



## **CURRÍCULO CULTURAL E EDUCAÇÃO: Fragmentos históricos e mapeamentos conceituais**

Ana Carmita Bezerra de Souza<sup>1</sup>

### **Resumo**

Neste artigo elucidam-se aspectos dos processos formativos contemporâneos ao evidenciar características e espaços da educação intencional que ocorre a partir dos conteúdos ofertados pela mídia. Para as finalidades deste texto, tais conteúdos, que são encontrados em abundância em rádios, cinemas, shows, televisão, shoppings, internet, bancas e livrarias são denominados como currículo cultural. Discute-se o conceito de currículo cultural, bem como seus formatos e espaços de atuação pedagógica; apresentam-se as teorias que antecedem a ele - indústria cultural e semiformação - elaboradas pelos frankfurtianos Adorno e Horkheimer. E por fim, faz-se uma revisão de literatura das pesquisas que vêm sendo empreendidas no âmbito da educação, tendo como foco o currículo cultural e o desvelamento de suas ações pedagógicas. Constata-se que a escola ganha com isso grandes desafios e necessita atualizar discursos, currículos e atitudes pedagógicas.

**Palavras-chave:** Educação. Currículo cultural. Indústria cultural. Pedagogia da mídia.

### **CULTURAL CURRICULUM AND EDUCATION: HISTORICAL FRAGMENTS AND CONCEPTUAL MAPPINGS**

#### **Abstract**

This article explains aspects of the contemporary formation processes

---

**Recebido em: junho/2011 – Aceito em: fevereiro/2012**

1 Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí – curso de Pedagogia - Campus Senador Helvídio Nunes de Barros -CSHNB; doutora e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC; especialista em Didática da Arte Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. E-mail: acarmitabs@gmail.com





of features and to highlight areas of education that is intentional from the contents offered by the media. For the purposes of this text, such contents, which are found in abundance in radio, movies, shows, television, shopping malls, internet, newsstands and bookstores are termed as cultural curriculum. It discusses the concept of cultural curriculum, as well as their shapes and spaces for educational activities; it presents the theories that preceded it - the cultural industry and semi-formation - developed by Adorno and Horkheimer who are from Frankfurt. Finally, it is a literature review of researches that are being carried out in education, focusing on the cultural curriculum and the unveiling of their educational actions. It appears that the school gets from it great challenges and needs to update speeches, curriculum and pedagogical attitudes.

**Keywords:** Education. Cultural curriculum. Cultural industry. Media pedagogy

### **Reflexões iniciais: mídia, educação e contemporaneidade**

A temática central deste texto é a educação, considerando a ampliação dos espaços nos quais ela ocorre na contemporaneidade, bem como suas peculiaridades e intencionalidades pedagógicas. Vivemos um momento histórico no qual a palavra educação está de tal maneira associada à escola, que é muito comum serem utilizadas como sinônimas, desconsiderando-se a diversidade de lugares e situações onde é possível acontecer o ensino e/ou a aprendizagem. Diante desta discussão, as palavras de Alves (2000, p. 21) são esclarecedoras:

Quando e onde se ensina e se aprende? A única resposta que posso dar a essa pergunta é: em todos os tempos e todos os espaços. Isto porque entendo o ser humano como sendo: social – se formando de modo gregário; histórico – suas relações com os iguais e diferentes estão sempre em mudança; e cultural – se organiza em torno de certas características que lhe dão identidade e realidade.





O fragmento de texto supracitado colabora com a compreensão da amplitude dos espaços e tempos educativos ao falar de um ser humano que é social, histórico e cultural; e também faz lembrar que, independente do espaço escolar, as pessoas sempre se educaram ao longo do processo histórico.

Devido às características social, histórica e cultural do ser humano, ninguém, escapa da educação, pois ela “[...] é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária ao funcionamento de todas as sociedades [ ]. Não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 16-17) devido ao inerente potencial humano de transformar seu comportamento, a sua situação socioeconômica e o seu próximo. Ele educa e se educa, em interações com o meio e com os outros (iguais e diferentes), através de processos formativos que ora são intencionais, ora não intencionais.

A educação não intencional se refere às influências do contexto social e das condições objetivas que incidem sobre os indivíduos, independente da vontade e planejamento de terceiros. Já, a educação intencional, embora ocorra geralmente em espaços sociais criados para tal fim, como a escola, é anterior à sua criação e pressupõe, invariavelmente, uma ação pedagógica em função de objetivos previamente definidos. Ou seja, se caracteriza por uma prática educativa marcada por intencionalidades anteriores a serem atingidas junto aos educandos.

Tal ação independe da formação escolar de quem age, podendo ser realizada pela mãe analfabeta, pelo artesão, pelo agricultor, pelo publicitário, pelo produtor de programas televisivos e, obviamente, pelo professor. É o propósito de ensinar algo a alguém, associado a um planejamento de ações metodológicas que caracterizam o ato pedagógico, ou a educação intencional.

Os objetivos da educação intencional são determinados pelo ideal de ser humano válido em determinado tempo e lugar e/ou pelas necessidades de formação de mão de obra; e tais objetivos são definidores do currículo e da metodologia da ação educativa. No percurso histórico da humanidade os processos





educativos intencionais cambiaram seus objetivos de acordo com as transformações que a sociedade e os diferentes grupos humanos experimentaram. Por exemplo, na Antiguidade grega idealizou-se, através da educação, a formação do guerreiro; na Idade Média, a educação ascética prezava pela formação do cristão temente a Deus preparado para “viver após a morte”; com o advento da Modernidade, da Revolução Industrial e a emergência do sistema capitalista, outros objetivos foram traçados como função da educação intencional, agora escolarizada: formar o cidadão civilizado, o trabalhador domesticado, o ser racional não mais guiado pelas crenças e superstições.

Estes são objetivos que marcam o desenvolvimento da instituição escola na Modernidade como espaço social destinado à prática educativa intencional. “O espaço escolar foi socialmente construído com atributos e qualidades próprios, destinada inicialmente, a permitir que sua clientela aprendesse o que no espaço tradicional – o mundo – não era possível.” (BARGUIL, 2006, p. 30). Esse espaço adquire a função, por excelência, de formar as gerações mais novas, preparando-as para atuarem nos sistemas produtivos, políticos, econômicos e culturais, adaptando-as, moldando-as ou transformando-as.

A escola é pensada como o lugar da perpetuação das tradições e da propagação da “verdade”, um lugar permeado por relações de saber e poder, onde se preza pela disciplina do corpo e da mente. Essas são coisas que se percebem inclusive na arquitetura do seu espaço, na organização da sua mobília e nos rituais do cotidiano, além da organização de conteúdos.

Assim como as minúcias pedagógicas presentes nos espaços das instituições tradicionais de educação apresentam, direta e indiretamente, suas intencionalidades formativas, as produções midiáticas incutem em cada detalhe de seus conteúdos sua pedagogia e seu currículo. Esse tipo de ação pedagógica, embora tenha se ampliado e aperfeiçoado com tamanha intensidade nas últimas décadas, não é recente. A origem de tal pedagogia tem início em 1456 – quando Gutenberg inventou a imprensa – e prosseguiu nos séculos seguintes com a invenção da fotografia, do cinema, do





rádio e da televisão, sendo acelerado em patamares nunca antes visto na segunda metade do século XX e na entrada do século XXI, com o desenvolvimento tecnológico e das telecomunicações.

Esses fatos, coadunados com o modo capitalista de consumo, vêm proporcionando transformações culturais sem precedentes que são nomeadas como sociedade do conhecimento, cibercultura (LÉVY, 1999); era dos simulacros (BAUDRILLARD, 1995), pós-modernidade ou modernidade fluida, caracterizada como um tempo líquido, de *ethos* cambiante (BAUMAN, 2004).

Graças ao desenvolvimento tecnológico utilizado em proveito da ampliação do consumo, os espaços formadores se ampliam e se materializam de diversas maneiras. Objetos como rádio, televisão, computadores, CDs, DVDs, *pen drives*, *outdoors*, *webcams*, câmeras fotográficas, telefones celulares, videogames, MP4, MP5, *iPods*, revistas, jornais e lugares como casas de shows, boates, bares, restaurantes, parques de diversão, salas de cinema, teatros, museus, bibliotecas, locadoras, livrarias, *lan houses*, agências de viagens, *shoppings centers* fornecem constantemente uma gama de conteúdos e se afirmam como espaços de formação contemporâneas, por excelência. Entre outras coisas, objetivam a formação do sujeito consumidor.

Os conteúdos que chegam até nós através daqueles objetos e espaços, como filmes, novelas, minisséries, peças publicitárias, músicas, shows, notícias jornalísticas, jogos eletrônicos, brinquedos, desenhos animados, histórias em quadrinhos, entrevistas, documentários, *sites*, fotografias, exposições, panfletos, *banners*, desfiles de moda, os mais diversos acessórios trazendo as marcas da moda, videocliques, programas de auditórios, eventos esportivos, *reality shows*, são mercadorias culturais, que se apresentam com tamanha diversidade, sustentando a ideologia da liberdade de escolha, própria do modo de pensamento liberal. Tem para todos os gostos, todos os estilos, todas as faixas etárias, todos quantos possuírem o mínimo poder aquisitivo estão, de algum modo, incluídos. Provocar sentimento de liberdade e renovação é uma das estratégias de tais ações pedagógicas.





Nessa lógica, o supermercado deixou de ser somente espaço onde adquirimos suprimentos para necessidades básicas, como o antigo ou desatualizado armazém. Nas lojas das grandes redes do ramo, cada detalhe é cuidadosamente projetado com base em estudos psicológicos realizados pela área de *marketing*, tendo em vista a satisfação do cliente: fachada, cores internas, temperatura, disposição das mercadorias nas prateleiras, som ambiente e até o modo de atendimento dos funcionários se apresentam como um grande texto audiovisual pedagogicamente montado para garantir a vontade de consumir. Tais estratégias se estendem a bares, restaurantes, lojas de *shoppings* e demais espaços que atuam segundo a pedagogia da mídia.

Programas de televisão são produzidos minuciosamente, tendo em vista a “satisfação” do receptor, baseando-se no seu prazer e na sua identificação. Tomando o exemplo da ficção seriada *Malhação*, pesquisa constatou que todo o seu texto tem como objetivo a adesão da faixa etária entre 14 e 18 anos: enredo, personagens, trilha sonora, cenário, horário de apresentação, figurino e temáticas abordadas (SOUZA, 2007).

A prova de sua eficácia junto aos consumidores almejados é inconteste: mantém-se no ar nos finais de tarde desde 1995. Durante esse tempo, de maneira sutil e eficaz, esse programa vai colaborando decisivamente na constituição do *habitus* juvenil brasileiro. Além das roupas e acessórios da moda *teen*, vestidas nos personagens, a *Malhação* oferece, através do prazer da ficção seriada, aulas que atuam nos modos de se relacionar afetivamente, nos valores, nas atitudes e comportamentos junto à família e aos amigos. É através desta ação pedagógica detalhista que a televisão se afirma como um espaço pedagógico virtual, que conta com amplo alcance espacial e atua metodologicamente através da repetição, da sedução e do prazer.

Muito mais do que seduzir o/a consumidor/a, ou induzi-lo/a consumir determinado produto, tais pedagogias e currículos culturais, entre outras coisas, produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder (SABAT, 2003, p. 1).





Essa gama de conteúdos chega ao telespectador com ares de anonimato, ignorando-se com muita frequência quem é o produtor ou, nos termos deste texto, quem é o agente pedagógico. Afinal, quem são os agentes pedagógicos que atuam através da vasta produção da mídia? Eles podem ser: o locutor da rádio comunitária, o editor do jornal ou revista de pequena circulação ou o cinegrafista amador. Todos são sujeitos que produzem e divulgam bens simbólicos através da mídia. Entretanto, Moreira (2007, p. 3) alerta para algo mais amplo, distante e objetivado: a atuação mercadológica de

[...] oligopólios midiáticos, que produzem, distribuem e organizam, em escala global, a maior parte da informação e das atividades culturais como música, cinema, filmes, shows, livros, revistas, bem como entretenimento, esportes, jogos, lazer, o mercado das artes e a indústria da fantasia infantil e juvenil. [ ] As dez gigantes globais do setor são: Time-Warner, Disney, Bertelsmann, Viacom e News Corporation, Sony, TCI, Universal, Polygram e NBC.

No Brasil, os gigantes comerciais que atuam na produção de bens simbólicos são: Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo Silvio Santos, grupos Folha e Estado de São Paulo e Igreja Universal do Reino de Deus, do pastor Edir Macedo, entre outras que vêm se afirmando no ramo na última década. Estas instâncias oferecem uma formação à distância, mediada pela técnica, a partir da qual é necessário concordar com Adorno (1995) quando afirma que nem sempre a educação é um fator de emancipação.

## **2 Currículo cultural e indústria cultural**

Uma maneira de discutir um conceito aparentemente ambíguo e polissêmico, é elucidando inicialmente o que não é, para, desfeitos possíveis equívocos, esclarecer o que seja. A expressão “currículo cultural” agrega dois termos que, empregados separadamente, conceituam coisas distintas da sua acepção.

Currículo está normalmente relacionado à educação escolar, e nesse campo pode ser compreendido como:





(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio dos processos de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 86).

Cultura é uma palavra polissêmica, que encerra diversos sentidos. No sentido erudito se refere à alta cultura, que resumidamente significa o cultivo da mente, através de uma formação intencional e sofisticada; e possibilita a produção e fruição das artes mais elaboradas: literatura, pintura, dança, música, escultura<sup>2</sup>. A mesma palavra pode referir-se às formas cotidianas do povo organizar-se, dar sentido às coisas e produzir artefatos culturais como canções, literatura, instrumentos de trabalho, festas, entre outros: é a cultura popular. No sentido antropológico do termo, cultura corresponde aos modos de organização dos diferentes grupos humanos. O que se caracteriza como forma geral de vida das diversas configurações civilizatórias; pressupõe uma dinâmica de significados e deve ser utilizada no plural: culturas. Vale ressaltar que as acepções aqui mencionadas não exaurem todos os significados da palavra.

Embora o conceito de currículo cultural possua relações com currículo e com cultura, não se refere especificamente ao currículo escolar ou à cultura ou culturas. É uma formulação conceitual adequada para a compreensão dos aspectos educacionais de uma sociedade saturada pela quantidade exorbitante de conteúdos mediados pelos instrumentos de comunicação. Rádio, televisão, cinema, jornais, revistas, jogos eletrônicos, internet são meios que surgem, graças ao desenvolvimento tecnológico ocorrido durante todo o século XX e nos oferecem diuturnamente uma infinidade de mensagens, de modo que, não resta espaço/tempo para a reflexão.

<sup>2</sup>Wilensky (1987, p. 261) enumera duas características básicas da alta cultura: é um produto “[...] criado, ou supervisionado, por uma elite cultural que opera no interior de alguma tradição estética, literária ou científica. [...] O produto é submetido a aplicação sistemática de padrões críticos independentes do seu consumidor.”







Esse conceito surgiu na segunda metade da década de 1990, cunhado por diversos pesquisadores da educação, no Brasil, nos Estados Unidos e na Europa, para se referirem ao poder que os artefatos culturais mediados possuem para influenciar a formação humana, a partir de suas intencionalidades e práticas pedagógicas. Entre os estudiosos que trabalham a relação mídia e educação se utilizando do conceito de currículo cultural estão: Figueira (2002) – tratando sobre representação do corpo nas revistas femininas; Louro (2003) – elucidando a sutileza da pedagogia do cinema ao longo de sua história, a partir de algumas produções cinematográficas; Meyer (2003) – investigando as representações de sexualidade e gênero em notícias científicas da imprensa escrita; Rael (2003) – gênero e sexualidade a partir dos desenhos da Disney; Costa (2005, 2002) – lições de um programa de televisão endereçado às crianças; Kellner (1998) – pedagogia das imagens; Mendes (2006) – pedagogia dos jogos eletrônicos.

Estes são alguns dos temas tratados por esses e outros pesquisadores que colaboram com o desocultamento das formas de ação didática da mídia, que se fazem uma das formas mais comuns de dominação ideológica da atualidade. Na linguagem corrente utilizada por esses estudiosos, currículo cultural, currículo da mídia, pedagogia cultural e pedagogia da mídia possuem a mesma significação.

Subjacente à utilização do conceito de currículo cultural nas pesquisas em educação, existe a percepção de que igreja, família e escola não são mais as principais instâncias formadoras que influenciam na definição de valores e comportamentos das gerações mais jovens.

A velha educação ascética, debruçada sob concepções analítico-abstratas, vê-se agora diante de um universo de informações oferecidas pela indústria, logo diante de uma moral do consumo. Em face da hegemonia da oferta, o estudante de hoje não pode encontrar sentido na autoridade e na frustração [ ] característico do sistema tradicional (SODRÉ, 1988, p. 91).





Os teóricos críticos da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer, nas suas elaborações sobre os conceitos de indústria cultural e semiformação, nos ajudam a pensar sobre o currículo cultural, bem como sobre a sua atuação no seio da sociedade capitalista, que tem como regra principal transformar tudo em mercadoria e lucro, inclusive as expressões culturais. Embora passados mais de 60 anos, suas críticas mostram-se ainda atuais para as reflexões sobre os modos de dominação cultural da atualidade.

O conceito de indústria cultural se refere a todos os tipos de produções simbólicas realizadas através dos meios técnicos da comunicação de massa: a cultura de massa. Com esse conceito distinguem a cultura popular - surgida espontaneamente entre as massas e expressa em forma de músicas, danças, festas, objetos, culinária, literatura -, e a alta cultura (elaborada a partir de técnicas sofisticadas, no seio da sociedade burguesa, e legitimada socialmente), da cultura de massa - produzida para a comercialização, consumo e lucro imediato, a partir da técnica, desconsiderando as reais necessidades e potencialidades estéticas da sociedade. É assim que eles elaboram uma crítica contundente a todo tipo de produção cultural comercial, seriada, que se realiza desconhecendo as peculiaridades dos diversos agrupamentos humanos e homogeneizando o que teríamos de mais singular: a espontaneidade e capacidade de criação que é inerente ao ser humano.

Em suas críticas, esses autores são contundentes ao afirmar que a indústria cultural faz parte da sociedade capitalista e funciona como um sistema todo integrado que provoca nas massas a alienação e inviabiliza a emancipação prometida pelo esclarecimento durante o Iluminismo.

Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. [ ] Em todos os seus ramos fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo. [ ] Eles somam-se quase sem lacuna para constituir um sistema (ADORNO, 1987, p. 287).





Horkheimer e Adorno (2000) compreendem isso a partir da relação direta com a racionalidade técnica – fruto do pensamento ilustrado –, provocando a padronização cultural e alienação dos sujeitos a partir de uma estética produzida nos mesmos moldes das mercadorias da indústria alimentícia, têxtil ou automobilística, por exemplo. Tudo se torna idêntico e faz o mesmo efeito: o efeito de alienação, para aqueles pensadores, independe do conteúdo que o artefato cultural porta.

Distinções enfáticas, como entre filmes de classe A e B, ou entre histórias em revistas a preços diversificados, não são tão fundadas na realidade, quanto, antes, servem para classificar e organizar os consumidores a fim de padronizá-los. Para todos, alguma coisa é prevista a fim de que nenhum possa escapar; as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p. 172).

Pensando a indústria cultural como alienante e deformadora da capacidade de reflexão dos indivíduos no sistema capitalista, Adorno (1996) elabora o conceito de semiformação ou barbárie estética. De acordo com o seu pensamento, o estado de semiformação no qual os sujeitos contemporâneos se encontram é o efeito mais imediato da ação da indústria cultural sobre os indivíduos. Isso é causado pelo fato de ela imprimir em seus produtos um ar de autenticidade inexistente, vazio; ao confundir a alta e baixa cultura como idênticas e igualmente acessíveis a todos graças à fabricação em série, à oferta e à procura.

A cultura clássica, símbolo de distinção social, tradicionalmente utilizada pelos espíritos elevados (pela burguesia), agora é reproduzida e consumida pela massa, sem a reflexão intelectual que prescinde para ser efetivamente fruída. É nesse sentido que na relação entre o produto artístico e o receptor predomina o valor de troca em detrimento do valor de uso, da autêntica fruição. O que para os entusiastas é interpretado como democratização dos bens culturais, para Adorno e Horkheimer (2000) não passa de um engodo. A semiformação educa consumidores e não espíritos



críticos e intelectualmente sofisticados, e colabora com a manutenção do sistema. É esse processo formador que Adorno (1996, p. 405) denomina de semicultura ou barbárie estética:

O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda a teoria burguesa, se constituía a sua subjetividade: a experiência e o conceito. Assim, procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca contra ela. A experiência [ ] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe ficará borrado nos próximos instantes por outras informações.

Esse autor considera que tal formação deforma por ser alienante, enganadora, superficial e irreversível. O semissaber impede o homem de adquirir o saber, pois crendo que já o possui se dá por satisfeito e não mais o busca na sua inteireza. A cultura de massa, disfarçada de educação e democratização, resume-se a uma semiformação, responsável pela produção de semi-indivíduos enfraquecidos, e virtualmente impotentes para se inserirem de forma autônoma no processo de compreensão da realidade social.

De acordo com o pensamento de Adorno e Horkheimer as produções de música, cinema, pintura, literatura deveriam, antes de tudo, proporcionar a fruição e a reflexão. A arte deve assumir uma função social de crítica diante da realidade, e se distanciar do entretenimento por si. As contribuições teóricas daqueles pensadores foram de grande proveito para a compreensão do tempo em que viveram - meados do século XX -, e ainda se fazem atuais, principalmente quando nos deparamos com a ação de alguns megassistemas transnacionais de informação e entretenimento altamente concentrados; oligopólios midiáticos que produzem, distribuem e organizam, em escala global, a maior parte da informação e das atividades culturais como música, cinema, filmes, shows, livros, revistas, bem como entretenimento, esporte, jogos, lazer, o mercado das artes e a indústria da fantasia infantil e juvenil, dominando o mercado mundial da produção e distribuição de bens simbólicos.



### 3 Currículo cultural: fragmentos históricos

Embora o conceito de currículo cultural e as preocupações com os dispositivos pedagógicos da *mídia* sejam relativamente recentes, é possível afirmar que a sua ação pedagógica já é bem antiga. Invenções como a imprensa, a fotografia, o cinema, o rádio e a televisão significaram rupturas históricas para o comportamento das pessoas ao possibilitarem a oferta de uma infinidade de conteúdos em formato audiovisual. Tratar sobre o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa é percorrer “os caminhos que (des) envolveram o currículo cultural” (SOUZA, 2006, p. 111) nos últimos cinco séculos, alertando que “[...] toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo ou contra alguém, nem sempre claramente referido.” (FREIRE, 1996, p. 157).

Neste tópico trago aspectos que considero que faz parte da história da educação, no seu sentido *estrito* e intencional, porém extraescolar como nos esclarece Libâneo (1994, p. 17):

Em seu *sentido amplo*, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*; nesse sentido, a educação existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana.

O *sentido amplo* de formação abarca todo tipo de prática educativa, seja ela intencional ou não intencional. Enquanto que, considerando apenas o seu *sentido estrito*, possui objetivos pré-estabelecidos, mesmo que não sejam explicitados, e é realizada mediante uma ação consciente, planejada e determinada com antecedência. Na educação *intencional* ou *restrita*, que pode ser formal ou não formal:

[...] há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, professor,





ou adultos em geral – *estes, muitas vezes, invisíveis atrás de um canal de televisão, do rádio, do cartaz de propaganda, do computador etc.* Há métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar ideias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos (LIBÂNEO, 1994, p. 18, grifos meus).

### *A imprensa*

Em 1456, Gutenberg inventou a imprensa. A partir de então a sociedade passou a ter outra relação com a informação. Se antes predominava a circulação de informação oral, e a produção de livros dependia da confecção manuscrita e de materiais de fixação, como pergaminho ou papiro, com a imprensa tipográfica e o papel, foi possível a produção e transmissão cultural em série: livros, obras de referências, enciclopédias, obras literárias, bíblias, folhetos e folhetins, revistas e jornais. Os textos eram prensados em quantidades cada vez maiores.

As primeiras impressas foram geralmente empreendimentos comerciais de pequeno porte que estavam interessados primariamente com a reprodução de manuscritos de caráter religioso e literário, e com a produção de textos para uso no direito, medicina e comércio. O processo pouco a pouco, tomou conta, transformou e expandiu grandemente uma série de atividades que tinham sido anteriormente preservadas para escribas e copistas (THOMPSON, 1995, p. 231).

Desde esse período são publicados muitos textos sobre uma diversidade de temas até então presentes somente na cultura popular, e transmitidos oralmente. Se antes apenas os textos científicos, filosóficos ou religiosos, próprios do mundo oficial da Idade Média eram transcritos para os raros livros manuscritos, sob o poder de uma elite política, religiosa e intelectual, com a imprensa a cultura erudita se apropriou da cultura popular, e foi ressignificada e amplamente divulgada.

O literato religioso Rabelais é um dos principais responsáveis por esse processo de ressignificação ao se apropriar do riso, do





cômico, do mundo do povo, das feiras, dos cabarés, das festas, do jargão popular e produzir uma literatura que se multiplicou e se difundiu com a chegada da imprensa. Nessa mesma lógica produtiva, as poucas bíblias manuscritas apenas em latim, foram traduzidas e multiplicadas em outras línguas, facilitando a sua divulgação e interpretação. Além da publicação de livros, já no século XVI eram produzidos periódicos, panfletos e folhas noticiosas, se anunciando o surgimento do que viriam a ser os jornais semanais e diários.

A partir dessas produções surgiram espaços potencialmente midiáticos, como bibliotecas, livrarias, cafés – lugares, marcadamente, de comercialização, acesso e circulação das formas simbólicas, acessíveis a um público cada vez maior e mais indeterminado. As pessoas, instituições, economia, política e educação formal sofrem grandes transformações valorativas, graças ao currículo cultural então ofertado pela imprensa. No novo contexto cultural que se anunciava com a imprensa, era imprescindível que as pessoas obtivessem a habilidade da leitura, necessária para a decodificação das informações escritas – o que representa um grande salto para a formação humana por contribuir com o surgimento da instituição escolar, como lugar específico para a aprendizagem.

### *Fotografia e cinema*

Na Idade Média, as imagens produzidas a partir de técnicas primárias retratavam a predominância da cultura religiosa da época. Pintavam-se, esculpiam-se ou construía-se em mosaicos apenas as imagens sacras: santos, anjos, arcanjos, Jesus Cristo e sua mãe, Maria. Essas produções eram feitas geralmente nas paredes e nos tetos das igrejas (afrescos). Aquela era uma forma do povo – em sua maioria, analfabeto – ter acesso às sagradas escrituras. Nesse sentido, a função das artes visuais era catequética. Considerando o valor midiático da pintura no interior das igrejas e a intencionalidade prévia da sua produção, pode-se afirmar que tais obras se traduzem como o currículo cultural da época.

Com o início da era moderna e com o Renascimento cultural, nos séculos XV e XVI, as artes visuais ganharam técnicas mais





sofisticadas, como a perspectiva, e outros suportes materiais, como o quadro de madeira e o tecido. A pintura agora tinha a função social de representar o ser humano e a natureza e não somente as imagens sacras. “À medida que as obras de arte se emancipam de seu uso ritual, tornam-se mais numerosas as ocasiões de serem expostas [ ] O quadro pode ser exposto muito mais do que o mosaico ou o afresco que lhe precederam.” (BENJAMIN, 2000, p. 231). As inovações técnicas na pintura possibilitaram a ampliação, ainda tímida, do currículo cultural iconográfico.

O surgimento da fotografia, possibilitada pelo aperfeiçoamento dos conhecimentos de química e física, veio causar modificações revolucionárias no mundo das artes, alterando radicalmente formatos, meios de produção, quantidade e significados. Com a produção serial da técnica fotográfica a imagem única se multiplicou. Sobre isso, Benjamin (2000, p. 223) esclarece: “Com a fotografia, pela primeira vez, a mão se liberou das tarefas artísticas essenciais, no que toca à reprodução das imagens, as quais, doravante, foram reservadas ao olho fixado sobre a objetiva.” Em pouco tempo, e não sem polêmicas, a fotografia se afirmou como mais uma expressão artística, demonstrando as vinculações possíveis entre desenvolvimento científico, artístico e cultural, e se configurando como mais uma possibilidade pedagógica através da produção técnica.

A continuidade do desenvolvimento tecnológico daquele século possibilitou que em 1895 os irmãos Lumière fizessem a primeira apresentação cinematográfica pública na França, com o filme *A chegada de trem à estação de Ciotat*. O cinema conquistou para si um lugar próprio entre as modalidades artísticas, e imediatamente encontrou o caminho da reprodução e comercialização, possibilitando às massas o acesso a essa arte. Como registrou Benjamin (2000, p. 221), era chegada à “época da reprodutibilidade técnica”. O cinema se tornou um dos principais meios de lazer popular em vários lugares do mundo. A “massa”, muito rapidamente, aderiu ao novo formato artístico.

Consagrou-se com isso o *glamour*, o romance, o mundo ilusório das histórias cinematográficas, com seus personagens que invadiram







o imaginário coletivo de várias gerações. A ação do currículo cultural se consolidou definitivamente. Essa era uma linguagem artística nova, porém atraente e familiar. A nova arte influenciava comportamentos, linguajar, modo de vestir, de se relacionar, estabelecendo e reforçando papéis masculinos e femininos, adultos e juvenis.

O cinema representou, técnica e esteticamente, passos mais incisivos em direção à contemporaneidade no processo de desenvolvimento tecnológico, juntamente com a invenção e utilização do rádio e da televisão como meios de comunicação de massa.

### *O rádio*

A invenção do rádio foi outro marco do desenvolvimento técnico que, devido aos modos e fins para os quais foram utilizados, incidiu diretamente na forma das pessoas perceberem o mundo e a arte, portanto incidiu sobre a formação humana de maneira intencional, se afirmando como mais uma expressão do currículo cultural. No final do século XIX surgiram as técnicas que lhe deram suporte: o processo de transmissão do som, através de fios elétricos à distância. E em pouco tempo as estações de rádio se multiplicaram.

Como rádio, a comunicação oral, que parecia ter perdido o seu valor como instrumento de transmissão de informações desde a invenção da imprensa, retornou com toda sua força comunicativa, através das ondas eletromagnéticas, difundindo uma gama de conteúdos para um público agora indeterminado. É assim que este meio ressignificou modos de fruição artística e práticas políticas.

O rádio garantiu a ampliação do alcance das informações políticas, que antes eram somente divulgadas pela imprensa escrita através dos periódicos. Tornou-se muito oportuna a sua utilização por governos autoritários, na tentativa de impedir a formação de pensamentos de oposição. Este foi o caso dos líderes nazistas e fascistas da Europa, respectivamente Hitler e Mussolini<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>Getúlio Vargas utilizou este meio com os mesmos fins no Brasil, tendo deixado como herança histórica A Voz do Brasil, programa político que continua sendo transmitido diariamente em rede nacional de Brasília, com informações dos poderes legislativo, executivo e judiciário.





O novo meio também modificou a relação das pessoas com as produções artísticas musicais, proporcionando a produção de discos (inicialmente de cera) em série; a elaboração de canções para fins comerciais; e o surgimento de uma nova classe artística: cantoras e cantores do rádio. Surge e consolida-se, com isso, a indústria fonográfica.

As radionovelas podem ser consideradas outro exemplo de produto da cultura de massa que alcançou grande sucesso entre o público ouvinte. Os folhetins, que eram publicados semanalmente nas notas de rodapé dos jornais em meados do século XIX, foram adaptados para o novo meio. As radionovelas foram endereçadas ao público feminino, com o patrocínio da indústria de cosméticos. Descobriu-se então o potencial consumidor das mulheres.

### *A televisão*

Em meados do século XX, logo depois da Segunda Guerra Mundial, a televisão se afirmou como meio de comunicação de massa, contribuindo definitivamente com a efetivação do currículo cultural, se massificando em menos de 20 anos, e em pouco mais de 40 superou o alcance de todos os meios anteriores a ela. A televisão sintetiza as funções do rádio e do cinema, transmitindo som e imagens para longas distâncias em tempo real, e transformando radicalmente o modo de a sociedade receber informações.

Inicialmente ofereceu uma programação limitada pela quantidade e pela qualidade técnica. A partir de meados da década de 1970 a televisão brasileira iniciou um processo de diversificação de seus conteúdos. O que antes era uma programação sucinta, se tornou um dos mais importantes meios de comunicação da atualidade, que apresenta uma infinidade de temas e formatos, por 24 horas seguidas para um público amplo, diversificado e indeterminado<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Nas décadas de 1960 e início de 1970, as emissoras de televisão publicavam nos jornais com antecedência as suas programações, que geralmente eram somente de uma ou duas horas diárias. Era algo ainda experimental. Atualmente, as emissoras trabalham 24 horas, parando somente um curto espaço de tempo, para fins de manutenção, nos horários menos assistidos, que é durante a madrugada.





O desenvolvimento da sociedade de consumo, nesses anos, fez da televisão uma peça fundamental para importantes transições culturais. Nesse contexto, surgem produções distintas por faixas etárias, gênero, estilo e poder aquisitivo. O que era uma produção quase homogênea, destinada normalmente a adultos, geralmente donas de casa (telenovelas, noticiários e alguns programas de auditórios), a partir do final da década de 70 e por toda a década de 80, se expandiu para crianças, adolescentes, idosos, produzidos com base em pesquisas estatísticas sobre sua recepção.

Para os adolescentes, conta-se agora com produções baseadas em seus valores, gostos e comportamentos, que lhes apresentam o “novo”, o “desconhecido” e o “diferente”<sup>5</sup>. Muito rapidamente vários desses programas “explodiram” e crianças e jovens foram então descobertos como potenciais consumidores. Nesse contexto surgiram programas como Balão Mágico, TV Fofão, Bozo e posteriormente Xou da Xuxa e Angélica; foram lançados cantores mirins e adolescentes que conquistaram vendas de milhões de discos. Só pra lembrar alguns da década de 1980 na América Latina: Trem da Alegria, Menudo, Dominó, As Paquitas. Entre as produções televisivas voltadas para adolescentes, vale lembrar Armação Ilimitada, Altas Horas e a série Malhação (Rede Globo) e Programa Livre (SBT).

Em pouco tempo a televisão adquiriu o poder de redefinir outros meios anteriores a ela, desordenando e desestabilizando-os. A diversidade de programação e de gêneros ficcionais fez com que ela englobasse com bastante facilidade e eficácia outras áreas de atuação, como: o noticiário televisivo que antes era somente especialidade dos jornais escritos; as novelas, advindas dos folhetins populares e depois do rádio (radionovelas); filmes televisionados que

---

5 O “novo”, o “diferente” e o “desconhecido” apresentado pela mídia televisiva, se insere nas discussões feitas por Horkheimer e Adorno (2000), quando estes afirmam que a indústria cultural não inova, não arrisca o desconhecido e o que tem aceitação não será modificado na essência, apenas camuflado com ares de novidades.

6 A partir da televisão, a radionovela – tão em gosto na primeira metade do século XX – foi gradativamente desaparecendo; caiu vertiginosamente a compra de ingressos para sessões de cinema e os jornais prensados perderam espaço de publicidade para o novo meio.





antes eram fruídos nas salas de cinema<sup>6</sup>; programações religiosas de vários credos, antes vivenciados somente nos seus templos de adoração; documentários; e programações esportivas que muitas vezes não fazem sentido acontecerem sem o meio televisivo para sua exibição.

#### **4 Currículo cultural: o estado da arte**

As discussões sobre o currículo cultural se inserem na perspectiva das teorias curriculares pós-críticas, quando estas, se apropriando das temáticas e metodologias de investigação dos Estudos Culturais britânicos, compreendem que todo conhecimento, na medida em que se compõe num sistema de significado, é cultural e está vinculado às questões de poder. Isto abre precedentes para que instâncias como museus, cinema, televisão, livros de ficção, bibliotecas, músicas, shows, entre outros, sejam percebidas como artefatos culturais que atuam na formação humana e definem identidades. “Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma pedagogia, também ensinam alguma coisa.” (SILVA, 2002, p. 139).

Enquanto o currículo escolar versa sobre um discurso cientificista e submete os estudantes a atividades predominantemente intelecto-cognitivas, os conteúdos e formatos pedagógicos midiáticos os envolvem “[...] num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar.” (KELLNER, 1998, p. 108), apresentando-se de forma irresistível, atraente, sedutora e mobilizando emoções, sonhos, fantasias e imaginações. Complementando, Sabat (2008, p. 9) justifica: “[...] é preciso considerar que uma das características do mundo contemporâneo é a importância que as imagens ocupam na cultura contemporânea, o que torna inevitável sua transformação em objeto de estudo e pesquisa acadêmicos.”

Já é significativo o número de pesquisadores da educação que desenvolvem discussões interdisciplinares com a *mídia*, enfatizando seus modos de ação, intenções e dispositivos pedagógicos





(FIGUEIRA, 2002; FISCHER, 2002, 2006; COSTA, 2006; SABAT, 2001, 2008; outros). Seus estudos destacam a capacidade que o currículo da *mídia*, possui de, muito além de divertir, imprimir uma forma de ser, sentir, viver e se comportar, reafirmando regras sociais componentes da manutenção do *status quo*.

As pesquisas de Fischer (2002) sobre a pedagogia utilizada pela televisão se destacam, evidenciando o modo como seus produtos representam, produzem e reproduzem sujeitos, diferenças, identidades, corpos, sexualidade e alteridade. Alguns dispositivos pedagógicos da televisão descritos por essa investigadora são:

A autorreferência (o modo como a TV fala de si mesma através de diferentes produtos); a repetição (imagens e estruturas que retornam, propiciando tranquilidade, prazer e identificação); o aval de especialistas (para a legitimação das verdades narradas); a informação didática (colocando o espectador na posição de quem deve ser cotidianamente ensinado); a opção por um vocabulário “facilitado”, traduzido, especialmente quando relacionado a termos técnicos; a reiteração do “papel social” da TV (o veículo apresentando-se como denunciador dos problemas sociais e, igualmente, como fonte das soluções possíveis; em suma, como um lugar do bem); a caracterização da TV como lócus da “verdade ao vivo”, da “realidade” (especialmente nas transmissões ao vivo e na busca de imagens que “reproduzem o real”, mesmo em comerciais e telenovelas); a transformação da vida em espetáculo (seja nas produções ficcionais, seja nos materiais informativos *stricto sensu*); a caracterização da TV como o “paraíso dos corpos” (particularmente dos corpos jovens e belos); a reprodução da TV de práticas e normas nitidamente “escolarizadas” (p. 156).

Felipe (1999) realiza importantes discussões sobre a pedagogia cultural empreendida pela mídia televisiva e pela publicidade de brinquedos, ressaltando as suas contribuições para formar comportamentos masculinos e femininos, étnicos e etários. Ao descrever os anúncios publicitários desses produtos, ela evidencia os modos de atuação no comportamento das crianças, que está para além da informação e do entretenimento:





As bonecas, além de jovens, são magras, a exemplos da Barbie e suas similares. É praticamente inexistente a fabricação de bonecas idosas, gordas ou negras. [ ] Quanto aos aspectos geracionais [ ] também é possível observar o quanto, nas histórias infantis, as personagens idosas são geralmente destinadas ao papel de bruxas ou feiticeiras, ao contrário das fadas, todas jovens e belas, de aspecto angelical, além de brancas e magras (p. 171).

A autora chama a atenção para a necessidade de uma análise crítica dos materiais didáticos e paradidáticos utilizados na educação infantil, bem como demais objetos culturais; sugerindo a identificação dos significados que, ultrapassando em muito o ingênuo entretenimento, atuam na formação de identidades e subjetividades infantis.

Outros importantes trabalhos que se inscrevem na linha de desmistificação pedagógica do currículo cultural são realizados por Sabat (2001) e Kellner (1998) sobre a publicidade e a formação das identidades de sexualidade e gênero, ensinando modos padronizados de se comportar e sentir nas relações afetivas e individuais. Considerando a grande produção de imagens da atualidade, através delas se possibilita uma forma de atuação pedagógica que produz conceitos e pré-conceitos sobre aspectos sociais, maneiras de pensar e agir, de estar no mundo e de se relacionar com ele. Segundo Sabat (2001, p. 150):

A construção de imagens que valorizam determinado tipo de comportamento, de estilo de vida ou de pessoa, é uma forma de regulação social que reproduz padrões mais comumente aceitos em uma sociedade. É fácil imaginar que o que quer que seja mostrado em um anúncio publicitário – cenário, situações, pessoas, paisagens – têm significativa importância, pois é um momento que está ali fixado e, como tal, ele parece estar nos dizendo: este momento está aqui por que ele é importante e faz parte de nossa vida cotidiana. A publicidade não inventa coisas, seus discursos, suas representações, estão sempre relacionadas com o conhecimento que circula na sociedade; suas imagens trazem sempre signos, significantes e significados que nos são familiares.





Kellner (1998) se ocupa com a decodificação de imagens da publicidade; e alerta que a educação formal devia contemplar em seu currículo esses tipos de conteúdos, desenvolvendo uma pedagogia crítica que estivesse voltada para a leitura de imagens. “Um tal esforço seria parte de uma nova pedagogia radical que tentasse ir à raiz de nossa experiência, nosso comportamento e conhecimento, e que objetivasse a liberação da dominação e a criação de novos eus, plurais, fortalecidos e mais potentes [...]” (p. 109).

Desenvolver um alfabetismo crítico para leitura de imagens capacitaria os indivíduos a discernirem compulsões e atrações ocultas pelo consumismo, favorecendo competências emancipatórias que tornassem os cidadãos mais ativos no processo de transformação social. “Longe de serem simplesmente exemplares planos e unidimensionais da cultura imaginética contemporânea, [ ] os anúncios são textos culturais multidimensionais, com uma riqueza de sentidos que exige um processo sofisticado de decodificação e interpretação” (KELLNER, 1998, p. 112).

Louro (2003) elabora uma discussão sobre a forma como o cinema massificou-se, tornando uma instituição cultural popular, e conseqüentemente uma poderosa instância educativa, capaz de influenciar identidades e subjetividades. Esta é, e foi, desde o início, uma produção estética que traz uma ética, com pretensão de falar para uma totalidade, anunciando “verdades” construídas a partir dos seus enredos e do papel legitimador dos astros e estrelas.

O cinema hollywoodiano era, então, uma indústria poderosa, sustentada pelos grandes estúdios – um sistema que vendia muito mais do que filmes. Essa indústria envolvia revistas, moda, produtos de beleza, discos, clube de fãs... Ela vendia um estilo de vida, ela ensinava um jeito de ser, ela construía e legitimava determinadas identidades sociais e desautorizava outras. Sua abrangência e poder eram efetivamente muito significativos (LOURO, 2003, p. 425).

Este, entre outros trabalhos elaborados pela estudiosa supracitada, é fundamental para compreendermos a construção discursiva de modelos comportamentais ideais para faixas etárias e gêneros distintos.





Costa (2002; 2005; 2006) apresenta diversas pesquisas sobre a atuação do currículo cultural no mundo contemporâneo. Analisando as pedagogias culturais disponíveis para crianças e adolescentes em *shoppings*, em programas televisivos e como a cultura midiática se faz presente no espaço escolar. Em pesquisa sobre a novela infantil *Bambuluá*, então apresentada pela Rede Globo, ela desvela como aquela produção estabelece relações binárias e maniqueístas, onde tudo e todos são postos apenas do lado do bem ou do lado do mal. Sua principal contribuição é esclarecer que a televisão é um aparato cultural e econômico de entretenimento que circula em seus *textos* significados condizentes com projetos políticos, sociais e culturais hegemônicos, forjando consciências e moldando condutas. A trama que a autora se refere apresenta como cenários duas cidades fictícias: *Bambuluá* e *Magush*, representando respectivamente o bem e o mal. Vejamos um trecho de sua reflexiva descrição:

*Bambuluá* é limpa, clara e organizada, ocupando lugares de destaque o bar, o hotel, a praça, a escola, um centro cultural e até um Jardim dos Pensamentos Felizes. Tudo isso forma um conjunto ordenado, harmonioso e iluminado. Em posição oposta, instala-se *Magush*, cuja composição identitária recorre a alguns elementos tomados de empréstimo a filmes de ficção científica, como *Blade Runner*, por exemplo. Este é o caso da representação das caóticas cenas de rua em que, misturados com sujeira e vestígios de lixo tecnológico, circulam os seres do mal – sombrios e replicantes, engolidores de fogo, malabaristas e (pasmem!) portadores de deficiência física. [...] Sob a luz e sob os auspícios da normalidade, de uma moral socialmente aprovada e de sentimentos desejáveis, movimenta-se a população e os jovens alegres de *Bambuluá*, cooperativos, trabalhadores e solidários, vestidos como pessoas comuns e envolvidos em acontecimentos da vida cotidiana. Nas sombras de *Magush*, esquivam-se os “maus elementos”, sujos, trajados de preto à moda das socialmente proscritas culturas juvenis *punk* e *dark*, sempre envolvidos em rugas e competições, ocasião em que empregam uma linguagem repleta de gírias e xingamento (COSTA, 2002, p. 77).







As suas descrições se seguem denotando o conteúdo classista, normativo, étnico e maniqueísta destinado a crianças. A leitura crítica desse programa esclarece o modelo de boa e má juventude defendido por esta emissora, além de demonstrar uma relação mal resolvida com o diferente, tornando-o sinônimo de mal ou nocivo. Em recente pesquisa sobre as “paisagens escolares no mundo contemporâneo”, Costa (2006), após descrever etnograficamente como crianças e jovens estão submetidos e submetem à escola aos conteúdos da mídia, realiza a seguinte reflexão sobre a temática investigativa:

Os objetos e as práticas que venho investigando não só inspiram condutas, mas, sobretudo, moldam poderosamente os sonhos e desejos das crianças e jovens, embalado pelo apelo das marcas. Em sua vida cotidiana e agora também em sua vida escolar crianças e jovens são submetidos ao fascínio e aos apelos estéticos consubstanciados em narrativas que empreendem uma verdadeira cruzada para a mercantilização de objetos, modos de ser e toda sorte de artefatos consumíveis [...] (p. 193).

Figueira (2002) traz uma importante pesquisa sobre os modos de produção do corpo adolescente a partir de textos da revista *Capricho* relativos a corpo, beleza, moda e saúde, buscando entender o que esse meio ensina a garotas leitoras sobre o seu corpo. Nessa pesquisa, analisando textos e imagens publicadas naquele periódico, conclui que:

A *Capricho* é [ ] um local a constituir garotas e garotos. A dizer o que é apropriado ou não fazer, comer, praticar, namorar, vestir, ser, parecer. Ou seja, a produzir formas de ser masculino e de ser feminina. Formas também de produzir o corpo cuja aparência imediata deve dizer de um ou de outro sexo. Afinal, num tempo onde o corpo é lugar da identidade sua aparência é o local primeiro da inspeção e também do controle (p. 161).

Os estudiosos dos modos de atuação da pedagogia da mídia desvelam formas de atuação de uma economia e cultura da afetividade que age mobilizando sonhos, fantasias, virtualidades





que influenciam nossas identidades e subjetividades. A construção do que somos e do que acreditamos está diretamente atrelada às narrativas dessas instâncias de poder.

### **Considerações finais**

Os pesquisadores do currículo cultural vêm se mostrando atentos aos desafios que o presente contexto histórico vem impondo à escola, denunciando a produção de artefatos culturais destinados a telespectadores pertencentes a diversas situações sociais, produzidos por grandes corporações empresariais, de enorme poderio econômico.

A escola instituição, historicamente consolidada baseava-se (e ainda se baseia) em uma didática que impunha disciplina e austeridade. Os conteúdos eram selecionados a partir dos conhecimentos científicos e da cultura legítima. Os objetivos se pautavam em ideais de condutas éticas, morais e religiosas, e assim, vislumbrava-se libertar o homem das trevas da ignorância, proporcionando-lhe autonomia e emancipação. Seu ideal de ser humano seria capaz de adiar o prazer prometido como resultado da aquisição do saber adquirido. Por alguns séculos, essa instituição deteve o monopólio da educação formal com plenos poderes para ditar o que seria o conhecimento certo; Conhecimento com c maiúsculo. E assim, as suas ações somavam-se à atuação da igreja e da família, que as conformavam.

Enquanto isso, a pedagogia da mídia a partir do currículo cultural aposta no entretenimento, no encantamento, na fragmentação e repetição. Procedimentos didáticos com os quais não é necessário adiar o prazer. Os objetivos pedagógicos geralmente estão em consonância com a formação do sujeito heterônomo, subordinado e encantado que redundava no consumidor passivo. Seus conteúdos são selecionados a partir de toda a gama de experiências culturais humanas. Assim podem se originar na cultura popular, erudita, no conhecimento científico, nas relações cotidianas, na arte ou da filosofia. Desde que sejam devidamente adaptados, editados e produzidos em formatos compatíveis com meios que os divulgam –





livro, revista, televisão, internet, rádio, cinema, CDs, DVDs e outros. Com tais adaptações, as obras de arte perdem o potencial de fruição e ganham em entretenimento.

Devido ao poder de alcance espacial e temporal dos seus meios, os conteúdos da mídia se tornam amplamente acessíveis, extrapolando em muito o alcance da escola. Enquanto aquela instituição atuava em classes com número limitado de alunos, os conteúdos da mídia chegam a milhares de receptores que podem estar em espaços e tempos diferentes dos seus produtores. Assim, a relação das pessoas com a informação, com a ciência, com a arte sofre crescente redefinição, e a escola vem sendo minimizada enquanto principal instância formadora que outrora fora.

Considerando que a principal função social da escola deve ser a formação humana numa perspectiva crítica, reflexiva e transformadora; na busca de cumprir tal função, a escola detém poder potencial para desestabilizar as formas de dominação ideológicas nos moldes que se apresentam na contemporaneidade. Como resultado da sua formação, emerge a autonomia, em detrimento da heteronomia; a emancipação, em detrimento da subordinação; atitudes reflexivas diante da realidade concreta, em detrimento da passividade intelectual e prática.

Isso é possível a partir da apropriação da realidade e do seu desencantamento crítico. Tal desencantamento não se associa a análises pessimistas diante da história e do futuro da humanidade, mas nega e se contrapõe o encantamento ingênuo da semiformação, enquanto resultado da ação pedagógica da indústria cultural. Nesse sentido, a escola necessita atualizar discursos e práticas, e se aproximar dos saberes que os educandos trazem em suas bagagens, se abrindo ao diálogo com o novo. Não é mais tempo de impor saberes legítimos, baseados em um cientificismo e uma cultura que se julga superior. Há que se abandonar o ainda tão arraigado gosto por verdades absolutas, tendo-se absoluta clareza da diferença entre as intencionalidades pedagógica da escola e as intencionalidades e modos de ação pedagógicos da mídia.



## Referências

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 18, n. 56, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 5. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BARGUIL, Paulo Meireles. **O homem e a conquista dos espaços**: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: RCR, 2006.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. 70. ed. Rio de Janeiro: Elfos, 1995. (Coleção Ciência & Sociedade, 3).

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares do mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas-RS: Ed. Ubra, 2006.

\_\_\_\_\_. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 71-82, mai./jun./jul./ago. 2002.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. **Revista a Página da Educação**, ano 12, n. 127, P. 34, jan. 2003. Disponível em: <[www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2703](http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2703)>. Acesso em: 26 jan. 2006.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI**: qual o conhecimento? Qual o currículo? Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. **Representações de corpo**



**adolescente feminino na revista Capricho:** saúde, beleza e moda. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. **Televisão e educação:** fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRAGO, Antônio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: \_\_\_\_\_; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HORKHEIMER, Max; ADORNO, T. W. O iluminismo como mistificação das massas. In. Incompleto.

LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. Tadeu da (Org.). **Alienigenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau/ Série Formação de Professor).

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira *et al.* (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENDES, Cláudio Lúcio. **Jogos eletrônicos, educação e violência.** Disponível em: <<http://www.midiativa.org.br/index.php/midiativa/content/view/full/2460>>. Acesso em: 26 jul. 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Alberto da Silva. **Cultura midiática e educação infantil.** Disponível em: <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=1&art=18>>. Acesso em: 19 set. 2007.



MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete *et al.* (Orgs.). Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista de estudos feministas**, Florianópolis: UFSC, v. 9, n. 1, p. 9-21, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100002)>. Acesso em: 26 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Filmes infantis como máquinas de ensinar**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/ruthfrancinisabatt16.rtf>>. Acesso em: 4 ago. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco, 1988.

SOUZA, A. C. B. Os caminhos que (des)envolvem o currículo cultural. In: VASCONCELOS, José Gerardo *et al.* (Orgs.). **I Encontro Norte Nordeste de Historiadores da Educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

\_\_\_\_\_. **O currículo cultural da série Malhação**: desvelando aspectos pedagógicos endereçados à juventude. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

WILENSKY, Harold L. Sociedade de massa e cultura de massa. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 5. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.