

DE PROFESSOR A CURADOR: INDÚSTRIA CULTURAL E A FABRICAÇÃO DE FLEXIBILIDADES NO CURRÍCULO

FROM TEACHER TO CURATOR: CULTURE INDUSTRY AND THE CRAFTING OF FLEXIBILITIES IN THE SCHOOL CURRICULUM

DE PROFESOR A CURADOR: INDUSTRIA CULTURAL Y LA CREACIÓN DE FLEXIBILIDAD EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Roger dos Santos¹ 0000-0003-3650-7113
Guilherme Profeta² 0000-0002-9914-9301

¹Universidade de Sorocaba – Sorocaba, São Paulo, Brasil; roger.santos@prof.uniso.br

²Universidade de Sorocaba – Sorocaba, São Paulo, Brasil; guilherme.profeta@prof.uniso.br

RESUMO:

Este artigo discute a fabricação de flexibilidades no currículo escolar por meio de práticas educativas baseadas em produtos da indústria cultural, abordando tanto as potencialidades quanto os riscos associados a essa abordagem. A análise se baseia em uma revisão de literatura narrativa, com destaque para os seguintes eixos teóricos: a evolução da concepção de currículo (afastando-se paulatinamente de uma concepção mais restritiva, focada numa matriz de disciplinas, a concepções mais permissivas, focadas na trajetória escolar de forma mais ampla), a diversidade de perspectivas sobre a flexibilidade curricular, os desafios à atuação docente nesta era de cultura midiática e o uso de produtos da cultura *pop* como temas geradores — um uso ancorado na proposta de um desfrute estético. Conclui-se com a proposta de um “professor curador”, que adapta o currículo de modo a preencher suas lacunas com referências a produtos da cultura *pop*, mas mantendo a consciência das contradições inerentes à indústria cultural, principalmente o seu potencial de alienação.

Palavras-chave: curadoria educacional; indústria cultural; cultura *pop*.

ABSTRACT:

This paper discusses the creation of flexibilities as part of the school curriculum through educational practices based on products of the Culture Industry, addressing both the potential uses and risks associated with this approach. The analysis is based on a narrative literature review, emphasizing the following theoretical frameworks: the evolution of the concept of curriculum (shifting away from a narrower discipline-based paradigm to a more open-minded framework, focused on comprehensive educational pathways), the diversity of perspectives on curricular flexibility, the challenges of teaching in this age of media culture, and the use of pop culture products as generative themes (as conceived by Brazilian educator Paulo Freire)—a proposal which is based on the idea of aesthetic enjoyment. It concludes with the proposal of a “curator teacher” who adapts the curriculum to fill its gaps with pop culture references, while maintaining an awareness of the inherent contradictions of the Culture Industry, particularly its potential for alienation.

Keywords: educational curatorship; culture industry; pop culture.

RESUMEN:

Este ensayo analiza la creación de flexibilidades en el currículo escolar a través de prácticas educativas basadas en productos de la industria cultural, abordando tanto el potencial como los riesgos asociados con este enfoque. El análisis se basa en una revisión narrativa de la literatura, con énfasis en los siguientes ejes teóricos: la evolución del diseño curricular (alejándose de un paradigma más estrecho basado en disciplinas hacia un marco más abierto, centrado en trayectorias educativas integrales), la diversidad de perspectivas sobre la flexibilidad curricular, los desafíos de la enseñanza en esta era de cultura mediática y el uso de productos de la cultura *pop* como temas generadores (según lo concebido por el educador brasileño Paulo Freire) — una propuesta que se basa en la idea de disfrute estético. Concluye con la propuesta de un “profesor curador”, que adapta el currículo para llenar sus vacíos con productos de la cultura *pop*, manteniendo al mismo tiempo la conciencia de las contradicciones inherentes a la industria cultural, principalmente su potencial de alienación.

Palabras clave: curaduría educativa; industria cultural; cultura *pop*.

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir a flexibilização do currículo escolar por meio de práticas educativas pautadas por produtos da indústria cultural — tanto as potencialidades dessas práticas quanto alguns dos riscos inerentes a elas. Para tal, construímos um percurso argumentativo baseado numa revisão de literatura do tipo narrativa, de modo a registrar os principais eixos teóricos que embasaram nossas conclusões:

(1) o avançar da concepção histórica de currículo como algo além de mera “grade de disciplinas”;

(2) as diferentes percepções acerca das flexibilidades no currículo — ora uma subversão a ser evitada, por prejudicar a padronização e o controle, ora parte integrante e fundamental do próprio currículo —;

(3) a importância de se trabalhar com temas geradores, familiares à vivência do alunado, neste contexto hodierno de cultura midiática e conectivismo, em que ocorre ampla disputa pela atenção de nossos estudantes;

(4) alguns resultados de pesquisas anteriores sobre a utilização de produtos da cultura *pop* como temas geradores e uma reflexão do porquê dessa utilização, a partir de preceitos aristotélicos sobre estética.

Chegamos, por fim, à ideia/proposta de um professor curador de temas geradores, professor esse que, num contexto de currículos menos restritivos, fabrica lacunas e as preenche com referências familiares ao seu alunado, mas, idealmente, sem deixar de lado as contradições decorrentes da utilização de produtos da indústria cultural, cujas interpretações ao longo do tempo são múltiplas e cujo potencial de alienação não deve jamais ser desconsiderado.

Currículos, no plural

Na educação escolar — ou seja, aquele “sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade” (Marandino, 2017, p. 812), o que também se chama de educação *formal*¹ —, toma-se por currículo o conjunto organizado de planos e conteúdos que guiam o processo de ensino e, idealmente, de aprendizagem. Isso inclui a delimitação do que é conteúdo ensinável² (a compor ementas e conteúdos programáticos), mas também as metas e os objetivos educacionais, bem como as metodologias de ensino e de avaliação.

Tal definição é bastante ampla e suficientemente genérica para dar conta das definições de currículo ao longo do tempo. Mas vale lembrar que o próprio conceito, em sua essência, vem passando por reformas periódicas; como lembra Gesser (2002, p. 72), a “necessidade para uma reforma de currículo ou mudança não acontece em um vazio”, o que implica compreender que o currículo é concebido numa sociedade e numa cultura, atendendo às demandas sociais de uma dada época e, portanto, àquilo que uma dada sociedade preza como ideal para a formação de seus membros — e, conseqüentemente, para sua continuidade e/ou manutenção. O que era currículo no passado não necessariamente dará conta de ser currículo hoje.

Assim, não é nova a ideia de transição de um currículo disciplinar, conduzido de forma linear e fragmentada, para currículos multi e interdisciplinares, que se ancoram em temas socialmente agudos da contemporaneidade para, a partir deles, construir os conhecimentos (bem como as habilidades e as atitudes) tidos como ensináveis. Gesser lembra que os próprios princípios desse currículo disciplinar tradicional...

[...] foram inspirados nos princípios de desenvolvimento e administração científica idealizados por Frederick Taylor. Tinha[m] como objetivo aplicar técnicas da indústria (modelo de fábrica) para fazer o currículo da escola eficiente e transformar os estudantes em trabalhadores qualificados para o bom desempenho econômico. (Gesser, 2002, p. 74)

Isso significa dizer que esse currículo hoje tido como “tradicional” foi uma resposta a necessidades próprias das primeiras décadas do século XX, e que ele atendeu — e ainda pode atender, dependendo do contexto — a certas demandas sociais. Desde então, no entanto, a

¹A educação formal, ou escolar, ocorre como parte de um sistema de três categorias (formal, não formal e informal) que operam como *continuum*. A educação não formal, por ter objetivos educacionais definidos, também pode compreender o *design* de um currículo; já a educação informal, não.

²Não raro, quando se fala em “currículo” na esfera do senso comum, reduz-se o conceito à ideia de conteúdo a ser ensinado em sala de aula, e não muito além disso.

concepção de currículo vem sendo compreendida como algo além de mera *grade de disciplinas*. Em vez disso, o currículo vem sendo ressignificado, mais como um “mapa” projetado para direcionar (em maior ou menor medida) a trajetória de cada estudante quanto às suas experiências educacionais, as quais se darão em diversos contextos escolares, não somente nas salas de aula e nem sempre protagonizadas por um professor. Essa é uma concepção muito mais livre, naturalmente — e que implica em reformar, também, o papel tradicionalmente atribuído ao docente.

Fabricação de flexibilidades

Faz-se importante destacar que, dentre as opções de currículos disponíveis, mesmo que fosse tomada como mais adequada aquela definição tecnicista (de um currículo fragmentado e linear, focado somente na aula), existiria, ainda assim, uma tensão, ou uma lacuna, entre a ementa e o conteúdo programático planejados e a aula em si. Pois, enquanto não vivida, a aula não aconteceu; em vez disso, ela reside no devir, como mera suposição de trabalho. Em sua plenitude, a aula é um *espaçotempo*³ impossível de se construir *a priori*, já que ela só acontece, de fato, na relação entre (1) o conhecimento ensinável, (2) o professor responsável por sua mediação e (3) o seu alunado, que é o terceiro componente de uma relação triádica — para usar o modelo de Gowin (1987) —, e também o mais “imprevisível” dentre os demais elementos.

Consequentemente, e especialmente na perspectiva de uma pedagogia crítica⁴, se muda o alunado, muda também a aula, porque o estudante é elemento ativo dessa aula, especialmente quando ela é compreendida como um processo de construção conjunta do conhecimento. Da mesma forma, também é elemento ativo o professor, que, no *espaçotempo* da aula, tem autoridade para tomar decisões a respeito de como ocupar as lacunas que surgem (organicamente ou de forma orquestrada) no processo de transformar currículo em aula.

Esse processo de fabricar flexibilidades pode se dar por razões diversas: porque o docente compreende que o mundo muda mais rápido do que os planos de ensino são capazes de acompanhar e, assim, faz-se necessário criar essas lacunas para manter a aula condizente com tempos mais atuais; porque, na interlocução com o outro, pode surgir um tema gerador espontâneo (que mesmo o professor pode não ter previsto), fruto de uma questão socialmente aguda da contemporaneidade não diretamente relacionada ao conteúdo programático, mas que, com algum esforço de todos, pode

³O termo, emprestado de Alves (2003), é utilizado para ressaltar a condição de impermanência da aula: ela muda de acordo com o espaço e com o tempo em que é oferecida/recebida, porque mudam os agentes e muda a própria cultura. Como no dizer de Heráclito, uma mesma aula não pode acontecer duas vezes.

⁴Gesser (2002) defende que *Pedagogia do Oprimido* foi a “mola propulsora” da pedagogia crítica e que um novo modelo de currículo era necessário, já que os currículos fragmentados em disciplinas eram desconectados da realidade e não poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

vir a se relacionar; ou até mesmo por uma “rebeldia de cátedra”, porque o docente deseja burlar um plano de aula tradicional para incluir temáticas consideradas polêmicas, alternativas, subversivas e por aí vai. (Profeta, 2023, p. 59, grifo dos autores)

Vale lembrar que, dependendo da definição do que é currículo — a mais restritiva, focada na matriz de disciplinas, ou a mais permissiva, focada na trajetória escolar de forma mais ampla —, muda também a percepção de “subversão” atribuída a essa *fabricação de flexibilidades*. Enquanto na perspectiva mais tecnicista as lacunas que surgem a partir da aplicação dos conteúdos programáticos são exceções, já que o currículo pressupõe uma padronização, na perspectiva da pedagogia crítica parece coerente que as lacunas sejam compreendidas como partes integrantes do currículo em si (regra, não exceção), porque é a partir delas que os educandos terão espaço para se fazer presentes na aula, além de elas estarem lá, livres, justamente para serem ocupadas por debates ensejados pelos fatos do tempo presente, em constante mutação. A flexibilidade não incorre em subversão se há intencionalidade em sua presença.

Munidos de qualquer uma dessas intenções, ou outras, sabemos que, nesse processo de fabricar flexibilidades, os docentes se valem de instrumentos diversos. A partir de nossos estudos anteriores, destacamos os produtos da cultura *pop* como alguns deles, sendo que, por cultura *pop* entende-se um:

[...] fruto direto da modernidade tardia, das sociedades radicadas em centros urbanos, industriais, com práticas voltadas ao consumo massificado: não pela elite (o que excluiria a maior parte do mercado consumidor) e tampouco tendo como condição *sine qua non* o fato de ser calcada em dada tradição. Pop é cultura de massa. (Profeta; Santos; Oliveira, 2023, p. 5, grifo dos autores)

Desafios à atuação docente num contexto de cultura midiática

Vimos que a ideia de currículo é mutável no tempo e que, com ela, muda também o papel atribuído ao docente. Nessa inconstância, e no jogo de expectativas que a acompanha no espírito de cada época, a tarefa do fazer pedagógico pode se apresentar desafiadora. No recorte atual, ganha ainda mais relevo o preparo (e também a criatividade) dos docentes, em função da quase onipresença do entretenimento em suas muitas facetas midiáticas, não raro integradas num único dispositivo: o *smartphone*.

A vida contemporânea é perpassada por artefatos digitais e eletrônicos, inclusive nos ambientes formais de educação. Já há muito as calculadoras se tornaram parte do ferramental para aprendizagens, primeiro passo para a chegada de outras máquinas: computadores do tipo

desktop nos laboratórios, e *notebooks* dando lugar aos cadernos nas salas de aula, e telefones celulares e *tablets* cumprindo as mais diversas funções, em todo e qualquer lugar. Cada vez mais robustos, tais dispositivos contemplam recursos que otimizam as tarefas e, por meio dos algoritmos, sugerem atalhos para a vida cotidiana.

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e suas variações digitais (TDICs) fazem parte da vida das pessoas e, conseqüentemente, estão nas escolas, produzindo outras maneiras de se pensar o acesso aos processos de produção de conhecimentos nesta era de conectivismo — a “teoria da era digital, que estabelece que tudo na vida são conexões com base no caos de descobertas” (Machado; Soares, 2020, p. 13). Uma marca deste tempo é a noção que já se vê cristalizada quando se conversa com estudantes em sala de aula: a noção de “informação”. A palavra denota um fragmento de um todo chamado conhecimento, porém, na lógica cultural construída no universo das aplicações digitais (redes sociais, processos cotidianos de cadastros, videogames etc.), essas pequenas partes se apresentam desconexas. Admitida essa lógica do conectivismo, fica sugerida uma falsa garantia de aprender na velocidade do toque (na tela ou no teclado), falácia indissociavelmente relacionada aos processos rápidos — não raro instantâneos — que a máquina opera, mas que a cognição humana não dá conta de acompanhar.

A partir do exposto, mostra-se necessária esta reflexão a respeito da educação que trabalha, também, em dimensões estéticas — visuais, sonoras, interativas, plurais e das quais o dispositivo digital é apenas parte do todo educacional —, que deve ter como fim último o desenvolvimento da pessoa humana, transformada pelo processo vivido. A fabricação de flexibilidades, nesse sentido, pode inclusive ser empregada para criar zonas de placidez em meio ao caos de estímulos de toda sorte nesta era de dispositivos digitais.

À docência cabe então, organizar seu ideário para transpor tais demandas contemporâneas. Sacristán (1998, p. 149) considera que, para “o professor[,] não é fácil passar de princípios ideais para a prática coerente com os mesmos, a não ser à medida que possa planejar uma estrutura de tarefas adequadas na qual se conjuguem conteúdos curriculares e princípios pedagógicos.” Isso significa que, embora um professor possa ter ideias claras sobre *o que ensinar e como ensinar*, a execução daquilo que foi planejado a partir do currículo pode ser bastante desafiadora quando inserida no *espaçotempo* da aula, que, por sua vez, está também inserida no todo da cultura extraescolar. O autor considera, também, que a “qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em

processos de aprendizagem para os alunos” (Sacristán, 1998, p. 10). Em outras palavras, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionada à cultura que é cultivada no contexto intraescolar, em constante inter-relação com o mundo “de fora”.

Na contemporaneidade, tanto fora quanto dentro das escolas, isso denota uma imersão numa “cultura multimídia” (Santos, 2021, p. 43), que tende ao uso de códigos sociais relacionados a objetos das mídias voltadas ao entretenimento, e que, como lembra Kellner (2001), não está comprometida com a formação de cidadãos críticos, mas sim com o lucro daqueles que detêm a sua produção. Se consideradas como educação — e esse também é um aspecto importante na argumentação de Kellner⁵ —, essas mídias operam no campo da educação informal, a qual se dá, por assim dizer, de forma “osmótica”, alimentando um processo orgânico de endoculturação que procede da ludicidade, sem imposições ou cobranças, ao passo que, na educação formal, independentemente do nível de ensino, pode surgir certo estranhamento por parte do alunado, uma vez que os temas de suposto interesse são comumente discutidos ao largo da vida das pessoas.

Tal discurso pode até ser revestido de inovação, como se fosse uma panaceia dos dias de hoje, mas desse mesmo assunto Paulo Freire (1987) já tratou há mais de meio século, em seu conceito de tema gerador, que nos é muito caro nesta argumentação.

Paulo Freire busca [...] resgatar o sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida [...], procurando no universo de palavras da comunidade *temas geradores*, isto é, “lugares” repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências. (Passos, 2019, p. 447)

Trata-se de deixar emergir do alunado as experiências que darão sentido à aprendizagem. Numa cultura midiática como esta hodierna, esses sentidos podem estar nos produtos de entretenimento da cultura *pop*, os quais, alçados à condição de temas geradores, podem servir para aproximar linguagens: *pop* de um lado, acadêmica de outro, ambas rotas de acesso para a construção de conhecimento.

Vale ressaltar, contudo, que, da mesma forma que a “efetiva integração da tecnologia ao currículo vai muito além da mera inserção de ferramentas ou de recursos advindos das tecnologias” (Almeida, 2019, p. 108), a efetiva integração de produtos da cultura *pop* ao currículo vai muito além do mero salpicar de exemplos oriundos de *blockbusters* e séries

⁵Vem de Kellner (2001) a ideia de que a indústria cultural fornece material para a construção de identidades, tanto individuais quanto coletivas — ou seja, quem somos *nós* e quem são *eles*, os “outros” —, assim cumprindo uma função de “pedagogia cultural”, de ensinar como se portar na cultura.

televisivas aqui e acolá. A autora postula sobre a necessidade da formação docente para que novas tecnologias e linguagens — e por que não dizer repertórios? — façam parte do arcabouço de conhecimentos dos docentes à frente de uma sala de aula, razão pela qual trataremos, na sequência, de alguns usos possíveis e, mais adiante, de certos riscos e certas dificuldades a essas aplicações.

Cultura *pop* e fruição estética

A utilização de produtos da cultura *pop* vem sendo registrada na literatura acadêmica com diversas finalidades: Santos, Ribeiro e Carvalho (2020 *apud* Profeta; Santos; Oliveira, 2023) o fizeram no âmbito do Ensino Médio, ao descrever como as criaturas fictícias do filme “Animais Fantásticos e onde Habitam”, da franquia “Harry Potter”, foram utilizadas numa aula de Biologia focada em taxonomia; Garcia e Borges (2020 *apud* Profeta; Santos; Oliveira, 2023) avaliaram o potencial de utilização de animações japonesas como “*Serial Experiments Lain*”, tida como uma narrativa complexa, para se trabalhar em aula os conceitos de intertextualidade e o desenvolvimento de competências midiáticas; pensando não mais na aula, mas no todo do cotidiano escolar, Weschenfelder, Fradkin e Yunes (2017 *apud* Profeta; Santos; Oliveira, 2023) propuseram a utilização de super-heróis da cultura *pop* para a composição de cenários utilizados em intervenções psicoeducacionais voltadas à mediação de conflitos.

Contribuindo à literatura, estes autores que vos escrevem também mapearam a utilização de produtos da cultura *pop* no Ensino Superior, mais especificamente numa universidade comunitária do estado de São Paulo, no segundo semestre de 2021. Esse estudo (Profeta; Santos; Oliveira, 2023) se valeu de um questionário aplicado a professores de diversos cursos de graduação dessa instituição, a partir do qual foram obtidos 92 conjuntos de respostas válidas. Por meio desse questionário, 94,6% dos docentes respondentes concordaram, integral ou parcialmente, que produtos da cultura *pop* (*blockbusters* hollywoodianos, séries televisivas, jogos de videogame, histórias em quadrinhos etc.) apresentam potencial para serem utilizados em sala de aula como materiais didáticos complementares. Além disso, 72,8% dos professores responderam já ter feito uso de produtos da cultura *pop* como parte de suas aulas ministradas na instituição. Dos professores que declararam já ter feito uso desse tipo de material didático em aula, 42,6% indicaram o cinema como a mídia mais utilizada. Constatou-se, ainda, que as práticas educativas que se valeram desse tipo de material estiveram concentradas nas Humanidades, seguidas pelas Ciências Sociais Aplicadas, ainda que haja considerável capilarização em outras áreas do conhecimento.

Esse estudo teve função descritiva, de modo que os resultados não podem ser tidos como verdades absolutas aplicáveis a qualquer instituição de ensino, em qualquer contexto. É plausível supor, por exemplo, que a cultura organizacional de cada instituição tenha fortes impactos sobre a flexibilização do currículo e, conseqüentemente, sobre a adoção (ou não) desse tipo de prática. Além disso, o fato de a pesquisa ter sido conduzida no âmbito do Ensino Superior também sugere uma maior possibilidade de flexibilização, em comparação a outros níveis anteriores de ensino, ainda que estudos como o de Santos, Ribeiro e Carvalho (2020) evidenciem práticas análogas ocorrendo também no Ensino Médio. Ainda assim, os resultados servem para indicar que, ao menos em certos contextos escolares, produtos da cultura *pop* vêm sendo amplamente aceitos pelo corpo docente e bastante utilizados em aula, o que nos leva a refletir sobre o porquê da adoção desse tipo de material. Para tal, nós nos remetemos ao pensamento aristotélico.

Entendemos que oferecer a possibilidade de trânsito pelo cosmo das narrativas *pop*, difundidas pelos produtos da indústria cultural, é proporcionar acesso a outras dimensões, externas à crueza da realidade, para abster-se dessa realidade e poder adentrar o desfrute do belo e do aprazível — logo, do estético — e, justamente nessa (outra) dimensão, construir aprendizagens para a construção do ser habitante da vida real, concreta e cotidiana. Em função disso, compreendemos que aquilo que estiver disposto no currículo (que guia o trabalho de construção do conhecimento em aula) poderá ser ofertado como imitação do fantástico, o qual, por sua vez, é imitação do real, mas o real revestido de poesia e, portanto, mais acessível ao sentir do que a realidade crua e fria.

A poesia é originada da imitação — sabido que *poesia* é diferente de *poema*⁶. Dentro dessa acepção é que anuímos ao pensamento clássico em concordar com o peso poético da imitação (que o ser humano pratica desde a breve infância, ao imitar outro humano ou animal). Tal característica, promotora de alegamento e também de aprendizagem, gera felicidade, ora entendida como satisfação, sem desaguar, obrigatoriamente, para o risível (Aristóteles, 2020, capítulo IV). Em consonância com tal pensar, vale lembrar, Huizinga (2001) reforça essa mesma condição de lançar-se ao lúdico no fito de romper com o horizonte de responsabilidades impostas pelo dia a dia, e o quanto essa prática pode contribuir para a educação. Sua obra, *Homo Ludens*, amplamente utilizada nos dias de hoje para pensar o apelo estético do brincar na educação, dialoga com o conceito aristotélico de emulação — uma espécie de jogo que reúne

⁶Enquanto a poesia diz respeito à expressão artística que se concentra na evocação de emoções através da linguagem — e, por meio das emoções, em significados mais profundos —, o poema é uma composição de palavras numa estrutura particular. O poema *contém* ou *leva à* poesia, mas não *é* a própria poesia.

duas ou mais pessoas com objetivo de desafiar a capacidade de conhecimento do outro, por perguntas ou persuasão, sob a organização de uma regra, mas que, diferentemente do jogar conhecido pelo senso comum (pautado pela vitória de um e pela derrota de outro), vislumbra o ganho de todos os envolvidos, por meio da aprendizagem (Aristóteles, 1953). Para Aristóteles, era um dos princípios da democracia a colaboração na aprendizagem, para a conseguinte construção de cidadãos.

Trazer um pensador de tempos remotos, ainda que referencial, é propor ao leitor pensar a respeito da vida coletiva na cidade, outrora conhecida por *polis*, e transpor esse pensar para os dias de hoje. Consideradas e resguardadas as proporções históricas, o problema estético, enquanto objeto de estudo, está há muito presente no coletivo humano — a se verificar o compromisso dos artífices de mais de dois milênios atrás em representar na matéria (no bronze ou na pedra) a beleza de um original natural. Nessa perspectiva, sentir o belo era/é captar em si a essência da similaridade daquilo que a natureza fez e que foi perfeitamente recriado pelas mãos humanas, o que foi chamado de *mimesis*. Mesmo nestes tempos de cultura multimídia, é possível ainda perceber a metáfora daquele passado longínquo, quando as tecnologias digitais permitem a criação de objetos virtuais tão verossímeis ao ponto de causar dúvida. Tudo (ou quase tudo) que fica sugerido como panaceia da época dos computadores é, de certa forma, uma aproximação com aquele antigo desejo humano de imitação explicado por Aristóteles (2020).

Assim, quando, na sala de aula, o público discente recebe um objeto, imagem, ou mesmo citação de alguma obra pertencente ao campo da diversão (leia-se: da cultura *pop*), consagra-se reflexão de que a estética é inerente ao que significa ser humano, dada sua apreciação pelo sentir e por alegrar-se —

[...] algo que se relaciona a uma zona de indistinção, que de forma geral, escapa aos sistemas vinculados a esquemas cognitivistas, podendo assim criar campos que possam atingir o intensivo, um certo modo rizomático de produção de algumas experimentações com os espaços e a vida (Leite, 2023, p. 6).

É o que prepara condições para tornar flexível, menos rígida, racionalista e pragmática uma estrutura que, por vezes, lembra modelos padronizadores de outrora.

O que chamamos de fabricar flexibilidades e, a partir de uma intencionalidade docente, preenchê-las com excertos significativos de obras com as quais o alunado em questão já tem familiaridade, pode ser a senda de luz numa escuridão metaforizada/materializada pela aula que aparenta não gerar resultados, aquele naco de tempo que seria improdutivo em si mesmo. É “na situação em que tudo são trevas, [que] o educador se abre para a seguinte compreensão: ‘Aqui

tem uma luz”” (Dimenstein; Cortella, 2016, p. 11). Consideramos que informações são fragmentos de saber — uma fórmula solta, uma data, um nome, um lugar etc. —, elementos que, ao serem conectados uns aos outros, originam a complexa trama à qual damos o nome de conhecimento. É na flexibilidade fabricada e preenchida pela experiência estética que a aula deixa de ser apenas um punhado de informações “despejadas” na cabeça de estudantes, para se tornar uma trama ou trilha luminosa entre migalhas de informação até então desconexas.

É a partir dessa perspectiva que consideramos o trabalho docente para além da mera exposição do que quer que esteja disposto no currículo, ou — pior ainda — no material escolar padronizado, que, quando presente, é (ou ao menos deveria ser) apenas um dos instrumentos na amplitude de possibilidades de materiais disponíveis, mas não o único. Dentre tais materiais, recomendamos que produtos da cultura *pop* também sejam considerados, especialmente quando se passa a pensar as relações estéticas do saber.

O professor curador e as contradições

Nessa perspectiva construída até aqui, a aprendizagem, sempre guiada (mas não limitada) pelo currículo, se dá por meio da experiência do sentir, que é mediada por um professor curador⁷— tanto curador do próprio currículo (no processo de escolha das partes que receberão mais destaque, e de onde serão posicionadas as flexibilidades fabricadas) quanto da cultura *pop* como fonte de temas geradores.

A era da curadoria é um momento em que organizamos os nossos espaços de convivência, de vida comum, estruturados em algumas instituições como a escola, os meios de comunicação, em que aquele que é o responsável por coordenar as atividades tem o espírito de curador, isto é, alguém que tem que cuidar para repartir, alguém que precisa proteger e elevar para tornar disponível, para as pessoas que ali estão, seja o conhecimento na escola, seja a informação em relação ao mundo digital. (Cortella; Dimenstein, 2022, p. 19, grifo dos autores)

Tal postura de curadoria⁸ exige do docente especial atenção ao repertório cultural de seus estudantes, de modo a garantir duas coisas: (1) que as referências sejam de fato compartilhadas entre professor e aluno — especialmente quando se considera possíveis e prováveis lacunas etárias, que muito podem impactar nos repertórios de cada uma das partes —

⁷Uma breve busca pelo termo “professor curador” no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em outubro de 2023, revelou somente três trabalhos, incluindo uma dissertação de mestrado (SOUZA, 2017) que se utilizou do termo no título.

⁸Trabalhamos com a ideia de curadoria como uma atividade de seleção dos itens que integrarão uma coleção, bem como de concepção de estratégias que serão utilizadas para a difusão desses itens. Em alguns contextos outros, o termo pode ser associado à ideia de cura, que pressupõe *cuidar do outro*.

, e (2) que as leituras/interpretações dessas referências, essencialmente subjetivas, estejam em mínima consonância, ou que as rupturas nessa consonância sejam propriamente identificadas.

Em relação a esse segundo tópico, um dos melhores exemplos dessa (falta de) consonância se dá a partir das múltiplas interpretações possíveis da linha de abertura do romance *Neuromancer*⁹ (Gibson, 2014), uma das obras inaugurais do gênero *cyberpunk*. Imaginemos, a título de mero exercício intelectual, que um professor trabalhe uma aula sobre as relações do ser humano com a tecnologia e decida, como parte de suas práticas educativas, se utilizar desse livro específico, publicado pela primeira vez em 1984 (e, no Brasil, na década de 90). Muito mudou, em termos de tecnologia, nessas quatro décadas desde a sua publicação original, e isso é essencial à interpretação não só do romance como um todo, mas logo de cara de sua primeira frase: “O céu sobre o porto tinha cor de televisão num canal fora do ar” (Gibson, 2014, p. 31).

Para os leitores da década de 80, quando os televisores ainda não eram digitais, a cor do “canal fora do ar” e, conseqüentemente, do céu, deveria ser cinzenta, marcada por partículas granuladas em constante mutação: portanto, algo próximo a um céu nebuloso e turbulento de nevasca. Leitores contemporâneos, no entanto, podem ter dificuldade até mesmo para compreender o conceito de “canal fora do ar”, especialmente se tiverem nascido na era do *streaming*, e, mesmo que dominem o conceito de “canal” e de “fora do ar”, se estiverem plenamente acostumados a um televisor digital, provavelmente imaginarão um céu completamente límpido e azul, tal qual esse tipo de televisor quando se encontra sem um sinal de *input*¹⁰.

Ora, se esse professor hipotético não estiver atento a essa profunda mudança de percepção sobre uma única linha — quem dirá do romance como um todo! — o risco na utilização de produtos da cultura *pop* como o do exemplo pode ser o de não cumprimento de certos objetivos de aprendizagem (se, na perspectiva do professor, eles dependerem dessas referências compartilhadas). Talvez essa lacuna se apresente até mesmo sem que o professor se dê conta, se não houver uma postura dialógica voltada a discutir com os estudantes o produto escolhido.

Naturalmente, esse é um risco que pode ser mitigado quando se adota a curadoria compartilhada dos materiais de aprendizagem, análoga aos temas geradores emergindo

⁹A obra trata de um ex-hacker que, após sofrer danos em seu sistema nervoso, foi impossibilitado de se conectar ao ciberespaço. Ela inclui discussões sobre o limite entre a realidade física e a digital, inteligências artificiais, a manipulação de informações por grandes corporações etc.

¹⁰O exemplo é amplamente discutido em fóruns literários *online*.

organicamente do próprio alunado, e não impostos de cima para baixo, numa perspectiva absolutamente freiriana, voltada a evitar uma “educação bancária”, de acordo com o pensar de Freire (1987, p. 40).

Ainda em tempo, e entrando por fim numa segunda contradição, vale lembrar que a própria cultura *pop* pode ser alienante, e isso também não é novidade. Para Marx (2002), a alienação se dá pelo trabalho, na fragmentação das ações e na incompreensão do todo do processo, ou, mais especificamente, pelo processo pelo qual os indivíduos são separados, de várias maneiras, do produto do seu próprio trabalho. A exploração desse trabalho pelo detentor dos meios de produção gera mais-valia, os excedentes dos custos que “sobram” ao dono dos meios de produção no fim do processo, na forma de lucro. A dominação do trabalhador se dá, assim, pelo trabalho, bem como pelo não conhecimento das etapas desse trabalho em sua totalidade. Consequentemente, e em última análise, o capital não é o dinheiro, tampouco o próprio meio de produção (a máquina em si mesma), mas toda aquela estrutura hierárquica naturalizada na sociedade que possibilita a existência da alienação. No que diz respeito à educação, a alienação fica caracterizada na relação (ausente) entre o conhecimento de base científica trabalhado na escola e o acesso a aquele saber por estudantes alienados, ou pela falta de significado e/ou aplicabilidade que tal conhecimento tem, mesmo se acessado. Adorno e Horkheimer (1985), ao conceituar a indústria cultural — referindo-se ao processo de produção em massa de produtos homogeneizados de entretenimento e cultura (ou, em outras palavras, do que estamos chamando de cultura *pop*) —, também se debruçam sobre o processo de alienação, mas mais especificamente sobre a alienação que se dá por meio dos discursos repercutidos na indústria cultural, também controlada por classes dominantes que mantêm a circulação ideológica.

Nesse sentido anuímos ao pensar de Demerval Saviani¹¹ a respeito da alienação, que se entende como um elemento que torna mais suportável o peso do dia a dia, na forma de situações nas quais as pessoas tomam parte a fim de aliviar a tensão sem, no entanto, mudar o estado de coisas, porque a intenção está meramente voltada à busca pelo catártico —

[...] conceito original de catarse lá de Aristóteles, da arte como purgação provocada pela vivência no campo artístico do sentimento de terror e piedade quando o herói, por alguma falha de encaminhamento, cai em desgraça. Quando ele deveria ser glorificado, ele cai em desgraça. É a tragédia! Ao presenciar aquilo o espectador, de uma certa forma, tem uma purificação com esse sentimento de terror e piedade, na medida em que a vida real se torna mais suportável (Saviani; Martins; Cardoso, 2015,

¹¹Entrevista concedida a Marcos Francisco Martins e Mario Mariano Ruiz Cardoso (Saviani; Martins; Cardoso, 2015).

p. 204, grifo dos autores).

Sendo a alienação um conceito extremamente pernicioso para a educação crítica (exatamente aquilo que ela objetiva a todo custo evitar), o que defendemos é a importância de, ao amparar-se na experiência estética da cultura *pop* no *espaçotempo* da aula, o professor trabalhar também as contradições próprias à indústria cultural, como parte integrante dessa mesma aula. Ou seja, no processo de fabricar flexibilidades, deve haver flexibilidade suficiente para incluir não só o produto — mercadoria mistificada para estimular o desejo —, mas a reflexão sobre o fazer e a recepção desse produto. Numa lógica semelhante àquela defendida por Kellner (2001), ao mesmo tempo em que a indústria cultural produz uma cultura dominante, ela também oferece subsídios para problematizar essa cultura dominante, de dentro para fora.

Considerações finais (à guisa de novos inícios)

Aquele modelo tradicional de atuação docente do qual o senso comum mais se recorda — salas de aula com carteiras seriadas, preparadas para dezenas de estudantes escribas, que meramente transcreviam a fala de um professor emissor — fazia sentido no âmbito da revolução industrial, ao sabor das necessidades do período vitoriano, e depois, como vimos em Gesser (2002), na concepção taylorista de escola, ambos contextos de reduzido acesso ao conhecimento. Nesses contextos, a emissão docente era verdade incontestada. Ainda que algo tenha restado desses períodos e chegado até nós, no século XXI, nosso contexto de tantas mídias concorrentes pressupõe verdades sobrepostas, ruidosas conforme se chocam umas contra as outras, e uma ferrenha disputa pela atenção humana como provavelmente nunca se viu antes.

Imaginemos agora aquele mesmo grupo de estudantes, ainda dispostos em carteiras seriadas, mas convidados a empreender uma viagem imaginária pelo tempo — a exemplo da máquina de H. G. Wells, da literatura e do cinema — para assim construir, nesse processo, princípios da Matemática, da Física, da História, da Antropologia, da Filosofia... Ou então, para que se complete o entendimento do que foi uma revolução, ou uma guerra mundial, ou a obliteração atômica, imaginemos que se evoque, para dentro da sala de aula, a representação de certa estação espacial, particularmente poderosa e capaz de aniquilar um planeta com um único disparo. Tais exemplos poderiam ser quaisquer outros; é a narrativa que está nos produtos da cultura *pop* que se torna parte da aula, então convertida em estratégia de aprendizagem. Quando docentes e discentes habitam o mesmo universo, permeado por imaginários e ideários dos quais o saber científico pode se valer, o conectivismo se vale da lógica da ludicidade.

Por que, então, nós queremos o *pop* na sala de aula? Porque pressupomos que é a esse(s) mundo(s) que nosso jovem educando tem mais acesso, onde a vida, revestida de poesia, pode ser mais real do que a própria realidade. É dessa forma que defendemos que ocorre a prática da curadoria, que cuida do saber do outro: um saber que pode se dar a partir de mundos fabricados por outrem, mas compartilhado por todos. Pelo tema gerador do *pop*, acreditamos que é possível construir flexibilidades e, assim, fugir das estruturas prosaicas da sala de aula, estabelecendo o conhecimento pela estética do sensível, que antecede o conhecer de fato.

Entendemos, assim, que os docentes — curadores (e cuidadores) da aprendizagem — podem dialogar com seu alunado a partir das linguagens e dos conteúdos difundidos pela e na cultura midiática. Mas não somos ingênuos, vale lembrar; entendemos, também que essa cultura midiática é (retro)alimentada por uma indústria cultural que opera em ritmo frenético e é movida por interesses próprios. A intenção última dessa indústria cultural, como vimos em Kellner (2001), não é a educação escolar *per se*, portanto, ao defendermos a utilização de produtos da cultura *pop* em aula, destacamos que não se trata de “terceirizar” o processo de educação à indústria cultural, que já cumpre funções informais de “pedagogia cultural”, mas de tecer aproximações possíveis, construindo-as a partir das proposituras inicialmente dadas pelo currículo — e, ainda em tempo, compreendendo que esse currículo já não é mais o mesmo do princípio, posto que, nessa etapa, ele já foi flexibilizado, de modo a fabricar outras possibilidades de chegada às ciências para “falantes de outras linguagens” que não a acadêmica.

Nesse processo, não propomos o total descarte do currículo; pelo contrário: reconhecemos que os currículos oferecem controle (necessário do ponto de vista da gestão escolar, em todos os seus níveis) e pelo menos um mínimo de garantia de qualidade, ou ao menos alinhamento, além de oferecer aos próprios professores (especialmente aos mais neófitos) alguma segurança para assumir disciplinas novas pela primeira vez. O que defendemos, no entanto, é que o currículo não deve ser torniquete, camisa de força ou gargalheira, mas, em vez disso, farol ou marcador de trilha, aquele instrumento que aponta ao porto seguro ou refúgio que a aventura deve nos levar.

Referências

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. **Convergências entre currículo e tecnologias** [recurso eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2019.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74,



mai-ago 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 out. 2023.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Madrid, Espanha: Instituto de Estudios Políticos, 1953.

CORTELLA, Mario Sergio; DIMENSTEIN, Gilberto. **A era da curadoria: o que importa é saber o que importa!**. 1. ed. Campinas: 7 Mares, 2022. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, ano 2, n. 4, p. 69-81, jan-abr 2002. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/135>. Acesso em: 25 out. 2023.

GIBSON, William. **Neuromancer**. Tradução: Fábio Fernandes. São Paulo: Aleph, 2014.

GOWIN, D. Bob. **Educating**. Ithaca: Cornell University Press, 1987.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LEITE, César. Por entre linhas e experimentações estéticas com cotidianos escolares: resistências e produções de mundos. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-12, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: 10.15687/rec.v16i3.68439. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/68439>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MACHADO, Dinamara Pereira; SOARES, Kátia Regina Dambiski. **Currículo e sociedade** [recurso eletrônico]. Curitiba: Contentus, 2020.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017. DOI: 10.1590/1516-731320170030001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 20. ed. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PASSOS, Luiz Augusto. Tema gerador. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PROFETA, Guilherme. Do museu à reportagem à sala de aula: a transposição didática de reportagens baseadas em fontes museológicas. **Comunicação & Educação**, v. 28, n. 2, p. 49-63, 2023. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v28i2p49-63. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/212294>. Acesso em: 26 jul. 2024.

PROFETA, Guilherme; SANTOS, Roger dos; OLIVEIRA, Amanda Maria Franco de. Práticas educativas e entretenimento: mapeamento da utilização da cultura pop como material didático no Ensino Superior. **Dialogia**, n. 46, p. e24101, 2023. DOI: 10.5585/46.2023.24101. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24101>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Roger dos. **Educação superior, gamificação e emulação**: a dimensão estética do jogo e da aprendizagem. 2021. 135f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2021/roger-dos-santos.pdf>. Acesso em 01 out. 2023.

SANTOS, Thaís Sanches; RIBEIRO, Nathália Cristina; CARVALHO, Helder Silva. “Animais fantásticos e onde habitam”: utilizando a cultura-pop no ensino de Zoologia. **Arquivos do Mudi**, Maringá-PR, v. 24, n. 2, p. 78-83. set. 2020. DOI: 10.4025/arqmudi.v24i2.54644. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/54644>. Acesso em 30 out. 2023.

SAVIANI; Demerval; MARTINS, Marcos Francisco; CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani: entrevista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p.163-217, jan./jun. 2015. DOI: 10.22476/revcted.v1i1.29. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/29/177>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SOUZA, Renato Fontes de. **Objetos digitais de aprendizagem de História do Brasil para o Ensino Médio**: uma proposta de roteiro avaliativo para o professor-curador. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5432903. Acesso em 27 out. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Roger dos Santos. Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba. Docente na Universidade de Sorocaba. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7119876037974081>

Guilherme Profeta. Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba. Docente na Universidade de Sorocaba. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8898091712049060>

Como citar

SANTOS, Roger dos; PROFETA, Guilherme. DE PROFESSOR A CURADOR: indústria cultural e a fabricação de flexibilidades no currículo. **Revista Espaço Currículo**, Pré-



publicação/Ahead of Print (AOP), e68483, 2024.