma relação muito próxima entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos (a cultura e a sociedade) e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços (as forças produtivas). Tais mudanças trazem uma nova relação entre o homem, máquinas, pensamento e produção cultural (material e simbólica) visto que

[...] Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo [...] Assim, os computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética, são todos amplificadores e extensões da mente humana. O que pensamos e como pensamos é expresso em bens, serviços, produção material e intelectual, sejam alimentos, moradia, sistemas de transporte, saúde e educação. (CASTELLS, 1999, p. 51)

Castells, pensando sobre a questão da informação na sociedade contemporânea, se aproxima de Giddens, ainda que o primeiro autor enfatize as dimensões materiais e organizacionais da produção do conhecimento, Giddens, a dimensão sociológica de sua apropriação.

Para Giddens (1991), nas sociedades modernas o conhecimento científico consolidado em sistemas especializados (as

práticas dos chamados profissionais, a especialização objetivada em máquinas e mecanismos monetários, etc.) possibilita que os sujeitos estejam constantemente examinando suas práticas sociais.

O autor cita a reflexividade sobre o próprio corpo, acelerada pela invenção da dieta que está ligada a uma ciência: a Nutrição. Ela situa a responsabilidade pelo desenvolvimento e a aparência diretamente nas mãos do seu proprietário. O que o indivíduo come, mesmo entre os mais carentes, torna-se uma questão reflexivamente impregnada de seleção dietética. O que se come é uma escolha do estilo de vida, influenciado e construído por um número imenso de livros de culinária, tratados médicos populares, guias nutricionais (1993, p. 42).

Todavia, é importante ponderar que esta questão é muito relativa ao grupo que analisamos. Por exemplo, no caso da Índia a alimentação ainda é muito tradicional e impregnada de valores religiosos, mais que os da moderna Nutrição.

Outro exemplo desse processo é relativo às práticas sexuais. Giddens cita relatórios de pesquisas, como o relatório Kinsey, que, quando foram divulgados, provocaram debates, novas investigações e mais debates que se tornaram parte de um domínio público amplo e que serviram para modificar opiniões de leigos sobre as próprias práticas, envolvimento e preferências sexuais. Assim, tais pesquisas contribuíram para acelerar a reflexividade das práticas sexuais habituais e cotidianas (1993, p. 39).

Nesse sentido, podemos afirmar que tanto as dietas quanto as reinvenções das práticas sexuais são produtos disponíveis no supermercado cultural e, não raras vezes, bem marcados por hibridações. Assim, enquanto Castells ressalta o processo reflexivo de produção do conhecimento, Giddens ressalta a sociedade reflexiva, na qual o conhecimento tem papel fundamental.

Pode-se inferir que são dois lados de uma mesma situação. De um lado, nós temos sujeitos (trabalhadores, técnicos, pesquisadores, usuários) que, ao utilizarem as tecnologias de informação, produzem e renovam informações que contribuem para modificar essas tecnologias, e, do outro lado, informações constantemente renovadas e veiculadas por também renovadas tecnologias que alcançam e transformam indivíduos nos mais diversos lugares e grupos sociais. Em síntese, tais transformações criaram a base para a formação da demanda (consumidores) e da oferta (produtos culturais, por vezes híbridos) constitutivas do supermercado cultural global.

Não obstante as aproximações entre os dois pontos de vista, para Castells a sociedade reflexiva é limitada em termos de inclusão. Numa crítica a Giddens, ele pondera que só para elites o planejamento reflexivo da vida é possível, por estarem no “espaço atemporal de fluxos de redes globais e seus locais subsidiários” (2000, p. 27). Para a maioria dos indivíduos e grupos sociais não há interação de qualquer tipo entre global e local.

Cultura, identidade e nacionalidade

Caro(a) cursista, buscou-se aprofundar a discussão sobre os conceitos de cultura e identidade iniciada na primeira aula, mas tendo ainda como referência sua possível apropriação didática no Ensino Médio. Por isso, lançou-se mão de conceitos-chave que se julgou de grande aplicabilidade naquele nível de ensino. Contudo, diante da riqueza do tema, tais conceitos são limitados e passíveis de críticas em função das opções teóricas dos autores. O próprio Canclini nos fala de algumas objeções, dentre as quais o tom às vezes celebrativo quando o assunto é a hibridação como harmonização de mundos fragmentados e em conflito, a integração e fusão aparentemente fácil de culturas, sem se ponderar o peso das contradições e do que não se deixa hibridar, a ideia de cosmopolismo subjacente que, ao nos hibridar, nos transformaria em “gourmets multiculturais”. Esta última objeção caberia também em relação ao conceito de supermercado cultural. Para conhecer mais sobre pontos de vista distintos, destacamos as contribuições de autores como Ulf Hannerz e Benjamin Abdala Júnior. ⬇

- HANNERZ, Ulf. *Fluxos, fronteiras, híbridos: cultura no contexto transnacional* pode ser analisada em palavras-chave da antropologia transnacional
[Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100001>](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100001).

Para pensar a cultura nesse contexto e transcender as noções de limites e enraizamentos, Hannerz se fundamenta nas ideias de fluxo, hibridismos e fronteiras. Para ele, os fluxos culturais estão além das demarcações espaciais e temporais, podendo acontecer à distância. Já na zona de fronteira é possível pensar as ambiguidades e incertezas, ou seja, a cultura é algo em contínua construção, demarcada tanto pela “homogeneização global” quanto pelas disputas e confrontos locais.

- ABDDALA JÚNIOR, B. *Fronteiras múltiplas, identidades plurais*. São Paulo: Senac, 2002.
 O livro contribui para mostrar que na discussão da temática das identidades o problema das fronteiras se apresenta como crucial. Pensar a multiplicidade das identidades, ou mesmo o seu caráter híbrido, sem acentuar a fronteira, pode ser um impedimento para a compreensão mais ampla. A fronteira é o lugar do conflito, da marcação das diferenças e, por este motivo, essencial para o afloramento das diferentes identidades.
- ABDDALA JÚNIOR, B. *No fluxo das águas: jangadas, margens e travessias*.

A partir da análise de imagens do filme *Diários de motocicleta*, de Walter Salles, são discutidos os sentidos da travessia do rio Amazonas pelo estudante Ernesto Guevara de La Serna quando dialoga com as travessias da obra de Guimarães Rosa e, em especial, com o conto “Orientação”, da coletânea *Tutaméia*. Um dos temas centrais de Guimarães Rosa, a travessia, serve de motivo para a discussão de papéis do intelectual e da integração latino-americana, globalização e comunitarismos. O autor nos chama a atenção desde o início para o tema das fronteiras, citando Guimarães Rosa: “Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia eu não vejo – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada”.

OUTROS TEXTOS:

- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade – entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BURITY, Joanildo. *Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo*
[Link: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/107.html>](http://www.fundaj.gov.br/tpd/107.html).
- CASTELLS, Manuel. Entrevista concedida ao *Roda Viva / TV Cultura*
[Link: <http://www.tvcultura.com.br/rodaviva/programa/pgm0663>](http://www.tvcultura.com.br/rodaviva/programa/pgm0663).
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPA, 2003.
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.
- SAHUQUILLO, I. *La identidad como problema social y sociológico*. ARBOR, CLXXXI, 722, noviembre-diciembre [2006]
[Link: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/69/69>](http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/69/69).

Sobre o desenvolvimento das novas tecnologias, cabe ressaltar que o mesmo acontece no contexto de uma revolução científico-tecnológica que, como nos lembra Maria Lúcia Maciel, operou mudanças não só nas formas de produção do conhecimento como também nas relações sociais que a acompanham. Para a autora, na tentativa de se compreender essa

revolução, diversos especialistas têm construído conceitos e modelos de análise. *Tripla Hélice, Sistemas de Inovação, Diamante de Porter, Ambientes de Inovação, Arenas Transepistêmicas, Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade em Rede ou Modo 2 de Produção do Conhecimento* são alguns exemplos entre os mais difundidos. Para entender melhor esses conceitos, termos e modelos, sugerimos o texto da referida autora, dentre outros: ↓

- MACIEL, Maria Lúcia. Hélices, sistemas, ambientes e modelos: os desafios Sociologia da Inovação. In: *Revista Sociologias*. Ano 3, nº 6. Porto Alegre: jul./dez. 2001. p. 18-29
Link: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a02n6.pdf>>.
- SOBRAL, Fernanda. Desafios das Ciências Sociais no desenvolvimento científico e tecnológico contemporâneo. In: *Revista Sociologias*. nº 11. Porto Alegre: jan./jun. 2004
Link: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n11/n11a10.pdf>>.
- SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social
Link: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf>>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Identidade e cultura são conceitos-chave para entender outros conceitos, questões e temáticas. Contudo, eles se tornaram limitados para compreender as transformações culturais desenvolvidas no contexto das novas tecnologias da informação. Por isso a necessidade de estudar outros significados e processos relacionados como: supermercado cultural, hibridação e heterogeneidade. Para tanto, recorreremos às contribuições teóricas de Mathews, Canclini, Castells e Giddens.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Atividade de aprofundamento

Caro(a) cursista, anteriormente assinalou-se que nesta aula se lançou mão de conceitos-chave avaliados como de grande aplicabilidade no Ensino Médio. Contudo, diante da riqueza do tema, tais conceitos são seguramente limitados e passíveis de críticas em função das opções teóricas dos autores. Sendo assim, nesta atividade se propõe um

debate, no ambiente virtual, onde você possa se posicionar em relação às seguintes questões:

- ▶ Será que o conceito clássico de cultura (o modo de vida de um povo) é de fato limitado para entendermos as questões atuais relativas à nacionalidade, identidade e globalização?
- ▶ Até que ponto a noção de escolha dentro do supermercado cultural não é ilusória, uma vez que remete a uma visão ocidental, mercadológica, americana?
- ▶ Não haveria um tom às vezes celebrativo quando se fala da hibridação como harmonização de mundos fragmentados e em conflito, da integração e fusão aparentemente fácil de culturas, sem se ponderar o peso das contradições e do que não se deixa hibridar?
- ▶ Quando se fala em hibridação cultural, não haveria subjacente uma ideia de cosmopolismo, a partir da qual os indivíduos são pensados e idealizados como gourmets multiculturais?

➔ **Obs.:** apresente seu posicionamento por meio de um texto de, no mínimo, três páginas. Para tanto, recomendamos a retomada da leitura de Kuper, assim como a utilização das proposições de Hannerz. Confronte tais proposições com aquelas desenvolvidas por Canclini e Mathews, apontando as diferenças, similitudes, limites e suas possibilidades de aplicação em sala de aula.

2 Atividade de planejamento para a sala de aula

Planeje e socialize no Fórum um projeto de pesquisa de campo com seus alunos que lhes possibilite observar no seu cotidiano os efeitos dos processos de hibridação, heterogeneidade e supermercado cultural. Esta atividade seria a primeira parte de um trabalho a ser finalizado na 4ª aula.

REFERÊNCIAS

TEXTOS:

CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Unesp, 1993.

_____. *Consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

SANTOS, Mário. A sociologia no ensino médio: condições e perspectivas epistemológicas. In: SOBRAL, Fernanda (Org.). *Educação, Ciência e Tecnologia na Contemporaneidade*. Pelotas, RS: Educat, 2002. [Coleção Desenvolvimento Social 4]. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php/component/docman/cat_view/52-pesquisa/53-artigos.html?start=15>. Acesso em: 17 ago. 2010.

WOORWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VÍDEOS:

Lucy Jones – *Identidade* <http://www.youtube.com/watch?v=rFsp7k_wBFk>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Stand By Me | *Playing For Change* | *Song Around the World* <<http://www.youtube.com/watch?v=Us-TVg40ExM>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Cultura brasileira e identidade nacional

Mário Bispo dos Santos • Shirlei Daudt Rodrigues Leal

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista, durante sua graduação provavelmente você observou que o tema cultura brasileira e identidade nacional é um dos mais recorrentes nas Ciências Sociais. Talvez seja assim porque a própria sociedade sempre o coloca, o atualiza, enfim, questiona: Quem somos, como somos, por que somos o que somos, o que nos faz peculiar, o que nos diferencia?

Tais questionamentos pressupõem uma concepção clássica de cultura (modo de vida de um povo), pela qual se pode falar em cultura japonesa, cultura chinesa, cultura americana e cultura brasileira. Todavia, como vimos na aula anterior, trata-se de uma concepção que foi posta em xeque no atual contexto de interdependência dos mercados e de emergência de novas tecnologias da informação, onde alguns antropólogos e sociólogos nos colocam as seguintes questões:

É possível raciocinar em termos de culturas nacionais, no momento em que diversas pessoas e grupos, cotidianamente, escolhem e consomem produtos no que Gordon Mathews denominou “supermercado cultural global”? Como podemos falar então, ainda, em cultura americana ou cultura japonesa ou cultura brasileira? Existiria algo em comum nelas que definiria todos os americanos, japoneses e brasileiros em contraposição a não-americanos, não-japoneses, não brasileiros? Como podemos falar em identidade, se ela é relacional onde temos pelos menos dois grupos em oposição: “nós e eles”? Então, quem somos “nós” e quem são eles nesse mundo? *O que hoje significa ser japonês ou americano ou brasileiro?*

PROPONDO OBJETIVOS

Diante das questões postas, mais que revisar autores, nesta aula, seria fundamental analisar os movimentos culturais, sociais, artísticos, passados e contemporâneos, que tinham no seu bojo as questões acima, assim como verificar as representações locais, regionais e nacionais da cultura brasileira e analisá-las à luz dos conceitos estudados nas aulas anteriores: hibridação, heterogeneidade e supermercado cultural.

Nessa direção, eis os principais objetivos desta aula:

- ▶ Desenvolver uma reflexão sobre a construção e a importância do conceito de cultura brasileira e identidade nacional no âmbito das Ciências Sociais.
- ▶ Problematicar a relação entre cultura, identidade e nacionalidade brasileiras.
- ▶ Refletir sobre o lugar e a importância da construção da memória no ensino de Sociologia.

CONHECENDO SOBRE

Cultura brasileira e identidade nacional

Caro(a) cursista, como nas aulas anteriores, começaremos com uma sugestão para a sua sala de aula.

1 Sugestão de atividade para sala de aula

Tendo em mente as questões postas inicialmente, assista com seus alunos ao vídeo institucional do Ministério da Justiça/Polícia Federal sobre o projeto da nova carteira de identidade brasileira e suas vantagens, dentre as quais um único número de identificação civil⁷. Após, peça-lhes para responder com base no vídeo: Quem tem direito à identidade brasileira?

Os brasileiros natos e os naturalizados seria a resposta. Pergunte-lhes ainda sobre as etapas do processo de registro e documentação relativos a essa identidade, ao longo da vida.

De acordo com o vídeo, o primeiro registro é a certidão de nascimento, documento que será subsídio para aquisição da carteira de identidade, primeiro número identifica-

7 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MHb1zI0wk8M&feature=related>>.

dor do cidadão. Com o tempo, o cidadão brasileiro aumenta suas relações com o Estado e, de posse do documento de identidade, começa a adquirir novos documentos: CPF, Título de Eleitor, PIS/PASEP, Carteira de Trabalho e Previdência Social, Carteira Nacional de Habilitação e, se for homem, a Carteira de Reservista ou do Serviço Militar. Cabe indagar ainda aos seus alunos sobre essas novas relações com o Estado e as regras que as fundamentam. Por exemplo, indague-os acerca das implicações relativas ao Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) para suas vidas.

E, por fim, proponha a questão: O que seria ser cidadão brasileiro?

Identidade, nacionalidade e supermercado cultural

Caro(a) cursista, é interessante notar que, no processo citado, a identidade brasileira se reduz e se equivale à nacionalidade brasileira que, por sua vez, se confunde no discurso oficial com cidadania. Esta é acompanhada e registrada pelos órgãos de controle, fiscalização e tributação do Estado. Nessa perspectiva, o exercício da cidadania está relacionado, dentre outras ações, com a quitação das responsabilidades perante o fisco, o serviço militar, a justiça eleitoral.

Como vimos na aula anterior, no que diz respeito à relação entre Estado e identidade cultural a modelagem do cidadão hoje seria onipresente e praticamente sem questionamento. Não se concebe a ideia de um indivíduo sem uma nação. Ter uma nacionalidade não é um atributo inerente à humanidade, mas, agora, parece ser.

Lembramos que, para Mathews (2002), os cidadãos são moldados culturalmente para que acreditem que eles e o Estado constituam uma coisa só dentro do “modo de vida de um povo”. A grande maioria acaba por acreditar nisso sem questionar.

Assim, em um nível mais básico da consciência cultural, onde não nos perguntamos por que vivemos de certo modo e não de outro, ser brasileiro é simplesmente ter a nacionalidade brasileira que possibilita ao cidadão manter uma relação com o Estado, que, como foi visto no vídeo, será documentada desde o seu nascer (certidão de nascimento), passando pela inserção e retirada do mundo do trabalho (carteira de trabalho e previdência social), pelo pagamento de impostos (CPF), pelas núpcias (certidão de casamento), até sua morte (certidão de óbito).

Lembramos ainda que, para Mathews, essa identidade cultural produzida pelo Estado nos últimos dois séculos, na sua moldagem do “modo de vida de um povo”, é, no presente, contraposta à identidade cultural intermediada pelo mercado, produto das últimas décadas, no contexto de emergência das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Nesse sentido, em certos lugares até os registros e documentos fornecidos pelos Estados ganham outros significados na formação da identidade. Canclini cita as observações de Michel de Certeau sobre a mescla na Califórnia de imigrantes mexicanos, colombianos, noruegueses, russos, italianos, e do leste dos Estados Unidos, onde a vida parecia consistir em passar constantemente as fronteiras, com diversas consequências em termos de identidade cultural.

Essa mobilidade se apoia no postulado de que uma pessoa não é identificada nem pelo nascimento, nem pela família, nem pelo estatuto profissional, nem pelas relações de amizade ou amorosas, nem pela propriedade. É como se toda identidade definida pelo estatuto e pelo lugar (origem, de trabalho, de domicílio, etc.) fosse reduzida, se não dissipada, pela velocidade de todos os movimentos. Sabe-se que não há carteira de identidade nos EUA; é substituída pela carteira de motorista e pelo cartão de crédito, ou seja, pela capacidade de atravessar o espaço e pela participação em um jogo de contratos fiduciários entre cidadãos norte-americanos. (2008, p. 315)

Em resumo, hoje, as pessoas de todo mundo afluente e ligado por essas novas tecnologias podem ser moldadas tanto pelos supermercados materiais e culturais quanto pelo Estado.



Sugestão de atividade no ambiente virtual

Caro professor ou professora, é oportuno lhe indagar: nesse contexto, ser brasileiro, no sentido de uma nacionalidade modelada pelas relações com o Estado, tem algum significado especial para seus alunos? Antes de responder, pondere ainda sobre outro fator: o consumismo que os influencia sobremaneira. Para Marcelo Gruman (2007, p. 2), esse fator parece potencializar o “efeito de supermercado cultural, “onde somos confrontados por uma gama de diferentes identidades dentre as quais parece ser possível fazer uma escolha”.

Compartilhe seu ponto de vista no ambiente virtual.

Talvez os alunos sintam que podem escolher livremente as ideias pelas quais gostariam de viver. Salienta-se que as novas formas de interação (redes sociais, comunicadores instantâneos, blogs, fotoblogs, etc.), baseadas nas tecnologias da informação, aumentam essa sensação de liberdade, de não pertencimento, de que o lar, sua cidade é apenas o lugar, a referência de onde se parte para interação com todo o mundo.

Cabe à Sociologia, objetivando a realização de suas duas funções precípuas (o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais), ajudá-los a entender que as suas escolhas não são tão livres assim.

Aparentemente, eles se encontram perante um leque diversificado, um cardápio amplo, um supermercado, no qual escolhem e trocam, livremente, músicas, roupas, alimentos, estilos de vida, identidades. Porém, de fato, como já nos apontou Bourdieu e tantos outros cientistas sociais, as escolhas dos jovens também são influenciadas pela suas condições de classe, pelas suas relações de gênero, étnicas, religiosas. Ademais, para Mathews, as escolhas dos referidos bens no supermercado cultural são regidas por uma intensa propaganda de algumas escolhas e supressão de outras.

Para Mathews, tudo isto ainda é gerador de uma das profundas contradições da época moderna: a crise de identidade que também afeta os jovens. Eles pertencem uma dada cultura nacional, mas, ao mesmo tempo, se sentem, são compelidos a serem consumidores de um supermercado cultural global.

2 Sugestão de atividade para sala de aula

Caro professor ou professora, a canção Lucy Jones, interpretada pelo grupo Identidade, exemplifica de algum modo essas contradições e poderia ser utilizada na discussão com seus alunos.⁸

Lucy Jones – com o Grupo Identidade

Lucy Jones quer ser especial
Anda na rua com seu sexy groove total
Lucy faz teatro para os seus pais
Pois adora a noite e festas legais

Lucy tem um charme irresistível
Só compra roupas caras pra ser invencível
Lucy faz teatro para os seus pais
Pois adora a noite e festas legais...

Composição: L. Hanke / E. Dolzan / E. Solano

Identidade nacional e hibridação cultural no Brasil

No caso brasileiro, além da questão do supermercado cultural, ainda há outro fator que pesa na discussão sobre identidade nacional. Como nos lembra Canclini, aqui temos um

terreno fértil, onde a hibridação cultural floresceu fortemente tanto nos seus modos tradicionais (mestiçagem, sincretismos) quanto nas suas formas mais contemporâneas.

Cite abaixo, se possível, quatro exemplos de processos ou produtos resultantes de hibridação cultural, entre nós:

Produtos ou processos híbridos:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Para Canclini, atualmente a intensificação da interculturalidade favorece intercâmbio, misturas maiores e mais diversificadas do que em outros tempos. Dessa forma, no Brasil, temos gente que é “brasileira por nacionalidade, portuguesa por língua, russa ou japonesa pela origem, e católica ou afroamericana pela religião” (2008, p. XXXIII).

Essa variabilidade de regime de pertença desafia mais uma vez o pensamento binário a qualquer tentativa de ordenar o mundo em identidades puras e oposições simples: tradicional x moderno, local x nacional, global, norte-sul. Cabe observar, porém, que foram essas e outras oposições que marcaram profundamente os movimentos culturais, sociais, artísticos, passados e contemporâneos, que tinham no seu bojo as questões relativas à identidade nacional.

Para Ruben George Oliven (2002), o tema identidade esteve associado à própria formação de nação. Ele nos lembra que para se construir uma nação é necessária uma cultura como suporte. E, nesse caso, a cultura faz referência a um passado comum e a um povo.

Nota-se que, aqui, cultura assume sua acepção clássica (modo de vida de um povo). E, então, se transforma em sinônimo de memória. Como nos apontou Montagnari, o termo originalmente quer dizer “aqueles que se fixam em determinado lugar, cultivam a terra e cultuam seus antepassados, sua memória, que fazem e contam sua história, têm cultura” (mimeo).

Cabe salientar que os processos educacionais (formais ou não) voltados para a formação dos seus cidadãos, nas mais

8 Clípe disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=rFsp7k_wBFk>.

diversas sociedades (tradicionais ou modernas, urbanas ou rurais, autoritárias ou democráticas), objetivam resgatar justamente essa história. No caso do Brasil, Shirlei Daudt Rodrigues observa que esse resgate poderia atingir alguns objetivos imprescindíveis, com repercussões políticas e pedagógicas:

Compreender os elementos que nos fundam enquanto brasileiros, colonizados em meio a discursos estrangeiros, é necessário para termos uma postura crítica frente às cristalizações subjacentes à formação das identidades-nós.

Observar as diversas formas de reinterpretações, filtragem e

adequações ao contexto social, feitas ao longo do processo histórico brasileiro, permite-nos maior liberdade de consciência e ação (2007, p. 22).

Para tanto, a autora (2007, p. 22-27) nos sugere utilizar um quadro construído a partir das pesquisas de Marisa Veloso e Maria Angélica Madeira, (1999). Nesse quadro, didaticamente tipificado, e aqui sintetizado, distingue-se, a partir do séc. XIX, quatro fases diferentes do pensamento social sobre o passado, o presente e o futuro do Brasil:

Idealização

primeira metade do século XIX

Ainda não havia se constituído um sistema intelectual autônomo e crítico. Os discursos eram voltados à exaltação do Brasil enquanto paraíso natural, sem conflitos e belo. Esta vocação patriótica-sentimental empenhada nas campanhas nacionais ganhava o beneplácito imperial. O negro não aparece como parte da história e o índio é tratado de maneira exótica e irreal, em um

saudosismo nativista. Neste contexto, não se discute efetivamente nem passado nem futuro coletivo, apenas se vive um presente protegido das impurezas da realidade brasileira. Assim, não se buscava compreender profundamente a nação ou a identidade brasileira, nem produzir teorias que estimulassem as possibilidades de ampliação da cidadania.

Biologização

primeira metade do século XIX

Tendências europeias como o Evolucionismo, o Naturalismo, o Cientificismo e o Positivismo entram com vigor nos discursos produzidos sobre POVO e NAÇÃO, sempre associados a uma reflexão acerca de MEIO GEOGRÁFICO e RAÇA. O negro começa a aparecer no quadro de formação do Brasil, mas como raça inferior. A escravidão é tida como um entrave para a evolução da nação, seja pela condição de inferioridade do negro que foi trazido, seja pela relação de parasita-parasitado que debilita os grupos de indivíduos envolvidos. O povo brasileiro passa a ser reconhecido como mestiço, mas, na maioria dos discursos, aparece associado a um sentimento de inferioridade devido a esta condição, já que o valor dado à “raça pura”, importado da Europa, estava em voga.

A despeito das crises surgidas a partir da percepção de contradições e os padrões europeus determinando nossa autoima-

gem coletiva, inicia-se um sentimento de nacionalidade. O passado, mesmo não sendo sistematicamente estudado, começa a ser timidamente considerado em suas marcas no presente (em uma perspectiva evolucionista e biológica, não histórica). O futuro começa a ser pensado para a nação: propõe-se o “branqueamento” da população, por meio da migração preferencial de italianos e germânicos, para o melhoramento da raça e consequentemente da pátria (Silvio Romero, 1901); Manoel Bomfim (1905) sugere, como solução, educação para toda a população que possibilitaria um “associativismo”, acabando com o “parasitismo”, entre a elite e o restante dos brasileiros, permitindo o crescimento da nação. Suas ideias eram bastante revolucionárias e dissonantes para o contexto extremamente racista em que vivia, mas inspirou jovens de outras gerações.

Culturalização

primeira metade do século XX

O conceito antropológico de cultura e o culturalismo entram como ferramentas teórico-metodológicas na construção de novos discursos sobre o Brasil. Surge um movimento de busca da nação enquanto uma unidade (com suas diversidades e contra-

dições). Procura-se conhecer os diversos elementos e manifestações culturais para compreender a formação estrutural da cultura brasileira, mas sem fórmulas pré-estabelecidas de “fora”. É claro que os novos recursos conceituais e o próprio movimento mo-

dernista são emanados da Europa, mas adquirem características peculiares no Brasil. Em primeiro lugar, nossos modernistas não eram futuristas no sentido de negar o passado. Ao contrário, é a partir deste movimento que se traz o resgate do passado como construção histórica da identidade nacional. A história começa a ser trabalhada enquanto processo que informa o modo de ser e possibilita o futuro. Preocupou-se, então, com a preservação do patrimônio histórico-cultural, já que é fundamental para a existência e manutenção de uma identidade brasileira. Havia um sentimento de altivez frente ao outro estrangeiro, ao colonizador, e uma missão de reencontro cultural com o Brasil em suas diversas manifestações. Por isso, pesquisou-se a variedade brasileira, buscando-se uma síntese das diversidades. A revelação estava dentro, não fora, da nossa Cultura. Somente a partir da nação construída com bases culturais enraizadas, genuinamente brasileiras, poderíamos ser civilizados e universais.

Não era um movimento organizado, nem bem definido, mas grupos de pessoas pensando, pesquisando, agindo e criando a partir de uma nova sociedade que se vislumbrava e de uma consciência coletiva nacional que se enraizava. No entanto, a criação e a ação estavam engajadas em um projeto de construção cultural da nação, sem envolver-se muito nos conflitos e contradições sociopolíticas e econômicas. Estudavam-se e valorizavam-se as manifestações culturais do povo brasileiro e lutava-se para preservá-las ou ressignificá-las, mas NÃO COM este povo. O abismo entre a elite, os intelectuais e o resto da população ainda permanecia: “duma coisa não participamos: o amilhoramento político-social do homem [...] Se de alguma coisa pode valer o meu desgosto [...] não fiquem apenas nisto, espíões da vida, camuflados em técnicos de vida, espiando a multidão passar. Marchem com as multidões” (ANDRADE, 1990, p. 38). Esta tarefa, os modernistas deixam para a próxima geração.

Politização segunda metade do século XX

Neste contexto, a produção dos discursos sobre o Brasil não se dá mais por meio de intelectuais isolados, mas associados às instituições. Dentre as instituições mais importantes, nas décadas de 50 e 60, estavam: a USP (Universidade de São Paulo), o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) e a ESG (Escola Superior de Guerra). Apesar das diferenças, os discursos convergiam hegemonicamente em alguns elementos: havia uma reflexão sociológica-científica que recebia forte influência norte-americana; o nacionalismo vigente não era associado à noção de identidade, mas às categorias de industrialização, progresso, desenvolvimento, estabilidade e autonomia; surge a ideia de terceiro mundo e a preocupação em superar o subdesenvolvimento; discutia-se o papel da burguesia nacional para o crescimento, modernização e independência econômica e política da nação.

Formam-se intelectuais que não querem mais falar pelo povo, mas sim estar ao lado dele: iniciativas como as do teatro do oprimido (Augusto Boal), a pedagogia do oprimido (Paulo Freire), pesquisas participantes são alternativas que começam a ser experimentadas. Outros setores da população também começam a se organizar politicamente: surgem ligas camponesas; a juventude entra no cenário político, tendo sua representação mais organizada com a UNE (União Nacional dos Estudantes) e as juventudes católicas.

Por volta da década de 70, diferentes grupos e categorias começam a falar por conta própria e ter expressão social de suas visões sobre o mundo: as mulheres, os negros, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais, os ecologistas começam a construir discursos, se afirmarem politicamente, combatendo os controles e coerções que reproduzem o mesmo poder em todos os lugares.

A partir da década de 90, os diferentes movimentos foram se articulando entre si, tornaram-se mais institucionalizados: formaram-se Fóruns que estabeleceram prática de encontros nacionais em larga escala, gerando grandes diagnósticos dos problemas sociais, definindo metas e objetivos estratégicos. As ONGs (organizações não-governamentais), que nos anos 80 atuavam totalmente ligadas aos movimentos populares, passam a ser inscritas no universo do Terceiro Setor, atuando em áreas em que a prestação de serviços sociais é carente ou ausente. Esta infinidade de linhas de atuação política e produção de discursos sobre a realidade brasileira, apesar de heterogênea em temáticas e demandas, é, em vários momentos, unificada devido às carências socioeconômicas ampliadas a cada dia, e por um mote antiglobalização. À beira do século XXI tecem-se redes de movimentos internacionais contra um sistema opressor, excludente e massificador que transcende as fronteiras brasileiras.

Oliven (2002) salienta dois aspectos dessa história. Primeiro, o tema da identidade brasileira necessitou de intelectuais que a formulassem, elaborassem teorias e conceitos. Mas, uma vez formulados, muitos deles se transformaram em senso comum, em representações sociais, nos termos de Moscovici. As proposições de Gilberto Freyre sobre a “democracia racial brasileira”, por exemplo, constituem senso comum para várias parcelas da sociedade, ainda que a maior parte delas não tenha lido Casa Grande e Senzala.

Essas proposições que estão sendo retomadas mais uma vez agora, no contexto do debate sobre as políticas de cotas raciais. De um lado, os defensores dessas políticas procuram demonstrar, com os dados relativos à renda, emprego, educação e saúde muito desfavoráveis aos negros, que nunca houve uma democracia racial no país, e, do outro lado, os que são contrários às cotas sustentando que nunca existiu segregação ou apartheid racial como nos EUA. Por aqui, a desigualdade seria social, o que poderia justificar, no máximo, cotas sociais.

A tese das “ideias fora do lugar”, desenvolvida por Schwarz, é outro exemplo desse processo. Ela foi desenvolvida para análise da obra de Machado de Assis, porém, desvinculada dessa intenção, virou senso comum em um país onde há um sentimento forte, embora difuso, de que as ideias e práticas culturais, geralmente, estariam “fora do lugar”.⁹

Para Oliven, a rigor nada pertenceria a um lugar somente porque tudo pode ser adaptado aos interesses e aos contextos sempre em transformação. Para ele, a dinâmica cultural implica em um processo contínuo de desterritorialização e reterritorialização. Assim, ideias, conceitos, práticas originárias de um espaço acabam por migrar para outros, onde, diversas vezes, acham um ambiente diferente do original, porém acabam por se adaptar e “entram no novo lugar”.

Nessa perspectiva, o autor destaca um segundo aspecto da referida história: a construção híbrida da cultura brasileira tanto em termos tradicionais (mestiçagem, sincretismo) quanto contemporâneos. Ainda que os produtos dessa hibridação possam ter seu valor negado ou afirmado, em função dos interesses e grupos em disputa. Às vezes, a mestiçagem populacional é negada, enquanto valor (quando se aposta no embranquecimento como solução para os problemas nacionais), ou afirmada (quando se exalta o caráter moreno do brasileiro).

Não obstante esses movimentos, a hibridação tornou a sociedade brasileira peculiar “com sua capacidade de assimilar aspectos da modernidade que lhe interessam e transformá-lo em algo adaptado à sua própria realidade, em que o moderno

se articula ao tradicional, o racional ao afetivo e o individual ao pessoal” (OLIVEN, 2002, p. 9).

CONHECENDO MAIS SOBRE

Cultura, brasileira e identidade nacional

Caro(a) cursista, nós vimos que a partir da década 70, especialmente no período de redemocratização, diversas identidades sociais buscaram afirmação: as identidades etárias (representadas pelo jovem, enquanto categoria social, mais tarde também pelos idosos), a identidade de gênero (mulheres e homossexuais), as identidades religiosas, as identidades étnicas (índios e negros) e as identidades regionais. Contudo, nesta aula, tais identidades e seus processos de afirmação só puderam ser citados. Para conhecer mais sobre esses e outros temas correlacionados e, sobretudo, trabalhá-los com seus alunos, sugerimos alguns textos e vídeos: ↓

TEXTOS:

- ANTROPOLOGIAS – *Autodeterminação como antídoto*
Link: <<http://antropologias.blogspot.com/2010/02/autodeterminacao-como-antidoto.html>>.
- ARRUDA, Maria Arminda. Pensamento brasileiro e sociologia da cultura: questões de interpretação. *Tempo Social*, v.16, nº 1. São Paulo, 2004
Link: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702004000100006>.
- BARBOSA, Livia. *O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros*. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992
Link: <<http://www.webartigos.com/articles/6105/1/O-Jeitinho-Brasileiro/pagina1.html>>.
- DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das 3 raças. *In: _____*. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GOMES, Laura Graziela; BARBOSA, Livia; DRUMMOND, José Augusto. (Orgs.). *O Brasil não é para principiantes: carnavais, malandros e heróis, 20 anos depois*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

⁹ Obra de Machado de Assis que suscitou diversos estudos sobre a construção da identidade nacional. Eder Silveira fez um estudo comparativo entre a concepção de “Medalhão”, expressa no conto do escritor carioca Machado de Assis (1839-1908), *A Teoria do Medalhão*, e aquela de “Homem Cordial”, desenvolvido pelo historiador Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) na obra *Raízes do Brasil*. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//02_raizes.htm>.

- GOMES, Tiago. *Gente do samba: malandragem e identidade nacional no final da Primeira República*. Disponível em:
Link: <http://www.revistatopoi.org/numeros_antigos/topoi09/topoi9a7.pdf>.
- FRY, Peter; MAC RAE, Edward. *O que é homossexualidade?*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MELLO, Marisa. *Gênero, raça e classe na modernidade/ subalternidade à brasileira (1930-1945)*
Link: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19490.pdf>>.
- SOUZA, Jessé. *Identidade nacional e dominação social: uma crítica a percepção do Brasil moderno*
Link: <www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/391.rtf>.
- VAZ, Florêncio. *Identidade indígena*
Link: <<http://www.alasru.org/cdalaru2006/25%20GT%20Flor%20C3%A4ncio%20Almeida%20Vaz%20Filho.pdf>>.

VÍDEOS:

- *Identidade – Jorge Aragão*
Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=rm-Eexth0Pw>>
- *Identidade – Fernando Meireles*
Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=yKG8no8OKDg>>
- *Quem são eles? (Índios no Brasil)*
Link: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22224>
- *Inclassificáveis – Arnaldo Antunes*
Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=AZ0AAtaqngU&feature=related>>
- *Mussum e o racismo – Episódio – Programa Os Trapalhões*
Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=cKaX3CE16UI>>
- *RIC – Nova carteira de identidade brasileira (Vídeo Institucional)*
Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=MHB1zI0wk8M&feature=related>>
- *O perigo de uma única história – Palestra com Chimamanda Adichie*
Link: <http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>

COMO VIMOS NESTA AULA...

Mais que a revisão de autores, vimos como alguns movimentos culturais, sociais, artísticos, passados e contemporâneos, contribuíram para a discussão do tema identidade nacional. A partir do conceito de cultura, vimos que essa identidade resultou de diversos processos de hibridação.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Atividade de aprofundamento

Prezado(a) cursista, apresentamos a história da construção do tema identidade no pensamento social brasileiro, em quatro fases. Na 1ª disciplina deste Módulo, 6ª aula, História da Sociologia, você teve a oportunidade de estudar alguns pensadores sociais que contribuíram para o referido processo de construção.

Propomos que releia os materiais didáticos e apontamentos relativos à aula em questão. Depois, escolha um pensador (da primeira ou segunda metade do século XX) e faça uma análise de suas ideias apontando as repercussões de suas proposições sobre o tema. Um exemplo interessante e inspirador para esse tipo de análise é o texto de Eder Silveira, *Considerações sobre O Homem Cordial, de Sérgio Buarque de Holanda e A Teoria do Medalhão, de Machado de Assis*.

2 Atividade de planejamento para a sala de aula

A partir do projeto de pesquisa, iniciado na aula anterior, sistematize com os alunos os dados coletados considerando, inclusive, aspectos relativos às identidades sociais citadas na quarta fase da construção identitária brasileira (etárias, religiosas, étnicas, regionais e de gênero) que hoje buscam afirmação. Esta é a 2ª parte do trabalho a ser finalizado na próxima aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. O movimento modernista. In: BERRIEL, Carlos Eduardo (Org.). *Mário de Andrade hoje*. São Paulo: Ensaio, 1990.

CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

GRUMAN, Marcelo. "(In) diferença" por excesso? O lugar das identidades na contemporaneidade. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 79. Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/079/79gruman.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

OLIVEN, Ruben George. Cultura brasileira e identidade nacional (O eterno retorno). In: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na Ciência Social brasileira*. São Paulo: Anpocs, Editora Sumaré; Brasília, Capes, 2002.

MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

RODRIGUES, Shirlei. *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Brasília: UnB, 2007. [Orientadora: Fernanda Antonia da Fonseca]. Disponível em: <<https://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/2914>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

SILVEIRA, Eder. *Considerações sobre O Homem Cordial, de Sérgio Buarque de Holanda, e A Teoria do Medalhão, de Machado de Assis*. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//02_raizes.htm>. Acesso em: 17 ago. 2010.

VELOSO, Mariza; MADEIRA, Angélica. *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Indústria cultural e o universo jovem

Mário Bispo dos Santos • Shirlei Daudt Rodrigues Leal

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista, no dia a dia escolar, observa-se como os estilos de vida, as preferências, as posturas culturais apontam para quem são, o que querem ou não ser os jovens. Mesmo que muitos não tenham escolhido claramente o que querem ser, apresentam estilos expressivos que os identificam socialmente. Cabe indagar: Até que ponto tais escolhas e expressões são marcadas pela indústria cultural? Qual o grau de autonomia da juventude?

Vimos nas aulas anteriores que existe uma infinidade de fatores que influenciam o que somos em nossas ações e relações sociais. As hibridizações feitas ao longo de nossa história nacional, até a atualidade de um mercado global potencializador da pluralidade cultural, amplia o leque de possibilidades do que podemos vir a ser. No entanto, essas possibilidades na maioria das vezes não estão postas como alternativas a serem conscientemente escolhidas por nossos jovens, já que são percebidas de forma difusa, misturadas, naturalizadas, desenraizadas. Muitas vezes esses jovens não passam de meros consumidores de uma indústria cultural global, à mercê do que outros decidem ressaltar como bom, belo e comerciável. Sua participação crítica e criativa fica embotada em um mundo de muitos estímulos e pouca memória. Não compreendendo sua localização social, perdem o domínio de sua identidade.

Quanto mais consciência temos das matrizes histórico-culturais que influenciaram nossas escolhas, mais alternativas podemos vislumbrar e, portanto, maior o grau de autonomia perante a diversidade de posições. Mas será que nossos alunos valorizam o conhecimento da história e compreendem sua relação com as suas identidades? Em um mundo onde tudo acontece tão rápido, com mudanças que tornam as coisas imediatamente obsoletas, os símbolos culturais são comerciáveis e saem de moda, será que há espaço para a memória? Podemos falar de identidades, ou será que são tão transitórias e manipuláveis que este conceito se torna irrelevante para o posicionamento do jovem hoje? É possível ampliar a consciência crítica de nossos alunos, a partir da discussão sobre suas identidades e seus dilemas no mundo contemporâneo dominado pela indústria cultural global?

PROPONDO OBJETIVOS

Diante da problemática posta, revisaremos alguns autores que trabalharam os dilemas da juventude em um mundo repleto de informações, símbolos, valores difusos e globalizados, buscando:

- ▶ Problematizar a relação entre juventude, cultura, identidade e mercado.
- ▶ Refletir sobre o lugar e a importância da criticidade histórica e a Imaginação Sociológica.
- ▶ Desenvolver uma reflexão sobre os dilemas dos jovens no mundo contemporâneo e as possíveis contribuições do ensino de Sociologia no Ensino Médio.

CONHECENDO SOBRE

Indústria cultural e cultura de massa

Caro(a) cursista, para incentivarmos maior relação entre a teoria sociológica aqui aprofundada e suas aulas, iniciaremos a discussão dos conceitos propondo um problematização a ser levada aos seus alunos:

1 Sugestão de atividade para sala de aula

Peça aos estudantes para trazerem algum produto ou símbolo cultural de *que gostam e esteja na moda*: músicas, filmes, livros, gírias, trejeitos, roupas, imagens, comidas, entre outros. Então discuta, a partir das questões: O que faz cada um deles gostar desses produtos ou símbolos? Por que eles estão na moda, e quem a define? Existem muitas coisas de que eles gostam e nunca estiveram ou saíram de moda?

Depois desta conversa inicial, peça para os jovens lerem em voz alta o seguinte trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade:

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.

Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado [...]

Depois, forme grupos para que discutam e comentem posteriormente para toda a turma suas conclusões.

Este poema é analisado pelo sociólogo Eduardo Fernando Montagnari em seu texto *Indústria Cultural e Cultura de Massa*¹⁰:

O retrato estampado nos versos de Carlos Drummond de Andrade ganhou um conceito sociológico: *reifificação*. Na verdade, uma expressão que quer dizer o mesmo que a palavra utilizada pelo poeta: *coisificação*. E que tem a ver com esse estranho e contraditório processo que, ao naturalizar o mundo das mercadorias, coi-

sifica as relações sociais. É o que se pode perceber, por exemplo, quando ouvimos ou lemos que o mercado está mal-humorado ou eufórico, instável ou depressivo... Com efeito, o mercado, dotado de “humanidade”, passou a comandar nossas existências de acordo com o ponto de vista da maior promotora de nossos desejos, gostos e sentimentos: essa tal de *mídia*.

No referido texto, Montagnari contrapõe diferentes visões dos processos culturais atuais. Inicia a discussão partindo do termo *Indústria Cultural*: expressão empregada primeiramente por dois filósofos e sociólogos alemães integrantes da chamada Escola de *Frankfurt*¹¹, Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1903-1969), na metade do século passado, utilizada para designar a forma de produzir e consumir *cultura* nas sociedades industrializadas.

Para os teóricos alemães não interessam as explicações de quem gosta de ver na *indústria cultural* apenas o *avanço tecnológico*. Para eles, a verdade que *recobre a tecnologia* tem um nome: *negócio*. Um *negócio* que esconde, por detrás da *explicação em termos do avanço tecnológico*, o mundo em que a técnica encarna o poder dos grupos e das classes dos economicamente mais fortes sobre o resto da sociedade. [...] Significa *padronização*. Significa dizer que as criações artísticas já não são obras únicas que não podem ser reproduzidas. As obras de arte se transformaram agora em objetos que a racionalidade técnica *produz em série*, isto é, *industrialmente*, como qualquer outro bem, qualquer outra coisa. Os “objetos” de arte agora são *mercadorias*.

A terminologia *indústria cultural*, muitas vezes é associada às expressões cultura de massa, comunicação de massa e sociedade de massa. Estes últimos termos nem sempre tiveram um estigma negativo:

Expressão máxima do pensamento liberal da sociologia norte-americana, o termo cultura de massa traduz um otimismo teórico-político que é oposto ao niilismo implícito no conceito alemão de *indústria cultural*. Como explica a filósofa brasileira Marilena Chauí (1986:25-6), graças às ideias de *cultura e sociedade de massa*, o conceito *cultura* de massa imaginou, nos idos dos anos 50 e 60 do século passado, “poder livrar-se definitivamente do fantasma que atormentava a explicação científica social, isto é, o marxismo e seu mais perigoso conceito, a luta de classes”. A noção de *massa*, explica a autora, queria significar o fim das classes sociais, das contradições e da luta sociopolítica e, por consequência, o fim da luta de classes. Era a massa tornando real o *sonho da democracia liberal norte-americana*: as divisões sociais ficando reduzidas a divergências de interesses particulares

10 Este texto não foi publicado, mas está disponível aos cursistas na biblioteca virtual oferecida por este programa de pós-graduação a distância.

11 A designação *Escola de Frankfurt* não diz respeito a uma construção, um lugar, mas a um grupo de intelectuais que nos anos 30 do século passado pensaram e produziram uma teoria crítica da sociedade capitalista.

de grupos e indivíduos que assim podem chegar ao consenso político à maneira do mercado que se autorregula (e que parece ter vida própria).

Hoje, uma metáfora corriqueira, cunhada e professada pelo norte-americano Herbert Marshall MacLuhan (1911-1980), a expressão “aldeia global” passou então a indicar o contrário da visão sombria que os teóricos alemães tinham da sociedade contemporânea, da *sociedade de consumo*.

Assim, uma dualidade original é observada no debate acerca dos processos culturais modernos:

Os niilistas vendo nos meios de comunicação e na cultura de massas um mundo de consumismo que decreta o fim da própria cultura, e os otimistas vendo na cultura de massa a difusão e possibilidade de fruição democrática da produção cultural. Os niilistas vendo na reprodução (fabricação) das obras de arte o fim da própria arte, e os integrados vendo no processo reprodução cultural uma possibilidade real de todos os interessados terem agora acesso a um universo anteriormente facultado a uma minoria privilegiada.

Montagnari continua a discussão contrapondo outros autores e discursos. Mais dualidades aparecem ao longo da história contemporânea:

Há os que apostam nesse processo que disponibiliza os recursos tecnológicos necessários à produção e circulação de “trabalhos alternativos” (gravações de cds, dvds, vídeos, com qualidade técnica jamais imaginada) em rede, onde se pode produzir e trocar informações e desejos ou fazer circular *digitalmente* de tudo, de pensamentos a criações culturais. Mas há também os que acreditam que nunca o processo de industrialização e do avanço tecnológico esteve tão a serviço da reprodução de um “mundo desencantado”, como diria o sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), em que nem mesmo os indivíduos, em especial no universo publicitário, do chamado *merchandising*, são mais eles mesmos, mas, quase sempre, “um novo *fulano de tal*”.

Por fim, o sociólogo aponta dois autores que problematizam essas oposições, na medida em que mantêm uma reserva crítica às idealizações acerca das culturas:

Não devemos generalizar – “coisificar” – também as culturas encarando-as como coisas acabadas, prontas, que existem em si mesmas. Ao contrário, “é preciso saber que toda evolução implica abandono, toda criação comporta destruição, que todo ganho histórico se paga com uma perda”. (MORIN; KERN, s/d., p. 7)



Sugestão de atividade no ambiente virtual

Caro(a) cursista, a partir da discussão apresentada acima, compartilhe no ambiente virtual pelo menos uma experiência pedagógica ou uma ideia de sequência didática relativa à seguinte questão trabalhada com os alunos: Quais os problemas, vantagens ou possibilidades que a indústria cultural e a cultura de massa trazem para a juventude?

Universo jovem e seus dilemas na sociedade globalizada

Nossos jovens nasceram em um mundo onde os meios de comunicação e de transporte aumentam cada vez mais o volume e rapidez das informações, trocas e transformações culturais. Já na década de 50 e 60 do século passado, Wright Mills escrevia sobre os dilemas das pessoas, e de jovens que viviam em uma “era do fato” e não conseguiam se orientar de acordo com os valores que amavam. Devido à rapidez histórica, não conseguiam compreender os meandros das relações entre o eu e o mundo para posicionar-se efetivamente frente a este:

Será de espantar que os homens comuns sintam sua incapacidade de enfrentar os horizontes mais extensos à frente dos quais foram tão subitamente colocados? Que não possam compreender o sentido de sua época e de suas próprias vidas? Que – em defesa do eu – tornem-se moralmente insensíveis, tentando permanecer como seres totalmente particulares? Será de espantar que se tornem possuídos de uma sensação de encurralamento? (MILLS, 1959).

No caso dos jovens de hoje, a questão se complexifica, pois muitos não chegam nem a saber quais os valores que amam. Não chegam a construir uma identidade moral bem definida. Atualmente, a diversidade (e a tolerância a ela) ganha espaço significativo no amplo processo social. A formação moral neste contexto torna-se cada vez mais variada e difusa, e os valores incorporados, por uma mesma pessoa, muitas vezes são contraditórios, sendo mobilizados diferentemente de acordo com cada situação vivenciada (LAHIRE, 1998). Neste sentido, as situações têm uma relevância enorme perante o comportamento e identidade dos indivíduos, mais do que a bagagem moral, já que esta última, bastante heterogênea e modulável, não permite posturas lineares e constantes, independentes da diversidade de desafios que se enfrenta. Assim, podemos inferir que, se por um lado nossos jovens são mais maleáveis e abertos à

diversidade e às mudanças, por outro acabam por serem mais suscetíveis à moda, à indústria cultural, ao mercado.

De qualquer forma, tanto a juventude da época de Mills quanto a de agora parece carecer do que ele chamou de “Imaginação Sociológica”, ou seja, de uma qualidade de espírito que lhes desse a capacidade de compreender as relações entre o indivíduo e a sociedade, entre a história e a biografia.

De fato, diversos autores apontam que o homem moderno, por conta de todo um processo histórico, tende a sentir a sociedade como externa a ele, ou seja, não percebe a intrínseca ligação entre o meio social e sua identidade. Segundo Elias (1994), a dualidade indivíduo X sociedade constrói-se a partir de vivências reais estabelecidas ao longo do processo civilizador que são intensificadas a cada dia desde o advento da modernidade e sua decorrente complexificação social:

[...] a sensação de existir em isolamento, em oposição ao ‘mundo externo’ das pessoas e das coisas, e de ser, ‘internamente’, algo para sempre separado do que existe ‘do lado de fora’, talvez até se encontre com frequência bem superior nas sociedades ocidentais de hoje do que em qualquer época do passado [...] (ELIAS, 1994, p. 97)

O Processo Civilizador descreve rapidamente a construção do habitus do indivíduo, segundo o momento histórico em que nasce e é socializado. À medida que as sociedades vão crescendo e diversificando as possibilidades de inserção dos seus membros, aumentam as opções oferecidas a eles quanto ao treinamento e orientação de seus esforços. Assim, essas pessoas começam a perceber suas diferenças com relação aos outros e a compreenderem-se como indivíduo único, que escolhe seu destino. Apesar da diferenciação na formação, existem vários elementos educativos comuns entre os indivíduos participantes desse mesmo contexto histórico-cultural. Entre os mais relevantes, está o treinamento para a contenção dos impulsos, para o planejamento da ação, para resignar-se no presente e projetar os desejos no futuro. Isto amplia a percepção contraditória entre o eu e o mundo:

Quando esses impulsos só podem expressar-se na ação de maneira silenciosa, postergada e indireta, com um intenso autocontrole habitual, o indivíduo frequentemente se vê tomado pela sensação de estar isolado de todas as outras pessoas e do mundo inteiro por uma barreira invisível. (Idem, p. 99)

Desta maneira, aprendemos a nos portar como “estátuas pensantes”, incapazes de nos mover, nos expressar, de nos relacionar com os outros para, juntos, agirmos conscientemente sobre a realidade. Esta condição pode ser potencializada se considerarmos as questões dadas na discussão anterior sobre indústria cultural e cultura de massa:

O espectador olha [...] Tudo se desenrola diante de seus olhos, mas ele não pode tocar, aderir corporalmente àquilo que contempla. Em compensação, o olho do espectador está em toda parte [...] sempre vê tudo em plano aproximado [...] mesmo o que está mais próximo está infinitamente distante da imagem, sempre presente, é verdade, nunca materializada. Ele participa do espetáculo, mas sua participação é sempre pelo intermédio do corifeu, mediador, jornalista, locutor, fotógrafo, *cameraman*, vedete, herói imaginário”. (MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. 2005, p. 74)

2 Sugestão de atividade para sala de aula

Nesse sentido, caro(a) professor ou professora, se possível proponha as seguintes questões para seus alunos:

- ▶ Quais os principais dilemas que vocês vivem hoje?
- ▶ Vocês se sentem espectadores ou sujeitos do processo cultural global?
- ▶ Qual a relevância que vocês dão ao estudo da história social para a compreensão de suas identidades e escolhas?

Estes dilemas se ampliam a cada geração, pois o mundo torna-se mais complexo, diverso e também excludente. Os jovens de hoje deparam-se com uma infinidade de opções a trilhar que contrastam com as possibilidades efetivas de consumá-las. Desde criança somos treinados a um grau elevado de autocontrole e independência, a competir com os outros e a tentar distinguirmo-nos por nossas qualidades e esforços pessoais.

No entanto, estão impostos limites sociais às possibilidades de distinção pessoal, que em diversas situações é desvalorizada (não podemos sair muito do padrão cultural estabelecido). Essas inúmeras situações e aprendizagens dissonantes geram tensões que os indivíduos percebem como naturalmente pessoais, mas, na verdade, são intrinsecamente relacionadas às normas e tramas sociais (ELIAS, 1994). Essas tensões, associadas à compreensão individualista da realidade, são úteis à dinâmica social maximizadora da produção e do capital, na medida em que o indivíduo direciona suas angústias e ansiedades para o aumento de sua produtividade, aprofundamento de sua qualificação profissional, vendo o outro cada vez mais como obstáculo aos seus projetos, tornando-se inábil para se identificar com o coletivo e intervir mais efetivamente onde está inserido.

Como vimos, a situação social atual dificulta ao jovem compreender bem a relação entre sua identidade, suas escolhas e a sociedade em que vive. Sente-se extremamente cobrado por vetores sociais diversos e, muitas vezes, contraditórios. Não entendendo profundamente as tramas que transcendem

seu cenário próximo e sua vida pessoal, acaba por se fixar mais em seu ambiente privado, já que teme a esfera social mais ampla (MILLS, 1959). Não percebendo a importância da compreensão histórica para se localizar e agir mais conscientemente sobre o mundo, acaba refém da indústria cultural. Esta, por sua vez, pode intensificar esse processo de individualismo, apatia social e postura não crítica.



Sugestão de atividade no ambiente virtual

Montagnari apresenta o argumento de Adorno e Horkheimer em que o “poder do capital” faz da arte na sociedade contemporânea apenas uma obra de *mimese*, uma cópia. Não sendo mais uma negação do que existe, o que a arte provoca é o reconhecimento do público naquilo que o público julga ser. O imaginário administrado pelo cinema, pela televisão, pelas revistas, pelos discos, pela publicidade enfim, faz que “imaginemos que estamos imaginando”, uma vez que tudo já está dado, pronto, acabado.

Você concorda com essa posição? Em que esta questão pode estar relacionada com os dilemas de seus alunos? Qual seria a contribuição e desafios do ensino de Sociologia neste quadro social de aceitação acrítica? Poste e debata no Fórum seu ponto de vista e de seus alunos.

Identidades, desafios e possibilidades para a juventude

Mesmo com o processo social que leva ao individualismo e à sujeição cultural ao mercado global, percebe-se que mesmo os jovens de hoje buscam identidades coletivas, ou seja, estejam inseridos em um grupo, participar de alguma “tribo”. Parecem não quererem estar sozinhos, ou sem marcas culturais que os identifiquem em sua localização social.

3 Sugestão de atividade para sala de aula

Faça um levantamento com seus alunos dos diferentes grupos ou “circuitos urbanos” que eles conhecem jovens participando, de acordo com gostos estéticos, desportivos, políticos, padrões de comportamento, religião ou classe social. Então forme equipes e peça para cada uma apresentar elementos culturais que caracterizem esses “circuitos jovens”. Depois problematize: Por que esses grupos exis-

tem? Que problemas e vantagens eles podem estar trazendo para a juventude hoje?

Atualmente, a juventude apresenta contornos culturais urbanos. Mesmo os jovens das pequenas cidades estão imersos pelos símbolos produzidos nas metrópoles, disseminados pelos meios de comunicação de massa e outros setores da indústria cultural. Os grandes centros urbanos difundem valores que orientam comportamentos por todo o mundo. No entanto, este processo não impele somente à padronização, mas promove muitas vezes o alastramento da heterogeneidade.

Quanto maior fica “a cidade” contemporânea, mais complexa é esta diversidade, e o indivíduo internaliza regras e capacidades morais específicas de acordo com sua localização/grupo/função social. Segundo Durkheim (1995), esta diversificação, longe de levar a uma desintegração social, cumpre necessidades funcionais da sociedade fortalecendo a coesão social. No entanto, outros autores analisam o fenômeno como gerador de impessoalização/individualização, segregação e desenraizamento local.

Hoje as cidades produzem aglomerados instáveis que encontram na mobilidade social a sua principal causa, e esta, por sua vez, está calcada em fatores econômicos, tecnológicos e na diversidade socioeconômica e cultural. A mobilização de um indivíduo ou de uma população é derivada das mudanças constantes de residência e dos estímulos (numerosos e variáveis) a que eles respondem.

Desse modo, a facilidade de meios de transporte e comunicação possibilita aos indivíduos distribuir sua atenção, vivendo em vários mundos, destruindo a permanência da vinculação desses indivíduos e suas vizinhanças. Multiplicaram-se as oportunidades individuais de contato e associação, mas estes se tornaram mais transitórios, substituindo-se associações íntimas e permanentes da comunidade por relações casuais e fortuitas.

Em metrópoles mais antigas tendem a surgir indivíduos tipificados que se organizam em comunidades segregadas ou corporações (de etnias ou classes). Estas acabam por guardar alguns aspectos semelhantes ao das vizinhanças tradicionais, no que se refere ao sentimento de pertencimento local e intensidade da intimidade entre seus participantes. No entanto, essas comunidades se constroem a partir do isolamento, não do indivíduo em si, mas do grupo em relação ao restante da sociedade. Neste caso, o sentimento de vizinhança se funde com antagonismos de raça ou de classes. Assim, os processos de segregação estabelecem distâncias morais que fazem da cidade um mosaico de pequenos mundos que se tocam, mas não se interpenetram. No meio urbano, o indivíduo é capaz de passar rápida e facilmente de um meio moral a outro e não se vincular profundamente a nenhum deles (PARK, 1987).

Esta análise pode ser uma das explicações para o fato de nossos alunos mudarem de “tribo” como literalmente mudam

Indústria cultural e o universo jovem

de roupa. Mesmo assim, quando estão em determinado grupo, são altamente ciosos dos seus símbolos identitários, que os diferenciam e separam de outros. Isto gera inclusive conflitos graves, como vemos nas brigas de torcidas, nas disputas de gangs de adolescentes, nas querelas sobre pichações, nos embates sobre o padrão estético a ser seguido nas escolas (vestimentas, músicas, acessórios, trejeitos, expressões).

Quanto mais diversa e ampla em grupos é a sociedade, mais *variáveis* e por vezes *conflitivas* são as verdades, discursos e identidades. Mas para a compreensão do contexto atual é importante observar que estes, apesar de diferentes, não são estanques e se *hibridizam* em velocidade cada vez maior. A fusão, a mescla ou a *reconfiguração* de valores e práticas não se dá de maneira harmoniosa, gerando, muitas vezes, opressões e exclusões bastante recorrentes neste mundo globalizado (CANCLINI, 2006). Contra estas consequências desastrosas surgem novos discursos e grupos de intervenção local e internacional, organizados em redes, que vão reconstruir e ampliar as noções e vivências acerca das identidades e participação cultural (GOHN, 2003).

Assim, a formação da juventude é influenciada por um grande leque de vetores sociais e grupos de pressão que geralmente estão em disputas. Ganham mais espaço e efetividade aqueles movimentos sociais, ou agentes coletivos, mais consistentes, organizados, com capacidade de se adaptar e fazer acordos, sem perder sua identidade e sua razão de ser. Além disto, o indivíduo, ao mesmo tempo em que pode sentir-se perdido e isolado frente a tantos estímulos morais confusos (às vezes, contraditórios), também amplia sua margem de opções que o possibilitam, se for capaz de equacionar “suas crises”, de agir com mais autonomia, reflexividade e sentir-se sujeito do processo histórico em que está inserido.

Mesmo a identidade e a maleabilidade sendo grandes instrumentos de intervenção social, elas não se relacionam harmoniosamente, nem no mundo de hoje. Muitas vezes, para se construir uma “mística” em torno do grupo, sua luta, sua história, reforçando-se sua identidade e fortalecendo sua organização, precisam-se criar mecanismos de distinção e negação do outro que é diferente. Por recorrentes momentos, em nome da coesão, mutila-se a diversidade, limita-se a amplitude democrática e nossas possibilidades de vislumbrar outras formas de ser, de agir, diferentes das que vivenciamos cotidianamente.

Articular identidade e diversidade, coesão de grupo e acesso amplo, o indivíduo e a sociedade, a história e a biografia, o público e o privado, de forma que um não suprima o outro, é um desafio contemporâneo. A Sociologia no Ensino Médio pode contribuir bastante na compreensão destas relações, auxiliando os jovens na construção consciente de suas identidades, ampliando sua criticidade e autonomia perante a realidade fabricada/globalizada pela indústria cultural.

Caro(a) cursista, nesta aula trabalhamos algumas temáticas clássicas referentes ao mundo moderno globalizado que trazem questões pertinentes aos jovens de hoje. No entanto, não nos aprofundamos na literatura que trata especificamente da questão juventude. Esta está bem apresentada na primeira disciplina deste Módulo, na aula sobre os autores que trabalharam com o tema juventude pela Sociologia. Outras questões que podem ser aprofundadas são: a indústria cultural no Brasil; as repercussões sociopolíticas da falta de memória e de identidade coletiva; o problema das generalizações conceituais sobre cultura e identidade no mundo de hoje; o consumismo juvenil e os problemas para a saúde física, mental e social. A seguir, sugerimos textos e filmes que tratam de diversos assuntos associados aos temas aqui trabalhados, como: ↓

TEXTOS:

- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HAMBURGER, Esther. Indústria cultural brasileira (vista daqui e de fora) In: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na Ciência Social brasileira*. São Paulo: Anpocs, Editora Sumaré; Brasília: Capes, 2002.
- LE GOFF, Jaques. *Documento/ Monumento em História e Memória*. 5. ed. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas, SP: Unicamp, 2003.
- LIMA, Ari. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador. *Caderno CEDES*, v. 22, nº 57. Campinas, SP: ago. 2002.
- MAGNANI, J.G.C. *Festa no pedaço*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MAGNANI, J.G.C.; SOUZA, B. M. de. (Orgs.) *Jovens na Metrópole*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.
- MAGNANI, José Guilherme C. Os circuitos dos jovens urbanos. *Tempo Social – Revista de Sociologia da US*, v. 17, nº 2, nov. 2005

Link: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a08v17n2.pdf>>.

- MEIRA, Sueli – *A aflição da busca: identidade cultural na era do multiculturalismo*. 2009
[Link: <http://eduep.uepb.edu.br/sociopoetica/publicacoes/v1n3pdf/11_sueli_meira.pdf>](http://eduep.uepb.edu.br/sociopoetica/publicacoes/v1n3pdf/11_sueli_meira.pdf).
- NUNES, José Walter. *Patrimônios subterrâneos em Brasília*. São Paulo: Annablume, 2005.
- VIANNA, H. *Funk e cultura popular carioca*
[Link: <http://www.mirelaberger.com.br/mirela/download/funk_e_cultura_carioca.pdf>](http://www.mirelaberger.com.br/mirela/download/funk_e_cultura_carioca.pdf).
- WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: USP, 1995. Clássicos I
[Link: <http://books.google.com.br/books?id=AW2I8CVUHKOC&printsec=frontcover&source=gbs_navlinks_s#v=onepage&q=&f=false>](http://books.google.com.br/books?id=AW2I8CVUHKOC&printsec=frontcover&source=gbs_navlinks_s#v=onepage&q=&f=false).

FILMOGRAFIA:

- **A Máquina.**
 Dir.: João Falcão. Drama, 90 min. (Brasil, 2005).
 Em Nordestina, cidadezinha perdida no sertão, “Karina da rua de baixo” sonha em ser atriz e partir para o mundo. Antes que seu amor lhe escape, “Antônio de Dona Nazaré” adianta-se numa cruzada kamikaze para trazer o mundo até Karina. Uma história em que os sonhos contradizem a realidade, as condições geográficas e políticas ameaçam conter a vida, e o amor desempenha o papel de elemento transformador.

<http://www.adorocinemabrasileiro.com.br/filmes/maquina/maquina.asp>.

Crítica bem-humorada à indústria cultural no Brasil.

- **A Dieta do Palhaço** (*Super Size Me*).
 Dir.: Morgan Spurlock. Documentário, 98 min. (EUA, 2004).
 O diretor Morgan Spurlock decide ser a cobaia de uma experiência: se alimentar apenas em restaurantes da rede McDonald’s, realizando neles três refeições ao dia durante um mês. Durante a realização da experiência, o diretor fala sobre a cultura do fast food nos Estados Unidos, além de mostrar em si mesmo os efeitos físicos e mentais que os alimentos deste tipo de restaurante provocam.

<http://www.adorocinema.com/filmes/super-size-me>

É um documentário bem-humorado que coloca em pauta a discussão da educação para o consumo da nossa juventude.

- **Surplus** (*Surplus: terrorized into being consumers*).
 Dir.: Erik Gandini. Documentário, 51 min. (Suécia, 2003).

O Documentário mostra o lado obscuro dos regimes capitalista e socialista.

Surplus, uma produção de 2003 do diretor Erik Gandini, mostra uma realidade cada vez mais aterrorizante, que está totalmente banalizada nos dias de hoje. A de que o homem transformou-se em uma máquina de consumo e ganância que está destruindo o mundo e o tornando cada vez mais afásico e amoral.

Erik Gandini nos apresenta um filme bastante intrigante, no qual ele usa uma estética diferente e moderna, com imagens e sons que praticamente transformam o filme em um videoclipe, tornando-o visualmente interessante, o que prende a atenção das pessoas, principalmente o público jovem, para que a mensagem seja apresentada de uma forma objetiva e clara desta situação da sociedade contemporânea.

Uma questão muito marcante nesta sociedade de consumo é o dinheiro, que no filme é abordado mostrando a vida de algumas pessoas de várias partes do mundo, como um garoto europeu que ficou milionário, mas que prefere ter sua vida simples e sem muito dinheiro de volta. Ou a garota cubana que, em uma viagem, descobriu e ficou deslumbrada com o mundo consumista que existe fora de Cuba. Ou também os trabalhadores indianos que ganham a vida desmontando navios. Tudo isto para exemplificar esta particularidade do capitalismo que deixa poucas pessoas com muito e muitas pessoas com pouco. Resenha completa:

[Link: <http://cinecido.wordpress.com/2008/11/26/resenha-do-documentario-surplus/>](http://cinecido.wordpress.com/2008/11/26/resenha-do-documentario-surplus/).

- **O Homem que Virou Suco.** Dir.: João Batista de Andrade. Drama. Duração, 95 min. (Brasil, 1981).
 Deraldo (José Dumont), poeta popular do Nordeste, chega a São Paulo sobrevivendo apenas de suas poesias e folhetos. Tudo vai muito bem até ele ser confundido com um operário de multinacional, que matou o patrão em uma festa onde recebeu o título de operário-símbolo. Deraldo é perseguido pela polícia e perde sua identidade e condição de cidadão.

[http://www.interfilmes.com/filme_18219_0.Homem.Que.Virou.Suco-\(O.Homem.que.Virou.Suco\).html](http://www.interfilmes.com/filme_18219_0.Homem.Que.Virou.Suco-(O.Homem.que.Virou.Suco).html)

Destaca a perda de identidade cultural do personagem frente à vida urbana multicultural e cosmopolita. É uma leitura bem interessante e politizada da massificação cultural.

- **Powaqqatsi** – Uma Vida em Transformação (*Powaqqatsi – Life in transformation*).
 Dir.: Godfrey Reggio. Documentário, 100 min. (EUA, 1998).

Seguem homens em fila indiana, negros de terra, curvados pelo peso que carregam, nos rostos diferentes expressões demonstram e escondem ao mesmo tempo o sofrimento. Assim começa *Powaqqatsi*, segundo filme da trilogia *Qatsi*, de Godfrey Reggio. Para quem viu o primeiro filme nada aqui é novidade, imagens belíssimas regidas pela música de Philip Glass, narram uma história de contradições ambientada no mundo contemporâneo. Uma bela narrativa que não necessita de palavras. Resenha completa:

Link: <<http://kynema.blogspot.com/2005/02/powaqqatsi-uma-vida-em-transformao.html>>.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Vários temas clássicos podem nos auxiliar na compreensão dos dilemas por que passam nossos jovens hoje. A discussão sobre Indústria Cultural, Cultura de massa, mudanças rápidas, processo civilizador, multiculturalismo pode ajudá-los no desenvolvimento da Imaginação Sociológica, para uma intervenção mais consciente e efetiva na realidade.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Atividade de aprofundamento

Caro(a) cursista, a partir do que foi visto nesta aula, das trocas que você fez com seus colegas e da comparação dos trechos das músicas abaixo, faça uma análise escrita sobre: *Os desafios e possibilidades dos educadores no trato com seus alunos hoje*.

“Já estou cheio de me sentir vazio
Meu corpo é quente e estou sentindo frio
Todo mundo sabe e ninguém quer mais saber
Afinal, amar o próximo é tão demodé.

[...]

Nós assistimos televisão também
Qual é a diferença”

(Baader-Meinhof Blues – Legião Urbana)

“Podemos sorrir, nada mais nos impede
Não dá pra fugir dessa coisa de pele
Sentida por nós, desatando os nós
Sabemos agora, nem tudo que é bom vem de fora
É a nossa canção pelas ruas e bares
Nos traz a razão, lembrando palmares
Foi bom insistir, compor e ouvir
Resiste quem pode à força dos nossos pagodes
[...]

Arte popular do nosso chão...

É o povo que produz o show e assina a direção”

(Coisa de Pele – Jorge Aragão)

Sou feia mais tô na moda,
tô podendo pagar hotel pros homens, isso é que mais importante.”

(Sou feia mais tô na moda – Tati Quebra-Barraco)

2 Atividade de planejamento para a sala de aula

Sugerimos a realização de um fórum de debates na escola, no qual os alunos apresentariam a pesquisa de campo iniciada na 2ª aula, sistematizada e analisada a partir dos elementos da 3ª aula. Agora serão acrescidas questões elaboradas pelos alunos relacionadas ao tema *Indústria Cultural e os jovens – dilemas e possibilidades*, para serem discutidas por convidados de associações, universidades, partidos, organizações governamentais e não governamentais, junto com a comunidade escolar. Faça um relato no ambiente virtual dos resultados do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. *O corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Hierarquia em classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOHN, Maria da Glória (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da cultura de massas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.
- MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MONTAGNARI, Eduardo Fernando. *Indústria cultural e cultura de massa*. (Mimeo). Disponível na biblioteca virtual do curso.
- MORIN, Edgar. *A cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Porto Alegre, Sulina, 2002.
- PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para a investigação. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). *O fenômeno urbano*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- RÊSES, Erlando da Silva. *E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio*. Brasília: UnB, 2004. [Dissertação de mestrado].
- RODRIGUES, Shirlei. *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Brasília: UnB, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/2914>>. Acesso em: 17 ago. 2010.
- SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. Brasília: UnB, 2002. [Dissertação de mestrado].
- VELOSO, Mariza. O patrimônio modernista e a diversidade cultural. In: NUNES, Bráulio Ferreira (Org.). *Brasília: a construção do cotidiano*. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- VELOSO, Mariza; MADEIRA, Maria Angélica. *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista, queremos iniciar esta conversa solicitando que cite cinco termos ou expressões que lhe vêm à mente quando pensa em *educação*:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Na sua lista apareceu: Sala de aula, escola, aula, professor? E museus, viagens, rituais de passagem e de iniciação?

As primeiras palavras parecem que já fazem parte de uma linguagem predominante entre os professores. Ela constituiria aquele primeiro nível de consciência cultural proposto por Gordon Mathews, estudado na primeira aula. A base sólida, mais profunda, difícil de ser alcançada, tocada, questionada, sobre a qual se apoiam as relações pedagógicas no interior da escola.

Rubem Alves lembra-nos que, raramente, se estranha, se indaga sobre o sentido de certos conceitos, organizações, procedimentos relativos à educação das crianças e adolescentes. Por exemplo, não se questiona por que os currículos, os programas de ensino são organizados tendo como referencial

temporal as denominadas aulas. Elas têm horários definidos. Ao final de cada uma delas, toca uma campainha e nesse momento, “a criança tem de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo. O pensamento obedece às ordens das campainhas? Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora, no mesmo ritmo?” (2003, p. 1).

O autor também nos fala sobre outro fundamento da nossa prática pedagógica, a estrutura espacial da escola. Nela, nos deparamos cotidianamente com corredores, pátios e salas de aula. Estes espaços servem para organizar os alunos em grupos, separando-os uns dos outros. Mas, qual a finalidade dessa organização? Haveria outros modos de estruturar o espaço escolar, ou mesmo outras estruturas que poderiam possibilitar a formação, a socialização, o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes, tendo em vista a inserção em um determinado modo de vida, ou seja, numa cultura?

Para Rubem Alves, nós nos esquecemos dessas e de outras questões fundamentais. Com base na perspectiva de Mathews, talvez seja assim porque tais questões nos levariam a colocar em xeque a nossa própria condição de professor, nosso espaço de trabalho, as relações hierárquicas entre os sujeitos nesse espaço, a linguagem utilizada para interpretamos essa realidade na qual os termos educação e escola são sinônimos.

Conforme Carlos Rodrigues Brandão (1995), a Antropologia nos mostra que, de fato, não há um modelo único de escola, muito menos de educação. A escola, por nós naturalizada, com suas salas, corredores, pátios, campainhas marcando o início e fim do que denominamos aula, não é o único lugar no qual a educação se desenvolve e o professor não é o seu único responsável.

Ele nos fala que quando os antropólogos, no início do século passado, aprenderam a descrever rigorosamente as sociedades tribais das Américas, da Ásia, da Oceania, eles quase não usavam a palavra educação, embora quase todos descrevessem as relações cotidianas, as viagens, os rituais de passagem e iniciação em que crianças e jovens aprendiam desde a fabricação do arco à recitação das rezas sagradas. Nessas situações, “a sabedoria acumulada do grupo social não ‘dá aulas’ e os alunos, que são todos que aprendem, não aprendem numa escola”. (1995, p. 17) (grifos nossos)

PROPONDO OBJETIVOS

Na primeira aula, abordamos os conceitos de cultura e identidade com as atenções voltadas para a sala de aula. O estudo estava centrado nas contribuições que esses conceitos poderiam oferecer para que o ensino de Sociologia realize suas duas funções precípuas estudadas no Módulo 1: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais. Para Tânia Dauster (2007, p. 14), tais conceitos não são importantes somente para a formação do educando. Eles seriam imprescindíveis na formação do professor, pois o ajudaria a desenvolver uma abordagem, uma visão antropológica da Educação.

Por isso, nesta aula o que se pretende é:

- ▶ Refletir sobre o lugar e a importância dos estudos antropológicos, os usos da Antropologia na educação.
- ▶ Desenvolver uma reflexão sobre a educação como um fenômeno cultural mais amplo que o processo de escolarização.
- ▶ Compreender a relação entre a formação da identidade, idades de socialização e os rituais de iniciação e passagem.

CONHECENDO SOBRE

Cultura, identidade e educação

Caro(a) cursista, como nas aulas anteriores, de início nós vamos lhe propor um exercício para ser realizado com seus alunos.

1 Sugestão de atividade para sala de aula¹²

A proposta é de um debate ou júri simulado, no qual a escola é denunciada por atrapalhar, restringir ou pouco contribuir na educação das crianças, jovens e adultos.

O professor apresentará a denúncia por meio dos mais variados recursos: depoimentos, músicas e filmes. Os grupos favoráveis e contrários, promotora e defesa (caso seja um júri simulado), farão uma pesquisa sobre as possibilidades e experiências que fundamentem a posição do grupo sobre a escola, durante os debates. Eis a denúncia:

¹² Atividade proposta pelos professores da rede pública do Distrito Federal, Edivaldo Monte dos Santos, Mário Bispo dos Santos e Pedro de Oliveira Lacerda. Atividade retirada do *Caderno de Sociologia* – 2º ano – organizado pelos referidos professores. Brasília, 2008. (mimeo)

Minha educação somente foi interrompida enquanto estive na escola.

Bernard Shaw

Eu nunca deixei que a escola atrapalhasse a minha educação.

Mark Twain

Em um determinado momento da vida, temos de olhar profundamente no espelho da alma e encarar sua única verdade no mundo. Não como nos ensinaram ou como gostaríamos de nos ver ou esperaríamos ver, mas como somos, de fato.

James McGreevey

A vida que me ensinaram
Como uma vida normal
Tinha trabalho, dinheiro,
Família, filhos e tal
Era tudo tão perfeito
Se tudo fosse só isso
Mas isso é menos do que tudo
É menos do que eu preciso
Agora você vai embora
E eu não sei o que fazer
Ninguém me explicou na escola
Ninguém vai me responder
[...]

Leoni / Paula Toller / Herbert Vianna — Trecho da letra da música “Educação sentimental II”

Achei um 3x4 teu e não quis acreditar
Que tinha sido há tanto tempo atrás
Um exemplo de bondade e respeito
Do que o verdadeiro amor é capaz
A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade [...]

[...] O sistema é “maus”, mas minha turma é legal

Renato Russo — Trecho da letra da música “Vamos fazer um filme”

Ainda me lembro aos três anos de idade
O meu primeiro contato com as grades
O meu primeiro dia na escola
Como eu senti vontade de ir embora
Fazia tudo que eles quisessem
Acreditava em tudo que eles me dissessem
Me pediram para ter paciência
Falhei
Então gritaram: – Cresça e apareça!
Cresci e apareci e não vi nada
Aprendi o que era certo com a pessoa errada
[...]

Marcelo Bonfá / Renato Russo — Trecho da letra da música “O reggae”

Depoimento de um repetente sobre currículo escolar

Não, eu não vou mais à escola. Esta é a segunda vez que eu repito a 4ª série e sou muito maior que os outros alunos. Mas meus colegas gostam de mim. Não falo em aula, mas fora de sala sei ensinar um mundo de coisas. Eles estão sempre me rodeando e isto compensa tudo que acontece na sala de aula. Não sei por que a professora não gosta de mim. Na verdade, ela nunca me deu atenção. Parece que nunca acredita que a gente sabe alguma coisa, a não ser que a gente possa dizer o nome do livro onde aprendeu.

Na escola a gente tem de aprender tudo que está no livro, eu não consigo guardar. Ano passado, fiquei na escola depois da aula, durante duas semanas, tentando aprender o nome dos estados brasileiros. Não conhecia todos, é claro. Conhecia alguns, como o Espírito Santo, São Paulo e Paraná, para onde meu tio foi com a família plantar café. Mas é preciso saber os vinte e seis, todos juntos e por regiões, e isso eu nunca sei. Também, não ligo muito, pois os meninos que aprendem o nome dos estados têm que aprender as capitais, depois. Nunca consegui também decorar os nomes de todos os ossos do corpo humano.

Esse ano comecei a aprender um pouco de tratores, porque meu tio tem três para aluguel e disse que vai me deixar dirigir quando eu fizer dezoito anos. Já sei bastante sobre cavalo-vapor e marcas diferentes de trator a diesel...É gozado como os tratores a diesel funcionam. Comecei a falar sobre eles com a professora de Ciências na quarta-feira passada, quando a bomba que a gente estava usando para obter vácuo esquentou. Mas a professora disse que não via relação entre motor a diesel e nossa experiência sobre pressão do ar. Fiquei inquieto, mas os colegas pareceram gostar. Levei quatro deles à garagem de meu tio, onde vimos o mecânico desmontar um motor a diesel. Rapaz, como ele entende disso!

Eu também não sou forte em Geografia. Durante toda a semana estudamos o que o Brasil importa e exporta, mas não sei bulufa. Talvez porque faltei à aula. Meu tio me levou em uma viagem de mais ou menos quatrocentos quilômetros de distância. Fomos de caminhão e trouxemos duas toneladas de adubo de São José dos Campos. Meu tio tinha dito aonde estávamos indo e eu tinha de indicar as estradas e a distância em quilômetros. Ele só dirigia o caminhão e virava à direita ou à esquerda quando eu mandava. Como foi bom! Paramos sete vezes, e dirigimos mais oitocentos quilômetros, ida e volta. Estou tentando calcular o óleo que gastamos por quilômetro.

Eu costumo fazer as contas e escrever as cartas para todos os fazendeiros sobre os porcos e bois abatidos. Houve apenas três erros em dezessete cartas e, diz minha tia, só problemas de vírgulas. Se eu pudesse escrever as composições sempre assim... Outro dia, na escola, o assunto era: “o que uma rosa leva da primavera.” Aí, não deu.

Também não dou para Matemática. Parece que não consigo me encontrar nos problemas. Um deles era assim: se um poste telefônico, com 11.35 m de comprimento, cair atravessando uma estrada, de modo que 2.71 m sobre de um lado e 3.18 sobre do outro, qual a largura da estrada? Acho uma bobagem calcular largura da estrada. Nem tentei responder, pois o problema também não dizia se o poste tinha caído reto ou torto.

Também não sou bom em Educação Artística. Todos nós fizemos um marcado de livros e uma cruz todinha de palitos de fósforos. Os meus foram péssimos. Também não me interessei. Lá em casa não temos livros e meu doeu muito usar os paus de fósforos novinhos, quando minha mãe me diz sempre para economizar fósforos, pois custam dinheiro. Bem, eu queria fazer um barquinho de madeira com assento de tábua. Mas a professora não deixou porque todos os alunos tinham de fazer a cruz de pau de fósforo.

Moral e Cívica é fogo. Andei ficando depois da aula, de novo, tentando aprender os direitos e deveres do cidadão. A professora disse que só poderíamos ser um bom cidadão sabendo disso. E eu quero ser um bom cidadão, mas detestava ficar depois da aula, porque um bando de meninos estava limpando o terreno para fazer um campo de futebol para as crianças de nossa comunidade. Eu até fiz as traves do gol, usando canos velhos. Conseguimos dinheiro vendendo verdura de nossa horta para comprar a bola e um jogo de camisas.

O pai disse que posso sair da escola quando fizer quinze anos. Estou doido para fazer isso, porque tem um mundo de coisas que eu quero aprender e já estou ficando velho.

http://www.escolabr.com/virtual/wiki/index.php?title=Projetos_de_Aprendizagem

Caro(a) cursista, a “denúncia” apresentada nos instiga a refletir sobre o conceito de educação que no senso comum pedagógico é associado, reduzido, ao processo de escolarização. A Antropologia nos ajuda a resgatar seu significado ao associá-lo ao conceito de cultura. Para tanto, Brandão nos convida a analisar a educação sob a ótica dos estudos antropológicos.

Quando a escola é a aldeia

Caro(a) cursista, a imagem abaixo retrata um exemplo da arte do povo Maxakali, no sudeste de Minas Gerais¹³. Um povo que utiliza a expressão artística (uma fusão de teatro, pintura corporal e dança) como formadora dos *Tikmú'ún*, em português os “verdadeiros humanos”, como eles se autoidentificam.

13 Imagem e informações retiradas do boletim de notícias da Universidade Federal de Minas Gerais (14 de março de 2006). Disponível em: <<http://www.ufmg.br/online/arquivos/003243.shtml>>. Nessa universidade, a professora Rosângela Tugny é uma das coordenadoras de uma equipe de pesquisa que assistiu e registrou os rituais Maxakali. Cada ritual pode compreender cerca de 300 cantos, vários mitos, jogos e encenações teatrais.

Todos os membros da comunidade possuem habilidades artísticas. Elas são consideradas parte essencial da formação da pessoa. Não existe, dentre eles, quem não cante. A música forma o que chamam de humanidade. Seus conhecimentos, mitos, cantos têm sido transmitido pelos ensinamentos dos pajés e registrados artisticamente de diversas formas: “em suas pinturas, máscaras, nos Mímãñãm (troncos de árvore trabalhados graficamente erigidos no centro das aldeias segundo o repertório de rituais praticados) e em suas coreografias”.

<<http://www.ufmg.br/online/arquivos/003243.shtml>>

Brandão lembra que, nos estudos sobre sociedades tribais, os antropólogos, ainda no início do século XX, quando se referiam à educação não estavam tratando de processos formalizados de ensino. De fato, eles falavam de situações, similares às desenvolvidas pelos Maxakali, onde não havia um processo propriamente escolar de transferência do saber tribal que abarcava desde a fabricação do arco e flecha à recitação da rezas sagradas para os deuses.

Neusa Maria Gusmão cita como exemplo desses estudos os trabalhos desenvolvidos por Ruth Benedict e Margaret Mead que, referindo-se a essas sociedades, revelaram a existência de um sistema de interpretação de um modo de vida intrincado com um modo de ensinar e aprender. “Nesse sentido, cultura e educação são termos que se invocam e se concitam mutuamente”. (1997, p. 6)

Para Brandão, as diversas relações entre a criança e a natureza, orientadas pela presença de adultos conhecedores, podem ser consideradas *situações de aprendizagem*. Constituem também situações dessa ordem, aquelas em que os membros do grupo trocam serviços, bens materiais e simbólicos nos diversos espaços sociais: “na turma da caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas”. (1995, p. 18)

O autor ressalta que os antropólogos identificaram as seguintes situações de aprendizagem: (p. 21)

- ▶ treinamento direto de habilidades corporais, por meio da prática direta dos atos que conduzem o corpo ao hábito;
- ▶ a estimulação dirigida, para que o aprendiz faça e repita, até o acerto, os atos de saber e habilidade que ignora;
- ▶ a observação livre e dirigida, do educando, dos procedimentos daqueles que sabem;



Aldeias Maxakali cultivam a arte como formadora dos “verdadeiros humanos”.

- ▶ a correção interpessoal, familiar ou comunitária, das práticas ou das condutas erradas, por meio do castigo, do ridículo ou da admoestação;
- ▶ a assistência convocada para cerimônias rituais e, aos poucos (ou depois de uma iniciação), o direito à participação nestas cerimônias (solenidades religiosas, danças, rituais de passagem);
- ▶ a inculcação dirigida em situações de quase-ensino, com o uso da palavra e turmas de ouvintes, dos valores morais, dos mitos histórico-religiosos da tribo, das regras dos códigos de conduta.

Essas situações entre os sujeitos, entre eles e a natureza – mediadas pela cultura do grupo – possuem, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Tais situações esparramadas por todos os cantos do cotidiano constituem a aldeia enquanto “espaço escolar”. Para Brandão, assim, mesmo nas comunidades que não criaram uma escola, se desenvolvem situações, recursos, métodos utilizados para ensinar às crianças, aos adolescentes, aos jovens e mesmo aos adultos: “o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar”. (1995, p. 22)

Tendo como ponto de partida o conceito de cultura, o autor nos inspira a fazer um trabalho de caráter etnográfico, no sentido de mapear as diversas situações de aprendizagem presentes tanto nas sociedades tradicionais quanto nas contemporâneas.

Cultura: identificar os processos de produção e trocas de serviços, bens materiais, simbólicos, relacionados ao modo de vida da sociedade em questão. Nas sociedades tribais, esses processos podem resultar: “o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca, o estilo dos gestos do corpo nos atos do amor, o sistema de crenças religiosas, as estórias da história que explica quem aquela gente é e de onde veio, as técnicas e situações de transmissão do saber” (1995, p. 25). No contexto das sociedades contemporâneas, na linha de Gordon Mathews, será necessário ainda mapear os processos, produtos e identidades em desenvolvimento no âmbito do denominado supermercado cultural global.

Endoculturação: o processo de aquisição pessoal dos elementos do modo de vida de um povo, que funciona sobre o sujeito como uma situação pedagógica total que se inicia com seu nascimento e o segue por toda a vida.

Socialização: no processo de endoculturação, os grupos sociais aos socializam os seus membros. Por meio do processo de socialização, cada indivíduo passa por segundas etapas de inculcação de categorias gerais, parciais ou especializadas de saberes, valores, habilidades. “Elas fazem, em conjunto, o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social. Elas fazem, também, do ponto de vista de cada um de nós, aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos” (1995, p. 23). Nesse processo, forma-se a consciência cultural, nos níveis propostos por Mathews, que fundamentam as ações dos sujeitos (o que se faz sem questionar, o que se faz porque tem que fazer e o que se faz porque os sujeitos escolhem fazer).

Educação: é uma fração do processo de endoculturação. Para o autor, ela seria o território mais motivado do mapa, no qual podem ser identificadas situações onde estão presentes intenções, formas de condução e controle dos processos de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, “quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de “ser mulher” ali. Existe também quando o pai ensina ao filho a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar” (1995, p. 25).

Escola: é o território deste mapa, onde são identificadas situações formais de ensino e aprendizagem, em que a educação está sujeita a uma pedagogia (a teoria da educação). Com este ramo do conhecimento sistematizado, criam-se condições próprias para o ato educativo, “se produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor” (1995, p. 26).



Escola Municipal em Cuiabá-MT

Franco Venâncio | Banco C&C

Quando a escola é a cidade

Caro(a) cursista, no depoimento do repete sobre o currículo são citadas várias situações de aprendizagem fora do ambiente escolar, nas quais ele desenvolveu a capacidade de cálculo, as habilidades de leitura e escrita, o conhecimento sobre a realidade física e social. Aquelas situações, embora fictícias, não nos deixam esquecer o princípio de cunho antropológico, estudado anteriormente, que aponta a educação como um processo que transcende a escola, mesmo nas nossas sociedades contemporâneas, marcadas pela urbanização, industrialização e a escolarização em massa.

Muitos educadores reconhecem essa transcendência e, por isso, procuram mapear a cidade em busca de situações de aprendizagem; o que nos lembra o trabalho daqueles primeiros antropólogos nas sociedades tribais, no início do século XX.

Em torno da escola, existe um muro, mas, em torno desse muro, o que há? Instigados por essa questão, eles enxergam, ao redor da escola, uma quadra, um bairro, uma cidade com sua história, geografia, com seus movimentos sociais e culturais, com seus moradores, com seus espaços, onde, como numa aldeia tribal, situações de aprendizagem “se esparramam por todos os cantos do cotidiano”, diria Carlos Rodrigues Brandão.

E você, caro(a) cursista, já parou para pensar sobre o que há em volta do muro de sua escola? Cite quatro lugares, pessoas, movimentos que poderiam propiciar situações de aprendizagem relacionadas com o ensino de Sociologia:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

A transformação do entorno da escola também em escola, na realidade faz parte de um amplo movimento de renovação pedagógica vivenciado em diversas cidades do Brasil e do mundo, constatado pelas pesquisas educacionais (MEC, 2004). Nesse processo, oficinas, projetos de pesquisa e de empreendimento transformaram salões de museus, prateleiras de supermercado, organizações não-governamentais, reuniões familiares, festas folclóricas, arquivos de repartições públicas, redações de jornais, reservas ambientais em fontes de descobertas, de vivências, de conhecimentos e aprendizagens diversas.

É interessante notar que esse movimento ganhou visibilidade e alcançou o debate sobre as políticas educacionais sob a denominação de cidade educadora. Em 2004, aconteceu no Brasil, São Paulo, o Fórum Mundial de Educação com o tema “Educação Cidadã para uma Cidade Educadora”. No documento síntese desse fórum¹⁴, apontou-se que a educação necessária para “um outro mundo possível” supõe, dentre outras ações:

- ▶ Tornar a cidade um espaço intencionalmente educativo.
- ▶ Trazer para o currículo e para a escola o conhecimento e as experiências da cidade, do campo e de suas comunidades.
- ▶ Incorporar ao currículo a leitura da cidade, do campo e do mundo, realizada pelos educandos e educandas, a partir de suas identidades culturais.

A diretora da Rede Latino-Americana de Cidades Educadoras, Alicia Cabezudo (2004), em relação à cidade educadora propõe a seguinte definição:

Cidade educadora é aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida.

José de Souza Martins, membro do comitê científico da Associação Internacional das Cidades Educadoras, nos chama a atenção para as possibilidades de situações de aprendizagem de diversas cidades, mesmo quando nos fala de São Paulo:

O potencial educativo da estrutura da cidade, de seus monumentos, praças, parques, museus, universidades, até mesmo de seus cemitérios, de suas obras de arte, de sua história plasmada em tantas e significativas obras, pode ser amplamente aproveitado na educação não só das novas gerações, mas, também, das antigas gerações, num processo de educação permanente (2008, p. 2).

Entretanto, ele reconhece que esse potencial ainda é modestamente aproveitado. No Brasil, diversos municípios procuram fundamentar suas políticas públicas nos referidos princípios.¹⁵

Os atores desse movimento que busca tornar as cidades brasileiras grandes salas de aula estão em consonância com aquela concepção de educação abrangente posta como primeiro fundamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (grifos nossos)

Ressalta-se que, com este artigo, os legisladores certamente não tiveram o objetivo de minimizar a função educativa da instituição escolar. “Antes, lembraram a todos os agentes sociais – pais, professores, gestores, especialistas – que o processo educacional não está restrito àquela instituição” (MEC, 2004, p. 12).

Nas sociedades modernas, a educação das novas gerações tem como referência a escola. Contudo, mesmo nessas sociedades, ela vai além dos muros escolares. Em todos os lugares, ela envolve em grau maior ou menor, as demais instituições

14 Documento completo disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/715/71560107/71560107.html>>.

15 Para saber quem são os municípios brasileiros participantes do referido projeto, consulte o site da AICE: Associação Internacional das Cidades Educadoras: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do?idar=13692>>.

sociais, e objetiva a formação do educando em conformidade com regras sociais, símbolos e valores culturais que constituem a identidade de cada povo. Como vimos, no mapa proposto por Brandão, a educação é justamente a parte motivada, intencional desse processo amplo de endoculturação e socialização das novas gerações.

Quando a escola é o mundo

Antes mundo era pequeno porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande porque Terra é pequena
Do tamanho da antena parabólicamará
Ê volta do mundo camará, é mundo da volta camará
Antes longe era distante perto só quando dava
Quando muito ali defronte e o horizonte acabava[...]

Gilberto Gil — “Parabólicamará”

Apresentamos o entorno social, cultural, geográfico da escola, com suas praças, museus, monumentos, parques, transformado em escola. Ressalta-se que, com a parabólica, a televisão, o rádio e, sobretudo, com a internet, esse entorno rapidamente ganha uma nova dimensão. Como já vimos, com a emergência das novas tecnologias da informação e comunicação estamos vivendo em um “mundo fluidamente interconectado”, (CANCLINI, 2008), no qual vários aspectos das nossas vidas são selecionados em um “supermercado cultural global” (MATHEWS, 2000). Nesse mundo, a dimensão virtual do entorno escolar cada vez mais se constitui em fonte de descobertas, pesquisas, conhecimento, situações de aprendizagens e socialização, enfim, em escola.

Caro(a) cursista, nesse novo território em torno da escola, assinale os lugares virtuais que seus alunos costumam frequentar em função das suas aulas:

- () **Planetários:** Google Sky, Stellarium, Celestia.
- () **Museus:** Louvre, Padro, MASP
- () **Redes sociais:** Orkut, Myspace, Facebook, Sônico, Twitter.
- () **Sites de busca:** Yahoo, Bing, Google, Altavista.
- () **Salas de bate-papo via:** Skype, MSN, ICQ, Gtalk.
- () **Fóruns de:** Discussões, dúvidas, atualidades, cooperação.
- () **Wikis:** Wikipédia, Wikibooks, Wikimapia.
- () **Grupos de discussão por listas de e-mail:** Grupos.com.br, Yahoo! Grupos, Grupos Google.
- () **Espaços online de criação de documentos:** Google Docs, Microsoft Office Live Workspace, Acrobat.
- () **Blogs.**

Caro(a) cursista, não obstante as dificuldades e desigualdades no que diz respeito ao acesso à internet em nosso país, seus alunos provavelmente frequentam pelo menos um dentre os lugares listados acima, até porque alguns também são espaços de trocas e interação. Cabe salientar que esses lugares e as tecnologias que os suportam geram uma crescente produção e disponibilização de informações. Com isto, para alguns pesquisadores, colocou-se em xeque a continuação de um currículo voltado para a acumulação de conhecimentos e salas de aula organizadas por idades ou por níveis homogêneos de escolaridade.

Andrea Cecília Ramal (2002) acredita que essa estrutura corresponderia a uma escola massificadora, que tratava os conteúdos em escala industrial, o mesmo para todos simultaneamente. Numa época em que o aluno não tinha facilidade de acesso aos saberes, e o professor era o único responsável por transmiti-los. Para a autora, hoje temos diferentes bagagens e identidades culturais na sala, além de interesses bem definidos. O acesso às informações dentro e, principalmente, fora da escola, torna ingênua a tentativa de estabelecer planejamentos rígidos e esquemas antecipados de aprendizagem. Com trajetórias individuais, a educação precisa ser personalizada. Deste modo, *os grupos* irão surgir em função de *projetos comuns* desenvolvidos a partir da complementação de habilidades e saberes para a aprendizagem cooperativa.

Entretanto, é importante lembrar que alguns pesquisadores observam limites relativos ao acesso ao *mundo fluidamente interconectado* e ao *supermercado cultural global*. Na segunda aula, vimos que, conforme Castells, nesse mundo, para a maioria dos indivíduos e grupos sociais não há interação de qualquer tipo entre o global e o local. Somente para elites o planejamento reflexivo da vida é possível, por estarem no “espaço atemporal de fluxos de redes globais e seus locais subsidiários” (2000, p. 27).

CONHECENDO MAIS SOBRE

Cultura, identidade e educação

Caro(a) cursista, a seguir, além de uma referência complementar, também sugerimos uma filmografia. São filmes que poderão colaborar com sua reflexão e a de seus alunos sobre a educação, no seu sentido amplo, não restrito à educação escolar. Por isso, neles, as narrativas dizem respeito a situações de aprendizagem nas quais, lembrando Brandão, “a sabedoria acumulada do grupo social não ‘dá aulas’ e os alunos, que são todos que aprendem, não aprendem numa *escola*” (1995, p. 17). ➔

TEXTOS:

- DAMATTA, Roberto. *Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade*
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132000000100001>.
- DAUSTER, Tânia. *Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação*. Caderno CEDES. V. 18, nº 43. Campinas, SP: Dez. 1997.
- MARI, Eric Carlos. *Antropologia e educação: apontamentos entre Malinowski e Paulo Freire*
Link: <<http://www2.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/EricCMari.pdf>>.
- RODRIGUES, Maurício. *Por uma educação antropológica: comparando as ideias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire*
Link: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a09v1133.pdf>>.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. Por uma antropologia de alcance universal. *Caderno CEDES*. V. 18, nº 43. Campinas, SP: Dez. 1997.

FILMES:

- **A Educação de Pequena Árvore** (*The Education of Little Tree*).
Dir.: Richard Friedenberg
Gên.: Drama, 110 min. (EUA, 1997).
“Pequena Árvore é um menino Cherokee de oito anos, norte-americano, que está entrando para a idade de aprendizado, idade de conhecer o mundo, as coisas que o cercam. A história se passa na década de 30, durante a Depressão americana. Depois de perder os pais, o menino Cherokee sai da cidade onde morava com sua tia, irmã de sua mãe, e vai morar com seus avós paternos numa floresta do Tennessee, nas montanhas Smoky. Aos poucos ele vai conhecendo a beleza da natureza, o saber e o sentir começam a fazer parte de sua educação, assim como aprende com as dores, com as perdas, com as alegrias. Descobre aos poucos o valor da amizade, aprende a amar sua cultura, que é a cultura de seus antepassados, aprende a não abrir mão de suas convicções e a enxergar a natureza e a enxergar a vida com simplicidade, junto de Willow e de seus avós [...]. Resenha completa em:
Link: <<http://recantodasletras.uol.com.br/resenhasdefilmes/606479>>.

- **Educação** (*An Education*).
Dir.: Lone Scherfig. Drama, 135 min. (Reino Unido, 2009).
Filha de pais de classe média que se esforçam para garantir seu futuro e seu sonho de estudar em Oxford, Jenny é uma das alunas mais aplicadas de sua escola. Sua vidinha regrada e fascinada por qualquer coisa que venha da França – de música a filmes – sai completamente de órbita quando ela conhece um homem 20 anos mais velho, que lhe dá carona numa tarde chuvosa depois da aula de violoncelo. Mas David não é bem aquilo que aparenta ser. Sem nunca entender ao certo como ele ganha a vida – ainda que perceba que não é de uma forma muito honesta –, Jenny acaba deixando seus limites morais pouco a pouco de lado. Afinal, a vida dela nunca foi tão empolgante, os estudos tão enfadonhos, e o sonho de conhecer Paris nunca antes esteve tão perto de realizar-se – ainda que apenas numa visita de final de semana. Qual educação conta mais? Aquela que se aprende nos bancos escolares, ou aquela, como a de David, na chamada “escola da vida”? Como tantos outros questionamentos sérios da existência das pessoas, não há uma única resposta. No caso de Jenny, uma combinação das duas, embora um tanto dolorosa, molda o seu caráter [...]. Resenha completa em:
Link: <<http://cinema.terra.com.br/ficha/0,,TIC-017834-MNfilmes,00.html>>.

- **Cidade dos Homens**.
Dir.: Paulo Morelli. Drama, 110 min. (Brasil, 2007).
Aos 18 anos, Laranjinha e Acerola estão prestes a ingressar na vida adulta. Questões como filhos, mulheres e emprego, bem como as responsabilidades relacionadas a esses assuntos, permeiam as aventuras dessa dupla de amigos que mora na favela Cidade de Deus, no Rio de Janeiro.
<<http://edfiscamidia.blogspot.com/2009/05/sugestao-de-filme-para-temas-locais.html>>.
- **Perfume de Mulher** (*Scent of a Woman*).
Dir.: Martin Brest. Drama, 156 min. (EUA, 1992).
Refilmagem do italiano: *Profumo Di Donna*, de 1975.
Frank Slade (Al Pacino) é um ex-coronel do exército, cego, que leva o jovem estudante Charlie Simms (Chris O'Donnell) para um final de semana em Nova York, no feriado de Ação de Graças. Durante a viagem, Frank revela ao jovem Charlie seus planos: visitar sua família, comer em bons restaurantes, dormir com uma bela mulher e, depois de tudo, cometer suicídio. O filme acompanha os dois durante o fim de semana, quando situações emocionantes os ensinam sobre os relacionamentos e significados da vida. Destaque para a atuação de Al Pacino, que lhe deu o Oscar de Melhor Ator em 1992.
<<http://cinema.cineclick.uol.com.br/filmes/ficha/nomefilme/perfume-de-mulher/id/8948>>.

- **O Homem-Elefante** (*The Elephant Man*).

Dir.: David Lynch. Drama, 118 min. (EUA, 1980).

O filme mostra como lidamos com as diferenças, os preconceitos, como exercitamos nossa alteridade. É interessante para pensar que tudo que aprendemos, aprendemos com o outro. É isso que nos garante a humanidade.

- **Albergue Espanhol** (*L'Auberge Espagnole*).

Dir.:Cédric Klapisch. Comédia romântica, 115 min. (França/Espanha, 2002).

Xavier (Romain Duris) tem 25 anos e está terminando o curso de Economia. Um amigo de seu pai lhe oferece um emprego no Ministério da Fazenda, mas para assumir o posto o rapaz precisa saber a língua espanhola. Ele decide acabar seus estudos em Barcelona, para aprender a língua. Para isso vai ter que deixar Martine (Audrey Tatou), sua namorada há quatro anos. Ao chegar em Barcelona, Xavier procura um apartamento no centro da cidade e acha um em que deve morar com sete estudantes, todos estrangeiros. Com eles Xavier vai descobrir a autonomia e a sexualidade e iniciar a vida adulta.

<<http://www.adorocinema.com/filmes/albergue-espanhol>>.

- **Primavera de Uma Solteirona**

(*The Prime of Miss Jean Brodie*).

Dir.: Ronald Neame. Drama, 116 min. (EUA, 1969).

Edinburgh, 1932. Jean Brodie (Maggie Smith) é uma professora em uma escola para meninas, que inspira suas estudantes com suas ideias sobre arte, música e política, sendo que a última é baseada em noções românticas, que a levam a expressar sua admiração pelo fascismo na Itália. Jean fez um pequeno círculo social de alunas que a adoraram, composto por Mary McGregor (Jane Carr), Jenny (Diane Grayson) e Sandy (Pamela Franklin). Jean organiza para levá-las em uma visita casual na casa de campo de Gordon Lowther (Gordon Jackson), um professor amigo que está mais interessado nela que ela por ele, pois Jean está romanticamente envolvida por Teddy Lloyd (Robert Stephens), outro professor que também se dedica à pintura. Jean espera que as atenções de Gordon despertarão o ciúme de Teddy, mas ele é um católico casado, com filhos, que se recusa a romper seu matrimônio para ter um compromisso com Jean. Paralelamente, a senhorita MacKay (Celia Johnson), a séria diretora da escola, desaprova a influência de Jean, tendo suspeitas sobre a impropriedade das ações da professora. Sinopse completa:

Link: <<http://www.adorocinema.com/filmes/primavera-de-uma-solteirona/#ficha-tecnica>>.

2 Sugestão de atividade para sala de aula – o uso de filmes

Caro(a) cursista, filmes dos mais diversos gêneros, com variadas intenções e métodos, são utilizados no ensino das ciências humanas. Numa perspectiva tradicional, utiliza-se essa tecnologia como instrumento de transmissão, às vezes de *ilustração* e, às vezes, de *complementação* de um conteúdo.

Na tentativa de romper com esse modelo, muitos educadores têm utilizado a TV/Vídeo como uma ferramenta no desenvolvimento da criatividade, da leitura crítica, da capacidade de análise e síntese. Para tanto, tratam o *vídeo como um texto* que requer ser lido. Nessa perspectiva, diálogos e imagens de filmes, desenhos, etc., são interpretados e debatidos como textos a partir de roteiros de análises criados por professores e/ou alunos.

Na preparação de uma atividade com vídeo como texto, é fundamental: a elaboração de uma *ficha técnica* do filme, desenho, etc.; a apresentação dos *referenciais curriculares* a serem abordados; a construção de um *roteiro de análise* estruturado em eixos temáticos; os *procedimentos* que dinamizaram a aula e os *textos complementares* que contribuíram para o aprofundamento das questões levantadas.

A seguir, um roteiro, sujeito a adaptações, que você poderá trabalhar com seus alunos, tratando de alguns dos temas abordados nesta aula. ↓

A. Ficha técnica:

- FORMIGUINHAZ. (*AntZ*).

Dir.: Eric Darnell e Tim Johnson. Animação Computadorizada, 82 min. (EUA, 1998).

B. Referenciais curriculares (1º ano – Ensino Médio):

▶ Conceitos básicos das ciências sociais: cultura, trabalho, sociedade.

▶ Processos de socialização, identidade e diversidade cultural.

▶ Grupos sociais: tipos, lideranças, papéis dentro dos grupos.

C. Roteiro:¹⁶

1. *Imposição de papéis sociais x escolhas livres* ↻

16 Este planejamento foi elaborado e desenvolvido pelos professores Antônio Oliveira, Pedro Lacerda e Edivaldo Santos, do Centro de Ensino Médio 05 de Ceilândia-DF. Posteriormente, sua versão filosófica foi analisada numa monografia dos mesmos professores denominada "A linguagem cinematográfica no ensino de Filosofia", apresentada no curso de Especialização em Filosofia na Escola promovido pela UnB.

▶ Ao nascerem as formigas têm um papel social a cumprir: uma missão. Já recebem rótulos (operárias, soldados, rainha, etc.).

▶ Z questiona o papel social que lhe foi imposto. Ele não se adapta aos padrões preestabelecidos.

▶ Na nossa sociedade também temos papéis sociais a cumprir? Nós escolhemos o que seremos ou nosso papel social é preestabelecido pelo “sistema”? Quais os papéis sociais que você desempenha? Como você se sente em relação a eles? Nós podemos mudar a nossa condição social? Você já mudou algum papel social preestabelecido para você? Quem faz de nós o que somos, nós? Os outros? Nós e os outros? “E se eu não gostar do meu lugar?” Que devo fazer?

2. Conformismo x rebeldia

▶ Z pensa demais, procura um lugar melhor que o seu mundo. Procura a INSETOPIA. Será que nós também não vivemos procurando ou pensando numa sociedade ideal, sem sofrimento, um paraíso, um céu, uma Terra Prometida? Existe esse lugar?

▶ Barrapeitos passou a vida inteira obedecendo ordens. Ele pede a Z que não faça o mesmo, que pense com a própria cabeça. A maioria dos personagens do filme enfatiza o cumprimento de ordens. Na sociedade também é assim. Será que temos que sempre cumprir ordens? A rebeldia é positiva ou negativa?

▶ Quando Z dança diferente das formigas, o que ele quer demonstrar? Nós também temos comportamentos sociais padronizados. Quais são esses comportamentos?

3. Individualismo x coletividade

▶ Os personagens enfatizam que o indivíduo não é importante. O importante é a colônia, a coletividade, a equipe. O indivíduo é simplesmente uma peça do todo. Você concorda com esses posicionamentos? Por quê?

▶ O general gosta de usar a expressão “para o bem da colônia”. Por trás dessa frase se esconde a defesa de seus interesses egoístas, mesquinhos e relacionados à manutenção do poder. Tente ilustrar esse tipo de comportamento com exemplos de nossa realidade.

▶ No final do filme, Z poderia ter voltado para a Insetopia com a princesa, mas preferiu ficar e ajudar o formigueiro. Ele pensou na coletividade. Qual a diferença deste tipo de consciência sobre a coletividade para aquele outro que Z era obrigado a ter no início?

D. Procedimentos:

Após assistir ao filme e ler o texto “Quem é o ser humano”, a turma é dividida em oito grupos. Cada eixo do roteiro será debatido por dois grupos. Dessa discussão, os grupos apresentarão as ideias debatidas para toda a turma. Ao final, cada aluno produzirá um artigo sobre um ponto do roteiro.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A educação é uma fração da experiência endoculturativa. Assim, podemos mapear situações de aprendizagem “esparlamadas” por todos os cantos da aldeia, da cidade, do mundo fluidamente interconectado.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Atividade de aprofundamento

Nós vimos que, no início do século XX, a educação era um dos temas presentes nos estudos antropológicos. De acordo com Gusmão, a Antropologia buscava entender uma possível cultura da infância e adolescência. “Eram temas de suas pesquisas e de seus debates os processos interculturais infantis e sistemas educativos informais, dentro de uma concepção alargada de educação”. (1997, p. 3).

Dentre os pioneiros desses estudos, encontram-se Franz Boas, Branislav Malinowski, Ruth Benedict, Margaret Mead. Escolha um, dentre esses clássicos, e faça uma análise de sua concepção sobre educação mostrando uma possível aplicabilidade nos dias atuais. Gusmão nos lembra que “são nomes que certamente, não soam estranhos aos ouvidos do estudante de Antropologia, porém que certamente nunca são pronunciados nos corredores de uma Faculdade de Educação” (1997, p. 3).

2 Atividade de planejamento para a sala de aula

Projeto tão diferentes, tão iguais – somos todos tribais

Conforme Rafael Santos, uma das contribuições da Antropologia, seria a observação da existência de práticas sociais análogas em culturas diferentes. Ele cita o exemplo dos rituais. Nas sociedades do Xingu, os jovens passam para a classe de guerreiro ou caçador após rituais que demonstrem sua coragem, como colocar a mão numa caixa de abelhas. No mundo acadêmico, temos a aprovação no vestibular, um momento envolto em ares ritualísticos, no qual o sujeito é forçado em várias experiências (incluindo, às vezes, pinturas rituais nos calouros) que lhe permitirão ascender à nova posição na sociedade e na família. Assim, para o autor, seríamos mais tribais do que imaginamos ou o nosso nível de consciência cultural nos permite admitir, como vimos anteriormente. Seriam muitos exemplos de adornos corporais, de rituais de passagem e iniciação, pensamento mágico e totemismo.

Planeje, desenvolva e socialize no Fórum, um projeto com seus alunos que lhes possibilite mostrar que somos diferentes, mas somos iguais – somos todos tribais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Não esqueça as perguntas fundamentais. In: *Jornal Folha de São Paulo*, Caderno Sinapse, 25/02/03.

BRANDÃO, Carlos. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CABEZUDO, Alicia. A cidade que educa. In: *Folha de São Paulo*, Caderno Sinapse, 2004. Entrevista concedida a Adriana Küchler. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

DAUSTER, Tânia (Org.). *Antropologia e educação*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2007.

GUSMÃO, N. *Antropologia e educação: origens de um diálogo*. Caderno CEDES, v. 18, nº 43. Campinas, SP: Dez. 1997.

MARTINS, José. A expressão da multiculturalidade. In: Boletim informativo nº 1 do X Congresso Internacional das Cidades Educadoras – São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/congresso_internacional-CE.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2010.

RAMAL, Andréa. *Avaliar na cibercultura*. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/ramal_avaliar.htm>. Acesso em: 17 ago. 2010. [Ver também da autora, no mesmo endereço, *Ler e escrever na cultura digital*].

Cultura, identidade e espaço escolar

Mário Bispo dos Santos • Shirlei Daudt Rodrigues Leal

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista, a escola é um espaço de construção de identidades. Como vimos, atualmente este processo de produção cultural é cada dia mais heterogêneo e conflitivo. Assim, cabe indagar: Como a edificação institucional escolar e seus diversos atores lidam com as diferenças resultantes justamente desse processo de construção identitária?

Como foi visto na aula anterior, devido às novas tecnologias da informação gerou-se um cenário contemporâneo extremamente dinâmico, tornando a tarefa de educar cada vez mais complexa, e não menos angustiante. Seria leviano reproduzir padrões educacionais ou montá-los e repeti-los indiferentemente, sem uma reflexão sistemática sobre os contextos socioculturais e políticos com os quais estamos deparando e que conformam nosso cotidiano.

As escolas estão inseridas em cidades que crescem e que a cada dia se tornam mais complexas no intercâmbio de símbolos culturais globais. Em muitos contextos, diminui-se a duração e a intensidade das relações de vizinhança. Em alguns setores sociais, pessoas sentem-se perdidas perante tantas e tão rápidas mudanças, com pouco tempo e espaço para discuti-las em comunidade e incorporá-las conscientemente na orientação de suas ações sociais.

Neste sentido, percebem-se impotentes para interferir coletivamente em questões públicas que influenciam diretamente seu cotidiano, tais como: violência, corrupção, desemprego, ordenamento urbano e, principalmente, a educação e a saúde que desejam ter. Em vários momentos, instala-se o receio frente ao próximo. Muitos se isolam em suas casas diante de uma televisão ou do computador. O desejo e o tempo disponível para interagir face a face com o outro tornam-se escassos. Porém, mesmo naqueles grupos que se formam enquanto “redes de ajuda”, estabelecidas entre os vizinhos que lhes asseguram o convívio, há um sentimento de marginalização social e descrença de que o poder público possa lhes garantir algo.

A partir destes processos, há uma crescente desvalorização dos espaços e vivências públicas, inclusive as que se referem à escola. Por quê? Como vimos nas aulas anteriores, não estamos tratando com uma falta de educação, mas uma educação típica de uma sociedade cada vez mais urbana e globalizada.

Desta forma, faz-se imprescindível para a integridade do educador manter-se como um pesquisador, sistematizando dados e organizando reflexões de suas vivências, colocando-os em debate com seus pares e demais participantes da cadeia educativa. Assim, poderemos não só potencializar trocas sistêmicas, mas também manter nossa identidade de educadores, uma vez que ser professor não é apenas atuar em sala de aula, mas dialogar dentro de todo um contexto socioeducacional, reconhecendo-se no grupo docente e participando na gestão escolar.

Nesta aula, portanto, queremos aprofundar a reflexão e o debate sobre os desafios e possibilidades dentro do espaço escolar, com o olhar atento aos conflitos culturais e identitários ali presentes. Diversos discursos e vivências, dispersos em nossa realidade social mais ampla, se ramificam, ligam-se, reconfiguram-se e são internalizados pelos atores escolares, influenciando em suas decisões, ações e nas formações subsequentes. A fala sobre o valor e os possíveis caminhos da educação também estão sujeitos às dispersões, reproduções, hibridizações e disputas no ambiente escolar. Assim, cabe problematizar: Como a heterogeneidade é tratada neste espaço? Quais os problemas e potencialidades da educação de massa? De que maneiras os diversos estudantes valorizam a educação e a escola? *Como o professor pode perceber e lidar com a diversidade estudantil sem se consumir na imensa variedade de demandas, mas também sem contribuir com a violência simbólica institucional, que busca incessantemente encaixar todos ao padrão cultural hegemônico?*

PROPONDO OBJETIVOS

Diante da problemática em questão, revisaremos autores que trabalharam as consequências da institucionalização educacional, da dominação cultural, das contradições de espaços escolares inseridos em um mundo repleto de informações, símbolos, valores difusos e globalizados, buscando:

- ▶ Problematizar a relação entre padrão cultural, identidades e escola no mundo contemporâneo.

- ▶ Refletir sobre o lugar da pesquisa social e o diálogo entre os atores escolares.

CONHECENDO SOBRE

Diversidade, institucional e padrão cultural

Caro(a) cursista, buscando maior relação entre a teoria sociológica que iremos trabalhar e suas aulas, iniciaremos a discussão dos conceitos propondo uma dinâmica para os seus alunos:

1 Sugestão de atividade para sala de aula

Forme um círculo com os estudantes, deixando um grande espaço vazio ao centro. Explique para formarem grupos de acordo com o critério que você for estipulando. A cada nova categoria que você estipular, novos agrupamentos devem ser feitos, de acordo, por exemplo, com:

- ▶ O gosto de cada um por modalidades desportivas, matérias escolares, estilos musicais, religiões, times de futebol, pela Sociologia;
- ▶ A localização social de cada um segundo o bairro em que mora, a naturalidade dos pais, o nível de escolaridade do responsável, o acesso a computadores, se oriundos de escola pública ou privada, se repetentes ou não, etc.
- ▶ Características como altura, tamanho do pé, idade, signo do zodíaco, cor do cabelo, etc.
- ▶ Dados totalmente aleatórios, como a cor da roupa.

➔ **Obs.:** esta brincadeira, além de permitir maior conhecimento da diversidade e interação entre os alunos, fornece uma base concreta para a seguinte problematização: O que nos faz participantes ou não dos grupos? O que nos diferencia e o que nos iguala é fixo ou muda de acordo com o contexto e categoria estipulados? Os critérios para nos agruparmos são naturais ou construídos? Aleatórios ou sociais? Vocês foram colocados na mesma turma, por quê? Quem define o padrão para os agrupamentos e relacionamentos aqui na escola? Por que escolhi estas categorias para agrupar vocês? Que interesses e valores estão por traz dos critérios e padrões?

Segundo Hannah Arendt, nós não nascemos iguais, nos tornamos iguais como membros de uma coletividade, em virtude de uma decisão conjunta que garante a todos direitos iguais. A igualdade não é um dado, nem resulta de algo externo à comunidade. Ela é um constructo, elaborado *convencionalmente* pela ação articulada dos homens por meio da organização política. Aliás, quando falamos do que é humano nada pode ser tido como natural, nem mesmo a natureza que, em contato com ele, é percebida e transformada:

A objetividade do mundo – o seu caráter de coisa ou objeto – e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana (ARENDE, 2000, p. 17).

Desta forma, para a autora, a condição humana só se realiza por intermédio da *comunicação* entre as pessoas, já que ela é fundamental para a constituição do social, do público. Esta, por sua vez, só é possível devido à pluralidade humana (baseada na igualdade e na diferença): se os homens não fossem iguais, não poderiam entender-se; no entanto, se não fossem diferentes não precisariam nem da palavra nem da ação para se fazerem entender.

A escola incrementa a comunicação entre as pessoas e o mundo, trazendo mais símbolos, categorias, paradigmas para se perceber e se relacionar com a realidade, além de colocar em um mesmo espaço diversos indivíduos oriundos de localizações sociais distintas.

Refleta com seus alunos

Que mecanismos comunicativos a escola lhe proporcionou?

Você ainda pode potencializar a reflexão fazendo a seguinte dinâmica: Cada participante da aula dá um exemplo utilizando apenas uma palavra. Depois, com as palavras resultantes, cada grupo escolheria 10 termos e apresentaria, com estilos expressivos diferentes (dissertação, carta, narrativa, teatro, música, poesia, painel), suas representações sobre *ESCOLA E COMUNICAÇÃO*.

Sendo a comunicação um elemento cultural fundamental, está sujeita aos processos de padronização social. Toda cultura estabelece regras de produção de sentidos e de discursos sobre a realidade. Qualquer sociedade *controla, seleciona, organiza e redistribui* esses discursos através de procedimentos, visando dominar o que é aleatório e delimitar seus poderes de

forma a não questionar a *ordem cultural, política e econômica estabelecida*. Dentre os procedimentos mais recorrentes estão os de exclusão e interdição, prescrevendo o que pode ser dito, por quem, em que circunstância e de que forma (FOUCAULT, 2005). A aplicação atual destes procedimentos de controle dos discursos traz consigo a vontade de verdade (que em última instância é vontade de poder, seja sobre a natureza, seja sobre a sociedade), construída historicamente no ocidente desde Sócrates, tomando *contornos mais cientificistas e institucionais na modernidade*. Uma prodigiosa maquinaria destinada a *excluir* todos aqueles que não se encaixam no *padrão* científico e político de nosso contexto histórico-cultural.

A escola recebe todo este legado cultural e nos impele, para nos encontrarmos no verdadeiro e no correto, à obediência às regras discursivas, que devemos reativar em cada um de nossos discursos. Estas *regras são aprendidas* através das *instituições* (inclusive a própria escola), que definem condições do funcionamento dos discursos, impondo-as aos indivíduos que os pronunciam, *seleccionando* o acesso a eles. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2005, p. 10).

As instituições e doutrinas amarram os sujeitos a certos tipos de enunciação, proibindo-lhes todos os outros, e dando-lhes, em contrapartida, *identidade entre os pares e diferenciação extragrupo*. Assim, quando questionarmos os alunos, suas representações serão edificadas a partir de circunscrito contexto e determinadas condições. Suas coordenadas sociais, dentro de uma escola, família, Estado, religião, entre outros, dar-lhe-ão o leque de possibilidades discursivas.

Refleta com seus alunos

Por que as pessoas aceitam regras institucionais sem questioná-las?

Você ainda pode potencializar a reflexão discutindo a canção *Little Boxes*, na versão de Nara Leão¹⁷. A seguir, alguns trechos dela:

“As pessoas dessas casas vão todas pra universidade
Onde entram em caixinhas quadradas iguaizinhas
Saem doutores, advogados, banqueiros de bons negócios
Todos eles feitos de tic tac, todos, todos iguaizinhos

Jogam golf, jogam polo, bebendo um bom martini *dry*
Todos têm lindos filhinhos bonequinhos engomadinhos

17 A referida música pode ser encontrada completa e cantada no site: <<http://letras.terra.com.br/nara-leao/1095166/>>.

As crianças vão pra escola, depois pra universidade
Onde entram em caixinhas e saem todas iguaizinhas”

Segundo Bourdieu (2004), o mundo social é representado em forma de um espaço multidimensional, construído a partir de princípios de diferenciação e distribuição de propriedades que conferem aos seus detentores força e poder, definindo, por fim, as posições dentro da estrutura social. Desta maneira, a vida social é composta por uma multiplicidade de campos relacionais com disputas de força, especificidades e lógicas próprias, com racionalidades específicas e mecanismos de distinção que excluem uns aos outros. As pessoas e grupos se apropriam dos bens materiais e simbólicos legados por uma estrutura social, de forma bastante desigual, e a partir disso acabam produzindo e reproduzindo, conscientemente ou não, estilos expressivos que demarcam essa distinção, e reafirmam o lugar e a posição que ocupam na sociedade:

Diferenças propriamente econômicas são duplicadas pelas distinções simbólicas na maneira de usar [...] que transmuta os bens em signo, as diferenças de fato em distinções significantes. [...] Assim, a lógica do sistema dos atos e dos procedimentos expressivos não pode ser compreendida independentemente de sua função, isto é, de dar uma tradução simbólica do sistema social como sistema de inclusão e de exclusão (BOURDIEU, 1974, p. 65 e 67).

Apesar dos mecanismos de exclusão, os campos estabelecem trocas simbólicas internas e externas, que de forma conflituosa formam valores mais amplos que definem e são definidos pelas relações de poder vigentes (dominantes e dominados). Os grupos, fundamentalmente, buscam impor visões de mundo, valores e representações a uma sociedade, inclusive por meio do seu estilo expressivo, para conferir maior valor e poder a si mesmo, maximizando o capital simbólico. Contraditoriamente, quando um estilo for completamente divulgado deve ser mudado, pois perderá sua significação enquanto signo distintivo de uma determinada posição e sua força política.

Refleta com seus alunos

As disputas entre tribos, o uniforme, o vocabulário e as posturas adequadas ao ambiente escolar têm a ver com a teoria em questão?

Você ainda pode potencializar este debate a partir dos filmes: *Meninas Malvadas* e *Sociedade dos Poetas Mortos* (para este último filme, nesta aula há uma sugestão de roteiro de análise sociológica).

Assim, conceitos, teorias, gestos, símbolos expressivos, inclusive os que aqui pretendemos analisar e nos apropriar, não se tratam meramente de tradução ou aplicação de uma realidade, mas principalmente configuram-se como uma prática sobre ela, que se constrói em redes discursivas. *O discurso não é uma mera representação do mundo*, ele faz parte deste, desenvolvendo-se, resignificando-se ou anulando-se, de acordo com as *ligações e fronteiras* traçadas com outros discursos e as transformações políticas, econômicas e culturais adjacentes a eles. O que se fala ou se prega sobre o valor da escola (e os padrões para definir o que é uma boa educação, uma boa instituição de ensino médio, por exemplo), além de estar intimamente ligado com o contexto social em que surge, acaba por influir dinamicamente no cenário presente e futuro.

Refleta com seus alunos

O que é uma boa escola? Existe escola perfeita? E melhor?

Você ainda pode continuar problematizando:

O que falam sobre a sua escola? Existe um discurso predominante ou existem divergências poderosas? Quais as consequências pedagógicas de cada discurso?

Com o intuito de “melhorar”, ou “consertar”, a realidade e dar-lhe previsibilidade (buscando-se segurança-controle), surgem discursos e decorrentes políticas públicas racionais, padronizadoras que, em diversas vezes, desumanizam valores e relações. Para Bauman (1999), este é um traço constitutivo da modernidade: a luta contra a ambivalência, o acaso, o caos. Somente nesta época e contexto estas questões passam a ser percebidas, construídas e, portanto, tornam-se objetos de reflexão sistemática. A classificação, a discriminação, o cálculo são instrumentos incessantemente utilizados para dar conta da realidade caótica. A partir desta tecnologia de produção de sentidos ordenados, são encontrados (ou definidos racionalmente) padrões na natureza e na sociedade. Logo, o que ficar fora do padrão estabelecido (criado) é tido como anormal, dissonante, subversivo, doentio e, muitas vezes, perigoso.

Acontece que boa parte da realidade, senão a maior, fica de fora desta caixa ordenada, estimulando ainda mais o es-

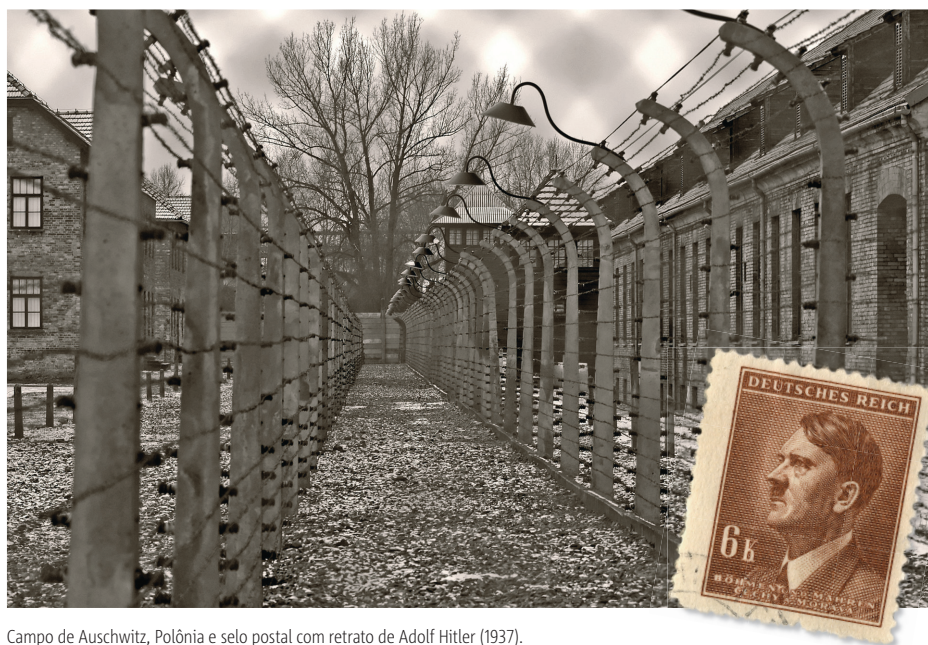
pírito da modernidade: a condição de desordem insuperável alimenta a busca de soluções a problemas cada vez mais vastos, que, ao final das contas, foram criados pelo pressuposto da ordem e da necessidade de perfeição e universalidade. Assim, observa-se que o princípio da modernidade é altamente etnocêntrico e imperialista, já que acreditando ser ela a redentora dos males e da barbárie faz-se necessário expandir a ordem (estabelecida), através da dominação, subordinação e remodelamento, para, enfim, levar a “civilização” e a humanidade a todos os cantos da Terra:

A intolerância é, portanto, a inclinação natural da prática moderna. A construção da ordem coloca os limites à incorporação e à admissão. Ela exige a negação dos direitos e das razões de tudo que não pode ser assimilado – a deslegitimação do outro.

(BAUMAN, 1999, p. 16)

Por isso, genocídios como o ocorrido no Holocausto foram recorrentes na época moderna: baseados em um discurso do planejamento e do progresso, os agentes especialistas (políticos e intelectuais), responsáveis em construir o futuro da humanidade, “saneavam” cidades e continentes, já que o presente era infame para as utopias de perfeição de racionalidade universal. O Estado moderno, no papel de jardineiro, retirava as “ervas daninhas” que atrapalhavam a ordem de prosperar, respaldado por uma filosofia legislativa e pelo cientificismo estabelecido.

Na linha deste questionamento quanto às políticas homogenizadoras, João Batista Freire (1994) discute a reprodução social, analisando o sistema escolar em comparação aos campos de concentração e sistema penitenciário idealizado por Bentham (o Pan-óptico), fazendo analogias com o sistema de confinamento de animais. Demonstra que é “prendendo” os corpos, restringindo seus movimentos, seu espaço de atuação



Campo de Auschwitz, Polônia e selo postal com retrato de Adolf Hitler (1937).



e interação com outros que se “prendem” as ideias, a criatividade, a autonomia e a transformação. Tirando a identidade, o tempo de reflexão e a possibilidade de escolhas, inviabiliza-se a organização do indivíduo e da comunidade para intervir mais efetivamente na ordem vigente.

Esta ambivalência fundamental na modernidade, entre a necessidade de padronização ao lado de uma crescente diversificação social, é motivo de muito embate também dentro do espaço escolar. Novos discursos estão sendo produzidos, valorizando a diversidade e propondo novos olhares sobre as identidades e decorrentes estratégias de inserção social.

Refleta com seus alunos

Considerando que a cada ano os atores sociais na escola se renovam (novos alunos, pais, funcionários, novos tempos), como sua escola consegue estabelecer e manter padrões? A que custo?

Você ainda pode aprofundar o debate a partir do filme: O sorriso de Monalisa.

A indignidade de se falar pelos outros está sendo, recentemente, percebida e questionada por alguns estudiosos e educadores. Outros grupos e categorias começam a falar por conta própria e ter expressão social de suas visões sobre o mundo. As mulheres, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais começam a construir discursos, a se afirmarem, combatendo os controles e coerções que reproduzem o mesmo poder em todos os lugares. Estes movimentos se somam, não por uma verdade totalizadora, mas pela luta contra este poder generalizado e pelo *direito à diversidade*:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. (FOUCAULT, 2001, p. 71)

Sugestão de atividade no ambiente virtual

A partir de toda a discussão desenvolvida acima, compare o ambiente virtual os resultados de experiências pedagógicas ou de sequência didática relativa à seguinte questão trabalhada com os alunos: como se dá a violência simbólica nesta escola?

Procure trazer diferentes opiniões e detalhes sobre estes processos em seu espaço escolar, além de apontar alternativas.

Escolas no Brasil

Caro(a) cursista, o acesso à escola cresceu muito ao longo do séc XX. No Brasil, passou de uma instituição reservada somente à elite para ser um poderoso instrumento de educação de massa. Atualmente, cerca de 95% das nossas crianças estão matriculadas no ensino fundamental. No entanto, a taxa de escolarização líquida¹⁸ no Ensino Médio ainda não é tão positiva: somente cerca de 35% de nossos adolescentes estão matriculados em séries compatíveis com sua idade.¹⁹ Assim, podemos inferir um aumento no valor dado à escola, tanto pelo Estado quanto pela população, mas que ainda tem seus problemas com relação ao engajamento de seus jovens nesse espaço. Por que isto se dá? Será que nossos jovens não se identificam com o nosso sistema escolar?

Como vimos em outras aulas, nossas identidades estão ligadas ao processo histórico-cultural global, que é complexo e contraditório. Também vimos rapidamente que, por sermos um país periférico no processo do capitalismo mundial, também sofremos uma dominação cultural original, principalmente da Europa e dos EUA. Estes fatores influenciam nas representações que os brasileiros têm de si, o que valorizam, que, por sua vez, vão determinar a forma que se relacionam e se organizam institucionalmente. Assim, para iniciarmos esta discussão, enraizados com a prática escolar, propomos o seguinte exercício com seus alunos:

18 Taxa de Escolarização Líquida: expressa o percentual de pessoas matriculadas em determinado nível de ensino, na idade ou faixa etária teoricamente adequada a esse nível, em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino.

19 Estes dados remetem a uma pesquisa feita a partir dos números do Censo Escolar organizados por meio do sistema de estatística do INEP, disponíveis no site <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>, visitado em outubro de 2006. Os gráficos sistematizados a partir destes elementos estão apresentados na dissertação de Shirlei Daudt Rodrigues – *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Brasília: UnB, 2007. Disponível na biblioteca virtual do curso.

2 Sugestão de atividade para sala de aula

Forme 6 grupos na turma e peça para que eles representem, por meio de imagens e palavras em um cartaz, o que pensam sobre:

- ▶ Identidades brasileiras (2 grupos)
- ▶ Escola pública (2 grupos)
- ▶ Escolas no Brasil (2 grupos)

Então peça para cada um apresentar o cartaz a todos. Problematize as representações. As identidades brasileiras mostradas parecem com um folheto turístico do Brasil, ou seja, como os estrangeiros nos veem? Os grupos apresentam discursos, representações diferentes entre si? São críticos, pessimistas, otimistas perante as escolas públicas no Brasil? Apontam alternativas?

A escola só é capaz de integrar os diversos indivíduos e exercer a intermediação entre eles e o Estado quando parece significativa ao público atendido. Nem sempre isto acontece, principalmente pelo fato de manter uma linguagem muito distante da comunidade servida. Ao invés de incluir, esta instituição interdita, classifica e desconsidera discursos e vivências fora de seu padrão. Configura-se mais como ambiente de violência simbólica do que de possibilidade de inclusão social. Acaba sendo mais um espaço de disseminação de símbolos de distinção e de compreensão do mundo pela ótica capitalista/utilitarista. Acaba por formar mais para a competitividade, o individualismo e a empregabilidade desigual do que para a solidariedade e a participação política. Desta forma, a escola torna-se bastante desinteressante aos menos favorecidos economicamente e aos que estão distantes do padrão cultural estabelecido por ela. A integração moral e intermediação política são funções escolares limitadas, neste mundo tão diversificado e, ao mesmo tempo, excludente e opressor.

É muito comum nas escolas ouvirmos alguém dizer que a educação, e as instituições que a perpetuam, nos EUA, na Europa, no Japão ou na Nova Zelândia, são melhores do que no Brasil. De fato, ao longo de nossa história sempre tivemos intelectuais que se identificavam muito mais com a cultura e as instituições educacionais do exterior do que a de seu próprio país. Isto ocorreu porque, desde o início, nossa elite, quando não era literalmente estrangeira, mandava seus filhos estudar no exterior. Somente a partir do Modernismo começamos a produzir uma literatura que nos valorizasse como brasileiros, mestiços, que recriam sua própria história cultural e, consequentemente, sua própria educação. Mesmo assim, o discurso educacional colonizado permanece difundido no senso co-

mo, com contradições e hibridizações. Assim, a construção das identidades brasileiras e de uma educação mais autêntica tem se dado com percalços.

Refleta com seus alunos

Vocês se sentem valorizados em sua escola? A identidade brasileira é percebida de que maneira no seu espaço escolar?

Você ainda pode aprofundar o debate a partir da música Brasil, de Cazuzza. A seguir, alguns trechos dela²⁰:

Não me convidaram
Pra esta festa pobre
Que os homens armaram
Pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada
Antes de eu nascer...

[...]

Ver TV a cores
Na taba de um índio
Programada
Prá só dizer “sim, sim”

Brasil!
Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim

Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim...

Grande pátria
Desimportante
Em nenhum instante
Eu vou te trair
Não, não vou te trair...

²⁰ Você pode ter acesso a esta música completa pelo link: <<http://letras.terra.com.br/cazuzza/7246/>>.

Muito se escreveu sobre as disparidades entre a sociedade brasileira, com as marcas do escravismo, e as ideias do liberalismo europeu (SCHWARZ, 1988). Sérgio Buarque de Holanda começa seu livro expressando:

A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências [...] somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra (HOLANDA, 1995, p. 31). O sentimento de inadequação expresso e comungado por diversos intelectuais brasileiros necessariamente reflete a condição da Nação? Ou será a sua condição de “Intelligentia” um fator primordial nesta sensação de deslocamento? Segundo Mannheim (1974), a partir do período moderno o intelectual paga o preço pela sua capacidade de abstração e empatia multipolar, tendo a dificuldade de inserir-se e construir uma identidade de grupo em um contexto sociopolítico mais imediato. Parece que o professor também sofre deste mal, principalmente num espaço escolar com tantas contradições e conflitos.



Sugestão de atividade no ambiente virtual

E você, se sente assim: deslocado, desamparado, como se não conseguisse efetivar suas ações de forma que seus valores e ideais sejam contemplados? Troque ideias com seus pares no Fórum virtual, procurando apontar alternativas.

De fato, a nação brasileira originalmente é desencaixada dos padrões de civilização e modernização definidos de “fora”, mas, segundo Bosi (1992), os grupos sociais que recebem uma cultura estrangeira geralmente fazem uma operação de filtragem: descartando aspectos impertinentes e utilizando aqueles que dão racionalidade aos seus interesses. Neste sentido, as contradições percebidas devem ser reavaliadas numa perspectiva que as observem não apenas como simples importação e inadequação, mas em seu aspecto de ressignificação e adaptação às suas condições concretas.

Talvez a contradição somente exista efetivamente na tentativa de encaixar ou qualificar relações e contextos a partir de um padrão único e universalizante, como se fosse possível existir uma realidade sem ambivalências ou desordem (BAUMAN, 1999). A destruição sistemática dos conceitos de unidade e pureza seria a maior contribuição que os países colonizados, como o Brasil, podem dar à cultura ocidental. Sendo inevitável a invasão estrangeira, o discurso constrói-se criticamente

no entre-lugar da assimilação e da agressividade, da aprendizagem e da reação, da impressão e da expressão, fugindo da passividade que aniquilaria sua existência cultural (SANTIAGO, 1978). Assim, como vimos na Aula 3, longe de sermos contraditórios ou inadequados, podemos dar ao mundo uma lição de resistência e criatividade, possibilitando um diálogo em bases mais democráticas, porque respeitosa da diversidade.

Compreender esses elementos que nos fundam enquanto brasileiros, colonizados em meio a discursos estrangeiros, é necessário para termos uma postura crítica frente às cristalizações subjacentes à formação das identidades-nós. Observar as diversas formas de reinterpretções, filtragem e adequações ao contexto social, feitas ao longo do processo histórico brasileiro, permite-nos maior liberdade de consciência e ação. Desta maneira, procuram-se novas formas de se olhar para o passado, almejar-se o futuro e construir-se o presente, sem tentar exterminar “ervas daninhas” que nos ensinaram a ver por todo o caminho, achando que “atrapalham” nossa bela visão de uma sociedade supostamente “perfeita”.

Refleta com seus alunos

É errado importar elementos culturais de fora? Do que depende nossa autenticidade? De que maneira isto influencia na escola?

Você ainda pode aprofundar o debate a partir da canção Chiclete com banana, na versão interpretada por Gilberto Gil. A seguir, alguns trechos dela²¹:

Só ponho bebop no meu samba
Quando o tio Sam pegar no tamborim
Quando ele pegar no pandeiro e no zabumba
Quando ele entender que o samba não é rumba
Aí eu vou misturar Miami com Copacabana
Chicletes eu misturo com banana
E o meu samba vai ficar assim

(Refrão)

Bebop, Bebop, Bebop
Bebop, Bebop, Bebop
Bebop, Bebop, Bebop
Quero ver a grande confusão
Bebop, Bebop, Bebop,
Bebop, Bebop, Bebop,
Bebop, Bebop, Bebop,
É o samba-rock, meu irmão

21 ale a pena ouvir esta versão com a letra completa para verificar a hibridização sonora também. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/gilberto-gil/478675/>>.

Nossa localização periférica na modernidade nos imprime reprodução dos padrões globais massivos hegemônicos, mas não sem contradições, embates e hibridizações. Os espaços culturais, inclusive os escolares, são produzidos e atualizados em processos dinâmicos, no movimento e cruzamentos culturais-políticos, na intersecção de culturas híbridas e poderes oblíquos.

Como vimos nas Aulas 2 e 4, Canclini (2008) analisa a modernidade nos anos 90 com um enfoque na América Latina, discutindo a crescente urbanização, a midiaticização e a fragmentação na reconfiguração das relações sociais. Ressalta que a análise deve ser multivetorial, sem priorizar um aspecto em detrimento dos outros. Também reclama cuidado com categorias binárias (explorado X exploradores, culto X popular, indústria cultural X resistência cultural), já que estas construções, tidas como puras, atualmente estão mescladas, pulverizadas de forma híbridas no seio das sociedades. Problematiza em torno das possibilidades e dificuldades para a democratização, participação pública em um contexto cada vez com menos fronteiras definidas, mas também com um neoliberalismo transnacional cada dia mais poderoso. Este é um momento de intensificação das contradições modernas entre fundamentalismos e relativismos.

As políticas culturais e educacionais reproduzem estas contradições observadas em nível macro. Tradicionalmente as práticas de revitalização ou de preservação cultural se dão por meio de museificação, maquiagem urbana, espetacularização e padronização, *havendo uma expulsão da comunidade local*. Atualmente discursos se estabelecem em prol da memória popular, da participação comunitária, na gestão democrática, no sentido de preservar ou resgatar as identidades sociopolíticas de diversos grupos minoritários ou excluídos do padrão hegemônico.

As disputas estão dadas entre o espetáculo rentável (produto turístico) e a apropriação popular dos espaços públicos. Surgem estudos e valorização de uma “estética da presença” pela qual buscam-se novas formas de utilização dos monumentos e museus, explorando os entre-lugares, fazendo-se releituras da história e promovendo transformação²². No entanto, as políticas culturais imprimidas de cima para baixo ainda são dominantes no contexto atual.

22 A problemática apresentada resumidamente neste parágrafo foi discutida na Mesa Redonda “Cidade, Patrimônio Cultural e Espaço Público” do Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, em junho de 2005. Eram debatedoras oficiais na mesa: Ana Clara Ribeiro (UFRJ); Mariza Veloso (UnB); Paola Berestein Jacques (UFBA); Carmem Beatriz Silveira (UFRJ); Lúcia Lippi de Oliveira (FGV- RJ). O coordenador desta mesa foi o professor doutor Brasilmar Ferreira Nunes (UnB).

Refleta com seus alunos

Será que a postura de um Estado paternalista, que procura ensinar a ser, é bastante presente também nas políticas especificamente educacionais? Vocês acham que ela é um fator que gera evasão escolar?

Você ainda pode aprofundar o debate a partir do filme *The Wall*, principalmente na segunda parte da canção *Another brick in the wall*. Mesmo não sendo uma crítica à realidade escolar brasileira, mas inglesa, pode ser interessante para problematizar a insatisfação juvenil frente aos mecanismos da educação de massa, a partir do estranhamento ou identificação em relação à violência mostrada. Segue trecho da letra²³:

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone

A educação de massa pode ser interessante ao democratizar o acesso, mas problemática na necessidade ampliada de padronização. Para integrar socialmente é necessário que as políticas voltadas à educação incluam o respeito à diversidade existente. Precisa dar voz e memória às identidades subterrâneas, saber equacionar conflitos sem extirpar pessoas e grupos. Ser, além de um espaço móvel, dinâmico e permeado de simbolismo, também um lugar público, com diversidade e comunidade política, capaz de recriar a partir das experiências plurais.

Atualmente em nossas escolas brasileiras existem muitos educadores formados a partir desta compreensão mais libertadora, baseada em autores como Paulo Freire. Em inúmeras escolas no Brasil, há uma práxis que constrói o conhecimento a partir do legado cultural dos estudantes e suas comunidades, problematizando discursos e comportamentos, buscando incrementar o diálogo, a criticidade e a autonomia de todos os sujeitos do processo educacional. Nem sempre hegemônica, esta linha promove estranhamento, intensificando o debate cultural e, muitas vezes, o conflito. Assim, os vários discursos e posturas pedagógicas convivem, disputam e se hibridizam no espaço escolar.

Mesmo nas escolas onde o autoritarismo estatal é preponderante, advogando normas de cima para baixo, elas conti-

23 A problemática apresentada resumidamente neste parágrafo foi discutida na Mesa Redonda “Cidade, Patrimônio Cultural e Espaço Público” do Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, em junho de 2005. Eram debatedoras oficiais na mesa: Ana Clara Ribeiro (UFRJ); Mariza Veloso (UnB); Paola Berestein Jacques (UFBA); Carmem Beatriz Silveira (UFRJ); Lúcia Lippi de Oliveira (FGV- RJ). O coordenador desta mesa foi o professor doutor Brasilmar Ferreira Nunes (UnB).

nuam sendo organismos vivos capazes de ressignificar leis e relações pré-estabelecidas (LICÍNIO LIMA, 2003). Há que se ressaltar que a sociedade, sendo cada vez mais complexa e contraditória, permite intervenções diferenciadas no contexto escolar. A própria obrigatoriedade da Sociologia como disciplina no Ensino Médio é resultado de um processo de contestação e compreensão da importância da criticidade, participação, respeito à diversidade e à autonomia dos sujeitos sociais.



Sugestão de atividade no ambiente virtual

A partir de toda a discussão desenvolvida acima, compare o ambiente virtual pelo menos uma experiência pedagógica ou uma ideia de sequência didática relativa à seguinte questão trabalhada com os alunos:

A escola está adequada às condições e anseios culturais dos estudantes brasileiros? Procure trazer diferentes opiniões e detalhes sobre desajustes e embates culturais em seu espaço escolar, além de apontar alternativas.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Cultura, identidade e espaço escolar

Caro(a) cursista, além do que foi tratado sobre valorização de identidades brasileiras, muito pode ser aprofundado sobre a riqueza e diversidade existente nas escolas. Existem vários trabalhos sobre o assunto e você pode também realizar suas pesquisas etnográficas, inclusive com os estudantes dos diferentes grupos dentro do seu espaço escolar. Para ampliar os horizontes neste sentido sugerimos uma referência.

Como na aula anterior, além da referência, também propomos uma filmografia. Todavia, em função da temática desta aula, aqui as sugestões visam colaborar com sua reflexão e a de seus alunos sobre um sentido específico da educação: seu sentido escolar. Por isso, as narrativas irão girar em torno de situações formais de aprendizagem, aquelas sujeitas às condições próprias para seu exercício (métodos, regras, tempo e executores especializados). Nesse sentido, a escola tornar-se-á o cenário central (com suas salas, corredores, pátios, aulas) e os personagens principais serão os professores e alunos. ➔

TEXTOS:

- ESTERMANN, Dagmar; STIGGER, Marcos Paulo; WENETZ, Ileana. *As relações de gênero no espaço cultural do recreio*
Link: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1311149>>.
- FERRARO, Alceu. *Gênero e alfabetização no Brasil de 1940 a 2000: a história quantitativa da relação*
Link: <http://www.didaticasespecificas.com/archivos/publicaciones/1/articulos/Joseli_Yvan.pdf>.
- JUNCKES, Ivan; SILVA Joseli. Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil. *Revista eletrônica de Didáticas Específicas*, v. 1, 2009
Link: <http://www.didaticasespecificas.com/archivos/publicaciones/1/articulos/Joseli_Yvan.pdf>.
- MATOS, Luciana. *Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais nos espaços escolares de contexto urbanos de Brasil e México*
Link: <<http://www.bce.unb.br/>>.
- OLIVEIRA, Eliana. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar questões para debate – *Blog da Revista Espaço Acadêmico*
Link: <<http://espacoacademico.wordpress.com/2009/10/17/identidade-intolerancia-e-as-diferencas-no-espaco-escolar-questoes-para-debate/>>.
- WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. *A construção do gênero no espaço escolar*
Link: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewFile/2891/1527>>.

COLEÇÃO EDUCAÇÃO PARA TODOS, DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:

- *Educação na diversidade: como indicar as diferenças?* / Organização: Jorge Luiz Teles, Cláudia Tereza Signori Franco. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 228 p.: il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 8, v. 25).
- *Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores* / Organização: Jorge Luiz Teles, Patrícia Ramos Mendonça. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. 196 p.: il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 7, v. 24).

- *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.* – Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para Todos).

FILMES:

- **Pro Dia Nascer Feliz.**

Dir.: João Jardim. Documentário, 88 min. (Brasil, 2006).

As situações que o adolescente brasileiro enfrenta na escola, envolvendo preconceito, precariedade, violência e esperança. Adolescentes de 3 Estados, de classes sociais distintas, falam de suas vidas na escola, seus projetos e inquietações (disponível em: <<http://www.criancanoparlamento.org.br/noticias/inesc-realiza-ii-circuito-de-cinema-e-pol%C3%ADtica>>; acessado em: 18 ago. 2010).

- **Entre os Muros da Escola** (*Entre les murs*).

Dir.: Laurent Cantet. Documentário, 128 min. (França, 2008).

Existe um fosso que separa o professor e os alunos que protagonizam o filme “Entre os Muros da Escola”, vencedor da Palma de Ouro no Festival de Cannes do ano passado. No microcosmo de uma sala de aula, a expressão “choque de civilizações” poderia ser usada para sintetizar a relação entre eles.

Há uma diferença cultural e social que gera incompreensão e atrito entre ambas as partes, em um retrato do que seria a França contemporânea. Os muros da escola não são os únicos que revelam uma divisão e uma impenetrabilidade entre dois lados. Há também outros muros invisíveis que estão sugeridos no filme.

Resenha completa:

Link: <<http://cinema.uol.com.br/ultnot/2009/03/11/ult4332u1035.jhtm>>.

- **Escritores da Liberdade** (*Freedom Writers*).

Dir.: Richard LaGravenese. Drama, 123 min. (EUA, 2007).

Há muitos filmes americanos sobre escola, mas não como “Escritores da Liberdade”. Porque é o único filme dessa categoria que incentiva os alunos a lerem literatura, ponto de partida para testar a vocação de cada um para escrever desde um diário sobre o cotidiano trágico de suas vidas até uma poesia hip hop ou um livro de ficção. O valor desse filme também está na ousadia da linguagem cinematográfica mostrando os problemas psico-socioculturais que atingem a escola contemporânea; também porque ele dá visibilidade à diversidade dos grupos, com seu rígido código de honra, cada um no seu território, o narcisismo da recusa e da intolerância para com “os outros”, o boicote

às aulas, a prontidão para aumentar os índices de violência entre os jovens e transformar a escola no seu avesso, isto é, uma comunidade bem próxima da barbárie, o que de fato vai acontecer em 1992, em Los Angeles, EUA.

O filme é baseado na história real de Erin (interpretada por Hilary Swank), uma professora novata interessada em lecionar Língua Inglesa e Literatura para uma turma de adolescentes resistentes ao ensino convencional; alguns estão ali cumprindo pena judicial, e todos são reféns das gangues avessas ao convívio pacífico com os diferentes [...]

Trecho do texto de LIMA, Raimundo. O filme “Escritores da liberdade” e a função do pensamento em Hannah Arendt. Revista Espaço Acadêmico, nº 88 – Março – 2008.

Para ler a análise completa:

Link: <<http://www.espacoacademico.com.br/082/82lima.htm>>.

- **O Sorriso de Monalisa** (*Mona Lisa Smile*).

Dir.: Mike Newell. Drama, 125 min. (EUA, 2003).

Katharine Watson é uma recém-graduada professora que consegue emprego no conceituado colégio Wellesley, para lecionar aulas de História da Arte. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, Katharine decide lutar contra estas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida (disponível em: <<http://www.ijc.org.br/site/livros-e-filmes>>; acessado em: 18 ago. 2010).

- **Meninas Malvadas** (*Mean Girls*).

Dir.: Mark S. Waters. Comédia, 125 min. (EUA, 1997).

Cady Heron é uma garota que cresceu na África e sempre estudou em casa, nunca tendo ido a uma escola. Após retornar aos Estados Unidos com seus pais, ela se prepara para iniciar sua vida de estudante, se matriculando em uma escola pública. Logo Cady percebe como a língua venenosa de suas novas colegas, pertencentes a tribos diferentes, pode prejudicar sua vida [...] (disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/filosofia_1_6.asp>; acessado em: 18 ago. 2010)

- **Pink Floyd – O Muro** (*The wall*).

Dir.: Alan Park. Musical, 95 min. (Inglaterra, 1982).

As fantasias delirantes de um superstar do rock, que enlouquece lentamente em um quarto de hotel. Em tempo psicológico, o filme vai contando como a história mundial e as instituições sociais influenciam na construção do seu muro pessoal.

Para conhecer mais:

Link: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pink_Floyd_The_Wall>.

3 Sugestão de atividade para sala de aula – o uso de filmes

Na perspectiva apresentada na aula anterior sobre o trabalho com filmes, apresentamos abaixo, um roteiro,

sujeito a adaptações, com o qual você poderá desenvolver com seus alunos alguns dos temas abordados nesta aula.

A. Ficha técnica:

- **Sociedade dos Poetas Mortos** (*Dead Poets Society*).
Dir.: Peter Weir. Drama, 129 min. (EUA, 1989)

B. Referenciais curriculares (2º ano – Ensino Médio):

- ▶ Instituições sociais
- ▶ Escola: espaço de reprodução ou transformação social

C. Roteiro:²⁴

1. *A escola, uma instituição reprodutora da ordem social?*

- ▶ A cerimônia de abertura do ano letivo na Academia Welton significava a manutenção de uma tradição centenária da Escola, onde são destacados valores como: tradição, honra, disciplina, excelência. Naquele contexto, o que significaria orientar-se a partir desses valores?
- ▶ A direção da escola se apoiava em resultados de anos anteriores para determinar o comportamento acadêmico (referente aos estudos) e disciplinar dos seus alunos e para que pudessem observar com rigor os princípios ali ensinados. É possível, pela educação, prever, determinar, condicionar o comportamento do ser humano?
- ▶ Neil, como a maioria dos alunos da escola, se vê forçado pela família a acatar passivamente as normas da escola e, ainda, seu futuro é como que determinado. Sua realização profissional e pessoal não depende dos seus próprios interesses. Como você analisa as afirmações do pai de Neil: “Depois de se formar em medicina faça o que quiser. Até lá fará o que eu quiser. Significa muito para sua mãe.”?
- ▶ A aquisição de conhecimento na Academia Welton parecia ser uma tarefa desagradável, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem se articulava na mera reprodução de conhecimento, que em muito não parecia contemplar os sonhos e ideais de vida de seus alunos. Como o professor Keating propõe uma ruptura (mudança) nesse processo?

▶ Para você, o conhecimento adquirido na escola deve se articular somente na reprodução ou memorização de informações?

▶ A quem interessaria hoje uma educação que só objetivasse a reprodução do conhecimento e dos interesses dominantes na sociedade brasileira? A escola tem essa tarefa?

2. *A escola, um espaço para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo?*

▶ Na primeira aula de Keating, os alunos manifestam estranheza porque o professor tem uma proposta diferente do que a escola estabelece em seu currículo. Isso pode ser uma possibilidade de dar forma a alguma manifestação de inconformismo dos alunos. É necessário que a escola em que você estuda mude sua concepção de educação?

▶ Você percebe, em sua escola, práticas educacionais comprometidas com a transformação do sistema de ensino? Dê exemplos?

▶ “Colham enquanto podem seus botões de rosa a velhice vem voando, e esta flor hoje viçosa, amanhã estará murchando”

▶ O poema acima e a expressão “Carpe Diem” (aproveite o dia) são usados pelo professor para estimular os alunos a valorizar sua juventude em benefício da luta pela realização dos seus próprios ideais de vida. Em que isso contraria a perspectiva da escola e das famílias dos alunos?

▶ A juventude de hoje encontra espaço, a partir da educação, para acreditar na luta pela realização dos seus projetos, seus sonhos? Como? Dê exemplos.

▶ Que práticas de ensino, a seu ver, poderiam estimular os alunos para o exercício de sua autonomia?

▶ Que juízo você faz da atitude de Keating em propor aos alunos que rasguem páginas do livro?

▶ O que significa a expressão do professor: Vocês aprenderão a pensar por si próprios...”?

▶ Que tipo de postura deve-se ter em relação ao material didático utilizado nas aulas?

▶ É possível ao aluno ir além do que o livro propõe? Conseguiríamos fazer isso?

24 Este planejamento foi elaborado e desenvolvido pelos professores Gilnei e Edivaldo Santos, do Centro de Ensino Médio 05 de Ceilândia-DF. Posteriormente, sua versão filosófica foi analisada numa monografia dos mesmos professores denominada “A linguagem cinematográfica no ensino de Filosofia”, apresentada no curso de Especialização em Filosofia na Escola, promovido pela UnB.

Se você quiser aprofundar na temática da intolerância sugerimos uma bibliografia de aprofundamento, já que esta questão continua gerando guerras de extermínio. É o caso do povo palestino, das guerras fratricidas na antiga Iugoslávia, a dizimação dos armênios pelos turcos, as invenções de inimigos no oriente médio pelos Estados Unidos, com a destruição do Iraque etc.. Há um viés econômico e político que não foi discutido aqui, mas acaba por justificar invasões em nome do progresso, da modernidade, impondo novos valores culturais ao dominado e desprezando a cultura deste. Assim, sugerimos a seguinte leitura:

- BAUMANN – *Globalização: As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1999.
- Unesco – *A intolerância. Foro Internacional sobre a Intolerância*, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/ Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.
- CHAUI, M. *Cidadania cultural. O direito à cultura*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Discutimos aqui os desafios dos educadores no espaço escolar brasileiro, e priorizamos o debate em torno da problemática sobre padronização e dominação cultural. Questões como comunicação, educação de massa, acesso, heterogeneidade, identidades brasileiras, hibridizações contribuíram para aprofundar o entendimento de problemas e possibilidades na escola.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 Atividade de aprofundamento

Caro(a) cursista, a partir dos trechos abaixo, retirados do livro *Crítica da Razão Tupiniquim*, de Roberto Gomes (1984), analise a sua postura enquanto intelectual educador brasileiro:

Mergulhado no escafandro Greco-Romano o brasileiro foge de sua identidade. [...] No bolor do pensamento oficial, não se encontra qualquer sinal de uma atitude que assuma o Brasil e pretenda pensá-lo em nossos ternos (p. 11).

O artista e o filósofo, quando fiel à sua vocação igualmente marginal, tem recebido ao longo da história o rótulo de louco. Sua loucura consiste nisto: Não é um homem “sério” (p. 15).

Para o oficial não importa o dito, mas a maneira de se dizer dentro de padrões previamente consagrados. Expressão de uma classe privilegiada diante de uma multidão analfabeta (p. 19).

Quem escreve obras filosóficas são as elites. As elites políticas e intelectuais. O que precisa ser ressaltado é o estado de alienação em que se encontram estas elites. O desaparecimento da realidade em volta, a falta de identidade com o povo e a preocupação incestuosa com a distinta e idealizada Europa, fizeram com que as elites políticas através de seus representantes, intelectuais e cuidando de seus interesses, ficassem inteiramente alheias à realidade brasileira. Pois a elite brasileira sempre teve horror ao que a circundava (HOLANDA, Sérgio Buarque de., citado por GOMES, p. 19).

A partir disto, troque opiniões com outros colegas e escreva sobre: *A atitude do professor hoje frente à problemática cultural no espaço escolar brasileiro*.

2 Atividade de planejamento para a sala de aula

Planeje, e socialize no Fórum, um projeto com seus alunos sobre: *Construindo conhecimento no espaço escolar valorizando a diversidade cultural*. Uma sugestão é que os alunos façam pesquisas e os resultados sejam apresentados em um dia cultural, na forma de vídeos, cartazes, peças, músicas. Depois, busque, nas aulas seguintes, conclusões dos alunos a serem colocadas, não de forma definitiva, mas como ampliação da compreensão das relações educacionais neste mundo dinâmico e contraditório.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. O Movimento Modernista. In: BERRIEL, Carlos Eduardo (Org.). *Mário de Andrade hoje*. São Paulo: Ensaio, 1990.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BOMFIM, Manuel. *América Latina: males de origem* (1905). Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Hierarquia em classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- _____. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004a.
- _____. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004b.
- BRASIL – *Sistema de Estatísticas Educacionais*. Disponível em: <<http://www.edudata-brasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: out. 2006.
- CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. Ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CÂNDIDO, Antônio. Literatura e Cultura de 1900 a 1945. In: CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1985.
- CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.
- COSTA LIMA, L. Da existência precária: o sistema intelectual brasileiro. In: _____. *Dispersa demanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Livro Editora, 2004. [Série Pesquisa em Educação, v. 8].
- DURKHEIM, Êmile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: _____. *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- _____. *A ordem do discurso*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOHN, Maria de Glória (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- LIMA, Lício C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MANNHEIM, Karl. O problema da Intelligentsia. In: MANNHEIM, Karl. *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1974 [Introdução].
- MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.
- MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para a investigação. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). *O fenômeno urbano*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- RÊSES, Erlando da Silva. *E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio*. Brasília: UnB, 2004. [Dissertação de mestrado].
- RODRIGUES, Shirlei. *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Brasília: UnB, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/2914>>. Acesso em: 18 ago. 2010. [Orientadora: Fernanda Antonia da Fonseca].
- SANTIAGO, Silvano. O entrelugar da literatura latino-americana. In: _____. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal*. Brasília: UnB, 2002. [Dissertação de mestrado].
- SCHWARZ, Roberto. *As ideias fora do lugar*. In: _____. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1988.
- SILVA, Tânia Elias Magno da. *Nas beiradas de Maré – Um estudo do professor leigo em quatro comunidades pobres camponesas*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUCSP, 1987. [Dissertação de mestrado].
- _____. A modernidade do lixo. In: *Candeeiro* – Revista de Política e Cultura da Seção Sindical dos Docentes da UFS. Ano 2, v. 3, out. 1999. Aracaju: ADUFS. p. 18-24. [ISSN 1517-1175].
- SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social. In: *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, nº 1. São Paulo: Fundação SEADE, 2000.
- VELOSO, Mariza. O patrimônio modernista e a diversidade cultural. In: NUNES, Brasilmir Ferreira (Org.). *Brasília: a construção do cotidiano*. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- VELOSO, Mariza; MADEIRA, Maria Angélica. *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.