



Formas de as escolas se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo em tempos contemporâneos¹

Mariangela Momo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Albertina Mitjás Martínez

Universidade Federal de Brasília

Resumo

Considerou-se a proeminência da cultura da mídia e do consumo na vida de grande parte dos alunos e indivíduos que habitam a instituição escola nos grandes centros urbanos em tempos contemporâneos. Com base no arcabouço teórico da criatividade de Mitjás Martínez e dos estudos sobre a cultura da mídia e do consumo, tais como os de Bauman, desenvolveu-se uma pesquisa durante o ano de 2015 tendo como objetivo interpretar as principais formas de quatro escolas públicas do Distrito Federal/Brasil se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo. A partir de informações produzidas nas escolas por meio de entrevistas, observações, fotografias e análise documental, constatou-se que há três principais formas: a incorporação e/ou reprodução da cultura da mídia e do consumo; sua normatização e/ou proibição; e formas criativas de lidar com ela. Conclui-se que, de alguma forma, as escolas precisam lidar com essa cultura, que se mostra, em grande medida, inevitável, e a criatividade no trabalho pedagógico é uma alternativa possível e necessária diante dessa cultura.

Palavras-chave: Escola. Mídia e consumo. Criatividade.

231

Forms of schools relate to the culture of media and consumption in contemporary times

Abstract

This paper addresses the prevalence of the media and consumption culture in the life of a number of students and individuals that attend school in large cities in contemporary times. By considering the theory of creativity proposed by Mitjás Martínez and studies on the media and consumption culture, such as those by Bauman, we carried out a research during the year 2015 aiming to interpret the main ways that four public schools in the Federal District have related with media and consumption culture. From the use of

informations produced in the schools by means of interviews, observations, photographs and documental analysis, we found three prevalent ways: incorporation and/or reproduction of the media and consumption culture; its normatization and/or prohibition; and creative ways to deal with it. We have concluded that, somehow, the schools need to cope with that culture, which has shown to be inevitable, and that creativity in the pedagogical work is a possible and necessary alternative in relation to that culture.

Keywords: School. Media and consumption. Creativity.

Las escuelas y sus formas de relacionarse con la cultura de los medios de comunicación y del consumo en los tiempos contemporâneos

Resumen

Se consideró la predominancia de la cultura de los medios de comunicación y de consumo en la vida de gran parte de los alumnos e individuos que habitan la institución escuela en los grandes centros urbanos en tiempos contemporâneos. Considerando la teoría de la creatividad de Mitjâns Martínez y los estudios sobre la cultura de los medios de comunicación y del consumo, tales como los de Bauman, se desarrolló una investigación durante el año 2015 con el objetivo de interpretar las principales formas de relacionarse de cuatro escuelas públicas del Distrito Federal con esta la cultura de los medios de comunicación y del consumo. A partir de informaciones producidas en las escuelas por medio de entrevistas, observaciones, fotografías y análisis documental, se constató que hay tres formas principales formas: la incorporación y/o reproducción de la cultura de los medios de comunicación y del consumo; su normalización y/o prohibición; y las formas creativas de lidiar con ella. Se concluyó que, de alguna manera, las escuelas precisan lidiar con esa cultura, que se muestra, en gran medida, inevitable, y la creatividad en el trabajo pedagógico es una alternativa posible y necesaria frente a esa cultura.

Palabras llave: Escuela. Medios de comunicación y consumo. Creatividad.

A escola e a sociedade do consumo

A escola, no século XVIII, segundo Varela e Alvarez-Uria (1991), foi uma instituição cujo papel era civilizar a população conforme uma determinada racionalidade. Educar para a ordem, para a obediência e para ser produtivo, funções da escola moderna, era coerente com a própria sociedade moderna, uma sociedade que, de acordo com Bauman (1999), valorizava e posicionava seus membros segundo a sua capacidade de produção. Essa



argumentação evidencia que a escola é uma instituição que, em grande medida, está intimamente relacionada à conjuntura política, social e histórica de cada tempo e lugar e a ela responde. Assim, “[...] segundo as épocas, a mesma instituição servirá a funções diferentes e inversamente; [...]” (VEYNE, 2008, p. 269). Ao mesmo tempo, na mesma época a mesma instituição – a escola – pode assumir distintas funções, como foi o caso das escolas que atendiam, de diferentes modos, distintas classes sociais. É possível compreender, então, que uma instituição sofre determinadas alterações porque, em alguma medida, não pode ficar imune às condições culturais, políticas e sociais em que está inserida. Partindo desse entendimento, quando significativas alterações se verificam nos contextos nos quais as escolas estão inseridas, estas também, de algum modo, assumem novos contornos.

De acordo com autores que têm se dedicado a descrever, interpretar e problematizar significativas mudanças que aconteceram e têm acontecido após a Segunda Guerra Mundial – entre eles, Harvey (1993), Jameson (2004) e Bauman (1999a, 2001, 2008) –, está se vivendo em um mundo distinto do mundo moderno. Entre os fatores responsáveis por essas modificações, estão os atrelados à esfera da produção e do consumo e os vinculados à mídia. Para Bauman (1999a), está se vivendo em uma época, em uma sociedade que se organiza e valoriza seus membros não mais, majoritariamente, pela produção, mas segundo sua capacidade de consumo – uma sociedade compreendida pelo autor a partir da metáfora dos líquidos, que se transmuta de sólida e pesada para fluída, líquida e leve. Senett (2006) demonstra, inclusive, como o capital não é mais, necessariamente, pesado e não viaja, inevitavelmente, de modo sólido como na época dos transportes realizados pelas grandes ferrovias, o capital pode ser e viajar leve e solto, diz o autor, em tempo nenhum. Basta pensar aqui na comercialização de algo tão imaterial como marcas/logos, ciber empresas, serviços da telefonia móvel e da internet, entre tantos outros.

Além desses autores, muitos outros, como Canclini (2003), Kellner (2001) e Sarlo (2000), têm se ocupado em interpretar e analisar significativas mudanças que têm produzido outras possibilidades de se estar, de ser e de viver em tempos contemporâneos. Entre essas mudanças, está a produção de uma variedade e quantidade de produtos antes nunca vistos e, agora, comercializados nos mais diferentes pontos do globo, configurando uma lógica do descarte, e não da durabilidade. Os bens materiais logo são substituídos por

outros, com novas funções, por novos modelos, novas invenções ou por determinadas marcas que fornecem maior prestígio e valor para quem as possui. Para manter as engrenagens dessa sociedade, a mídia, compreendida aqui tanto como os aparatos de difusão (internet, televisão, revistas etc.) quanto como os produtos que esses aparatos colocam em circulação (filmes, propagandas, programas televisivos etc.), é a mola propulsora. É a mídia que coloca em circulação determinadas representações e significados sobre uma gama de aspectos da vida; que faz a divulgação de novos produtos; que ajuda a tecer determinados entendimentos e sentimentos, que são compartilhados pelas pessoas, formando uma cultura comum (basta pensar, por exemplo, em desejos comuns de consumo, como os atrelados aos telefones celulares), ou seja, uma cultura da mídia e do consumo.

Então, uma das significativas alterações no mundo contemporâneo em relação à cultura diz respeito ao fato de que, cada vez mais, ela deixa de ser produzida e propagada segundo costumes locais e em âmbito local, passando a ser produzida e propagada em escala global por expressivas corporações empresariais, que movem as engrenagens do complexo sistema capitalista ao promoverem o consumo por meio da mídia. Essa afirmação está baseada no entendimento de que a cultura, como sintetiza Hall (2004), tem a ver com significados partilhados.

Nesse sentido, pode-se dizer que a mídia tem sido, em tempos contemporâneos, uma das principais responsáveis pela formação de uma cultura comum, uma cultura da mídia e do consumo. Grande parte das pessoas, pelo menos das que vivem nos grandes centros urbanos, compartilha de significados comuns relacionados à mídia e ao consumo. Um bom exemplo, no que se refere às crianças, é uma cultura infantil repleta de ícones (como o Homem Aranha) e de uma gama de produtos a eles relacionados, inventados por grandes corporações empresariais movidas pela lucratividade e propagados por meio da mídia, formando uma cultura comum.

Já há um conjunto de estudos que, levando em consideração as condições culturais contemporâneas – e a existência de uma cultura da mídia e do consumo –, se ocupam em abordar, de um ou de outro modo, a existência dessa cultura no interior das escolas. Em relação às escolas nos Estados Unidos da América, as investigações de Klein (2003) e Schor (2009) demonstram como, com o fim do estado de bem-estar, cada vez mais as escolas e universidades foram abrindo suas portas para a realização de parcerias com empresas



que poderiam fornecer-lhes subsídios financeiros. Segundo Klein (2003), os campi universitários, por exemplo, passaram a estampar, em suas ciclovias e em seus ginásios esportivos, marcas de produtos em troca de viagens custeadas pelas empresas que propagavam seus logos no espaço e na vida dos universitários. Do mesmo modo, segundo Schor (2009), algumas escolas de ensino fundamental receberam financiamento para livros didáticos de empresas que, em troca, vendiam seus produtos nas cantinas dessas mesmas escolas. Em relação à invasão da cultura da mídia e do consumo no interior das escolas brasileiras, a precursora de estudos e pesquisas foi Costa (2004, 2006, 2006a), que, ao investigar, há mais de dez anos, temas como identidade nos contextos escolares, acaba por evidenciar essa cultura no interior das escolas e faz pensar sobre a sua inevitabilidade, embora a autora se dedique a pesquisar em contextos escolares específicos.

Pelos estudos de Costa (2004, 2006, 2006a), decorre um conjunto de outros, diretamente a ela relacionados, entre os quais, os de Momo (2007, 2012), Momo e Costa (2010), Momo e Lopes (2014) e de Brzezinski (2013). Os estudos de Momo (2007, 2012), Momo e Costa (2010) e Momo e Lopes (2014) evidenciam como a cultura da mídia e do consumo está produzindo novos modos de ser criança e de viver a infância no contexto escolar. Já os de Brzezinski (2013), ainda que estejam circunscritos a contextos investigativos específicos no Brasil, apontam a modificação dos espaços escolares e a criação de espaços mercantis no seu interior, tais como lojinhas, evidenciando a mercantilização dos contextos escolares contemporâneos.

Considerando as evidências produzidas pelo conjunto de estudos abordados até aqui, partiu-se do entendimento de que a cultura da mídia e do consumo está presente, de uma ou de outra maneira, nos contextos escolares contemporâneos, pelo menos, nos grandes centros urbanos. Trata-se de uma cultura fluída e cambiante que adentra os muros da escola porque compõe a vida dos indivíduos – incluindo as crianças – que habitam essa instituição em tempos atuais. Assim, procedeu-se a um trabalho de cunho qualitativo que teve como objetivo interpretar as principais formas de quatro escolas do Distrito Federal se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo. Assim, interpretar como as escolas estão lidando com essa cultura pode gerar alternativas de trabalho diante do que já está posto ou do que está sendo praticado.

Visando atingir este objetivo, em um trabalho de parceria entre as autoras deste texto, de abril a outubro do ano de 2015, foi desenvolvida

uma investigação em quatro escolas públicas do Distrito Federal que possuíam turmas de Educação Infantil, sendo uma delas localizada no Plano Piloto de Brasília e as outras três em três distintas cidades satélite. As escolas foram selecionadas por atender a um conjunto de critérios de qualidade para turmas da Educação Infantil. Entre esses critérios, estava: possuir estrutura física e recursos materiais adequados para a faixa etária da Educação Infantil; possuir Projeto Político-Pedagógico e Conselho Escolar. Em cada escola, para aprofundar o estudo do tema em foco, foi selecionada uma professora e sua turma de alunos, com quatro ou cinco anos de idade, tendo como principal critério o reconhecimento de que aquela era uma professora criativa. Esse critério foi adotado tomando como base a existência de estudos que se ocupam em investigar e caracterizar as relações entre criatividade e personalidade. Um desses estudos, adotados para selecionar as professoras criativas, participantes da pesquisa, é o de Mitjans Martínez (1997) que caracteriza os principais elementos psicológicos na regulação de comportamentos criativos. Entre esses elementos, está a capacidade de realizar questionamentos, reflexões e elaborações personalizadas; capacidade para estruturar o campo de ação e tomar decisões; capacidade para se propor metas e projetos; audácia; motivação e flexibilidade.

236

Assim, a partir de investigação prévia com pessoas que conheciam o trabalho de possíveis participantes da pesquisa (tanto das escolas onde as professoras trabalhavam quanto da Universidade de Brasília onde três das professoras selecionadas cursavam especialização em Docência na Educação Infantil e uma cursava Mestrado em Educação) é que foram selecionadas as quatro professoras, reconhecidas como possuidoras de elementos psicológicos propícios para a criatividade. Com base na seleção das professoras e nas escolas, adotou-se um dos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, 2002, 2011, 2014), que diz respeito ao entendimento de que a produção do conhecimento é um processo construtivo-interpretativo, construído pelo pesquisador no decorrer da pesquisa. O pesquisador passa a ser o produtor de construções-interpretações “[...] dentro dos complexos sistemas de informação, nos quais vão surgindo aspectos relevantes do problema estudado” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 13).

Partindo desse entendimento, para construir informações possíveis de ser interpretadas, realizaram-se entrevistas, observações, fotografias e análise documental. As entrevistas aconteceram com as professoras e as



coordenadoras pedagógicas de cada escola. As observações de aulas, reuniões e festividades na escola foram efetivadas com o intuito de selecionar e registrar – em diário de campo, filmagens e fotografias – situações que tivessem relação com a cultura da mídia e do consumo. A análise documental incluiu os seguintes documentos: a agenda das crianças, o registro de algumas atividades por elas realizadas, os cartazes presentes na escola e o regimento interno de cada escola. Além desses documentos eminentemente escolares, houve a necessidade de analisar documentos mais amplos do Distrito Federal, entre os quais, o livro intitulado *Trabalho Coletivo das Crianças da Educação Infantil do Distrito Federal: Eu-cidadão da plenarinha à participação* (BRASIL, 2014) e a Lei nº 5.146, de 19 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013). Ao analisar os materiais, elegeram-se, como principal critério, evidências e relações com a cultura da mídia e do consumo.

Formas de as escolas relacionarem-se com a cultura da mídia e do consumo

Cabe destacar aqui que o entendimento de escola não está relacionado ao prédio físico, mas aos profissionais que trabalham nas instituições investigadas, tais como professores, coordenadores pedagógicos e gestores, às crianças e às suas famílias e às relações estabelecidas no interior dessas instituições ou a elas relacionadas. Assim, fizeram-se referências a práticas compartilhadas em cada escola, ou a práticas recorrentes e comuns a todas as escolas investigadas, formas mais ou menos comuns nos modos de proceder e de conduzir determinadas questões relacionadas à cultura da mídia e do consumo. Ainda assim, não houve a pretensão de estudar o conjunto de situações na sua totalidade, em virtude da multiplicidade de formas e nuances que elas assumem em universos tão complexos quanto os escolares. Sobre as nuances, por exemplo, há formas de lidar com a cultura do consumo e da mídia que as incorporam e reproduzem; ao mesmo tempo, essas mesmas formas podem também possuir alguns elementos criativos ou estabelecer alguma relação com a proibição e a normatividade.

Isso significa dizer que, ao se organizarem as próximas três seções do texto em subtítulos, o que se faz não é buscar a pureza nas formas de as escolas se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo, mas imprimir visibilidade às três principais formas como, as escolas investigadas se relacionam

com essa cultura, a saber: incorporação e/ou reprodução da cultura da mídia e do consumo; proibição e/ou normatização da cultura da mídia e do consumo; e formas criativas de lidar com a cultura da mídia e do consumo.

Buscou-se o entendimento de criatividade, proposto por Mitjans Martínez (1997, 2004, 2009, 2014a), como a produção de algo novo e com valor em determinado campo da ação humana. Nessa perspectiva, a atividade criadora pode se distanciar da própria ideia de reprodução e não está atrelada a um resultado final, a um produto, mas considera os processos. A criatividade também pode se distanciar dos processos de normatização quando envolve audácia e flexibilidade diante do que já está normatizado. Afirma-se que pode se distanciar porque também podem ocorrer processos criativos para a reprodução ou normatização de algo e, nesses casos, geralmente a criatividade não está atrelada ao que foi reproduzido, já que, na reprodução, não há criação, ou ao que foi normatizado e sim aos processos inventados para que algo seja reproduzido ou normatizado.

Incorporação e/ou reprodução da cultura da mídia e do consumo

238 Já em 1970, o sociólogo francês Pierre Bordieau publicou, em parceria com Jean-Claude Passeron, o livro *A Reprodução* que aborda o funcionamento do sistema escolar francês da época demonstrando como, em vez de ter a função de transformar, reproduz e reforça as desigualdades sociais. Bordieau (1975) desenvolve a teoria da reprodução, destacando mecanismos de manutenção e reprodução em todas as áreas da ação humana, incluindo a escola. No caso das escolas investigadas, foi construído um conjunto de informações que evidenciam que elas incorporam e reproduzem no seu interior a cultura da mídia e do consumo, colaborando para repetir e reforçar, em grande medida, essa própria cultura.

Assim, uma das formas mais comuns, corriqueiras e cotidianas de todas as escolas investigadas se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo diz respeito ao fato de incorporarem e/ou reproduzirem essa cultura. Geralmente, não são ações pensadas no sentido de ter uma determinada intencionalidade. Quando há alguma intencionalidade, está mais relacionada às possibilidades de envolvimento e interesse dos estudantes, crianças, jovens e da própria comunidade escolar, de complementação dos recursos financeiros



da escola ou de promoção de atividades culturais fora dos muros da escola, como passeios, idas ao cinema, ao zoológico e ao circo.

Sobre a incorporação da cultura da mídia e do consumo no interior das escolas, cita-se e interpreta-se um conjunto de informações, que demonstram que ela é reproduzida sem qualquer tipo de questionamento ou de problematização, pelo menos que as pesquisadoras tenham tido acesso. Por exemplo, o caso da decoração da brinquedoteca de uma das escolas, que se referia aos personagens do filme *Minions*, ou da decoração de algumas salas de aula, em todas as escolas, ou de alguns murais exibindo personagens midiáticos globalmente reconhecidos. Ainda, a grande maioria dos brinquedos disponíveis na brinquedoteca mencionada tinha relação com ícones mundialmente reconhecidos, como a Barbie.

Figura 1² – Na escola, tem Minions



Figura 2 – Na escola, tem Barbies



239

Em situações festivas, como a Semana das Crianças, algumas músicas colocadas no aparelho de som das escolas para todas as crianças ouvirem e dançarem eram músicas em voga na mídia do momento, algumas delas, inclusive, com conteúdos erotizados. Na Semana da Diversidade, uma das atividades realizadas para todas as crianças de uma das escolas foi a apresentação de uma peça de teatro com base na história *Uma Joanelha Diferente*. O objetivo da peça teatral era abordar a diversidade e as diferenças; no entanto, a personagem principal, a Joanelha (uma professora da escola), entrava em cena com uma mochila de rodinhas da Barbie e dizia: “Que alegria, estou indo para a escola com minha mochila nova!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015) Essa cena foi representada por uma das crianças da turma pesquisada, que disse para uma das pesquisadoras: “Eu desenhei a Joanelha e a mochila dela, da Barbie” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). A criança disse isso após a professora solicitar que desenhassem o que mais haviam gostado do teatro.

Figura 3 – Joanelha e a Barbie



Figura 4 – Mochila da Barbie



Como se pode perceber, o tema da diversidade foi planejado, abordado e problematizado intencionalmente por essa escola, o que não acontecia até pouco tempo atrás na maioria das escolas brasileiras. Em contrapartida, pode-se dizer que a cultura do consumo e da mídia se fez presente e foi reproduzida sem qualquer problematização – pelo menos, como já foi dito, sem qualquer problematização a que as pesquisadoras tiveram acesso. A compreensão do consumo como uma categoria útil para se entender, explicar e analisar o mundo, como aponta Bauman (2008), é bastante recente. Nesse sentido, pode-se compreender por que a cultura do consumo e também a cultura da mídia, em muitas circunstâncias, são incorporadas e reproduzidas pelas escolas sem nenhuma problematização. Em outras palavras, pensar sobre a cultura da mídia e do consumo é algo bastante recente e, em relação às escolas, ainda bastante incipiente.

Nos momentos festivos ou de atividades culturais que envolviam toda a escola, também era muito comum observar, em todas as escolas, que grande parte das professoras portava os seus celulares no bolso de trás da calça ou em pequenas bolsas atravessadas na frente do corpo, como se o celular fosse uma extensão do próprio corpo e tivesse que estar sempre com elas. Quando elas estavam em suas salas de aula, seus celulares lá estavam, mas se elas estivessem em outros locais da escola, o celular era acoplado aos seus corpos. As professoras usavam os celulares para tirar fotografias e, novamente, os armazenavam em locais de segurança, em suas salas ou junto a seus corpos.

Costa e Born (2009), com pesquisas que realizaram em Portugal e no Brasil, mostram como os telefones celulares estão envolvidos em uma revolução cultural com implicações contundentes, no caso de suas pesquisas, na



indiferenciação entre as fases da vida que seriam a infância, a juventude e a idade adulta. Mais uma vez, vale ressaltar que nossas interpretações não têm a pretensão de afirmar a totalidade sobre as professoras ou sobre qualquer outro aspecto de cada escola ou de todas as escolas, mas de contemplar aspectos muito comuns e presentes na vida dos contextos escolares investigados.

Professoras e coordenadoras pedagógicas declararam em entrevista, assim como também foi possível registrar, em momentos de observação, que era muito comum as crianças cantarem e dançarem músicas em voga na mídia do momento em diferentes situações escolares, e não apenas durante as festividades das escolas. Uma das escolas resolveu promover um Show de Talentos no ano de 2015, uma experiência que já havia sido realizada no ano anterior e avaliada pela escola como uma boa experiência, merecendo, pois, ser repetida. No entanto, para o ano de 2015, a coordenadora pedagógica relatou que decidiram efetivar inscrições prévias para ter a oportunidade de não aceitar músicas e danças com letras e movimentos eróticos. Ainda assim, como essas questões são muito fortes no universo das crianças, em certas circunstâncias, algumas apresentações, no momento em que estavam acontecendo, exibiam alguns elementos (como as próprias roupas utilizadas pelas crianças) que remetiam a uma cultura midiática que lembrava dançarinas e dançarinos de espetáculos televisivos ou bandas de *funk*, por exemplo.

Para fazer parte do Show de Talentos, cada professora com cada turma da escola também devia inscrever uma apresentação. Nesse caso, muitas professoras procuram alternativas que se distanciam da cultura midiática massiva, mas muitas, ao considerarem o gosto das crianças, acabam por utilizar essa mesma cultura. No caso da professora da turma investigada, ela perguntou o que as crianças gostariam de cantar, e grande parte delas respondeu, cantando em inglês: *Let it go! Let it go!* (música do filme *Frozen*). A professora disse que o fato de as crianças, com quatro anos de idade, dominarem toda a música em inglês lhe causou uma grande surpresa. Ela disse que já havia decidido que cantariam e apresentariam essa música no Show de Talentos da escola. No entanto, ao conversar com as outras professoras, ficou sabendo que uma das turmas já havia escolhido e iria apresentar essa música. Então, ela acabou escolhendo outra música, dos cantores Sandy e Júnior, ícones midiáticos que fizeram parte da infância dela.

Debord (1997) desenvolve a tese de que se vive em uma sociedade do espetáculo, uma sociedade onde aspectos da vida privada ou da vida

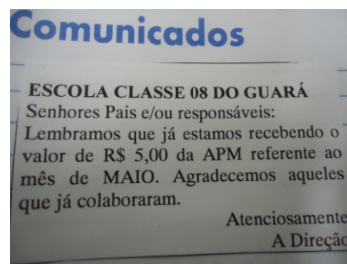
comum são espetacularizados e expostos a todos. Embora o Show de Talentos da escola não tivesse a intenção de reproduzir essa sociedade do espetáculo, os indivíduos que dela participam, pelo menos as crianças, reproduziram-na.

Outro aspecto que envolvia todas as escolas e que mantinha relação direta com a circulação de dinheiro e com a compra de algo com esse dinheiro é o fato de que, nas agendas escolares, já havia um espaço determinado para as anotações referentes à contribuição financeira da Associação de Pais e Mestres (APM). Na análise das agendas, ficou evidente que a solicitação de dinheiro para as famílias é um dos pontos de pauta da agenda de todas as escolas e ocorre, pelo menos, em três situações: 1) uma vez por mês, para a solicitação do recurso da APM; 2) nas datas comemorativas, tais como Páscoa, Dia das Mães e Dia dos Pais; 3) em situações que envolvem passeios/saídas da escola. As Figuras 5, 6, 7 e 8 mostram algumas das agendas das turmas das escolas pesquisadas:

Figura 5 – Agenda e APM



Figura 6 – APM: maio



242

Figura 7 – Dia distrital da Educação Infantil

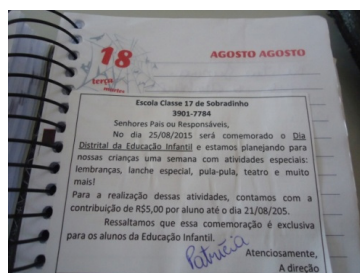
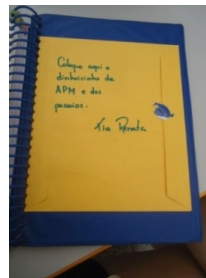


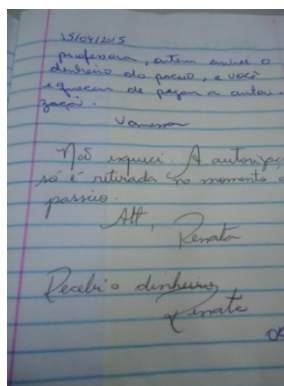
Figura 8 – Envelope para dinheiro





O manuseio de dinheiro acaba sendo uma das tarefas/atribuições das professoras da escola, principalmente das turmas da Educação Infantil, tanto é que uma das professoras de uma das turmas investigadas, criativamente, colou um envelope no final de todas as agendas (Figura 8) para facilitar esse seu trabalho e evitar perdas, já que o seu grupo era composto por crianças de quatro anos de idade. Outras professoras disseram que iam imitar a “ideia” do envelope. Sobre essa atribuição do manuseio do dinheiro por parte da professora, é comum encontrar bilhetes das famílias ou da professora nas agendas sobre esse assunto (Figura 9).

Figura 9 – “Professora, envie o dinheiro”



No contexto de uma pesquisa intitulada *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*, efetivada em sete estados brasileiros, no ano de 2009, Momo e Lopes (2013) já apontavam para a ampliação, diversificação e intensificação do trabalho docente das professoras em turmas da Educação Infantil. Parece que a gestão financeira de dinheiro em turmas da Educação Infantil, pelo fato de serem crianças pequenas, fica a cargo das professoras. Assim como Klein (2003) afirma que as universidades já constituíram espaços da juventude sem marca, é provável que a escola já tenha sido o espaço das professoras sem dinheiro, não porque elas não tivessem dinheiro, mas porque não precisavam manuseá-lo dentro de suas salas de aula.

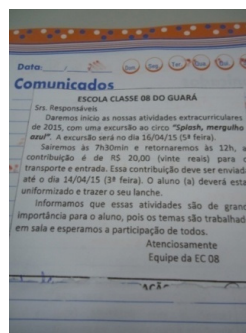
Sobre passeios/atividades fora da escola que envolvem custos financeiros, as coordenadoras pedagógicas declararam, em entrevista, que há muitas pessoas que procuram a escola para fazer suas ofertas. As escolas fazem uma avaliação sobre preços, sobre a proposta e suas possíveis

articulações com o trabalho na escola para decidirem quais passeios fazer ou não. No ano de 2015, por exemplo, para as turmas da Educação Infantil, em uma das escolas aconteceram quatro passeios, um deles, inclusive, com relação direta com a cultura da mídia, uma vez que se tratava de um teatro relacionado ao personagem Tarzan. O *folder*, embora fizesse referência a uma peça teatral que tinha o intuito de abordar as diferenças entre as pessoas, fazia uso de um personagem globalmente reconhecido, o Tarzan, em uma bela imagem (Figura 10). Já o outro passeio foi ao zoológico, sendo considerado um passeio tradicional pela escola, visto que ocorre todos os anos. O terceiro foi a ida a um circo chamado *Splash mergulho azul* (Figura 11), e o quarto foi a ida ao cinema para assistir ao filme *Hotel Transilvânia*. Em todos eles, foi necessário que as crianças levassem dinheiro para a escola e, assim, pudessem participar.

Figura 10 – Tarzan 1



Figura 11 – Circo Splash



Sobre a diversificação e ampliação do trabalho docente em face da cultura da mídia e do consumo, uma das coordenadoras pedagógicas declarou que foi necessário que a escola designasse uma pessoa específica para atender a pessoas que procuravam a instituição para oferecer seus produtos e serviços. Já outra coordenadora informou que decidiu colocar, no mural de entrada da escola, um excerto da Lei nº 5.146, de 19 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), que proíbe a venda de produtos na escola e que isso havia diminuído a necessidade de dedicar tempo para atender e conversar com pessoas que querem vender “coisas” na escola. Ainda assim, duas das escolas investigadas firmaram “parcerias” com pequenas empresas privadas, divulgando seus produtos em troca de “bolsas”, ou seja, descontos para alguns



alunos usufruírem dos produtos ofertados. No caso, ambas as parcerias ocorreram com iniciativas privadas que ofertam práticas esportivas, conforme as Figuras 12 e 13.

Figura 12 – Capoeira, Karatê e Judô

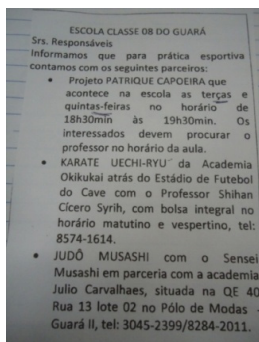
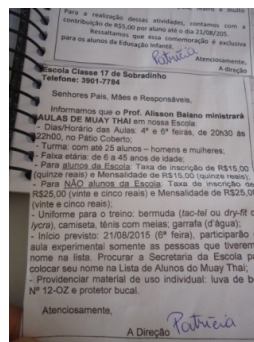


Figura 13 – Muay Thai



Uma das coordenadoras informou, em entrevista, que essas parcerias foram estabelecidas porque implicavam baixos custos financeiros para as crianças. Ela, ainda, acrescentou que o procedimento da escola não é autorizar vendas, mas, em muitas circunstâncias, a insistência, por parte das pessoas, é tamanha que, às vezes, a direção termina autorizando a venda. Nessas situações, cada professor faz o seu próprio encaminhamento. Uma das professoras da turma investigada disse que costumava comunicar às famílias que “aquilo” não tinha relação com a escola, mas que, em muitas situações, as crianças queriam os produtos e acabavam comprando. Ela relatou, ainda, que, geralmente, na venda desses produtos, os vendedores ou os anunciantes colocam algum atrativo para as crianças, como livros infantis com capas de personagens midiáticos, ou fazem associação de um determinado produto, como uma lancheira, ou um brinquedo, como um quebra-cabeça.

Não obstante a venda no interior das escolas fosse algo declarado por gestoras e coordenadoras como proibido, foram constatadas e registradas, no interior das escolas, situações que envolviam pequenas comercializações, como a venda de picolé para os alunos por parte de uma das escolas para complementar o orçamento, a venda de roupas pela mãe de um aluno para as professoras da escola ou a venda de rifas.

Veiga-Neto (2006) é um dos autores que se dedicam a estudar e a demonstrar como a escola foi uma instituição indispensável para a realização

do projeto de mundo moderno, como ela contribuiu para a organização e socialização das pessoas e para torná-las úteis e produtivas. Isso não quer dizer que o autor concorde com esse projeto. É válido recorrer aos entendimentos desse autor porque é útil para discutir como a escola atual, segundo as informações produzidas e interpretadas, tem contribuído para a incorporação e a reprodução da cultura da mídia e do consumo na vida dos indivíduos que a habitam. Isso também não significa dizer que se está de acordo com essas situações vividas no interior das escolas ou com o que poderia chamar de novas “funções” que elas assumem. O que interessa é evidenciar como a escola não fica imune ao contexto de uma sociedade na qual impera a cultura da mídia e do consumo. Se uma das formas que as escolas têm encontrado para lidar com essa cultura tem sido incorporá-la e reproduzi-la, outra forma, não menos expressiva, tem sido a normatização e/ou a proibição dessa cultura.

Normatização e/ou proibição da cultura da mídia e do consumo

Em todas as escolas, diariamente, os alunos, a maioria ainda crianças, levavam ou tentavam levar objetos diferentemente daqueles objetos escolares. Celulares, brinquedos vinculados a uma cultura midiática (como os bonecos do Super Homem ou as bonecas Polly), álbuns de fotografias, revistas em quadrinhos, filmes infantis, jogos eletrônicos e moedas/dinheiro são alguns dos artefatos, entre tantos outros, que adentravam os muros da escola. Mais do que adentrar seus muros, abalavam sua ordem, sua lógica e seus modos de funcionamento nas relações estabelecidas a partir deles ou com eles.

Uma das professoras participantes da pesquisa, em conversa informal, disse que uma professora da sua escola estava com um problema sério porque sua aluna havia perdido uma correntinha de ouro na escola e que a família da criança insistia em de enviar mensagens para o celular dela e de telefonar para ela e para a escola, em postura ameaçadora. Também em uma conversa informal entre duas professoras da mesma escola, foi registrado o fato de que havia uma proibição na escola e certo mal-estar quanto ao uso do celular pelas professoras e, principalmente, do WhatsApp nos horários quando estavam na escola, mesmo que não estivessem com seus alunos.

Já em outra escola, que possuía, igualmente, também turmas do Ensino Fundamental em 2015, os alunos estavam levando para a escola uma série de objetos, tais como fones de ouvido, canivetes, facas e celulares. A escola vinha



enfrentando um conjunto de problemas relacionados a esses objetos, como furtos e conflitos entre colegas e estudantes e professores. Por esse motivo e outras questões, a escola resolveu revisar e reconstituir o seu Regimento Interno. Assim, a Instituição promoveu reuniões com a comunidade escolar, discutiu os problemas que vinha enfrentando e construiu, de modo participativo, um novo Regimento Interno que normatizava essas questões. Uma das normatizações era, justamente, a proibição desses objetos na escola. A outra, no caso das crianças das turmas da Educação Infantil, era a regulamentação do dia reservado para levar ou não um brinquedo para a escola, ou seja, as crianças poderiam levar brinquedos para a escola no dia intitulado como Dia do Brinquedo; já nos outros dias, esse procedimento era proibido.

Assim, no regimento, conforme imagens número 14 e 15, ficou vedado aos alunos: levar para a escola objetos não condizentes com o material escolar (fone de ouvido, celular, canivete, skate etc.); utilizar o celular dentro da instituição; portar armas ou objetos perigosos (facas, estiletes, armas de fogo etc.); veicular gravuras de cunho imoral ou subversivo; comer, mascar chicletes ou chupar balinhas durante as aulas, entre outras.

Figura 14 – Regimento Interno 1

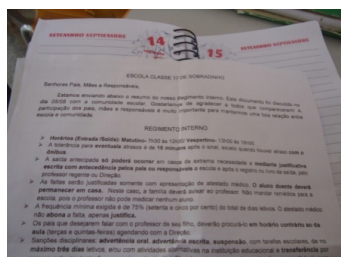
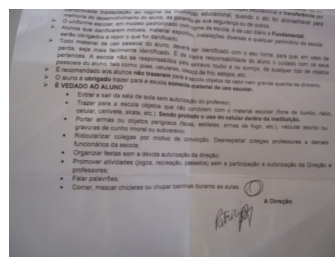


Figura 15 – Regimento Interno 2



A normatização sobre a presença desses objetos “estranhos à escola” na escola ou sobre sua utilização no contexto escolar foi levada a efeito em todas as escolas por meio de documentos escolares, como o regimento interno (como foi o caso dessa escola), circulares (duas das escolas elaboraram e enviaram circulares) e a própria agenda escolar (uma escola mandou imprimir, na própria agenda, as Regras da Escola).

No início do século XX, segundo Corazza (1999), considerando-se a Europa, o exercício do governo passa a se preocupar com a normatização social e moral dos sujeitos. Criam-se regras para que os indivíduos a elas se

adaptassem, possibilitando, desse modo, o exercício do governo dos indivíduos e das populações. Quando as escolas investigadas criam regras sobre a cultura da mídia e do consumo, elas não buscam apenas governar essa cultura, mas os próprios indivíduos que dela fazem parte. Com essa análise não se está posicionando contra ou a favor dos processos de normatização, o que se pretende é evidenciar como a normatização tem sido um dos caminhos utilizados pelas escolas para lidar com essa cultura.

Em uma das circulares de uma das escolas, constando informações diversas, tais como horário de entrada e saída dos alunos da escola, estava escrito: “Não é permitido trazer para a escola nenhum objeto estranho às aulas (celular, bola, aparelhos de som etc.). Qualquer contato deve ser feito através da escola no telefone [...]” (Figura 16). Já na regulamentação da escola que optou por imprimir as normas na agenda para que as famílias, desde o início do ano letivo, já tivessem acesso ao que estava normatizado constava, entre outras, a regulamentação sobre festas de aniversário na escola, brinquedos e objetos de valor. Entre as normas, estavam, conforme a Figura 17: só trazer brinquedos nos dias solicitados pela professora, e a escola não se responsabiliza por objetos de valor (joias, celulares, jogos ou dinheiro).

248

Figura 16 – Não é permitido

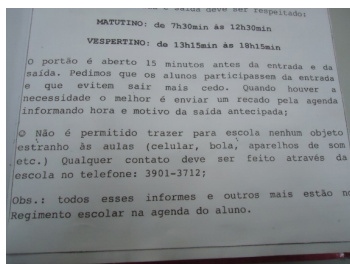
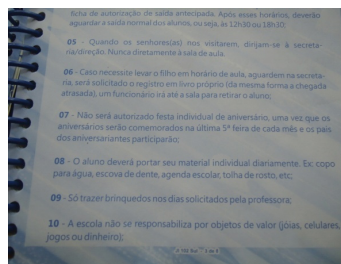


Figura 17 – Objetos de valor: não nos responsabilizamos



Ainda assim, conforme relato da professora, acontecia de, às vezes, as crianças levarem objetos de valor para a escola, como em uma circunstância em que a criança levou o celular da mãe. Nessas situações, o procedimento da escola era avisar às famílias que o objeto estava lá. Isso demonstra que a simples criação de normas não garante o seu cumprimento.

Outra evidência disso foi a tentativa de efetivação da regulamentação do Dia do Brinquedo nas turmas da Educação Infantil. Em todas as escolas,



em cada turma, havia um dia designado para que as crianças pudessem levar brinquedos para a escola. No entanto, durante todo o período da pesquisa, embora as crianças conduzissem brinquedos ou outros objetos com os quais brincavam no dia designado, muitas delas também levavam em outros dias.

A tentativa de efetivar a norma na prática era uma constante. Para demonstrar isso, convém citar o exemplo de uma das escolas. Em um enviado no início do ano, onde constava o cardápio e mais algumas regras da escola, havia uma regra sobre o Dia do Brinquedo (Figura 18). Já outro bilhete, enviado pouco tempo depois, foi especificamente sobre o Dia do Brinquedo (Figura 19). Os bilhetes sobre esse assunto eram uma constante. Alguns eram personalizados. Nem sempre esses bilhetes personalizados eram relativos ao fato de as crianças levarem os brinquedos no dia “errado”, mas variavam de acordo com a situação, que envolvia os objetos e a criança que os levava para a escola, como na situação em que a professora escreveu para a família (Figura 20) que a criança não havia emprestado para os colegas os brinquedos que tinha levado para a escola. Esses bilhetes personalizados não eram enviados somente pela professora dessa turma, mas também por outras professoras da Educação Infantil, conforme dinâmicas conversacionais estabelecidas por nós com elas.

Ademais, ficou evidente que, nas turmas da Educação Infantil, em uma ou outra situação, havia alguma circunstância, às vezes conflitosa, envolvendo objetos que tinham valor muito mais pela sua relação com a cultura da mídia do que devido ao objeto em si. Por exemplo, no bilhete enviado por uma mãe (Figura 21), ela se refere a uma lancheira da *Monster High* (personagens de um desenho animado).

Figura 18 – Dia do Brinquedo 1

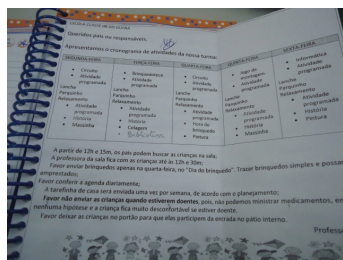


Figura 19 – Dia do Brinquedo 2

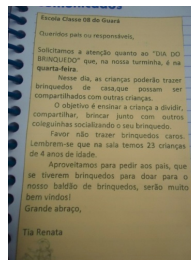
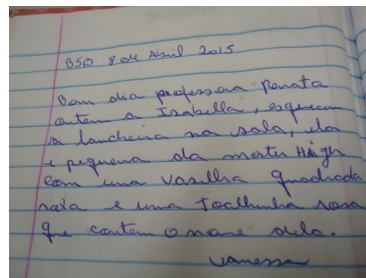
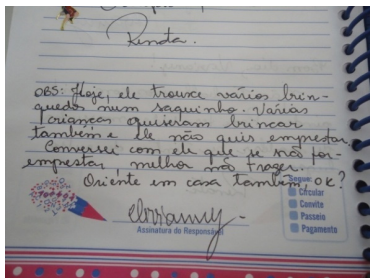


Figura 20 – Brinquedos... Não é o dia Figura 21 – Lancheira da Monster High



Essa mãe expressou durante contato verbal com a professora: “O problema é que era da Monster High”. Em outras palavras, demonstrou que o valor estava muito mais associado ao ícone infantil estampado no objeto do que no objeto em si. Assim, mesmo sendo um objeto eminentemente escolar, uma lancheira, por ter relação com a cultura da mídia, tinha um valor que ia além do que sua funcionalidade exercia. Não foram poucas as situações conflituosas – entre família e escola, entre as próprias crianças, entre professoras e crianças – envolvendo materiais eminentemente escolares, mas que possuíam estampas ou formatos de ícones midiáticos infantis (como mochilas em formato de carro de fórmula 1). No entanto, como se tratava de materiais escolares, não havia normatização sobre eles.

Segundo Corazza (1999), como já referido, durante o século XX, ampliam-se e solidificam-se processos de normatização visando “[...] administrar os efeitos indesejáveis da vida industrial, do trabalho assalariado e do espaço urbano” (CORAZZA, 1999, p. 5-6). Já a função da normatização como alternativa ou possibilidade de administrar determinados efeitos da cultura da mídia e do consumo em tempos contemporâneos, em grande medida, parece insuficiente ou mesmo ineficaz. Conforme evidenciado, durante todo o ano, em todas as escolas, apesar das regras, por exemplo, sobre o Dia do Brinquedo, as mesmas circunstâncias (levar objetos e brinquedos para a escola em dias não permitidos) se repetiam e as normas precisavam ser constantemente retomadas e lembradas por meio de bilhetes e outras modalidades de comunicação, como o próprio diálogo verbal com as famílias. Parece que “[...] a vida organizada em torno do consumo [...] deve se bastar sem normas: ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererem voláteis – não mais por regulação normativa” (BAUMAN, 2001, p. 90). Como



diz o autor, em uma sociedade que se organiza em torno do consumo, o céu é que é o limite. Parece que não há limite na relação com os objetos atrelados à cultura da mídia e do consumo e, por mais que a escola tente impor limites, os indivíduos que as habitam não os consideram, ou não os consideram sempre.

Supõe-se que, justamente por isso, durante as observações, foi registrado um conjunto de proibições e ações proibitivas e/ou regulatórias relacionadas à cultura da mídia e do consumo. Dizer para as crianças não dançarem ou cantarem determinadas músicas, não realizarem certas brincadeiras (como fazer de conta que era Power Ranger e brincar de lutinhas) e não pegarem suas próprias mochilas, as mochilas dos outros e determinados objetos, e tirar das mãos das crianças determinados objetos e guardá-los nos armários foram uma constante e servem para exemplificar um conjunto mais amplo de “nãos” a grande parte dos aspectos da cultura da mídia e do consumo vivenciados nas escolas. Por outro lado, percebe-se que a criação de normas ou a simples proibição da cultura da mídia e do consumo não impede a existência de conflitos, situações e problemas variados envolvendo essa cultura. É o caso da normatização presente na Lei nº 5.146, de 19 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), que proíbe a realização de vendas nas escolas do Distrito Federal. Ainda assim, conforme informação de uma das coordenadoras pedagógicas, em determinadas situações, a Regional de Ensino³ autorizava uma ou outra empresa, principalmente de livros, a efetivar vendas na escola. Quando isso acontecia, em respeito à Regional de Ensino, a escola abria as suas portas. Ainda, as próprias gestoras autorizavam determinadas vendas ou estas aconteciam, de um ou outro modo, sem uma autorização formal ou legal. Esse foi o caso de uma das escolas onde a divulgação de produtos e serviços era frequente na sala dos professores (Figura 22), assim como sua comercialização. Por exemplo, havia uma pessoa que uma vez por semana passava na escola fazendo venda de pizza para os professores (algumas mães da escola também compravam) e aceitava cartão de crédito para efetuar as vendas. Do mesmo modo, funcionários da escola vendiam cosméticos de marcas mundialmente conhecidas, como a Avon, por meio de catálogos comerciais. Na sala dos professores, também constava, a cada mês, cartaz com o nome da professora que havia ganhado o “consórcio” (Figura 23). Era um grupo que pagava uma quantia mensal, e a cada mês uma das professoras do grupo era sorteada para ficar com o dinheiro, em um sistema de rodízio, até que todas ganhassem.

Figura 22 – Propaganda na Sala dos Professores



Figura 23 – Consórcio na Escola



252

Cabe destacar, mais uma vez, que a intenção não é se posicionar contra ou a favor dos processos de normatização e/ou proibição da cultura da mídia e do consumo no interior das escolas. Como já dito, trata-se de compreender as principais formas que as escolas têm encontrado para se relacionar com a cultura da mídia e do consumo quando esta adentra seus muros e abala e/ou modifica a sua lógica.

Formas criativas de lidar com a cultura da mídia e do consumo

É importante considerar o entendimento de criatividade de Mitjans Martínez (1997, 2004, 2009, 2014a) como processo complexo da subjetividade humana, “[...] na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de ‘algo’ considerado, ao mesmo tempo, ‘novo’ e valioso em determinado campo da ação humana [...]” (MITJANS MARTÍNEZ, 2014a, p. 70). Para a autora, a criatividade pode se expressar, no mínimo, de três formas: como produção de novidade, como capacidade especificamente humana de gerar produtos culturais significativos e, ainda, como capacidade de produção de novidade e valor na vida cotidiana.

A produção de algo novo e com valor nos contextos das escolas investigadas, no que diz respeito à cultura da mídia e do consumo, aconteceu em relação a vários aspectos, alguns dos quais serão abordados nessa seção



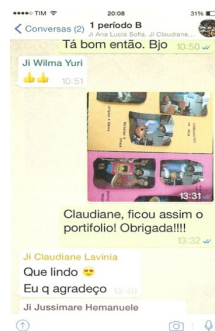
do texto. Um deles foi a participação de uma das professoras em um projeto desenvolvido em nível distrital que visava fornecer subsídios para as discussões que deveriam ocorrer na Plenarinha⁴. A professora, por meio de distintas estratégias, trabalhou o tema *Crianças livres de pressão consumista e da exposição precoce aos meios de comunicação*. A experiência caracterizou-se como criativa por várias razões; uma delas foi a eleição de um tema novo para o âmbito da Educação Infantil, um tema distinto dos recorrentes e, anualmente, trabalhado por grande parte das professoras, como as datas comemorativas. Outra situação que aponta para a criatividade tem relação com o fato de que, como não havia muitos materiais para trabalhar diretamente o tema com as crianças, embora existissem alguns materiais que a própria professora consultou, como o filme *Criança a Alma do Negócio*, ela precisou criar muitos materiais. Um dos materiais criados, por exemplo, foi uma história infantil produzida por ela em uma espécie de livro ilustrado com imagens que havia retirado da internet para abordar o tema consumo e criança. Alguns dos produtos elaborados pelas crianças, nesse projeto, foram publicizados no livro financiado pelo poder público distrital e intitulado *Trabalho Coletivo das Crianças da Educação Infantil do Distrito Federal: Eu-cidadão da plenarinha à participação* (BRASIL, 2014).

A produção de algo novo e com valor na vida cotidiana de uma das outras escolas investigadas também pôde ser evidenciada com a criação, pela professora, de um grupo de WhatsApp com as famílias de seus alunos. Movida por inquietações com os lanches industrializados que as crianças levavam para a escola, a professora propôs um projeto intitulado *Alimentação Saudável*. A cada semana, ela escolhia um alimento que as crianças tinham dificuldade em comer (beterraba, cebola, cenoura), explorava esse alimento em sala de aula, levando-o para as crianças (textura, gosto do alimento, cheiro, funções/vitaminas no organismo, etc.), e depois pedia que uma das famílias preparasse, junto à criança, uma receita com esse alimento e enviasse para a escola para que todo o grupo degustasse. A interlocução com as famílias sobre o projeto, como, por exemplo, negociar qual seria a família que ficaria responsável pela receita naquela semana, era realizada, majoritariamente, pelo WhatsApp. As experiências vivenciadas na escola, sobre o projeto ou outras situações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, eram, igualmente, socializadas no grupo virtual, conforme se pode observar nas Figuras 24 e 25.

Figura 24 – Receita do H (menino, 5 anos)



Figura 25 – Portfólio do Projeto Alimentação Saudável



254

Importante considerar que, nessas duas experiências, foram providas situações de um trabalho pedagógico criativo, compreendido por Mitjás Martínez (1997, 2008, 2014) e Mitjás Martínez e González Rey (2012) como aquele que produz algo novo e com valor para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, no caso, crianças de turmas da Educação Infantil. Porém, a criatividade não é algo que, por si só, garante aprendizagem e desenvolvimento ou que está atrelada, necessariamente, a princípios éticos ou ao bem, ao bom e ao belo (aliás, basta pensar aqui na própria criatividade desenvolvida por grandes corporações empresariais para divulgar e vender seus produtos). A criatividade pode desenvolver-se movida por várias intencionalidades ou urgências contingenciais e históricas. Retornando o caso de uma das escolas investigadas, que sentiu necessidade de elaborar um novo Regimento Interno a partir dos problemas que enfrentava, em alguma medida, tem-se uma situação criativa para tentar efetivar esse regimento na prática.

Para retomar o Regimento Interno com os que já o conheciam e para divulgá-lo para os que ainda não o conheciam, em um dia da reunião geral com toda a escola, um dos professores vestiu-se de Silvio Santos (apresentador de um programa televisivo no Brasil) e propôs uma brincadeira para as famílias. Ao som da música *LáLáLáLá* (própria do programa televisivo do humorista), o Silvio Santos/professor escolhia um pai ou uma mãe e fazia uma pergunta sobre uma das normas do regimento interno. Por exemplo: "Quais são os objetos que seu filho ou filha não pode trazer para a escola? Cite pelo menos um".



Se a pessoa acertasse a resposta, ela ganhava um brinde. Na mesma reunião, foi feita uma enfática divulgação da festa de aniversário da escola, para a qual estavam aceitando inscrições de Pais Empreendedores. Tratava-se de uma iniciativa, segundo a coordenadora pedagógica da escola, para aproximar a comunidade e a escola: abrir as portas para que os pais expusessem seu trabalho, seus produtos. A divulgação dessas inscrições também foi feita por bilhete na agenda e pela página da escola no Facebook. No dia da festa, a escola organizou cartazes de identificação dos produtos que seriam vendidos pelos pais. Surpreendentemente, quando se chegar à escola nesse dia, em um sábado de manhã, o que se vê é uma grande faixa de um produto de uma empresa globalmente reconhecida, a Tupperware (Figura 26). Ademais, havia artesanatos e alimentos, mas a maioria dos produtos era industrializada (Figura 27).

Figura 26 – Tupperware na Entrada da Escola



Figura 27 – Objetos Industrializados



O novo e criativo foi abrir as portas da escola para Pais Empreendedores, com o objetivo de aproximar as pessoas da comunidade. Ao mesmo tempo, foi uma estratégia criativa que, de algum modo, serviu para incorporar e reproduzir a própria cultura de consumo, o que aponta para a necessidade de se pensar sobre a intencionalidade no novo e não apenas criar por criar ou produzir o novo sem pensar em seus possíveis efeitos.

Ponderações finais: há a possibilidade de as escolas não se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo?

Pelas informações produzidas e interpretadas no âmbito da pesquisa realizada, cabe responder, negativamente, à questão que foi elaborada para esta última seção do texto. Se há inevitabilidade da cultura da mídia e do consumo na sociedade contemporânea e conseqüentemente nas escolas, é também inevitável que as escolas tenham que se relacionar com essa cultura. Se a relação será a de incorporação e/ou reprodução, se será de normatização e/ou proibição ou se ocorrerá de formas criativas e inovadoras, são decisões, escolhas que precisam ser pensadas e problematizadas sem abrir mão da intencionalidade pedagógica e do compromisso da escola em promover aprendizagem, desenvolvimento e o tipo de sociedade que quer ajudar a formar.

Assim como Veiga-Neto (2006, p. 109), uma das intenções de presente trabalho foi apontar para “[...] a necessidade de pensar a educação escolarizada como um conjunto de práticas indissolúvelmente ligadas às demais práticas sociais, de modo que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade”. O trabalho em questão propõe contribuir para pensar o tipo de pessoa que está se formando e, ainda, quais as transformações que a educação escolar requer para a formação na direção desejada.

Assim, se as escolas e os professores optam por uma relação de incorporação e/ou reprodução da cultura da mídia e do consumo, de normatização e/ou proibição dessa cultura ou de criação na relação com essa cultura, estarão contribuindo de modos distintos tanto para a constituição dos espaços sociais onde os estudantes estão inseridos quanto para a sua própria constituição. O que é fato, pelo menos na pesquisa realizada, é que as situações de incorporação e/ou reprodução e as de normatização e/ou proibição dessa cultura são as mais proeminentes, seja em termos de quantidade, seja em termos de frequência. Já as situações criativas ainda são incipientes, embora a criatividade seja uma importante e, sem dúvida, indispensável alternativa para se lidar com essa cultura e gerar novas e transformadoras possibilidades.



Notas

- 1 Agradecemos ao CNPq, que prestou apoio financeiro para a realização da pesquisa em nível de pós-doutorado de uma das autoras deste texto, o que resultou, entre outros produtos, neste artigo.
- 2 Todas as imagens utilizadas neste artigo foram autorizadas pelas devidas instituições e indivíduos diretamente implicados por meio de instrumentos escritos.
- 3 O sistema de ensino do Distrito Federal está organizado por regiões administrativas. No caso das quatro escolas pesquisadas cada uma delas pertencia a uma determinada, e distinta, Regional de Ensino.
- 4 A Plenarinha caracteriza-se por várias instâncias de discussão sobre determinado(s) tema(s). Primeiro, a discussão se faz na escola, com as crianças e com toda a comunidade escolar; depois, ela pode ocorrer na Regional de Ensino congregando várias escolas; por fim, há uma instância de discussão que visa abranger todas as escolas que têm turmas de Educação Infantil do Distrito Federal.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida para consumo**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei nº 5.146, de 19 de agosto de 2013**. Estabelece diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas da rede de ensino do Distrito Federal. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2013.

_____. **Trabalho coletivo das crianças da educação infantil do Distrito Federal**: Eu-cidadão da plenarinha à participação. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

BRZEZINSKI, Adriana. **Marcas da sociedade de consumidores em espaços escolares contemporâneos**: um estudo em escolas da grande Porto Alegre. 2013. 113f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A globalização imaginada**. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. **Governamentalidade moral do currículo brasileiro**. Porto Alegre, 1999. (Relatório de pesquisa)

COSTA, Marisa Vorraber. **Quando o pós-moderno invade a escola**: um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais. Canoas: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2004. (Projeto Integrado de Pesquisa).

_____. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ALVES, Maria Palmira Carlos (Org.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2006.

_____. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2006a.

_____. BORN, Lilian Livana. Crianças, celulares e o desaparecimento da infância. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2009.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução Estela dos Santos Abreu. 7. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIÁRIO de Campo. Brasília, 22 set. 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemologia qualitativa y subjetividad**. São Paulo: Education, 1997.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITÁNS MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria Deusdará (Org.) **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014.



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Tradução Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**. A lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. Tradução Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 2004.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Tradução Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: EDUSC, 2001.

KLEIN, Naomi. **Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido**. Trad. Rytá Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004.

_____. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

_____; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Ivone Siqueira (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2014.

_____. Um dos Desafios da Epistemologia Qualitativa: a criatividade do pesquisador. In: MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria Deusdará (Org.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Alínea, 2014.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____.; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares no início do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010.

_____. Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. LOPES, Denise Maria de Carvalho. Trabalho docente e gestão na Educação Infantil em Natal. In: CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da Educação Básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

_____. As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância. **Textura**, Canoas, v. 16, p. 7-21, set./dez. 2014.

SARLO, Beatriz. Cenas da vida pós-moderna. **Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Tradução Sérgio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

260 SCHOR, Juliet. **Nascidos para comprar**: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. Tradução Eloisa Helena de Souza Cabral. São Paulo: Gente, 2009.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VARELA, Julia, ALVARES-URÍA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Para pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: UnB, 2008.

Profa. Dra. Mariangela Momo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação



Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Processos de Ensinar e Aprender na Educação Infantil
E-mail | marimomo@terra.com.br

Profa. Dra. Albertina Mitjans Martínez
Universidade de Brasília
Departamento de Teorias e Fundamentos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Criatividade e Inovação na Perspectiva Histórico-Cultural da
Subjetividade
E-mail | amitjans@terra.com.br

Recebido 7 mar. 2016

Aceito 24 abr. 2016