

CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA

Algumas considerações sobre práticas de grupos de adolescentes na rede municipal de ensino fundamental de Gaspar

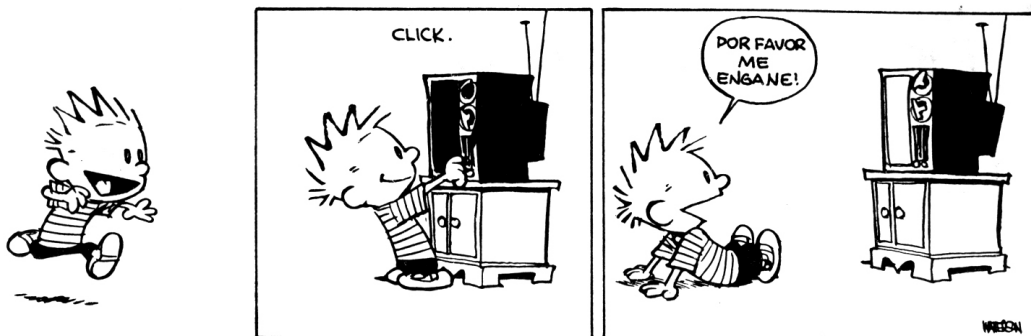
Jose Roberto Severino

Professor do Departamento de História e Geografia da FURB e da UNIVALI

José Isaías Venera

Professor do Curso de Jornalismo da UNIVALI

E-mail: venera@cehcom.univali.br



A posição reivindicada pelo personagem Calvin, desejando ser enganado pelo que vê na TV, poderia ser lida como uma reivindicação de alienação. No entanto, a firmeza com que o personagem Calvin reivindica para si o desejo de ser enganado, leva-nos a um problema que está localizado na forma como o diálogo consigo mesmo é formulado. Como que um alienado pode ter “consciência” de sua alienação? Uma forma de interpretar o pensamento de Calvin é deslocar o paradigma de alienação para processo de subjetivação. Isto implica em não trabalhar com uma tomada de consciência, e com a possibilidade de entender e tocar o real ao compreender a “verdadeira” realidade, mas, de forma diferente, pensar sobre os objetos que



nos atravessam e nos discursos que dão condições e possibilidades para produção de subjetividades específicas.

Esse deslocamento de paradigma implica em trabalhar com uma teoria do sujeito que se pauta nos saberes de um tempo para interpretar as condições e possibilidades de produção do sujeito. Esses saberes constituem os dispositivos que regulam o enunciável e o visível. Cada sociedade tem seus dispositivos de vigilância e controle. Dispositivo prisão, dispositivo clínica, dispositivo escola, dispositivo mídia. Dessa forma, poderíamos elaborar duas perguntas envolvendo a construção do diálogo de Calvin consigo mesmo como sendo o efeito de relações sociais reguladas por dispositivos diferentes: Como os discursos atravessaram Calvin e o faz olhar para a TV como sendo um objeto de conteúdo enganador? Como a relação de Calvin com os saberes que constituem programações televisivas, o levam a cuidar de si e a valorizar o prazer?

Calvin serve aqui para ilustrar uma situação pertinente neste trabalho que busca interpretar acontecimentos, apontados como problemas, no âmbito escolar, mas que podem estar relacionados com os discursos que circunscrevem dispositivos diferentes – da escola e da mídia. Além de interpretar a escola e os artefatos midiáticos (entre eles a TV) como sendo dispositivos, este ensaio dá visibilidade para o debate em torno da centralidade da cultura midiática, controlando e regulando a produção de sentido de grupos sociais.

A CENTRALIDADE DA CULTURA MIDIÁTICA

A sociedade contemporânea vem sendo marcada pela mediação dos *mass media*,¹ sobretudo a partir da segunda metade do século XX, e do impacto das mudanças culturais em decorrência de um processo acentuado de globalização. A presença permanente das novas tecnologias de processamento de difusão de informação e de entretenimento tem produzido efeitos sensíveis nas relações intersubjetivas.² Fenômeno que se acelerou após a segunda guerra mundial a partir de quando a massificação dos produtos midiáticos foi sentida em

¹ Veículos de comunicação destinados a um número gigantesco de indivíduos formam o moderno fenômeno de cultura de massa.

² COSTA, Belarmino Guimarães da Costa. **Estética da violência**: jornalismo e produção de sentidos. São Paulo: Autores Associados, 2002.

crescente número de localidades em todo o planeta, mas de maneira especialmente acentuada no ocidente. Tal situação gerou efeitos que têm provocado profundas transformações nas culturas, atribuindo centralidade para o debate da cultura em relação à mídia.³ A presentificação da cultura midiática – sobretudo da televisão – pode ser observada em cada recanto da sociedade contemporânea, possibilita maneiras de lidar com o espaço privado que certamente se afastam das fronteiras mais precisas entre público e privado.

No final do século XX, a onipresença dos *mass media* na vida cotidiana vem exercendo o poder de, através da “mediação da técnica na produção de mensagens [e] imagens”, modificar “o campo de percepção e da inteligibilidade humana”.⁴ Essa percepção pela influência de tecnologias midiáticas se dá, em grande medida, por um processo de identificação entre o sujeito e a mídia. Rosa Fischer (2002, p. 12), dissertando sobre a influência da TV, entende que ela torna visível,

“para nós uma série de olhares de pessoas concretas – produtores, jornalistas, atores, roteiristas, diretores, criadores, enfim, de produtos televisivos – a respeito de um sem-número de temas e acontecimentos. Quando assistimos à TV, pode-se afirmar que esses olhares dos outros também nos olham, mobilizam-nos, justamente porque é possível enxergar ali muito do que somos (ou do que não somos), do que negamos ou daquilo em que acreditamos, ou ainda do que aprendemos a desejar ou a rejeitar ou simplesmente a apreciar”.

Esse movimento da produção midiática invadindo o cotidiano de pessoas vem caracterizando o que Hall⁵ chama de *centralidade da cultura*, não permitindo mais que se analise a vida local deslocada de uma relação com o global, assim como também não se pode, segundo o autor, analisar os sujeitos sociais fora dessa complexa relação cultural que, a cada instante, interpela o sujeito, o subjetiva, exercendo poder sobre o corpo e a mente, podendo ser observada em “nossas ações, instituições, rituais e práticas”.

³ HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. Cultura, mídia e educação. v. 22, n. 2, jul/dez 1997.

⁴ COSTA, *ibid.*, 2002. p. 30.

⁵ HALL, *ibid.*, 1997, p. 22.

A centralidade da cultura para analisar as relações sociais se localiza no fato de que, “toda prática social depende e tem relação com o significado”⁶ e nas práticas sociais há sempre relação de poder, de disputa, de forças para a produção e legitimação “do” significado. Assim, a cultura pode ser modelada, controlada e regulada, governando muitas ações e práticas sociais. Nessa seqüência, os artefatos culturais mais presentes na sociedade tendem a produzir, de forma mais acentuada, um significativo poder sobre os corpos.

Compreender as relações sociais significa interpretar os efeitos decorrentes de diversos artefatos culturais. É no meio dessas preocupações que desde fevereiro de 2002 tem sido realizado diversas atividades junto com professores e alunos, de cinco escolas,⁷ da Rede Pública de Gaspar, Santa Catarina, a fim de conhecer melhor os adolescentes que freqüentam as escolas, de 5^a a 8^a série, a partir de instrumentos (questionário estruturado aplicado a 1626 alunos) que apontaram os meios pelos quais eles são mais afetados. Essa realidade, pelo qual o adolescente está inscrito, é confrontada pela prática pedagógica que, muitas vezes – pautada em uma concepção moderna de educação –, espera um determinado comportamento de sujeito adolescente tendo como princípio saberes que tentam fixar uma identidade à adolescência.

Em cada uma das cinco escolas emergem “estilos” que, muitas vezes, dão voz a grupos sociais antes desconsiderados, mas que carregam, simultaneamente, as marcas globais do consumo de bens culturais agrupados em estilos ou em gostos (musicais, literários etc), adereços corporais (piercing, tatuagem etc) ou consumo de produtos (*coca-cola*, Mac Donalds etc). Levando em conta que a visibilidade em uma determinada cultura passa por disputas, tensões, que unem e afastam grupos e arranjos estratégicos, as discussões de cultura têm relação direta com cidadania. Quem está autorizado a falar em nome da cultura de um local, de uma dada comunidade ou por um estilo? É a escola um lugar importante para se discutir as diferenças?

⁶ Ibid., p. 33

⁷ Escolas da Rede Pública de Gaspar: Vitorio Anacleto Cardoso, Norma Mônica Sabel, Dolores, Zenaide Costa e Luiz Franzoi.



Essas questões levaram-nos a elaborar e aplicar um questionário estruturado a 1626 alunos,⁸ além de entrevistas semi-estruturadas com professores, contando com gravações de entrevistas, de aulas e abrindo caminho para montagem de um acervo sobre nossa trajetória em cada escola e, conseqüentemente, na comunidade. A metodologia dos instrumentos aplicados levou em conta as redes de poder que interferem na constituição das identidades, articuladas em diversas combinações de gênero, raça, classe, sexualidade, religião, nacionalidade e os jogos políticos (as relações políticas) em questão com o objetivo de superar os ataques apocalípticos e moralistas em relação aos “comportamentos juvenis”. O escopo, através da aplicação do questionário e das entrevistas, é identificar e reconhecer as formas de consumo cultural em práticas muitas vezes desconsideradas, permitindo dar visibilidade sobre as mesmas, além de montar um acervo da memória de cada escola e de permitir uma interação mais efetiva com cada comunidade.

A INTERVENÇÃO CULTURAL A PARTIR DA ESCOLA: IDENTIDADES EM JOGO

Nossas conversas com os professores iniciaram com um exercício de reconhecimento do ambiente escolar. O estranhamento promovido pelos depoimentos gerou focos de interesse: dificuldades para lidar com os alunos, categorizados como adolescentes; preocupação com os temas mais interessantes para eles, tais como sexo, drogas e violência. Enfim, os professores apresentaram as suas preocupações diante de um quadro que poderia ser resumido da seguinte maneira: parece haver um descompasso entre o que a escola oferece e o que os alunos – no caso os grupos de adolescentes – esperam dela.

Dentre aquilo que a escola pode oferecer, foram apresentados diversos pontos constitutivos de limitações e que podem ser associados ao tempo de dedicação do professor, a salários nem sempre compatíveis com a carga efetiva de trabalho, a uma necessidade de formação permanente dos professores e também a falta de infra-estrutura para a execução de atividades (na ausência de itens como bibliotecas bem equipadas, salas de

⁸ Foi aplicado em junho de 2002 um questionário com 39 perguntas elaboradas junto com os professores da rede municipal. A aplicação foi feita na totalidade dos alunos da 5-8 séries do fundamental, 1626 alunos. A aplicação foi conduzida pelos professores simultaneamente em toda a rede.

1 Trabalho apresentado na Sessão de Temas Livres, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003.



informática conectadas a Internet etc). Somado a isso, segundo os professores, a ausência de boa parcela dos pais, tanto nas atividades da escola, quanto no acompanhamento do rendimento dos filhos, dificulta qualquer trabalho a ser realizado. Convém lembrar que as referências a salários baixos, carga horária/lotação e forma de contratação aparecem como limitadores das possibilidades de qualquer mudança da escola.

No que diz respeito ao que se espera da escola, os professores apontaram muitos dos adolescentes como desinteressados, sem motivação e indisciplinados, portanto sem muitas expectativas em relação à escola. Ao mesmo tempo, o coletivo dos professores percebeu o quanto “desconhece” esses adolescentes. A partir dessa constatação resolvemos montar uma estratégia de trabalho que permitisse reorientar este quadro.

Nos afastamos dos determinismos econômicos, que acabam por naturalizar os comportamentos das “classes subalternas”. Noções como tribos e comunidades de sentido conduziram nossas interpretações a questionar o que se convencionou chamar de identidades “normais”, que não precisam dizer de si, e, sobretudo, levou-nos também localizar as identidades desviantes, que não podem falar por si, que são destituídas de legitimidade social e por isso se configuram como identidades “invisíveis”.

Essas identidades invisíveis, num conjunto complexo de práticas culturais, são, em todo momento, questionadas por discursos autorizados que falam por elas, identificando suas práticas como problemas, muitas vezes, de ordem moral e social, e esses mesmos discursos reforçam as condições de “normalidade” que, por exemplo, um jovem deve ou deveria ter. O que foge à norma⁹ se configura como problema, criando pontos de tensão entre o que os discursos autorizados – leia-se o que os professores esperam dos alunos e o que esperam que eles se tornem – e o diálogo estabelecido com os diferentes artefatos culturais e em grande medida pela invasão da mídia, no cotidiano, exercendo uma parcela de influência significativa nesta relação.

⁹ A norma é entendida, neste trabalho, como regra de conduta e que se opõe a desordem. Para Ewald, a norma pode ser compreendida como uma “mídia que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente, e ao mesmo tempo torna compatível”. EWALD, François. Foucault: a norma e o direito. Lisboa: Veja, 1998. p. 86.

Dessa forma, as tensões entre o discurso pedagógico¹⁰, que por sua vez regula o sujeito professor, e as práticas discentes estão inscritas na cultura, de onde a produção de significado é sempre o efeito de relações de luta e conflito, por onde os “homens elegem, impõem ou negociam valores ou significados” (LINK, 2002. p. 32). Assim, quando ouvimos por parte dos professores sobre a dificuldade, cada vez mais acentuada, de lidar com os jovens, significa pensar em uma crise estrutural e epistemológica da educação. Desde Comenius (1592-1670), no século XVII, se achava que a educação para todos produziria um sujeito humanizado, solidário, temente a Deus, e, posteriormente, com o sistema de vigilância, planejado por Bentham, no século XVIII, dando inspiração ao modelo panóptico nas escolas, alcançaria a fórmula moderna mais coesa para circunscrever, disciplinar e regular, “o” jovem. Esse modelo, que ainda insiste em ditar os traços de como deveria agir um jovem, tem ignorado o caráter cultural pelo qual estamos entrelaçados, atravessados e sem o qual não podemos fazer uma genealogia dos desejos que nos movem em determinada direção.

A estética mais grotesca dessa crise foi apontada pelo filme “Kids” que, num impulso hiper-realista, demarca a condições de jovens que não se enquadram em nenhum discurso pedagógico, em nenhum discurso moderno no sentido de viver o hoje pensando no amanhã. Por exemplo, no âmbito da sexualidade, o filme apresenta comportamentos pautados em simplesmente viver depravadamente, ou seja, desfrutar o presente ao máximo sem a mediação de adultos. As respostas em nosso instrumento (questionário), que foram nesta direção, não ultrapassaram 118 afirmações de iniciação sexual. Entretanto 573 se abstiveram da resposta. Certamente, não estamos lidando com uma situação tão extrema, mas estamos tentando pensar que os adolescentes que freqüentam as escolas públicas de Gaspar são, em certa medida, afetados por um conjunto de artefatos culturais e de práticas de sociabilidade que dizem respeito a uma complexa realidade que apresenta e que a escola e os dispositivos escolares (livros, modelo didático, provas, estrutura entre outros) ignoram ou têm dificuldades para interpretar.

¹⁰ Mario Diaz – dentro de um pensamento foucaultiano –, entende que o discurso pedagógico se caracteriza pelo “problema de quem fala, a quem a instituição conferiu o poder de dizer, de pronunciar, de falar: o professor, aquele que ensina, aquele que transforma o significado, enfim, um ser habitado pelas vozes da instituição e pelas linguagens da pedagogia”. DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.14.



A partir de preocupações dessa natureza é que os alunos e professores estão sendo interpelados, sendo que os resultados da consulta ficam em cada escola, onde os professores podem pensar coletivamente as alternativas, novos projetos e, também, observar a consolidação de inúmeras experiências bem sucedidas. Percebemos algumas descontinuidades entre o modelo educacional e os diferentes dispositivos sociais. Eles afetam e despertam interesses nos jovens e interpelados através dos indicadores que nos apresentam diferentes resultados prévios.

A princípio, temos alguns indicadores interessantes: 1.443 alunos vêem a escola como um bom lugar para se aprender, mas acham também que a escola não consegue criar ambientes agradáveis que não sejam o intervalo e os feriados. Estes adolescentes assistem muita TV, gostam de música, conversam pouco em casa sobre sexualidade e drogas. Em quase todos os lares têm TV, fogão e geladeira, para o restante dos bens de consumo e o acesso ao universo das diversões de todo o tipo é bastante restrito – cerca de 40% dos lares tem acesso a computadores, aparelhos de cd e discos, assinatura de jornais, livros, acesso a bibliotecas, teatro e cinema etc.

Esses indicadores nos levam a refletir sobre:

- o aproveitamento do tempo;
- hábitos ligados ao cotidiano sugerido pela indústria cultural (tv, rádio, estilos e moda);
- sexualidade;
- experiências, percepções e expectativas acerca do convívio social, da organização familiar, do estar junto;
- expectativas e considerações em relação à escola.

Esses caminhos obtidos podem colocar em discussão elementos para a prática docente junto a adolescentes, ou seja, reconhecer e atuar culturalmente com esses adolescentes. A expressão Cultura aqui, não está restrita às definições tradicionais da estética (cinema, teatro, literatura), mas compreendida nas complexas redes de significação e linguagens daquilo que é popular, do campo publicitário, da moda e dos novos e velhos comportamentos e atitudes, das festas (desde as Juninas até o Halloween), do consumo, dos modos de estar-junto etc. Interpretar a cultura nesta amplitude é coloca-la no centro de discussões que pretende



produzir algum saber sobre a complexa relação social que caracteriza as sociedades de nosso tempo. É nesse sentido que Stuart Hall¹¹ hoje uma das principais referências nos *Estudos Culturais*, fala da *centralidade da cultura* midiática por estar “presente nas vozes e imagens incorpóreas, fazendo proliferar ambiente secundário, mediando tudo. A culta está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas (...). Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, as tendências e modas mundiais”.

Assim, tecer considerações a partir de uma noção mais ampla de cultura, não é apenas uma questão de palavrório. Está, na realidade, no centro de uma reflexão que permita levar em conta aspectos absolutamente híbridos, e, portanto, inclassificáveis, ao menos num primeiro momento, dos comportamentos e das formas de identificação com a qual nos deparamos.

Via de regra, as descrições sobre a adolescência reforçam a noção de que os adolescentes devem ser protegidos deles mesmos. A esta “etapa” da vida são atribuídos o mal estar, confusão, hesitação, indefinição, irresponsabilidade, transgressão e impetuosidade, visão esta reforçada nos discursos de algumas narrativas dos campos disciplinares da biologia e psicologia. Simultaneamente, temos uma saturação de informações que valorizam o corpo jovem, a beleza juvenil, numa espécie de reinvenção do hedonismo. Eis um paradoxo: de um lado o desejo da eterna juventude, do corpo como projeto, como fenômeno de opções e escolhas, reforçados pela espetacularização da cultura; do outro lado configura-se a vontade de vigiar, controlar, modelar, corrigir, enfim, construir os corpos das meninas e meninos jovens, numa ótica de normalidade esperada (identidades fixas, naturalizadas).

No diagnóstico realizado, professores, especialistas e pais perguntam-se sobre o que fazer. Gravidez precoce, AIDS, alcoolismo, tabaco, maconha, cocaína, inaláveis. Coca-cola, TV, headphones, bonés, tatuagem, piercing. E a escola parece que não tem mais o que fazer neste quadro de modernidade avassaladora de um capitalismo triunfante no limiar do novo milênio. Mas não é bem assim...

¹¹ Ibid. p. 22.

Os resultados foram apresentados em cada escola, onde os professores vêm pensando coletivamente as alternativas, foi dado também visibilidade a novos projetos e a consolidação de inúmeras experiências bem sucedidas. Neste sentido, previu-se a participação dos pais em reuniões temáticas que podem ocorrer ao longo do ano de 2003.

A reação dos professores aos dados pode ser resumida a um misto de certezas confirmadas e perplexidade frente ao inesperado/impensado. A princípio, temos alguns indicadores interessantes:

- 88, 74% dos alunos vêm a escola como um bom lugar para se aprender; (1443 alunos).
- a grande maioria acha que a escola não consegue criar ambientes agradáveis que não sejam o intervalo e os feriados;
- assistem muita TV e descrevem bem o panorama das programações;¹²
- gostam muito de música;¹³
- conversam pouco em casa sobre sexualidade e drogas;¹⁴
- quase todos os lares têm TV, fogão e geladeira;¹⁵
- para o restante dos bens de consumo e ao universo das diversões de todo o tipo o acesso é restrito a não mais de 40% dos lares (computadores, aparelhos de cd e discos, assinatura de jornais, livros, acesso a bibliotecas, teatro e cinema, etc);¹⁶
- 539 dos lares têm algum instrumento musical.

¹² Fizemos uma longa lista dos programas considerados bons e ruins pelos alunos, bem como as variações nas formas de assistir a esses programas – individualmente, com familiares, com amigos, permitindo a composição de redes de sociabilidade a partir da relação com a TV. Hábitos de consumo relacionados a personagens, campanhas publicitárias e programas temáticos também foram mapeados.

¹³ Foram formuladas 4 questões nesta direção e que escaparam ao universo da TV. Foi possível constatar que a relação com o rádio é muito forte, que o ecletismo nos estilos musicais é um fato, além de que a massificação desse meio (com programação nacional, em geral centralizada em cidades como São Paulo e Porto Alegre) convive com rádios e programações locais bastante bem aceitas.

¹⁴ Este item preocupou a todos, sendo eleito como ponto inicial de uma conversa com pais.

¹⁵ Este dado não fica distante dos dados do último censo do IBGE, 2000. Fizemos o cruzamento de alguns dos dados sócio-econômicos e obtivemos o seguinte quadro: casas com até 3 cômodos, até 4 moradores, com TV, fogão à gás e geladeira: 32; casas com até 3 cômodos, até 4 moradores, que não possuem TV, fogão à gás e/ou geladeira: 4; casas com até 3 cômodos, mais de 4 moradores, com TV, fogão à gás e geladeira: 26; casas com até 3 cômodos, mais de 4 moradores, que não possuem TV, fogão à gás e/ou geladeira: 2; casas de 4 a 6 cômodos, até 4 moradores, com TV, fogão à gás e geladeira: 195; casas de 4 a 6 cômodos, até 4 moradores, que não possuem TV, fogão à gás e/ou geladeira: 16; casas de 4 a 6 cômodos, mais de 4 moradores, com TV, fogão à gás e geladeira: 179; casas de 4 a 6 cômodos, mais de 4 moradores, que não possuem TV, fogão à gás e/ou geladeira: 18; Não responderam a uma das questões: 2; casas com mais de 6 cômodos, até 4 moradores, com TV, fogão e geladeira: 573; casas com mais de 6 cômodos, até 4 moradores, que não possuem TV, fogão à gás e/ou geladeira: 28; casas com mais de 6 cômodos, mais de 4 moradores, com TV, fogão à gás e geladeira: 464; casas com mais de 6 cômodos, mais de 4 moradores, que não possuem TV, fogão à gás e/ou geladeira: 21; Não responderam a uma das questões: 66

¹⁶ Este item, bastante preocupante, inscreve-se nos indicadores da desigualdade social a que estão submetidas parcelas significativas da população brasileira. Dados atualizados sobre este ponto no plano nacional e regional podem ser lidas em BETHEL, Leslie (Org.) **Brasil: fardo do passado, promessa do futuro. Dez ensaios sobre política e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2002.



Os dados apresentaram outra coisa importante e que pode ser definida como hibridismo cultural. As práticas culturais experienciadas por esses jovens parecem mesclar, criar *entre-lugares* onde se esperava ver algo fixo. *Hip Hop*, gauchismo e *rock* (E do bom!). Tatuagens, *piercing* e igreja no fim de semana. Esse misto de convívio e adereço aparentemente tão diferente (*piercing* e igreja) demonstra esse espaço que se cria a partir de pontos de tensão na sociedade, neste caso entre os dogmas da igreja e uma cultura marcada pela transgressão, mas, o sujeito (especificamente o jovem) ao ser afetado por duas iniciativas diferentes, cria espaço para novos traços culturais, o *entre-lugar* que Bhabha¹⁷ nos apresenta.

Em relação à televisão, muita TV – mais da metade deles assiste tv todos os dias, por pelo menos 3 horas. Neste item, 565 alunos assistem TV diariamente até 3 horas, 770 alunos mais de três horas diariamente, e somente 13 nunca assistem TV. Ou seja, uma relação com a TV que certamente não deve ser desprezada.

Os resultados dos instrumentos aplicados nas escolas públicas da cidade de Gaspar devem ser vistos como um ponto de partida para que cada uma das cinco escolas (e ao mesmo tempo toda a rede) pense a sua inserção, o seu papel e os seus projetos junto aos adolescentes e suas redes de sociabilidade (pais, amigos, turmas). Assim, os dados referentes ao uso do tempo, por parte dos alunos, fora da escola, foram levados em conta: atividades extracurriculares, atividades profissionais, artísticas, esportivas. Fizemos alguns cruzamentos que poderiam servir como pontos de partida. São esses alguns pontos:

- Alunos que desenvolvem atividade profissional e possuem instrumentos musicais: 125
- Alunos que desenvolvem atividade profissional e não possuem instrumentos musicais: 244
- Alunos que desenvolvem atividade esportiva e possuem instrumentos musicais: 183
- Alunos que desenvolvem atividade esportiva e não possuem instrumentos musicais: 351
- Alunos que desenvolvem atividade artística e possuem instrumentos musicais: 46
- Alunos que desenvolvem atividade artística e não possuem instrumentos musicais: 94

¹⁷ BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 69.



- Alunos que desenvolvem atividade artística e esportiva e possuem instrumentos musicais: 80
- Alunos que desenvolvem atividade artística e esportiva e não possuem instrumentos musicais: 41
- Alunos que desenvolvem outras atividades e possuem instrumentos musicais: 132
- Alunos que desenvolvem outras atividades e não possuem instrumentos musicais: 330.

Tais informações levantou inúmeras discussões acerca das atividades extra-curriculares, da falta de oferta de espaços de sociabilidade (artísticas, esportivas, profissionalizantes, etc) por parte da escola. Indicam também a necessidade de abrir as comportas que segregam nossos programas e conteúdos de um mundo rico em possibilidades.

Com relação ao que os alunos mais repudiam na escola, aparece a violência, a estrutura da escola e o ensino, com os índices variando em cada escola. De qualquer forma, nos dizendo algo acerca da dinâmica social da instituição.

Esses resultados são preliminares, mas já nos indicam a fragilidade de interpretações naturalizantes. Nos alertam também para a necessidade de formulações e problematizações que viabilizem a reflexão de nossa prática docente neste mundo culturalmente híbrido e globalizado e ao mesmo tempo segregador e injusto. Assim, a partir das lentes dos estudos culturais, propomos:

- a superação das engessantes visões dicotômicas, estigmatizantes dos hibridismos culturais.
- a superação dos centrismos pautados em natureza e tradição.
- reflexões mais detidas sobre as definições das diferenças que emergem em sala de aula.
- pensar nossa prática e a escola como viabilizadores de identidades alternativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto deve ser visto mais como um convite, um instigante chamado ao centro de nossas reflexões. Como breve relato, tivemos como objetivo apresentar alguns elementos que



emergiram de discussões nem sempre isentas de tensões. Obviamente não se pretende suprimi-las de nossos encontros, seja com os professores, alunos e os pais. Ao contrário, parece que levar em conta exatamente esta dimensão conflitante das múltiplas experiências do ambiente escolar é que vai nos possibilitar uma atuação mais consistente e responsável junto aos grupos em questão por justamente dar visibilidade a complexidade cultural e social em que estamos inseridos. Os resultados até aqui obtidos, a partir dos questionários e constantes reuniões com professores apontam, sobretudo, para a necessidade de abrir o currículo escolar no sentido de interpretar, apurar e repensar a influência e o poder que diversos artefatos culturais exercem sobre a juventude, principalmente, os dispositivos midiáticos.



BIBLIOGRAFIA

BETHEL, Leslie (Org.) **Brasil: fardo do passado, promessa do futuro**. Dez ensaios sobre política e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2002.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

COSTA, Belarmino Guimarães da Costa. **Estética da violência**: jornalismo e produção de sentidos. São Paulo: Autores Associados, 2002.

DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. Cultura, mídia e educação. v. 22, n. 2, jul/dez 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Rosângela. Adolescência: monstruosidade cultural? In: **Educação e realidade**. 25(2): 151-159. Jul./dez. 2000.

EWALD, François. Foucault: a norma e o direito. Lisboa: Veja, 1998. p. 86.