



## Cosmopolitismo, Educação e Consumo Cultural-Midiático: O Caso da Escola Sesc de Ensino Médio<sup>1</sup>

Joana A. Pellerano<sup>2</sup>

Viviane Riegel<sup>3</sup>

ESPM - SP

### Resumo

Esse artigo visa refletir sobre a intersecção entre comunicação, educação e consumo cultural e midiático, a fim de entender como a escola, como agência de socialização, pode ajudar na criação de uma disposição cosmopolita. O estudo foi realizado com os 450 estudantes da Escola Sesc de Ensino Médio (Esem), oriundos de todas as 27 unidades federativas do Brasil. A partir do contato com a alteridade estrangeira, vinda de perto e de longe, dentro e fora da sala de aula, os estudantes demonstram a intenção de desenvolver uma visão reflexiva do Outro.

**Palavras-chave:** escola; cosmopolitismo; consumo cultural; cultura global

### Introdução

No contexto cultural contemporâneo, é possível desenvolver uma disposição cosmopolita, ou seja, reflexiva em relação à alteridade e à diferença, não apenas a partir do contato físico com o Outro, mas também por meio de um consumo estético e midiático que possibilitaria a construção de critérios de julgamento, conhecimento e imaginário desse Outro. Uma pessoa que nunca tenha saído do Brasil pode criar sua própria representação de Nova York ao assistir séries como *Friends* e *Sex and the city*; ao escutar Frank Sinatra em *New York, New York* ou Lou Reed em *Walk on the wild side*; ou ao comer bagels ou cheesecake. Da mesma forma, determinadas faces do Brasil podem ser transportadas para o exterior por meio da MPB ou do pop da cantora Anitta, pela feijoada com caipirinha ou pela exportação de telenovelas, como *Escrava Isaura*, exibida em 104 países. Essa pode ser a porta de entrada para um interesse mais profundo a respeito desses lugares, de seus habitantes e de sua cultura.

O consumo cultural possibilita uma conexão com o Outro, que pode se esgotar no contato estético ou abrir a porta para uma visão reflexiva mais abrangente (CICHELLI & OCTOBRE, 2013;

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho 08 - Comunicação, Educação e Consumo, do 7º Encontro de GTs de Pós-Graduação - Comunicon, realizado nos dias 10 e 11 de outubro de 2018.

<sup>2</sup> Doutoranda em Comunicação e Práticas de Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP) com bolsa CAPES-PROSUP, mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em Comunicação e Gastronomia pela Universitat de Vic. E-mail: joanapellerano@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Doutoranda em Comunicação e Práticas de Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP) com bolsa CAPES-PROSUP, mestre em Comunicação e Práticas de Consumo e Bacharel em Administração Mercadológica pela ESPM-SP. E-mail: viviane\_riegel@terra.com.br.



SKRBIS & WOODWARD, 2013). O contato com o Outro perpassa diferentes instâncias da vida cotidiana, incluindo, para os mais jovens, a escola. A interação entre os jovens nesse ambiente educacional contribui fortemente para a formação de uma visão reflexiva frente à alteridade: a educação formal ajuda a institucionalizar o cosmopolitismo como uma forma desejável de capital cultural distintivo (BOURDIEU, 2007; IGARASHI, 2014) e o papel da escola é essencial na formação de disposições cosmopolitas, principalmente durante o ensino médio (KEATING, 2015).

A escola é uma relevante agência de socialização (BACCEGA, 2009, 2010) na qual outras agências, como a comunicação midiática e o uso de aparatos tecnológicos, também estão presentes. O cosmopolitismo é um dos conhecimentos que pode ser desenvolvido nesse contexto: a intersecção entre diferentes agências permite que os jovens desenvolvam disposições cosmopolitas que não se encerram na incorporação de referências culturais internacionais em seu repertório e em sua vida cotidiana.

O objetivo desse artigo é refletir sobre a intersecção entre comunicação, educação e consumo cultural e midiático, a fim de entender como a escola, como agência de socialização, pode ajudar na criação de uma disposição cosmopolita, dentro e fora da sala de aula. O estudo abrange os 450 estudantes da Escola Sesc de Ensino Médio (Esem), meninas e meninos de 13 a 18 anos oriundos de todas as 27 unidades federativas do Brasil. A Esem foi fundada em 2008 pela Confederação Nacional de Comércio de Bens, Serviços e Turismo - Sesc para oferecer ensino gratuito em sistema de internato em um campus localizado no Rio de Janeiro. A troca intercultural entre os estudantes é um dos principais pilares do projeto da escola, que se caracteriza como “uma comunidade de alunos que representa a vasta diversidade cultural brasileira” (ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO, s/d d, s/p).

Entendemos que a amostra representa um ambiente controlado, e por isso deve ser entendida como um grupo de representantes de todos os estados brasileiros que passaram por um processo específico de seleção e convivência. No entanto, enquanto campo, a Esem oferece um ambiente privilegiado para observar a convivência presencial entre jovens de diferentes regiões do país, algo que seria difícil de reproduzir em outras circunstâncias.

Essa investigação remete ao projeto de pesquisa “Cosmopolitismos Juvenis no Brasil”, parte do projeto internacional “Cultures Juveniles à l'ère de la globalization”, desenvolvido também em cidades globais na França, em Israel, na Coreia do Sul, na Austrália e no Canadá. O estudo comparativo tem como objetivo discutir como os jovens constroem representações de si mesmos e de suas relações com o mundo por meio do consumo de bens culturais globais ou locais, buscando descobrir se eles desenvolvem uma postura estética que possibilitaria a construção de um olhar reflexivo para o Outro.

A reflexão apresentada aqui parte de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo qualitativa, por meio de uma cartografia desenvolvida pela equipe do projeto de pesquisa “Cosmopolitismos



Juvenis no Brasil” (N=450) e por quatro grupos de discussão temáticos (N=12). Como parte da pesquisa bibliográfica, contribuem para a discussão autores que estudam a relação entre comunicação, educação e cosmopolitismo, em especial o estético. Para a pesquisa empírica, estivemos presentes no campus da Esem entre 22 e 29 de maio de 2017 e realizamos a cartografia com todos os estudantes, e grupos focais sobre questões internacionais, consumo cultural híbrido, séries e música com estudantes interessados nas temáticas. Os grupos tiveram duração entre 30 e 60 minutos e seguiram um roteiro semi-estruturado que abordava as relações dos jovens com o tema a partir da experiência de convivência intercultural na Esem. Já a cartografia consiste na montagem de um mosaico de mapas com referências trazidas por cada jovem, marcadas com *tags* coloridos, em três camadas: produtos de consumo (marcas e alimentos); pontos de interesse turísticos e símbolos (monumentos, locais de cultura e locais naturais); e personalidades (personagens políticos e históricos, cientistas e exploradores, esportistas, artistas e celebridades). Para a discussão após a montagem dos mapas são colocadas questões sobre as referências comuns, o motivo das escolhas, a importância dos grupos propostos e os países/regiões mais e menos citados (e as razões). As conversas realizadas nos grupos foram registradas em áudio, e foram realizadas anotações durante a realização da cartografia.

Com a combinação de tais metodologias, foi possível levantar um interessante panorama da relação entre o ambiente educacional - dentro e fora da sala de aula - e o desenvolvimento de uma disposição cosmopolita entre os jovens estudantes da Esem, seja por meio da interação entre professores e colegas, ou pelo consumo de produtos culturais.

## 1 - Comunicação, Educação e Consumo Midiático

O processo de socialização é influenciado por diferentes agências que colaboram na desejada formação de sujeitos capazes de ler e de se relacionar com o mundo de forma crítica. Dentre essas, a escola desponta como um ator importante, já que se responsabiliza pela educação formal e oferece um espaço de convivência também propício à educação informal por um longo período crucial na formação de um novo sujeito social. De acordo com Baccega (2010), a educação é um agente privilegiado na construção de sujeitos conscientes e dos sentidos sociais que serão compartilhados por eles.

No entanto, a escola não está sozinha nessa tarefa. Baccega (2009, 2010) afirma que a comunicação midiática é atualmente a agência de socialização mais abrangente e relevante, pois perpassa as demais - incluindo não apenas a escola, mas também a família e a religião - e influencia na formação de todos os sujeitos sociais envolvidos nelas, como professores, estudantes e pais.

Escola e família, tradicionais agências de socialização, vêm se confrontando, nos últimos tempos, com a comunicação, sobretudo a que nos chega pelos aparatos tecnológicos, hoje outra



agência de socialização. Há entre elas um embate permanente na disputa pela hegemonia na formação dos valores dos sujeitos, buscando destacar-se na configuração dos sentidos sociais. Essa disputa manifesta-se no campo comunicação/educação, que propõe, justifica e procura pistas para o diálogo entre as agências, para um intercâmbio entre elas, de modo a beneficiar a formação dos sujeitos sociais mais críticos (BACCEGA, 2010, p.53).

Assim, a relação entre educação e comunicação como um campo de pensamento ultrapassa, por um lado, a inclusão dos meios no processo educativo e, por outro lado, o esforço consciente de preparar os estudantes para lidar de forma crítica com a comunicação midiática ou com os aparatos tecnológicos por meio da qual ela acontece. Não se trata de “incluir” a comunicação midiática no conteúdo pedagógico de um espaço legitimado de construção do saber, mas de entender que essa permeia todos os espaços e relações sociais, já que “a realidade em que estamos imersos, e que contribuímos para produzir, modificar e reproduzir, é sempre uma realidade mediatizada, que passa por vários filtros, por vários intermediários” (BACCEGA, 1999, p.9).

O saber compartilhado por determinado grupo social está sendo construído também por esses meios, e cabe às demais agências uma união em prol da formação de cidadãos conscientes capazes de realizar uma leitura crítica da versão editada do mundo que nos é transmitida pelos meios de comunicação. É importante lembrar que a influência que os meios podem ter sobre as pessoas ou as culturas permanece relativa (JACKS & ESCOSTEGUY, 2005), mas é necessário um conhecimento específico, mais abrangente e profundo, para lidar com essa forte presença.

A verdadeira construção do conhecimento implica na capacidade de relacionar as facetas da vida contemporânea e entender como se interage com a cultura da qual se é, ao mesmo tempo, criador e criatura (BACCEGA, 2010). Do esforço conjunto entre as diferentes agências sociais resulta a disposição apresentada pelos sujeitos conscientes de partir de um produto cultural/midiático e ampliar sua visão a respeito de determinada realidade.

Uma leitura mais científica necessita ter clara a diferença entre informação, fragmentada, e conhecimento, totalidade. Só o conhecimento permite que se perceba que o novo de um domínio nada mais é do que o resultado da interrelação de todos os domínios, possível naquela formação social; que os diversos fenômenos da vida são concatenados em referência à sociedade, e não significam isoladamente; que o sujeito é capaz de ser sujeito da História, trazendo à superfície o que de maneira incipiente começa a ser esboçado na sociedade; finalmente, é o conhecimento que permite verificar o modo que os acontecimentos atuam na cultura na qual o sujeito é formado e com a qual interage (BACCEGA, 2010, p.55).

A busca pela construção desse conhecimento reflexivo pode ser percebida em diferentes instâncias da escola onde essa pesquisa foi realizada, a Esem. Essa é também uma agência de socialização que possibilita o forte intercâmbio de outras agências, como a comunicação midiática e o uso de aparatos tecnológicos, por meio de seu projeto pedagógico e do contato entre os jovens, que vêm de todas as





partes do Brasil. Ali, o consumo midiático é incentivado de maneira formal e informal no ambiente educacional. Na chegada à escola, onde permanecem por todo o ano letivo, os jovens recebem um notebook e acesso à internet sem fio 24 horas por dia. A tecnologia ajuda a estudar, a se comunicar com familiares e amigos que estão longe, e a consumir produtos culturais e midiáticos acrescentados ao repertório no contato com professores e colegas, oriundos de diferentes realidades culturais.

Ao promover a saída dos jovens de suas regiões para viverem e estudarem nessa instituição, a Esem permite a criação de interações entre as culturas de cada localidade e o aprendizado de novas formas de identidade, seja local, regional ou nacional. Os jovens estudantes da Esem passam a conviver com a alteridade e a diferença diariamente, o que lhes proporciona o entendimento do papel da cultura em suas identidades, crenças e relações.

Para Laplantine (1991), é apenas no encontro com o Outro que entendemos que nosso grupo social não representa a humanidade, mas faz parte dela. A maneira como enxergamos o mundo e interagimos com ele é apenas uma entre múltiplas possibilidades. Nossos comportamentos não são inatos, mas adquiridos no contato cultural, e esse processo de aprendizagem pode passar despercebido, já que acontece de forma permanente e lenta desde a primeira infância, encoberto por outras facetas do cotidiano. A proximidade o torna invisível, e apenas o contato com a diferença expõe a aptidão do ser humano à variação cultural.

No contato com colegas de outras regiões, que falam, comem, interagem e se vestem de maneira diferente, esses estudantes conseguem relativizar sua própria cultura e interagir de novos jeitos com a diferença. Isso amplia também seu repertório cultural, que é permeado pelo consumo midiático, e esse contato pode ajudar na criação de uma visão cosmopolita, reflexiva do Outro. Ao longo da investigação realizada pelo projeto de pesquisa “Cosmopolitismos Juvenis no Brasil”, foi possível perceber uma tendência interessante entre os jovens brasileiros:

O consumo midiático de produtos culturais, notadamente os globais, *mainstream*, poderia ser uma maneira de desenvolvimento de reflexividades múltiplas nos jovens. Além disso, interesses e afinidades por outras culturas, por suas diferenças e desafios marcam também uma intenção de olhar para o Outro. Pela reflexividade, seria possível construir uma postura cosmopolita, uma perspectiva com interpretações estrangeiras, um passo em relação à alteridade (BEKESAS, RIEGEL & MADER, 2016, p.128)

No contexto da Esem, o cosmopolitismo é um dos conhecimentos que pode ser construído: essa intersecção entre diferentes agências e culturas permite que os jovens desenvolvam disposições cosmopolitas que não se encerram na incorporação de referências culturais internacionais em seu repertório e em sua vida cotidiana. Isso pode ajudar na construção do cosmopolitismo cultural-estético como um conhecimento específico que ajuda na criação de uma visão mais reflexiva da realidade.



## 2 - Cosmopolitismo Como um Conhecimento Adquirido na Escola

Para desenvolver o estudo sobre cosmopolitismo cultural-estético nas disposições dos jovens, apresentamos a concepção de cosmopolitismo vinculada à experiência estética e aos encontros das experiências cotidianas. Skrbis e Woodward (2013) defendem a necessidade de se continuar a olhar para as manifestações e as possibilidades de cosmopolitismo nos encontros comuns na vida cotidiana das pessoas. Para isso, Cicchelli e Octobre (2013) afirmam que a análise de situações comuns e banais relacionadas ao cosmopolitismo podem focar nas práticas de consumo cultural dos indivíduos. A natureza da relação entre cosmopolitismo e estética não estaria fundada em um conhecimento organizado, mas, inicialmente, em um acúmulo de momentos resultantes de encontros banais e de experiências comuns, às vezes tanto efêmeras quanto parciais e organizadas como representações. A ligação com a alteridade seria, portanto, nessa perspectiva, estética.

Isto conduz à necessidade de se analisar a morfologia individual e social deste esteticismo cosmopolita: individual em sua mobilização, ele é construído por meio de socializações e experiências, emoções compartilhadas e imaginários, e pode ser definido como “uma disposição cultural envolvendo uma postura estética e intelectual de abertura para povos, lugares e experiências de diferentes culturas, especialmente aqueles de diferentes nações, ou, de um gosto para as margens mais amplas da experiência cultural” (CICCHELLI, OCTOBRE & RIEGEL, 2016, p.66). Implica em se concentrar em sentimentos e conexões como elemento central do imaginário pluralista e multicultural dentro e entre os grupos ou comunidades, uma vez que eles podem tanto tentar preservar suas culturas, costumes e identidades, quanto estar englobados dentro de um mosaico de culturas hibridizadas. O cosmopolitismo estético também está conectado ao fazer a distinção entre o conhecimento objetivo de um indivíduo em relação a outros, com base em uma abertura de estruturas de recepção, representações e afetos.

No caso do Brasil, o estudo do consumo cultural está inicialmente relacionado às elites, que dedicam grande parte do seu tempo a cursos e atividades recreativas e culturais, muitas vezes relacionando-as a atividades profissionais (FORJAZ, 1988). O’Dougherty (1998), ao analisar as classes médias da cidade de São Paulo, encontrou estratégias de consumo como um conjunto de atitudes de distinção, representadas pelos mecanismos nos quais os indivíduos investigados mensuram a sua respectiva capacidade de consumir.

Ao relacionar o consumo cultural com a educação formal, dados do IPEA (2007) sobre o contexto brasileiro mostram que a despesa cultural está intimamente relacionada com a escolarização, isto é, quanto maior a escolarização da pessoa de referência, maior o consumo cultural das famílias, sendo que famílias chefiadas por pessoas com mais de 12 anos de estudo respondem por 40% dos gastos cul-



turais totais. As atividades que demandam um grau maior de domínio de habilidades escolares, como a leitura, têm um consumo maior por parte dos grupos de maior escolarização, sendo que há uma forte correlação entre os anos de estudo e o desenvolvimento dessas habilidades. Em muitos casos, o consumo de conteúdo audiovisual é exigente em termos de habilidades de leitura em sentido amplo, mas também para o acompanhamento dos diálogos escritos do cinema e de vídeos em geral, e nesses itens os dispêndios das famílias também são maiores quando a pessoa de referência é mais escolarizada.

Os dados também demonstram as desigualdades no acesso à cultura e destacam que, para os grupos com menor escolaridade, forças além da escola, em especial as do mercado, são mais determinantes nos hábitos de consumo cultural. No caso do estado de São Paulo, dados da pesquisa realizada pela empresa JLeiva (2014) apontam que quanto mais reduzida a escolaridade, menor o interesse por atividades culturais, sendo que os principais influenciadores na frequência às atividades culturais são a família e os amigos, e que a escola ou os professores não aparecem como incentivadores relevantes.

Em todos os casos, a escola contribui para a formação dos sujeitos não apenas por meio do conteúdo formal das salas de aula, representando uma agência de socialização relevante também na interação entre os estudantes. Enquanto o cosmopolitismo como abertura para culturas estrangeiras pode ser adquirido como parte do *habitus* e no consumo de produtos estrangeiros, também é acessível por meio de instituições acadêmicas, que o consideram como uma qualificação relevante (LAREAU & WEININGER, 2003). Seja no currículo formal ou na interação social, disposições cosmopolitas podem ser desenvolvidas dentro do contexto educacional, como mostram Igarashi (2014) e Keating (2015).

Na perspectiva de Igarashi (2014), os sistemas educacionais podem ajudar a institucionalizar o cosmopolitismo como capital cultural (BOURDIEU, 2007) cujo acesso é estruturalmente desigual. Esses sistemas legitimam o cosmopolitismo como uma disposição desejável a nível global, ao mesmo tempo em que o distribuem de forma desigual entre diferentes grupos de atores de acordo com suas localizações geográficas e volumes de capital econômico, cultural e social que suas famílias possuem. Nesse estudo, são analisadas as famílias dos estudantes e suas escolhas em relação às opções educacionais que proporcionem aos seus filhos maior desenvolvimento de capital cultural, que seria compreendido como o caminho para desenvolver disposições cosmopolitas. Dentre as famílias, são identificados como principais grupos as elites, que normalmente ocupam cargos de alto escalão em multinacionais e organizações internacionais governamentais e não-governamentais, as de origem internacional, que possuem fluência em pelo menos duas línguas e viveram ou trabalharam fora de seus países de origem, e as banais, que consomem produtos culturais estrangeiros e mídia estrangeira.

No caso específico da Esem, o projeto da escola busca de forma institucionalizada reverter para seu grupo de estudantes essas desigualdades estruturais no desenvolvimento do capital cultural, por



meio da seleção de jovens de diferentes regiões do Brasil e camadas sociais, com foco maior para as classes mais desfavorecidas. Assim, esses jovens passam a ter acesso a aprendizado de idiomas estrangeiros, a oportunidades de mobilidade acadêmica internacional e a conteúdos acadêmicos e culturais relacionados a outros países e culturas, além de uma troca cultural privilegiada que acontece na convivência com colegas de todas as regiões do país.

Já o estudo de Keating (2015) questiona se as disposições cosmopolitas são aprendidas em casa, na escola, ou no contato com outras culturas. A pesquisa compara méritos relativos a diferentes fontes possíveis de cosmopolitismo, como conhecimento cognitivo, contato com outras culturas, aprendizagem de uma língua estrangeira e exposição a discussões sobre questões internacionais na esfera pública e privada, e revela a relevância do ambiente educacional nesse processo.

O estudo não percebe um aumento do interesse por questões internacionais ao analisar as interações dos jovens com discussões sobre esses assuntos na mídia ou com conhecidos. O interesse internacional não é também muito significativo na participação dos estudantes em atividades interculturais, como é o caso dos intercâmbios acadêmicos. Estudos empíricos recentes no ensino superior (SIGALLAS, 2010; KUHN, 2012) também descobriram que os programas de mobilidade internacional (como o europeu Erasmus) têm um efeito limitado sobre as atitudes dos estudantes em relação à identidade regional. Como afirma Delanty (2012), a mobilidade não é um elemento inerente ao cosmopolitismo: a viagem internacional é bastante associada a disposições cosmopolitas, mas elas podem ser desenvolvidas sem que o indivíduo saia do país. É possível verificar essa hipótese também entre os jovens da Esem, que apresentam disposições cosmopolitas mesmo sendo estudantes de ensino médio que, em sua maioria, ainda não tiveram experiências de viagens internacionais, incluindo as de foco acadêmico<sup>4</sup>.

Por outro lado, a análise de Keating (2015) sugere uma relação significativa entre o aprendizado sobre questões internacionais na escola, o senso de identidade regional e atitudes em relação à igualdade de oportunidades para os cidadãos de outros países da região. Não apenas a educação formal é importante, mas também, mais especificamente, a exposição dos alunos à educação sobre questões internacionais, com informações sobre questões sociais, políticas e culturais em outros países. É também possível observar maior interesse internacional entre os jovens com altos níveis de competência em línguas estrangeiras, o que mostra que governos e escolas podem desempenhar um papel notável neste processo, aumentando o acesso e melhorando o ensino de outros idiomas.

---

<sup>4</sup> A Esem oferece programas de mobilidade acadêmica, como a Viagem Educativa Cultural aos Estados Unidos, com um pequeno grupo de seis estudantes selecionados a cada ano, que visita durante duas semanas uma das escolas de ensino médio norte-americanas parceiras (ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO, s/d c).





Assim, as escolas podem desempenhar um papel importante no cultivo de disposições cosmopolitas, principalmente considerando o aprendizado de questões internacionais e de línguas estrangeiras. Também na Esem é possível verificar como o aprendizado sobre essas questões e línguas em seu currículo influenciam no interesse por outras culturas e no desenvolvimento de disposições cosmopolitas, como discutiremos a seguir. Além disso, a intensa convivência entre os estudantes e seus professores e colegas contribui na formação de um olhar reflexivo para a alteridade, pautado não apenas no conhecimento formal adquirido nas aulas, mas em uma curiosidade intercultural que surge também a partir do consumo cultural e midiático.

### 3 - Cosmopolitismo Cultural-Estético na Esem

A partir da análise dos dados da pesquisa realizada na Esem, é possível perceber como o aprendizado relacionado a questões internacionais e a outros idiomas incentiva a reflexividade cultural, e também como a estética contemporânea torna-se cosmopolita, naquele ambiente escolar, em quatro diferentes instâncias (CICHELLI, OCTOBRE & RIEGEL, 2016). Uma primeira possibilidade é quando o indivíduo reconhece a diferença entre os seus códigos estéticos vernaculares e aqueles dos produtos culturais estrangeiros consumidos. Uma segunda se dá pela comparação desses códigos, sem que isso gere uma hierarquização em uma escala de valor. Uma terceira instância é o desenvolvimento de competências na manipulação desses diferentes códigos estéticos através de um processo de familiarização. E, por fim, o desenvolvimento de uma intencionalidade no que diz respeito à descoberta da cultura da qual o produto emergiu.

O contato com questões internacionais na Esem está presente no Currículo Regular (ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO, s/d a), baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e no que a escola chama de Currículo Hackeado (ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO, s/d b): os estudantes devem eleger três cursos com base em seu interesse, incluindo idiomas estrangeiros, linguagens artísticas e esportes (é obrigatório que o estudante da 1ª série eleja um curso em cada uma dessas áreas), além de estudos avançados em Matemática, Ciências Naturais e Humanas, Inglês e Português. No Currículo Regular, as questões internacionais estão presentes nos conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, ministradas ao longo das três séries. No Currículo Hackeado, essas questões estão no conteúdo de Geografia Regional I e II: Brasil e Mundo; História da América Latina e Estados Unidos; História da América I e II; Tópicos de Filosofia I, II e Ética e Moral; Estudos Antropológicos I e II; e em aulas avançadas de inglês, que incluem escrita criativa, discussão de temas atuais, discussão sobre adaptação cinematográfica, e jogos teatrais que refletem sobre questões sociais, culturais, éticas e estéticas dos textos selecionados. Por meio desses conteúdos, os jovens aprendem um pouco sobre o



mundo, o que acontece nele e como isso se relaciona às suas vidas.

Ao longo da pesquisa, foi grande a diferença percebida entre o conhecimento apresentado pelos estudantes de primeiro ano e os de segundo e terceiro, o que mostra o importante papel desse período formativo. Durante a realização da cartografia, por exemplo, muitos dos estudantes da 1ª série, que estavam há apenas um bimestre no ensino médio, apresentavam um conhecimento de geografia bastante reduzido em todos os níveis: em um mapa mundi sem a demarcação geopolítica dos países, não conseguiam distinguir o Brasil do restante da América do Sul, não encontravam outros países nas Américas, e tampouco sabiam em que continentes estavam os demais países que conheciam, ou onde essas regiões se localizavam. Uma estudante chegou a comentar como as *tags* referentes a produtos de consumo coladas pelos colegas estavam ajudando-a a se localizar no mapa: “Alguém perguntou onde fica a China, falei nesse monte de yakisoba. E o Japão, nesse monte de arroz”. Além de questões sobre outros países, a discussão sobre o conhecimento das diferentes regiões do Brasil também surgiu no momento do levantamento de elementos culturais, fator que é resultante da convivência que esses jovens têm com indivíduos de regiões do país diferentes das suas, e ao mesmo tempo de uma nova maneira de percepção da identidade regional e local por cada jovem, que destacam os elementos que são de sua cidade/região de origem.

Fora da sala de aula, alguns jovens afirmam que o ambiente isolado da escola às vezes os coloca um pouco à margem do que acontece no mundo. No grupo de discussão sobre séries, uma estudante chegou a brincar que a experiência na Esem a lembra a série dramática *Under the Dome*, que narra a história de uma cidade que inexplicavelmente amanhece presa dentro de uma redoma transparente. No grupo sobre consumo cultural híbrido, outro estudante concorda: “Como a gente chama aqui, a gente vive numa bolha, né? Parece que as coisas do mundo ficam pra fora e as notícias reais pra gente é o que acontece aqui na escola”. Um colega completou: “parece que quando você entra aqui o mundo lá fora para, você não sabe praticamente de nada que tá ocorrendo”. Apesar dessa visão, ao longo da pesquisa os jovens se mostraram conectados com temas de conhecimento geral envolvendo o Brasil e outros países. No grupo sobre questões internacionais, um jovem falou que a interação com professores da área de Humanas, como Sociologia, Filosofia e História, também permite o desenvolvimento de reflexões sobre o que está acontecendo atualmente em diferentes partes do mundo.

Os estudantes também têm contato com códigos culturais de outros países nas aulas de idiomas. O aprendizado de outras línguas se dá nos Currículos Regular - os jovens aprendem a língua inglesa ao longo das 1ª, 2ª e 3ª séries - e Hackeado: os estudantes da 1ª série têm obrigatoriamente que selecionar um idioma estrangeiro, e podem escolher entre alemão, espanhol ou francês (os estudantes das 2ª e 3ª séries também podem eleger esses cursos, caso tenham interesse) (ESCOLA SESC DE



ENSINO MÉDIO, s/d a, s/d b).

No grupo focal sobre consumo cultural híbrido, um dos jovens comentou que “[o consumo cultural] é mais em inglês, mesmo a gente tendo aula de outros idiomas”, e outro completou: “tem até uma pressão porque aqui tem muita aula de inglês e os professores querem que a gente pratique”.

O incentivo constante dos professores de inglês para que consumam produtos culturais estrangeiros, como filmes e séries, em seu idioma original faz com que os jovens abandonem as versões dubladas e adotem as legendas, em português ou inglês, e que incluam também músicas em inglês em seu repertório. Uma jovem percebeu essa predileção na cartografia, ao montar o mapa: “Estou me sentindo muito mal porque eu só vejo coisas [filmes, séries, sites] em inglês”. Um estudante, em outra ocasião, reclamou que “Tudo que eu gosto é nos Estados Unidos, que saco!”, e uma colega rebateu: “Vou valorizar o meu país, colocar só coisas do Brasil”.

A vontade de valorizar a produção cultural brasileira também é incentivada pela escola: no grupo de discussão sobre consumo cultural híbrido, um jovem comentou que “a escola faz uma pressão pra você descobrir um pouco sobre o que é próprio do país [...], acaba recomendando filmes brasileiros que são muito bons, [...] faz a gente ter contato com algo que a maioria não dá valor”. Além disso, também há, como resultado da convivência entre os jovens de diferentes regiões do país, um aprendizado sobre a diversidade cultural brasileira, que ganha um novo valor nesse contexto. Assim, os estudantes passam a conviver não apenas com a alteridade estrangeira, mas também com um Outro que ao mesmo tempo vive perto e longe.

De acordo com os estudantes, o contato com produtos culturais, nacionais e estrangeiros, é facilitado pela Esem não apenas pelo acesso a espetáculos culturais realizados no teatro localizado no campus, ou pelo material oferecido pela biblioteca, mas também em função do computador pessoal e da internet sem fio que a escola oferece para ajudar nos estudos. Além de realizar anotações durante a aula, leituras acadêmicas, tarefas e pesquisas, os jovens usam esse dispositivo midiático para assistir a vídeos (inclusive durante a realização da pesquisa, na cartografia, por exemplo), filmes e séries, e também para ler livros e sites, conectar-se a redes sociais, jogar e comunicar-se com “o mundo lá fora”: o jovem que brincou sobre estar vivendo em uma bolha no grupo sobre consumo cultural híbrido afirma que “a escola procura meios da gente poder se comunicar, não perder o contato com a família, com os amigos que ficaram lá na cidade [natal]”.

O contato com o familiar, representado por família e amigos, e o novo, trazido pelo ambiente escolar e, principalmente, pelos colegas de origens variadas, permite não apenas a manutenção de uma identidade cultural regional - como foi o caso de uma jovem que, durante a cartografia, perguntou se podia colocar a região Nordeste como lugar de cultura, afirmando que “o Nordeste é meu continente” -



mas o desenvolvimento de uma disposição cosmopolita, que pode ser iniciada pela relativização da própria identidade e culminar na aceitação da identidade do Outro (DELANTY, 2012).

A percepção da diferença entre os códigos culturais vernaculares e os de produtos estrangeiros, seja de outros estados ou países, é uma das possibilidades desse processo. Durante a pesquisa, essa primeira faceta do cosmopolitismo cultural-estético pôde ser percebida no discurso dos estudantes, mesmo quando o produto “estrangeiro” não vinha de longe. Durante a cartografia, uma jovem disse que passou a assistir filmes de vários países diferentes depois que entrou na Esem, pois ali aprendeu a buscar produções de origens variadas. No grupo focal sobre música, um estudante com preferências bastante tradicionais comentou descobertas feitas na Esem: “Teve um menino aqui do segundo ano que me apresentou a Marisa Monte, que eu não conhecia e gostei. Ela pega uns MPB antigos e dá uma modernizada, ficam bonitos os arranjos dela. Eu gosto. Passei a escutar”. O jovem reconheceu a diferença entre as versões das canções que ele ouve em casa e essas, repaginadas, e usou o que encontrou de semelhanças como uma ponte de contato com a cultura do colega.

A segunda faceta do cosmopolitismo estético, que é a comparação dos diferentes códigos culturais, também apareceu. Ainda no cenário musical, um dos participantes do grupo de discussão sobre o tema, fã de sertanejo e forró, comentou sobre as diferentes preferências dos colegas, como funk e rock pesado, sem colocá-las em uma hierarquia de valor: “É gosto, né? Eles cresceram nesse âmbito, eu cresci no meu, naquele cenário musical, e absorvi aquilo, e eles aqui absorveram outra coisa. Não tem gosto melhor, gosto pior. E vou ficar três anos aqui, vou pegar um pouquinho do deles, e eles vão pegar um pouquinho do meu”. No grupo focal sobre consumo cultural, também surgiu a questão de que esses estudantes buscam produtos de vários lugares, sem pensar que necessariamente algum país ou cultura é melhor, apesar de saberem que consomem mais produtos norte-americanos.

Essa visão abre espaço para uma terceira instância da estetização do cosmopolitismo, que é a familiarização com esses códigos “estrangeiros” e o desenvolvimento de competências para lidar com eles. Na convivência com a diversidade proporcionada pela Esem, os estudantes ampliam seu repertório cultural e desenvolvem novas formas de lidar com a diferença. Um participante do grupo de discussão sobre consumo cultural híbrido comenta: “aqui no colégio, pela variedade de pessoas que tem, de todos os estados, a gente expandiu culturalmente, sabe?”. Seu colega narra o processo de adaptação e readaptação necessário nessa nova realidade, usando a música como exemplo:

É um choque cultural muito grande porque tem gente que gosta de sertanejo, rap, funk, rock, [...] tem o pessoal da música sertaneja, MPB. [...] Lá no meu estado, o pessoal raramente ouve funk; aqui, toca muito e você se acostuma. Quando eu vou pro meu estado eu tenho um choque cultural de novo porque estou desacostumado com a realidade de lá. A escola é algo muito legal, pra gente que vive esse contexto. Cada um é adaptado com a sua realidade e quanto vem pra cá tem esse choque de culturas que é algo muito legal, que nos mostra o Brasil”.





O estudante afirma que esse contexto permite que, na escola, possam explorar um repertório cultural muito mais amplo, como ouvir “de tudo” sem serem julgados. Ele completa: “a partir do ano passado eu amadureci muito e foi um aprimoramento cultural, não só no Brasil, mas de cada estado. Isso tá muito presente não só em mim mas em todo mundo”.

Essa percepção pode ser conectada à última faceta do cosmopolitismo cultural-estético abordada aqui: a possibilidade de se gerar interesse em aprofundar o conhecimento a respeito da cultura que criou determinado produto cultural. Um exemplo interessante dessa curiosidade apareceu durante a cartografia, quando um jovem disse que não tinha nenhum lugar de cultura que o interessasse em Paris:

Participante 1 - Você não tem vontade de ir no Louvre? O Louvre é maravilhoso!

Participante 2 - Não quero ir.

Participante 1 - Depois que você ler *O Código Da Vinci* você vai querer.

O *bestseller* do escritor Dan Brown criou na jovem o interesse pelo maior museu francês e a vontade de viajar para a França para visitá-lo. Também na cartografia surgiu outro caso: a música pop da banda inglesa *One Direction* criou em outra jovem a vontade de pesquisar sobre a vida naquele país, além da vontade de viajar para Londres e, se possível, conhecer o componente Harry Styles, seu ídolo. De forma similar, a série de TV *Skam* também incentivou um participante do grupo de discussão sobre séries a conhecer outra cultura. A série se passa na Noruega e é falada em norueguês, e o jovem afirma que a série o deixou com vontade de visitar aquele país e de aprender o idioma.

## Considerações Finais

Esse estudo com os estudantes da Esem permite o desenvolvimento da compreensão de como a escola, como agência de socialização, pode ajudar na criação de uma disposição cosmopolita, dentro e fora da sala de aula. Especialmente, nesse ambiente de interação de jovens de diferentes partes do Brasil e de uma vivência intensa de uma realidade especificamente oferecida a eles, permite verificar algumas das possibilidades que se desenvolvem sem o impacto mais destacado de diferenças sociais, mas como elementos culturais diversos que requerem outras disposições desses indivíduos em relação ao Outro.

Corroborando com o estudo desenvolvido por Keating (2015) com estudantes europeus, as discussões sobre questões internacionais na mídia e a experiência de intercâmbios acadêmicos para os jovens da Esem não são elementos de tanto impacto sobre o interesse internacional, primeiro porque no caso da Esem há acesso relativo a notícias internacionais, e também porque há acesso restrito a experiências de mobilidade acadêmica internacional. Já em relação ao aprendizado de questões internacionais e de idiomas estrangeiros, há igualmente na Esem um impacto sobre o interesse dos jovens por



outros países e culturas. Em relação às questões internacionais, percebemos tanto que a evolução na experiência da escola auxilia esse processo (comparando da 1ª à 3ª séries), quanto a troca com colegas de outras regiões, sendo que nesse caso a Esem cria tanto um ambiente único de isolamento mas também de abertura, que permite maior reflexão sobre convivência com diferenças. No caso dos idiomas estrangeiros, o desenvolvimento das competências linguísticas dos jovens tem relação ao desenvolvimento do interesse deles por elementos culturais, com foco principalmente no inglês, mas também com a possibilidade dos outros idiomas oferecidos na escola (idiomas que não são tão comuns em escolas públicas ou particulares no país).

Dentre as relações desse aprendizado de questões internacionais e idiomas estrangeiros no ambiente escolar, verificamos que o consumo cultural e midiático também se transforma e se constitui como uma maneira de exercitar o que é aprendido, além de ampliar os horizontes culturais, o que possibilita maior convivência com os colegas na escola e o desenvolvimento de interesse e de contato com outras culturas e pessoas de outros países. Comparando o consumo cultural desses jovens, pela diversidade e pelo acesso, com as pesquisas de consumo cultural dos brasileiros, verificamos como institucionalmente a Esem busca uma transformação do capital cultural desses indivíduos, tornando-se um agente relevante desse processo. Assim, o consumo cultural e midiático desses jovens permite que eles desenvolvam disposições, prioritariamente por elementos estéticos, de abertura para outras culturas, sendo que a perspectiva estético-cultural (CICHELLI, OCTOBRE & RIEGEL, 2016) torna-se igualmente relevante para o estudo da intersecção entre cosmopolitismo e educação. Por meio da reflexão entre essa intersecção, destacamos também a relação entre comunicação e educação (BACCEGA, 1999, 2009, 2010), uma vez que, além do conteúdo pedagógico, esses jovens fazem uso das mídias para ter acesso a elementos culturais que lhe auxiliam nesse processo de desenvolvimento de disposições cosmopolitas.

## Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. A construção do campo Comunicação/Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.14, p. 7-16, abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.14, n.3, p.19-28, dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v.7, n.19, p.49-65, jul.2010.

BEKESAS, Wilson Roberto; MADER, Renato Vercesi; RIEGEL, Viviane. Consumo midiático juvenil em experiências cosmopolitas: entre o entretenimento global e as práticas locais. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 13, p.112-130, 2016.



CICHELLI, Vincenzo; OCTOBRE, Sylvie. A cosmopolitan perspective of globalization: cultural and aesthetic consumption among young people. **Studies of Changing Societies: comparative and interdisciplinary focus**. Varsóvia, v.3, n.7, p.3-23, 2013.

\_\_\_\_\_; RIEGEL, Viviane. After the omnivore, the cosmopolitan amateur: Reflections about aesthetic cosmopolitanism. **Global Studies Journal**. Champaign, v.9, n.1, p.55-70, 2016.

DELANTY, Gerard. The ideia of critical cosmopolitanism. In: \_\_\_\_\_ (ed.), **Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies**. Nova York: Routledge, 2012, p. 38-46.

ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO. Currículo hackeado. s/d a. Disponível em: <<http://escolasesc.com.br/vida-academica/curriculo/curriculo-hackeado/>>. Acesso em 12 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Currículo regular. s/d b. Disponível em: <<http://escolasesc.com.br/vida-academica/curriculo/curriculo-regular/>>. Acesso em 12 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Intercâmbio. s/d c. Disponível em <<http://escolasesc.com.br/vida-academica/atividades-academicas/intercambio/>>. Acesso em 12 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Quem somos. s/d d. Disponível em <<http://www.escolasesc.com.br/sobre-a-escola/quem-somos/>>. Acesso em 4 jan. 2018.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. Lazer e consumo cultural das elites. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. n. 6, v.3, p.99-113, fev. 1988.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006.

IGARASHI, H Saito. Cosmopolitanism as cultural capital: Exploring the intersection of globalization, education and stratification. **Cultural Sociology**, v.8, n.3, p.222–239, 2014.

IPEA. O consumo cultural das famílias brasileiras. Disponível em: Disponível em: <[http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/09\\_Cap03.pdf](http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/09_Cap03.pdf). 2007>. Acesso em 29 jan. 2018.

JACKS, Nilda; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Comunicação e recepção**. São Paulo: Hacker, 2005.

JLEIVA CULTURA & ESPORTE. **Pesquisa: Cultura em São Paulo**. 2014. Disponível em: <<http://www.pesquisasp.com.br>>. Acesso em 29 jan. 2018.

KEATING, Avril. Are cosmopolitan dispositions learned at home, at school, or through contact with others? Evidence from young people in Europe. **Journal of Youth Studies**, v.19, n.3, p.338-357, 2015.

KUHN, Theresa. Why educational exchange programmes miss their mark: Cross-border mobility, education and european identity. **JCMS: Journal of Common Market Studies**, v.50, n.6, p.994–1010, 2012.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAREAU, Annette Lareau & WEININGER, Elliot B.. Cultural capital in educational research: A critical assessment. **Theory and Society**, v.32, n.5/6, p.567-606, 2003.

O'DOUGHERTY, Maureen. Auto-Retratos da classe média: Hierarquias de cultura e consumo em São Paulo. **Dados**. Rio de Janeiro, v.41, n.2 p.411–444, 1998.

SIGALAS, Emmanuel. “Cross-border mobility and european identity: The effectiveness of intergroup contact during the Erasmus year abroad.” **European Union Politics**, v.11, n.2, p.241–265, 2010.

SKRBIS, Zlatko; WOODWARD, Ian. **Cosmopolitanism: Uses of the idea**. Londres: Sage, 2013.