

# DA PEDAGOGIA ÀS PEDAGOGIAS - FORMAS, ÊNFASES E TRANSFORMAÇÕES



Viviane Castro Camozzato

## **DA PEDAGOGIA ÀS PEDAGOGIAS – FORMAS, ÊNFASES E TRANSFORMAÇÕES**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação

Linha de Pesquisa  
Estudos Culturais em Educação

Orientadora:  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marisa Vorraber Costa

Imagem da Capa:  
Obra de Peter Blake, *On the Balcony* (1955-57).

Porto Alegre (RS), março de 2012

### CIP - Catalogação na Publicação

Castro Camozzato, Viviane  
Da pedagogia às pedagogias - formas, ênfases e  
transformações / Viviane Castro Camozzato. -- 2012.  
203 f.

Orientadora: Marisa Vorraber Costa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. pedagogia. 2. pedagogias e pedagogias  
culturais. 3. condição pós-moderna. 4. vontade de  
pedagogia. I. Vorraber Costa, Marisa, orient. II.  
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Viviane Castro Camozzato

## **DA PEDAGOGIA ÀS PEDAGOGIAS – FORMAS, ÊNFASES E TRANSFORMAÇÕES**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação

Aprovada em 12 de mar. 2012.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Vorraber Costa – orientadora

---

Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó – UL

---

Prof. Dr. Airton Ricardo Tomazzoni dos Santos – PUC/UNIVATES/SMC

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karyne Dias Coutinho – UFRN

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Wortmann – PPEDU/UFRGS

Nós seríamos científicos por falta de sutileza.  
(Barthes, 2008, p.71)

## **Agradecimentos**

---

Tudo no mundo começou com um sim.

(Lispector, 1998, p. 11)

Começo agradecendo ao ensino público brasileiro. Apesar das dificuldades e do muito a ser aperfeiçoado, ele é condição para que os estudos e a mobilidade social façam parte da vida de milhares de brasileiros. Nos últimos anos temos visto muitas transformações ocorrendo no Brasil. Hoje em dia, parte da geração da minha irmã, por exemplo, nascida na década de 1990, já consegue planejar o futuro ou, ao menos, pensar que o futuro pode ser planejado. Podem sonhar em cursar uma faculdade, talvez morar longe da cidade do interior ou, até mesmo, estudar em alguma das instituições que tem entrada para o interior do país. Hoje em dia há muitas possibilidades – ainda que precisemos de mais.

Parte da minha geração (e de outras também), ao contrário, nascida na década de 1980, e no interior do Rio Grande do Sul, por outro lado, teve muitas vezes a desilusão de não encontrar possibilidades de estudo em instituições universitárias públicas. Parte desta geração vem agora, felizmente, preenchendo esta lacuna e conseguindo adentrar nas Universidades. Parte da geração da minha irmã, por outro lado, já passa o Ensino Médio sabendo que os estudos são, hoje em dia, uma possibilidade efetiva.

Digo isso porque vejo, atualmente, que a adolescente que eu fui não imaginava ser possível ter um diploma do ensino superior. Muito menos imaginava que seria possível cursar um mestrado e um doutorado algum dia (na verdade, eu nem sabia que existiam). Olhando para trás, sei da sorte que tive. Se eu nunca tinha nutrido nenhum sonho em relação à Universidade foi porque, principalmente, eu não me permitia sonhar para além do que achava que eram as minhas possibilidades. Acho que isso vem sendo bem alterado. O número de pessoas que sonha e acredita nos seus sonhos, vendo-os como possíveis, vem crescendo.

Nesses anos de UFRGS agradeço pela oportunidade de ter estudado o curso de graduação em pedagogia, o mestrado e o doutorado em Educação. Sei que foi um privilégio e tanto, e espero ser uma profissional que tente sempre honrar essas heranças.

Dentro disso, um dos momentos que proporcionou uma virada na minha vida aconteceu já como graduanda em pedagogia. Lá atrás me

candidatei a uma vaga para ser bolsista de iniciação científica de um projeto da minha atual orientadora. Ali, naquele momento, um novo horizonte se vislumbrou. Passei a presenciar e vivenciar o cotidiano de uma pesquisa, das orientações e do funcionamento do Núcleo a qual passei a pertencer. Agradeço muitíssimo à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa Vorraber Costa, por ter proporcionado que eu me inserisse nesse mundo. Foi o seu *sim* à minha candidatura para a bolsa, bem como a admiração por ela e esse universo da pesquisa, que me trouxeram, em grande parte, até aqui. Agradeço, também, pela competente, séria, exigente, generosa e afetuosa orientação que tive no doutorado. Inúmeras ideias, leituras, sugestões, conselhos, etc., foram compartilhados comigo e com o grupo de pesquisa. Sinto, sinceramente, o tamanho do privilégio e da sorte que tive por ter alguém tão especial e admirável como orientadora. Muito obrigada!

Agradeço ao grupo de pesquisa pelas sugestões, ideias, pelo compartilhamento de materiais, pelas ótimas conversas e torcidas mútuas que temos. Ao querido Gisvaldo (que entrou no mesmo ano que eu, e que muito me escutou e conversou), aos queridos Sandro, Paula, Andresa e Maurício pelo estímulo e conversas tão instigantes. Aprendi muito com vocês e sigo com vontade de aprender ainda mais. Muito obrigada a tod@s!

Agradeço aos professores que compõe a banca desta tese – Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Wortmann, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karyne Dias Coutinho, Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó e Prof. Dr. Airton Ricardo Tomazzoni dos Santos – por aceitarem o convite para avaliar este trabalho em tão pouco tempo. Muito obrigada pelo olhar e tempo dedicados a esta tarefa, bem como por terem trazido pontos tão importantes para que a conversa continue.

Agradeço, ainda, especialmente ao Prof. Jorge por ter me aceito como orientanda no estágio de doutorado no exterior, realizado na Universidade de Lisboa. Foi uma experiência memorável para mim. Obrigada por ter contribuído para esta experiência tão enriquecedora e singular. Agradeço, também, ao seu grupo do seminário que mantém na UL. Grupo que me recebeu muito bem e me enriqueceram com as discussões que pude acompanhar.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iara Bonin, agradeço por, num verão escaldante, ter se disposto a avaliar, com um olhar cuidadoso e generoso, o meu projeto para a solicitação de uma bolsa de estágio de doutorado no exterior via Capes.

Um agradecimento especial aos professores do PPGEduc por todos os ensinamentos. Também ao pessoal da secretaria do PPGEduc. Em especial à tão saudosa e inesquecível Mary (*in memoriam*), que sempre atendeu a todos com tanta doçura e delicadeza, assim como ao

queridíssimo Eduardo (valeu!!!). A todos colegas do PPGEduc e, mais especificamente, a todos que se envolveram com o movimento estudantil nessa esfera um muito obrigada!

Agradeço ao CNPq pelas bolsas de iniciação científica, mestrado, doutorado e estágio de doutorado no exterior disponibilizadas pela agência. Que nos próximos anos a política de bolsas no Brasil possa ser mais implementada (com o aumento efetivo do valor das bolsas!) para que mais estudantes possam ter entrada pela iniciação científica e ter dedicação exclusiva para realizar os estudos.

Às pessoas tão únicas que conheci em Portugal, o meu agradecimento por tudo! Ao Carlos Manoel, Denise Xavier, Helena Maurício e Ricardo Bernardes, o meu carinho e agradecimento especiais. Ter conhecido vocês foi um grande presente. À Renata Cândido também agradeço pela paciência e incursões por Lisboa e pela vida acadêmica. Obrigada!

À Marta, Simone, Eloenes e Angélica, o meu carinho pelos acompanhamentos da vida e da academia. O meu desejo é que a vida nos proporcione muitos momentos juntos pela frente.

Aos meus amigos e amigas de Camaquã, agradeço a compreensão por tanta distância nesses anos de estudos. Espero que a partir de agora eu possa acompanhar as novas gerações que vem surgindo com mais frequência.

Ao grupo F o meu agradecimento pelo acompanhamento e torcida constante que sempre temos uns com os outros. Agradeço especialmente, ainda, à minha amiga Damiana, que tem sido nos últimos doze anos, como uma irmã para mim. Aos demais amigos de Porto Alegre e redondezas, também o meu agradecimento. Em especial, à minha amiga Anelise, que me escuta, aconselha, ajuda, e que deixa a palavra amizade tão bonita.

À Dona Salete e à Gama Digital agradeço pelos anos de excelentes serviços prestados, bem como pela escuta atenta e sensibilidade de sempre.

A todos que compõe a UERGS/Bagé (alunos, professores e funcionários), o meu profundo agradecimento pelos momentos de tantas aprendizagens que tenho tido.

Agradeço ao Cristiano pelo carinho, companheirismo e compreensão permanentes. Também à sua família, que sempre me recebeu e apoiou tanto.

À todos da minha família o meu agradecimento por torcerem e apostarem em mim e nas minhas escolhas. À minha avó Anaildes, todo o



meu carinho pelos cuidados e afeto que sempre me dispensou. Aos meus pais, Vera e Sérgio, por estarem sempre presentes; acreditando, apostando, aconselhando, e fazendo com que eu saiba que nessa imensidão de mundo eu tenho dois portos seguros. À minha madrasta Ruth e ao meu padrasto José Geraldo, agradeço por fazerem os meus pais tão felizes e por serem, sempre, tão bondosos comigo. À minha irmã Luiza, que eu tanto desejei, e que desde que chegou deixa a minha vida mais feliz. Ao Lucas, meu primo e afilhado querido, por formar parte do trio ternura, juntamente com a Luiza. Enfim, agradeço a todos que já passaram pela minha vida e nela deixaram marcas.

A partir da noção de que o conceito de pedagogia é histórico e mutável, produzido e reproduzido nas contingências de cada tempo-espço, nesta tese problematizo as novas formas e ênfases que a pedagogia vem adquirindo. O objetivo central é investigar as transformações no conceito de pedagogia, especificando suas articulações com as transformações culturais, vendo e procurando mostrar, por outro lado, o quanto essas tem sido elementos importantes nas flexões, formas e ênfases da pedagogia, fazendo com que seja pluralizada em sua denominação e em seus espaços de atuação. Devido a isso, a tese trabalha sobre a tensão da pedagogia às pedagogias, procurando mostrar, a partir dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e da fecunda discussão sobre as pedagogias culturais, que há múltiplas pedagogias em funcionamento na sociedade contemporânea. Pedagogias tão díspares quanto forem as intencionalidades que as movimentem. Há a preocupação em circundar o conceito de pedagogia principalmente a partir das produtivas transformações no estado da cultura e nas relações com os saberes que tem sido perceptíveis a partir de meados da metade do século XX – abordando um espectro temporal que engloba discussões do que tem sido chamado de pós-moderno. O suporte teórico foi buscado em autores e autoras que problematizam questões referentes à condição pós-moderna, à pedagogia, às pedagogias culturais e à produção de sujeitos, especialmente, como Arendt, Bauman, Foucault, Lyotard, Ramos do Ó, Larrosa, Wortmann, Silva, Costa, dentre outros. O *corpus* de análise consiste em um conjunto de documentos, tais como excertos de livros da literatura pedagógica, de livros tipo best seller, uma matéria em revista e uma dissertação que analisa uma pedagogia cultural. Os achados da pesquisa mostram que é sobre a vida das pessoas como um todo que a pedagogia procura atuar. Para isso, tem se tornado uma necessidade e uma exigência que a pedagogia se prolifere, tornando possível que haja pedagogias em funcionamento na sociedade, atravessando os espaços e artefatos direcionados à condução das pessoas. De uma vontade de legislar tem havido um progressivo deslocamento para englobar, principalmente, as formas de interpretar, com as pedagogias, uma pluralidade que não cessa de se transmutar. Outro achado se deu em relação ao fato de ter identificado, a partir do conjunto de transformações que circundam a pedagogia, o funcionamento de uma *vontade de pedagogia* que torna possível as pedagogias – sobretudo frente as dificuldades de educar em um mundo cambiante. Em meio às condições analisadas, as pedagogias parecem atuar sobre as condições do presente para forjar, justamente, os sujeitos do presente. Um outro achado refere-se

ao fato de que no cerne da pedagogia e das pedagogias está a pretensão de dar forma aos sujeitos ao atuar sobre eles, proporcionando um deslocamento, no contemporâneo, de uma pedagogia que operava com um mestre dando forma a um “outro” para, muito mais, um processo em que cada um passou a atuar sobre si mesmo, elaborando e reelaborando a si através de técnicas e práticas aprendidas com as pedagogias.

Palavras-chave: pedagogia; pedagogias e pedagogias culturais; condição pós-moderna; vontade de pedagogia.

From the notion that the meaning of pedagogy is historical and changeable, produced and reproduced under contingencies of every piece of time-space, in this thesis I problematise new forms and emphases that pedagogy has owned. The main aim is to investigate changes in pedagogy meaning, showing its articulations with cultural changes, on the other hand, seeing and trying to show to what degree these have been important elements for changes, forms and emphases, so that its name and sites of action are pluralised. Therefore, from poststructuralist Cultural Studies and the fertile discussion about cultural pedagogies, this thesis works with the tension between pedagogy and pedagogies, seeking to show there are multiple pedagogies working in contemporary society: pedagogies that are as different as intentions moving them. I seek to come around the pedagogy meaning, particularly from useful changes in the culture state and relationships with pieces of knowledge noted found in the mid-20th century – addressing a temporal space encompassing discussions about what has been called as the postmodern. The theoretical notion is based on male and female writers problematising issues about the postmodern condition, pedagogy, cultural pedagogies, and subject production, especially Arendt, Bauman, Foucault, Lyotard, Ramos do Ó, Larrosa, Wortmann, Silva, and Costa. The analysis corpus consists of a set of documents, such as pedagogical literature excerpts, best-selling books, an issue in a magazine and a dissertation analysing a cultural pedagogy. Research findings showed that the pedagogy seeks to act upon the people as a whole. For this, it is necessary and urgent pedagogy to spread out so that there are several pedagogies operating in society, cutting across spaces and artefacts meant to guide people. From a will to legislate, there has been a progressive change to encompass chiefly the ways of interpreting the plurality that does not stop transmuting. From the set of changes surrounding the pedagogy, another finding is about the fact of having identified the working of a *pedagogical will* enabling pedagogies, especially in the face of difficulties to educate in an interchangeable world. Under these conditions, pedagogies seem to act upon present conditions to forge exactly present subjects. Still another finding refers to the fact that in the core of pedagogy and pedagogies is the intention to shape subjects when acting upon them, providing displacement of a piece of pedagogy that was working with one teacher and forming ‘another one’, towards a process in which everyone starts to act upon oneself, constructing and reconstructing oneself by techniques and practices pedagogies teach.

Keywords: pedagogy; pedagogies and cultural pedagogies; postmodern condition; pedagogical will

### FIGURAS

- Figura 1 Instalação *Street Cadets with Harbinger*, 1997-98, Jane Alexander. 18
- Figura 2 Como preparar as novas gerações para “faturar” no Brasil dos próximos anos. 139
- Figura 3 A lógica das classes em funcionamento. Fonte: Alves, 2009. 154

### **PARTE I**

<b>Introdução</b>	13
1. O presente expresso nas pedagogias (ou sobre o problema de pesquisa, hipóteses e objetivos)	16
2. Modos de fazer ver e pensar (ou sobre as opções metodológicas)	36
<b>Capítulo 1. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes</b>	45
1.1. Legislar pela pedagogia	46
1.2. Interpretar com as pedagogias	65
<b>Capítulo 2. Vontade de pedagogia</b>	71
2.1 Nas dificuldades da educação a necessidade de mais pedagogia	73
2.2 A incidência das pedagogias na vida das pessoas	82
<b>PARTE II</b>	
<b>Capítulo 3. Pedagogias do presente</b>	96
3.1 Cultura(s) e pedagogia(s)	99
3.2 Sujeitos do presente	106
<b>Capítulo 4. Aprender o real com as pedagogias</b>	111
4.1 O funcionamento da representação na pedagogia	112
4.2 Aprender a olhar com as lentes das pedagogias	123
<b>Capítulo 5. As pedagogias e o gerenciamento das vidas</b>	128
5.1 As gerações na sociedade	128
<b>Capítulo 6. Estar visível, fazer-se imagem: a incorporação das tecnologias</b>	147

6.1	Transitar pela <i>ordem do visível</i>	148
-----	--	-----

### **PARTE III**

	<b>Capítulo 7. Artes da pedagogia</b>	166
--	---------------------------------------	-----

7.1	A pedagogia que produz (as) formas	166
-----	------------------------------------	-----

7.2	Artes de si	169
-----	-------------	-----

	<b>Potências e impotências das pedagogias (considerações finais)</b>	183
--	--	-----

	<b>Referências bibliográficas</b>	188
--	-----------------------------------	-----



## **PARTE I**

## Introdução

---



Figura 1 – Instalação *Street Cadets with Harbinger*, 1997-98, Jane Alexander.

Há imagens, pensamentos e conceitos que riem – um riso que “destrói as certezas” (Larrosa, 2001a, p.181). Há, igualmente, imagens, pensamentos e conceitos que nos desassossegam, deslocam e nos indagam: de que modos atuam; o que produzem em nós? A imagem anterior (fig. 1) – que evoca conceitos e formas de pensamento –, parece-me ser uma destas imagens. Olhando-a atentamente, podemos fazer muitas leituras: a que proponho é pensá-la em relação à pedagogia. A pedagogia não está à parte dos processos que tomam para si o poder de atuar na chamada evolução da espécie humana – o que não se considera possível efetivar, ainda hoje, senão, também, pelo intermédio de processos educativos e pedagógicos. Entretanto, ao contrário de uma imagem evolucionista associada à pedagogia – amparada em uma escala que teria nos levado da forma-animal à forma-humana –, a qual nos diria que ela atua de modo a levar à maioria, utilizo a imagem acima para rir dessa pretensa verdade da pedagogia.

A figura dominante na imagem parece ser a que está no centro, que movimentada as duas outras; assim, a localização ordenada de cada figura não aparece como o mais importante, mas, sobretudo, a capacidade de cada uma produzir o próprio movimento. Além disso, a palidez das figuras, assim como as máscaras, dão o caráter de ambigüidade e incerteza próprias dessa imagem – assim como de muitas outras que poderia evocar. Parece-me que o encaminhamento em direção a uma melhoria/evolução encontra-se questionado. Nesse sentido, talvez essa imagem possa contribuir para apontar “na direção de uma outra forma de pensar e de escrever em Pedagogia: uma forma em que as respostas não sigam às perguntas, o saber não siga à dúvida, o repouso não siga à inquietude e as soluções não sigam aos problemas.” (Larrosa, 2001a, p.8).

Isso posto, podemos pensar nos efeitos das pedagogias<sup>1</sup> nas pessoas e o quanto elas não estão apartadas da intenção de alçar os alcançados por elas a um grau mais elevado em relação à evolução de nossa espécie. Um estado em que somente passando por elas, sendo produzidos por seus domínios, dogmas e verdades, chegar-se-ia a um grau superior de evolução. Haveria um estado a se atingir: dotado de conhecimentos e certas formas de civilidades para viver em sociedade. E é nesse estado a se chegar que grande parte das pedagogias encontra-se interessada; elas estão, assim, envolvidas nas operações de produção de determinados tipos de sujeitos.

Partindo disso, parece-me produtivo pensar que as pedagogias estão compreendidas nos processos que nos tornam sujeitos de determinado tempo, em um contexto determinado e situado. Há, nesse sentido, muitos espaços e artefatos disponíveis para que as pedagogias funcionem e, com isso, possam propiciar que os sujeitos aprendam a se modificar e estabelecer relações consigo e com o mundo que os cerca. Trata-se, mais especificamente, da operacionalidade destes espaços em que circulam e funcionam as pedagogias, as quais são consideradas pedagógicas justamente porque estão orientadas “à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam [se comportam] ou se controlam a si mesmas.” (Larrosa, 1994, p.57).

A pedagogia, nesse sentido, constrói fronteiras, as traça, produz, erige. As pedagogias que nos atravessam e perpassam, ordenam, demarcam, constroem localizações e modos supostamente cabíveis de vivenciar o mundo e seus processos. A pedagogia não está circunscrita por

---

<sup>1</sup> No decorrer desta *Introdução* comento um pouco sobre a distinção entre pedagogia e pedagogias, utilizadas nesta tese.

um espaço demarcado institucionalmente, como a escola, por exemplo, mas encontra-se em atuação, de forma produtiva, em todas as instâncias, espaços e artefatos em que se impõe uma operação para modificar os modos dos sujeitos estarem no mundo. Logo, a pedagogia almeja operar uma modificação, uma transformação dos sujeitos relacionados e trabalhados por ela.

Neste estudo minhas indagações, análises e reflexões procuram compreender as transformações que possibilitaram novas configurações do estatuto de “pedagógico” atrelados a instâncias e artefatos antes não tão considerados. Considero que é reconhecendo certas heranças da pedagogia, dentre tantas histórias que poderíamos ter para contar sobre ela, que podemos problematizar o seu presente. A imagem exposta na abertura desta *Introdução* joga com isso e pode nos fazer pensar que as histórias que conhecemos da pedagogia, essas histórias que nas lutas discursivas para narrá-la tem ganhado uma parte das batalhas, também tem aberturas e, por isso mesmo, podem servir para o riso.

## **1. O presente expresso nas pedagogias (ou sobre o problema de pesquisa, hipóteses e objetivos)**

Em *Cultura & Sociedade*, Raymond Williams (1969) traça e analisa as transformações ocorridas na vida social do fim do século XVIII à década de 1960. Com isso assenta-se a idéia do quão contemporâneos dessas mudanças nós somos. Williams (1969) desenvolve sua argumentação partindo da premissa de que o conceito e a palavra *cultura* emergiram num determinado momento histórico, no contexto da Revolução Industrial. O seu objetivo, nesse livro, é “mostrar como e porque isso ocorreu” e, ainda, fazer um acompanhamento do “desenvolvimento do conceito até os dias

atuais. Ele se apresenta, assim, como um apanhado e uma interpretação de nossas reações intelectuais e sentimentais às transformações que se operaram na sociedade inglesa desde fins do século dezoito.” (Williams, 1969, p.11).

É no escopo dessas discussões que me interessa pelo conceito de pedagogia. Isso porque considero, tal como Williams (1969), que um conceito responde às transformações que o vão circundando. Cada conceito, assim, tem uma história, sendo da ordem da construção e, por isso mesmo, precisa ser articulado com as condições em que ele está se fazendo e refazendo. Não cabe tomá-lo como dado ou pronto, estático, mas como um conceito que está em mutação constante. O conceito de pedagogia, nesse sentido, tem uma ampla história e, tal como o conceito de cultura, tão discutido por Williams e inúmeros outros estudiosos (Hall, 1997; Eagleton, 2005; entre outros), também responde às transformações que foram sendo operadas em nossas sociedades.

A temporalidade escolhida para a realização desse trabalho não é tão ampla quanto a de Williams (1969). Mais especificamente, preocupo-me em tentar circundar o conceito de pedagogia a partir das fecundas e produtivas transformações no estado da cultura e nas relações com os saberes que tem sido perceptíveis a partir de meados da metade do século XX – abordando um espectro temporal que engloba discussões do que tem sido chamado de pós-moderno (Lyotard, 1990; Harvey, 1993; Jameson, 2004), modernidade líquida (Bauman, 2001), hipermodernidade (Lipovetsky, 2004), entre outros. Isso porque, ao problematizar as transformações no conceito de pedagogia, parece-me despontar, como uma condição de possibilidade dessas mesmas transformações, as suas relações com “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX.” (Lyotard, 1990, p.XV). Transformações que tem, conforme

Lyotard (1990), íntima relação com a “crise dos relatos.” Ora, parece-me também que a pedagogia tem se assentado, desde muito tempo, como uma eficaz relatora: seja quando procura extrair dos comportamentos dos indivíduos saberes para voltar a atuar sobre eles; ou quando, num processo complexo de auto-referência constante, tenta revestir a si mesma da legitimidade de ser uma ciência e, por isso, detentora de alguma verdade, dentre outros.

Entretanto, esse estado da cultura tem posto em questionamento uma série de noções caras à Modernidade, como: o foco na razão, no progresso, e nas verdades da ciência; a crença em um sujeito livre, autônomo, centrado, soberano; as referências aos universais e às certezas, bem como nas metanarrativas explicativas, etc. (Silva, 1999). A incredulidade em relação a essas noções configura, a meu ver, uma condição importante para que o conceito de pedagogia seja questionado em suas pretensões civilizatórias e ligadas à noção de ciência. Afinal, a condição pós-moderna, por outro lado, prioriza o hibridismo, a mistura, o local e o contingente, a incerteza, a parcialidade, o borramento de fronteiras e a descentração, a fragmentação e a indeterminação, etc. (Silva, 1999), tornando possível, por sua vez, um questionamento das concepções “solidamente fincadas na Modernidade e nas idéias modernas” (Silva, 1999, p.111) que tem gerido e gestado a educação e a pedagogia. Concepções que funcionariam, a princípio, em prol de “formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa”, sendo, do mesmo modo, “através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática.” (Silva, 1999, p.112).

É em relação a esse conjunto de discussões que, talvez, tenha sido possível colocar sob suspeita a noção de pedagogia, no singular, para

pensar em pedagogias, no plural. Esta tese parte desta tensão entre a pedagogia unitária e as pedagogias que proliferaram, principalmente, com as transformações no estado da cultura advindas com a condição pós-moderna. Por um lado, essa tensão expõe os choques teóricos que cercam a pedagogia, exibindo a fragilidade de um conjunto de argumentações que insistem que há somente uma pedagogia e, ainda, expõe o quanto a ênfase no singular associa-se, sobretudo, às noções derivadas do pensamento moderno. Por outro lado, colocar acento na pluralidade de pedagogias em funcionamento em nossas sociedades parece-me ir em direção às importantes contribuições do pós-moderno e da virada linguística. Nesse sentido, Veiga-Neto (2003a) afirma que dentre as consequências da virada linguística inclui-se o estilhaçamento e a pluralização de termos que vinham sendo empregados de forma unitária e, muitas vezes, ainda de forma maiúscula (como *a* Linguagem, *a* Cultura, e também podemos acrescentar *a* Pedagogia). Embora o deslocamento da pedagogia (ou, da Pedagogia) às pedagogias coloque em evidência uma “dimensão teórica, intelectual”, é preciso ressaltar que “não se reduz a uma questão – nem somente, nem mesmo preferencialmente – epistemológica.” (Veiga-Neto, 2003a, p.11). Mais fortemente, “tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica.” (Veiga-Neto, 2003a, p.11). Essa dimensão política implica considerar que “as atribuições de significados são, sempre e ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e uma questão de poder” (Veiga-Neto, 2003a, p.11). No cerne do compartilhamento da noção de pedagogias, no plural, está o entendimento que privilegio nesta tese: o da pluralidade.

Retomando Lyotard (1990), cabe salientar que o autor expõe dessa maneira a sua hipótese de trabalho:



o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. Esta passagem começou desde pelo menos o final dos anos 50, marcando para a Europa o fim de sua reconstrução. Foi mais ou menos rápida conforme os países e, nos países, conforme os setores de atividade: donde uma discronia geral, que não torna fácil o quadro de conjunto. (p. 3).

Ele mesmo abdica de montar qualquer quadro, optando por focar em uma característica principal dos deslocamentos advindos com a condição pós-moderna: a mudança de estatuto do saber nas sociedades informatizadas. Parece-me que a pedagogia está diretamente implicada nessa mudança de estatuto do saber pois, como Lyotard (1990) salienta: “Pode-se então esperar uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe (*sachant*), em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento”, proporcionando que “O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso.” (p.4-5). Com a ênfase nas tecnologias, o saber é diluído na massa informacional que circula na sociedade, sendo exteriorizado e, ao mesmo tempo, acessível e presente na vida das pessoas de variadas maneiras, operando em conjunto com artefatos culturais<sup>2</sup> que tem contribuído para disseminar os saberes socialmente mais legitimados.

Tendo essas considerações acima à espreita nas movimentações que fui operando nessa pesquisa, posso dizer que, quando me refiro à noção de tempo presente, estou demarcando o estado da cultura atual.

---

<sup>2</sup> Por artefato cultural compreendo um objeto que tem, em torno de si, significados culturais construídos mediante embates por determinados significados associados a relações de poder. Du Gay *et al* (1997, trad. de Leandro Belinasso Guimarães, Maria Cecília Braun e Maria Isabel Bujes) analisam o *Walkman* da Sony e demonstram o processo de produção desse objeto. Produção esta que ocorre tanto na sua forma material quanto cultural, visto que passam a ser acoplados a esse objeto um conjunto de significados que o identificam e o tornam reconhecido.

Essa escolha temporal se deve, dentre o que recém foi justificado, a dois motivos principais.

Primeiro, ao fato de fazer uma opção interessada em problematizar o conceito de pedagogia a partir das transformações temporalmente mais próximas a nós. Por um lado, isso se justifica frente a enorme quantidade de produções que têm posto em evidência histórias da pedagogia (embora a maioria diga fazer uma História, no singular mesmo). Há, nesse sentido, uma coleção considerável de obras que contam algumas das muitas histórias possíveis sobre a pedagogia. Obras importantes como a de Cambi (1999), Gauthier e Tardif (2010), entre outros, tem estado no meu horizonte para que eu possa compreender o conceito de pedagogia na encruzilhada discursiva que há sobre ela. Entretanto, de um modo muito mais modesto, não tenho o objetivo e nem o interesse, nessa pesquisa, de me juntar às análises que tem esmiuçado a história da pedagogia. Tenho, sim, o objetivo de procurar mostrar que o conceito de pedagogia continua, proximamente a nós, sofrendo transformações nesse tempo em que está operando.

Não trato, assim, da permanência e continuidade no conceito de pedagogia, visando apontar sua origem e possível evolução, ou mesmo sua mudança. Nesse sentido, autores como Foucault (2009) têm colocado em destaque conceitos como os de “descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação” (p.23), numa tentativa de afastamento “de todo um jogo de noções que diversificam, cada uma à sua maneira, o tema da continuidade” (p.23). Foucault (2009) menciona, ainda, a partir das análises de Canguilhem, o quanto os conceitos são atingidos por deslocamentos e transformações (sendo, portanto, cingidos, descontínuos, dispersos, apontando para a diferença e não à unicidade). A movimentação de cada conceito estaria associada à história de seus múltiplos campos de constituição e validade, bem como das sucessivas regras de uso e dos

meios teóricos variados que serviram para a sua elaboração (Foucault, 2009). Tais assertivas levam-me a conceber o conceito de pedagogia nas suas condições de produção contemporâneas.

O segundo motivo para justificar o critério temporal na demarcação do objeto de estudo é, precisamente, por considerar que essa pesquisa pode se juntar a uma série de outras pesquisas que vêm esmiuçando as estratégias contemporâneas de produção e governo das pessoas. Principalmente, cabe dizer, ao problematizarem as estratégias educativas e pedagógicas postas em operação para produzir comportamentos, mentalidades, racionalidades, etc.

Tal movimentação nas escolhas e modos de compor essa tese se deve, sobretudo, a esse conjunto de discussões e pesquisas que preciso mencionar mais detidamente. São as que dialogam, na perspectiva dos Estudos Culturais, com o que vem sendo denominado, tautologicamente, de *pedagogias culturais*. Conceito que tem fomentado um leque amplo de possibilidades para as análises culturais em educação.

No artigo *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*, Steinberg (1997) utilizou-se do conceito de pedagogia cultural compreendendo-o a partir da ideia

de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como as bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc... (p.101-102).

Tal entendimento tem servido a um conjunto de pesquisas e produções que têm dialogado com a rede de saberes e poderes que atuam no contemporâneo, problematizando o funcionamento, endereçamento e produção de sujeitos que as pedagogias culturais têm forjado. Parece admissível situar o conceito de pedagogias culturais como a expressão de

um conjunto de transformações sociais e culturais que tornaram possível a sua emergência. Às transformações sociais talvez seja possível afirmar que se acrescentam, também, formulações e reformulações nos conceitos utilizados para descrever e construir a sociedade.

Já no artigo *Por uma pedagogia crítica da representação*, Giroux e MacLaren (1995, p. 144) afirmam: “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. Ou seja, uma multiplicidade de formas de conhecimento que servirão para produzir identidades e subjetividades. Incluindo, assim, um sistema de significação ligado a relações de poder que, ao mesmo tempo, têm borrado as rígidas distinções entre conhecimentos cotidianos, da cultura de massas e, ainda, os escolares.

Como Giroux (1995) refere em outro artigo, intitulado *Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney*, estudos realizados nas décadas de 1980 e 1990 deram importantes contribuições para a problematização das relações entre poder e cultura. A partir de análises advindas dos estudos culturais, do pós-modernismo, dos feminismos e pós-colonialismo, esses estudos, segundo o autor, “ao focalizar[em] a resistência cultural como uma forma de luta política, [...] deram uma dimensão teórica a uma nova política da cultura”, tornando possível uma redefinição da “gama de textos culturais sujeitos a um questionamento crítico e, ao mesmo tempo, fazendo da cultura popular um objeto sério de crítica e análise social.” (Giroux, 1995, p.133-134). Novos objetos de saber foram incluídos nas pautas que começaram a pôr em questão as políticas culturais implicadas na formação e transformação das pessoas.

A partir da análise dos filmes *Bom Dia, Vietnã* (1987) e *Uma Linda Mulher* (1990), ambos da Companhia Disney, Giroux (1995) problematiza o

modo como são construídas e reinventadas as relações entre memória, política e identidade, posicionando as mulheres, negros, latinos, e toda uma série de ditos “outros” em posições cristalizadas no jogo das identidades. Ao mesmo tempo, uma política da inocência atravessa essas produções que, embora não tenham como alvo específico o público infantil, tem “o mesmo *ethos* insidioso da inocência infantil que a Disney Company rigidamente impõe a todos os seus produtos do passado e do presente.” (Giroux, 1995, p.142). Tais filmes, como textos culturais, operam uma multiplicidade de práticas que são pedagógicas e, também, políticas – tornando imperativo um alargamento da pedagogia para englobar os “locais onde a pedagogia do poder é usada para produzir narrativas, representações e estórias particulares sobre quem está autorizado a falar, sob quais condições e no interesse de quem.” (Giroux, 1995, p.154-155). Nota-se, aí, o quanto o entendimento da pedagogia se encontra ampliado nessas produções, operando como um conceito que nos auxilia a pensar, problematizar e indagar o tempo presente.

Parece-me que a ênfase que se tem dado às pedagogias culturais foi uma porta de entrada importante para a ampliação, no Brasil, do entendimento do que se considera pedagogia. Nos depoimentos de pesquisadores que partilham da perspectiva dos Estudos Culturais, colhidos e analisados por Wortmann (2010), transparece a importância da ampliação do pedagógico nos estudos das pedagogias culturais. Tal abordagem e discussão vêm sendo disseminada no País desde meados da década de 1990, como é possível verificar pelas datas das publicações de Steinberg (1997), Giroux e MacLaren (1995) e Giroux (1995), citadas anteriormente. Encontramos produções que se referem às pedagogias culturais em todas as regiões do Brasil. Embora seja perceptível, também, que até por sua entrada pelo Rio Grande do Sul (mais especificamente,

pela UFRGS<sup>3</sup>) esse é o Estado que mais tem influenciado e alimentado esses estudos. Dois polos importantes de produção são os *Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (PPGEdu/UFRGS<sup>4</sup>) e da *Universidade Luterana do Brasil* (PPGEdu/ULBRA<sup>5</sup>).

Têm sido muitos os movimentos para compreender as pedagogias culturais em funcionamento no tempo presente. Importante referir, ainda, a um conjunto considerável de projetos de pesquisa que têm sido desenvolvidos desde o início da referida Linha de Pesquisa *Estudos Culturais em Educação* na UFRGS e, ainda, as pesquisas comportadas pelo

---

<sup>3</sup> Sugiro a leitura do recém citado artigo de Wortmann (2010), intitulado *(Re)inventando a Educação a partir dos Estudos Culturais – notas sobre a emergência da proposta de articulação entre esses dois campos no ambiente universitário gaúcho*, para situar a emergência do conjunto de estudos que tenho referido.

<sup>4</sup> Na UFRGS, as investigações em torno das pedagogias culturais se concentram, principalmente, na Linha de Pesquisa *Estudos Culturais em Educação* – embora investigações de outras Linhas de Pesquisa também trabalhem com esse conceito, mostrando, assim, as relações teóricas entre os Estudos Culturais e outras perspectivas aproximadas. A referida Linha de Pesquisa é composta, atualmente, pelos professores Adriana da Silva Thoma, Alfredo Veiga-Neto, Clarice Salette Traversini, Elisabete Maria Garbin, Iole Maria Faviero Trindade, Lodenir Becker Karnopp, Maria Lúcia Castagna Wortmann, Maria Luisa Xavier, Marisa Cristina Vorraber Costa, Nádia Geisa Silveira de Sousa e Rosa Maria Hessel Silveira. Até o presente momento foram produzidas, nessa linha, 88 dissertações de mestrado e 39 teses de doutorado (conforme informações dos currículos Lattes dos professores acima citados). Como Wortmann (2010) salienta, a Linha de Pesquisa se constituiu em 1996 e tem aglomerado uma série de estudos que envolvem a educação e os processos culturais de significação aí implicados.

<sup>5</sup> Na ULBRA, a composição do grupo que tem disseminado as discussões sobre as pedagogias culturais iniciou o seu trabalho com professores aposentados da UFRGS (faziam parte deste primeiro grupo os professores Alfredo Veiga-Neto, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Maria Lúcia Castagna Wortmann, Marisa Vorraber Costa e Rosa Maria Hessel Silveira), que assumiram, em 2002, o PPGEdu dessa Universidade. Este PPGEdu é composto, atualmente, pelos professores Daniela Ripoll, Edgar Roberto Kirchof, Fabiana de Amorim Marcello, Iara Tatiana Bonin, Karla Saraiva, Maria Angélica Zubarán, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Maria Lúcia Castagna Wortmann e Marisa Vorraber Costa. Até o momento foram defendidas 137 dissertações de mestrado (conforme informações do site do Programa). Além disso, já houve quatro edições do *Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação* (SBECE), nos anos de 2004, 2006, 2008 e 2011, respectivamente. Esse último comportou, também, o *I Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação* (SIECE).

*Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade* (NECCSO<sup>6</sup>). Vale salientar, aqui, a pesquisa *Produzindo subjetividades femininas e subalternas para a docência: uma análise da Revista Nova Escola*, financiada pela *Fundação Carlos Chagas*, e desenvolvida em parceria pelas pesquisadoras Marisa Vorraber Costa e Rosa Hessel Silveira durante os anos de 1996 e 1997. Pesquisa que teve como mote a problematização sobre a produção da identidade docente a partir da discursividade da revista *Nova Escola* (Costa; Silveira, 1998).

Nesse conjunto de produções destaca-se, ainda, um acervo numeroso de livros e artigos desde a década de 1990. Obras como as organizadas por Tomaz Tadeu da Silva (tais como os livros *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, publicado em 1994; *Alienígenas na sala de aula*, 1995a; *Identidades terminais*, 1996; entre outros), as quais contavam, inclusive, com uma ampla e diversificada quantidade de artigos traduzidos da língua inglesa. A esses livros seguiram-se a publicação de outros, como *Crítica pós-estruturalista e Educação* (Veiga-Neto, 1995), *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação* (Costa, 2007), *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo* (Costa, 2000), *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* (Costa, 2004), *Estudos Culturais da Ciência & Educação* (Wortmann; Veiga-Neto, 2001), *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação* (Costa, 2002a), *Professoras que as histórias nos contam* (Silveira, 2002), *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras* (Costa; Bujes, 2005), *Cultura, poder e educação – um debate sobre Estudos Culturais em*

---

<sup>6</sup> NECCSO, grupo consolidado junto ao CNPq, foi criado em 1996 pelas professoras Marisa Vorraber Costa e Rosa Hessel Silveira. Engloba pesquisadores e pesquisadoras interessados na investigação de análises culturais sobre a educação e a pedagogia. Conta com a participação de pesquisadores seniores e pesquisadores associados, bem como com a participação de mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica.

*educação* (Silveira, 2011), *O magistério na política cultural* (Costa, 2006a), *Estudos Culturais para professor@s* (Silveira, 2008), *A educação na cultura da mídia e do consumo* (Costa, 2009). E, mais recentemente, é possível acrescentar, além dessas, obras compiladas e produzidas por ex-orientandos desses pesquisadores, como as seguintes: *A educação em tempos de globalização* (Schmidt, 2001), *Múltiplas alfabetizações e alfabetismos* (Trindade, 2008), *Escritos metodológicos: possibilidades na pesquisa contemporânea em educação* (Ferreira; Sampaio, 2009), *Pedagogias sem fronteiras* (Bujes; Bonin, 2010), *Educação contemporânea e artes de governar* (Saraiva; Santos, 2010), *Educação a distância: outros tempos, outros espaços* (Saraiva, 2010), entre outros. Além, é claro, das produções científicas em revistas especializadas da área.

É mais especificamente no percurso e rastro desses trabalhos que esta tese foi sendo pensada. Quer dizer, em um determinado momento passamos a considerar, no grupo de pesquisa, que era preciso problematizar o conceito de pedagogia e, com isso, o conceito de pedagogias culturais que temos tanto utilizado em nossas pesquisas. Ou, mais explicitamente, tensionar o conceito de pedagogia para, daí, articulá-lo à noção de cultura e às fecundas, produtivas e intensas transformações que temos vivido. Com isso acreditamos que será possível situar e compreender as transformações, ressonâncias, reverberações e relações do referido conceito no tempo em que está em funcionamento.

Além disso, cabe salientar que as pesquisas e publicações mencionadas anteriormente circulam num meio acadêmico em que os embates em torno dos significados do conceito de pedagogia estão sempre presentes. Há grande circulação, concomitantemente, de trabalhos que defendem o estatuto de ciência para a pedagogia. Um exemplo disso pode ser encontrado no artigo *Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária* (Ferreira, 2010), no qual a autora sistematiza



seus argumentos para reiterar a pedagogia como sendo a ciência da educação. Nas palavras da autora:

A compreensão da Pedagogia atual implica a recuperação de um passado que a constituiu. Ao recuperá-lo, está-se buscando re-encontrar os aspectos que possibilitam a compreensão da Pedagogia como ciência da educação. Utilizo “ciência” no singular porque creio ser ela única, embora em integração contínua com outras ciências. Neste sentido, a pluralização, a meu ver, a desfoca e desqualifica. Ainda que alguns autores sejam incisivos ao proporem essa pluralização, penso que pluralizar pode reforçar uma incompreensão da Pedagogia como ciência da educação, na medida em que isto contribui para, semanticamente, no início, generalizar e, na prática, mais tarde, incitar novamente a pensar que ela é genérica, sem especificidades de estudo, por isto, uma área do conhecimento menor e, como tal, não tratada como ciência. (Ferreira, 2010, p.234).

A ênfase num passado que explicaria o presente e a recuperação e afirmação da legitimidade da pedagogia mediante sua imposição como ciência aparecem como justificativas da autora para defender a pedagogia como “a ciência da educação”. Uma pluralização que a “desfoca e desqualifica”, segundo a autora, e que pode possibilitar que seja pensada como “uma área de conhecimento menor”. Essa é uma argumentação recorrente nas defesas da pedagogia como ciência da educação, ou seja, reconhecê-la como ciência para que, em relação às demais áreas do conhecimento, ela compartilhe da mesma validade. Isso evidencia, a meu ver, os embates em torno dos significados deste conceito, mostrando o quanto esse é um campo eivado de disputas interessadas.

Entretanto, é recolhendo argumentos nas inúmeras pesquisas, teses, dissertações, livros e artigos que têm mostrado o forte endereçamento pedagógico dos artefatos culturais que esta tese se articula e encontra a sua justificativa. Esse conjunto de pesquisas e os direcionamentos das condutas que cada uma aponta me fizeram pensar que, num conjunto, as pedagogias se conectam através das condições e

regras de formação que as tem tornado possíveis. Como esse conjunto de discussões pode ser pensado e articulado entre si? Evidentemente, o conceito de pedagogias culturais é, como as produções citadas apontam, o principal elo articulador (algo que desponta nos depoimentos apresentados no artigo de Wortmann, 2010). Articulação no sentido discutido por Wortmann (2005), ao tecer comentário de uma obra da autora Jennifer Daryl Slack, como uma conexão produzida e, por isso, não natural ou essencializada. Uma movimentação que pode envolver três níveis: o epistemológico, o político e o estratégico:

No nível *epistemológico*, a *articulação* corresponde a um modo de pensar as estruturas que conhecemos como um jogo de correspondências, não correspondências e contradições, ou como fragmentos constituintes daquilo que nós consideramos serem as suas unidades; no nível *político*, a *articulação* é um caminho para colocar em destaque a estrutura e os jogos de poder vinculados a relações de dominação e de subordinação. [...] E, finalmente, em um nível *estratégico*, a *articulação* provê mecanismos para configurar a intervenção no interior de uma particular formação, conjuntura ou contexto social. (Wortmann, 2005, p.178-179, grifos da autora).

Em relação ao conceito de pedagogia, creio que esses três níveis se sobrepõem o tempo todo. É possível identificar fragmentos que se encontram espalhados em uma série de autores e materiais, correspondências e contradições que mostram articulações provisórias em funcionamento, relações de saber-poder que podem ser destacadas, mecanismos que operam e tornam as especificidades um diferencial das pedagogias do tempo presente, etc. É nesse sentido, também, que cada conceito não é produzido de modo linear, visto que todo “conceito é questão de articulação, corte e superposição.” (Deleuze; Guattari, 1992, p.27). Além disso, “apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer, e todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação”. (Deleuze; Guattari, 1992, p.16).

É assim que cada conceito sofre transformações em decorrência do tempo-espaço em que funciona. O conceito de pedagogia encontra-se, irremediavelmente, implicado nessas condições.

Essa pesquisa, portanto, encontra sua justificativa em uma intensa e fecunda produção que vem sendo realizada em torno e à respeito das pedagogias culturais, mostrando o seu funcionamento. Meu intento não é o de produzir uma investigação sobre alguma das incontáveis pedagogias culturais que tem sido possível observar em operação em nossa sociedade<sup>7</sup>. Se as trago aqui é porque elas tiveram centralidade nos movimentos que fui operando para constituir o foco de pesquisa que ora apresento. A partir disso, saliento que meu **interesse de pesquisa é problematizar o conceito de pedagogia, destacar e discutir sua fecundidade e o quanto tem se transformado, atendendo, assim, às exigências que a sociedade contemporânea tem formulado**. O próprio conceito de pedagogias culturais já nos indica uma plasticidade para que o conceito capte e contemple, de certo modo, as transformações.

O **objetivo central** da pesquisa é investigar as transformações no conceito de pedagogia, especificando suas articulações com as transformações culturais, vendo e procurando mostrar, por outro lado, o quanto essas tem sido elementos importantes nas flexões, formas e ênfases da pedagogia, fazendo com que seja pluralizada em sua denominação e em seus espaços de atuação. Essa pesquisa comporta o desdobramento em dois objetivos principais: a) problematizar as

---

<sup>7</sup> De certo modo, já empreendi uma tentativa nesse sentido em minha dissertação de mestrado, intitulada *Habitantes da cibercultura: corpos “gordos” nos contemporâneos modos de produzir a si e aos “outros”* (Camozzato, 2007). Pesquisa na qual propus problematizar as condições que tornam possíveis, em nosso tempo, que sujeitos sejam nomeados, marcados e descritos a partir de seus corpos (evidenciando um processo em que a “verdade” de cada um vai sendo construída através das imagens corporais visíveis aos demais) e, igualmente, situar e analisar as práticas concretas que sujeitos exercitam sob estas condições.

composições das pedagogias que tem operado no tempo presente; b) evidenciar suas condições de emergência e realização.

Parto da **hipótese** de que a pedagogia procura responder às exigências que cada tempo coloca para a produção de tipos de sujeitos que lhe correspondam, levando adiante o mundo em que vivem, adaptando-se a ele. Ela envolve, assim, um conjunto de saberes e práticas que cada indivíduo é incitado a fazer operar sobre si para tornar-se sujeito de determinados discursos. Porém, as transformações na esfera dos saberes e nas tecnologias vêm cada vez mais desalojando as certezas, as permanências, provocando, também, que os sujeitos fluam entre as diversas posições-de-sujeito que lhes são oferecidas a ocupar. Isso tem possibilitado que a pedagogia entre num processo de atualização constante para conectar-se às exigências e necessidades contemporâneas e, assim, investir, de forma sempre atualizada, nesses sujeitos. A tentativa parece ser a de controlar ao máximo o modo e as relações dos sujeitos, incitando-os a implementarem sobre si uma série de pequenos movimentos, que mostram justamente a dispersão desse conceito num conjunto maior que a sociedade tem produzido.

As **questões de pesquisa** que me direcionam são as seguintes: **De que modo o tempo presente vem produzindo ressonâncias sobre o conceito de pedagogia? Como as transformações culturais repercutem e flexionam o conceito de pedagogia? De que forma as transformações no conceito de pedagogia relacionam-se com as transformações na esfera social, associando-se a saberes e práticas socialmente desejáveis e legitimados?**

É assim que, tendo a pedagogia como conceito principal, proponho analisá-la e reinterpretá-la a partir das condições culturais contemporâneas. Nesse sentido, não pretendo fazer uma *história da*

*pedagogia*, como já salientado, objetivando escrutiná-la em relação ao que e como ela é; pelo contrário, pretendo, modestamente, e pela reinterpretação de suas heranças, problematizar as **condições de uma flexão e modificação no conceito de pedagogia com vistas a fazer com que a mesma corresponda aos interesses, saberes e poderes do tempo em que está, atuando na produção de sujeitos necessários à manutenção das lógicas em vigência na sociedade**. Isso porque se trata, sobretudo, de um estudo que pretende dar atenção aos desdobramentos do referido conceito, considerando as transformações culturais ocorridas, especialmente a partir da segunda metade do século XX aos dias de hoje.

Em suma, não procuro pensar no que é a pedagogia, mas no modo como ela – com as questões que são postas contemporaneamente – se ressignifica e atua de outros modos para se fazer contemporânea das transformações que temos experienciado. Para isso, obviamente, é necessário procurar compreendê-la nas injunções históricas que a vem produzindo, situando-a nas problemáticas contemporâneas, no modo como um conceito sofre mutações, expressa as condições do tempo em que está em funcionamento – tal como o conceito de *pedagogias culturais* e as múltiplas produções associadas a elas tem sugerido.

Pode-se dizer, desse modo, que se trata de problematizar as heranças da pedagogia e o que ela padece frente às intensidades do contemporâneo. Ou, como assinala Derrida (2004), trata-se justamente de escolher as heranças. Ao fazer disso uma escolha, assume-se não um modo mais privilegiado de olhar, mas uma dentre tantas outras possibilidades. “Eis por que a idéia de herança implica não apenas reafirmação e dupla injunção, mas a cada instante, em um contexto diferente, uma filtragem, uma escolha, uma estratégia.” (Derrida; Roudinesco, 2004, p.17). Tratando do conceito de pedagogia, nesse caso, há de ser salientado o quão amplas e heterogêneas são as produções

teóricas que o circunscrevem. Colocando-me como herdeira de um conceito que me transcende enormemente, como há de ser, obviamente, assumo os recortes e as escolhas que realizei ao construir o meu percurso nesta pesquisa. Desse modo, ser “herdeiro não é apenas alguém que recebe, é alguém que escolhe, e que se empenha em decidir.” (Derrida; Roudinesco, 2004, p.17). Não se trata de falar de tudo e de todos, de se avançar numa busca por mapear por completo um campo, uma área, um tema, um conceito. É, mais propriamente, reconhecer-se inscrito em uma história em que a palavra e o conceito nos inscrevem, acolhendo esta história para, ao mesmo tempo, reinterpretá-la. A um só tempo receber e escolher; mas também distinguir, diferenciar, procurar mostrar as articulações, reinterpretar. A um só tempo afirmar o que vem e, ao fazer isso, mostrar que o que nos chega neste tempo pode ser visto de outros modos e pode, ainda, servir a outros propósitos. Como Roudinesco salienta, nessa entrevista realizada com Derrida (2004), “a melhor maneira de ser fiel a uma herança é ser-lhe infiel, isto é, não recebê-la à letra, como uma totalidade, mas antes surpreender suas falhas, captar seu 'momento dogmático’” (p.11).

Se, por um lado, podemos expor que prepondera nas heranças da pedagogia a pretensão de civilizar, ordenar, ensinar comportamentos e costumes (como referi no início dessa *Introdução*), por outro, essas mesmas heranças não parecem impossibilitar uma associação entre pedagogia e cuidado do outro, um incitamento a um cuidado de si. É que, como assinala Ferraro (2008), a pedagogia envolve um “dentro”, uma linha de medida em que fazemos algo conosco. Essa marca da pedagogia como a possibilidade de dar “forma” aos indivíduos – tornando-os sujeitos a (Foucault, 1995) – é, aliás, algo que prepondera nas discussões e análises que privilegiarei.

Em relação à concepção de pedagogia e à produção dos sujeitos que nós somos em tempos e espaços determinados, cabe referir que não me apoio em nenhuma concepção que signifique ancorar o indivíduo a uma ideia de tomada de consciência e atuação plena em prol de se libertar de amarras que o prenderiam a alguma condição. Nem mesmo à concepção que persiste em acreditar que haveria uma impossibilidade de, no interior de certos jogos e relações, os indivíduos tornarem-se outra coisa para além do que se investe sobre eles. Faço uma tentativa de me afastar de concepções desse tipo – que são bem distantes da hipótese dessa pesquisa. Isso porque, como salientado, parto da hipótese de que os sujeitos resistem entre os discursos, burlam as pedagogias e que isso, aliás, tem tornado cada vez mais imprescindível uma atualização da pedagogia para que atue e comporte as intensas transformações que concorrem nessa produção dos sujeitos. Precisamente para atuar e tentar, a cada vez, produzir efeitos nos sujeitos, uma *vontade de pedagogia* parece se fazer presente, tornando possível que a pedagogia adentre, se espalhe e prolifere nos múltiplos espaços em que os sujeitos circulam. Infiltrando-se, assim, nos recantos, nas reentrâncias das vidas, atuando e incitando a sucessivas atuações sobre nós mesmos. Não há, assim, “um conjunto de determinações que se impõem do exterior ao pensamento dos indivíduos ou que moram em seu interior como que antecipadamente” (Foucault, 2009, p.234), mas há, sim, um conjunto de condições que nos tornam o que somos, e que funcionam e se embatem em uma intensa luta em torno das significações e que estão, sim, articuladas às pedagogias utilizadas e acionadas para nos produzir.

Preciso ratificar que meu objetivo, nesse trabalho de pesquisa, não comporta mostrar o funcionamento das pedagogias culturais em algum artefato específico. Isso será tensionado a partir de parte do *corpus* da pesquisa (que, na seção seguinte, será explicitado). Só que isso não se

configura como um objetivo, mas uma das facetas da problemática do trabalho. Como salientei, são interessantes, fecundas e abundantes as pesquisas que vem sendo feitas nesse sentido. Utilizarei esse conjunto de provocações e análises para pensar, no rastro delas, no que as têm conectado e, também, em suas regras e condições de formação, sendo expressões de nosso tempo – e, por isso mesmo, o quanto atendem a determinadas demandas, implicam jogos de poder-saber e certas atuações dos indivíduos sobre si mesmos.

Pretendo marcar, com isso, o modo como desponta um conceito de pedagogia que tem tomado novas formas, tem tido novas ênfases e tem sofrido transformações. Cruza, assim, também uma problematização sobre *como e de que modo* fomos nos apropriando do conceito de pedagogias culturais em detrimento do conceito de pedagogia (que, num determinado momento, parece ter sido insuficiente para atuar frente às amplas transformações sociais). Do mesmo modo, quero pensar na produtividade e limitações do conceito de pedagogias culturais para argumentar que o conceito de pedagogia pode, talvez, ser utilizado para dar conta das discussões que temos realizado. Sobretudo se considerarmos o quanto, talvez, falar em pedagogias dê conta de toda a problemática sem a necessidade de acoplar o *culturais* que, segundo Costa (2010), comporta o problema de ser “um termo tautológico se tomado fora do âmbito das análises culturais contemporâneas”, “uma vez que seria difícil pensar-se em alguma pedagogia que não seja produzida pela cultura, sendo, portanto, culturais todas as pedagogias” (p.136-137). Ainda que, todavia, o conceito venha sendo “útil para referirmo-nos àquelas práticas culturais extraescolares que participam de forma incisiva na constituição de sujeitos.” (Costa, 2010, p.137).

Dadas essas considerações gerais, saliento que pretendi mostrar a constituição do problema de pesquisa, sua hipótese principal, os objetivos



gerais e questões mobilizadoras. Almejei, também, que as noções de descontinuidade e transformação aparecessem para que, no decorrer do trabalho, seja possível compreender melhor as pedagogias “em relação com problemas que são os nossos, com nossa história” (Deleuze; Guattari, 1992, p.40). Na seção seguinte, apresento as estratégias que coloco em operação para trabalhar sobre os materiais empíricos e, igualmente, sobre as ferramentas teórico-metodológicas. Exponho, assim, os critérios de seleção do *corpus* da pesquisa e os modos como opero com eles.

## **2. Modos de fazer ver e pensar (ou sobre as opções metodológicas)**

Como problematizar um conceito circunscrito por tantas verdades? Como adentrá-lo para, de certo modo, desmembrá-lo não a partir de sua imagem mais fácil de ser vista por nós, mas a partir das suas intensidades, das suas ressonâncias, das suas transformações?

Desde o momento em que a problematização sobre as transformações no conceito de pedagogia e suas relações com questões do tempo presente foram eleitas como foco central desta investigação, sinto-me inquieta frente aos perigos de suspeitar das verdades da pedagogia, de pretender, de certo modo, colocá-las em questão. Encontro-me, a cada estratégia utilizada, a cada problematização e argumentação desenvolvida, travando uma batalha para afirmar menos e problematizar mais. Eis que percebo, assim, o quão difícil é tentar equilibrar-se nas linhas que tecem as pedagogias que tento problematizar. O peso da palavra e da verdade na pedagogia parece-me serem demasiados. Considerando isso, mais do que seguir afirmando e alçando a pedagogia à verdade e ao verdadeiro, gostaria

abrir esse conceito para problematizá-lo, destrinchá-lo e esquartejá-lo, fazendo-o, efetivamente, falar muitas verdades.

De início surge a questão de que a partir desse modo de pensar e operar sobre a pedagogia não se intenta operar sobre respostas ou sobre a renovação de discursos pedagógicos que instalam e implantam regras e lógicas. Não se pretende dar e amparar-se em respostas mas, sobretudo, abrir-se a esse nosso tempo, interrogá-lo e compreender um pouco das suas muitas formas de atuação e funcionamento. Não uma resposta sobre *o que é* a pedagogia, uma afirmação de certezas, mas uma abertura para interrogar o que ela está sendo. O tempo presente encontra-se, assim, em questão. Um presente que está sendo feito e que produz determinados modos de funcionamento da pedagogia. Em suma, uma maior ênfase às perguntas, inquietudes e problemas.

Parece, neste caso, podermos afirmar que na pedagogia – assim como na educação de modo geral – tem sido usual esperarmos por “respostas, sugestões, propostas.” (Costa, 2006b, p.179). Entretanto, o que parece mais importante para ajudar a pensar e ver em nosso tempo e suas áreas de saber é tentar “apresentar [...] novas questões e algumas leituras possíveis, algumas análises provisórias, que incidem sobre evidências sempre singulares, sempre localizadas.” (Costa, 2006b, p.179).

É a partir disso que se torna necessário, aqui, especificar um pouco melhor os *modos de fazer ver e pensar* que fui construindo.

Para operacionalizar esse estudo e demonstrar que o conceito de pedagogia assume novas ênfases e formas em decorrência de transformações culturais, o *corpus* de análise consiste em um conjunto de documentos, tais como excertos de livros da literatura pedagógica, de livros do tipo best seller, uma matéria em revista e uma dissertação que envolve o conceito de pedagogias culturais. Documentos que foram eleitos

como monumentos para a análise, e que por isso “devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto” (Foucault, 2009, p. 8), tornando possível “definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações.” (p. 7). Não me concentrar em um material específico se deve, sobretudo, à relação que quero estabelecer entre modos de nos movimentarmos e o quanto esses movimentos, esses trajetos, se amparam em pedagogias que são postas em funcionamento em múltiplos espaços, de variadas formas, o tempo todo.

Tal composição do *corpus* justifica-se, portanto, na medida em que investigar e refletir sobre pedagogias que operam hoje não é algo a ser realizado sob uma narrativa linear, mas algo que pode ser possível quando se opera sobre exemplos díspares que se interconectam. Ou, como Foucault (2009) salienta, trata-se de, numa dispersão, conseguir estabelecer as regularidades. Esse é o principal critério para que o *corpus* seja composto por materiais variados.

Após familiarizar-me com um conjunto maior de materiais, aos quais fui tendo acesso no decorrer da pesquisa, fiz uma escolha interessada, optando pelos que, a meu ver, poderiam dar uma maior contribuição ao objeto de estudo descrito na seção anterior. Essa seleção foi realizada de forma concomitante com o desenvolvimento da pesquisa – não estava, portanto, dada de antemão, mas foi composta no caminho investigativo que fui construindo. A seleção de documentos que constitui o *corpus* de análise desta pesquisa é a seguinte:

- ✓ Livros da literatura pedagógica: *Pedagogia* (Luzuriaga, 1961<sup>8</sup>), *Introdução à pedagogia* (Planchard, 1962<sup>9</sup>), *Manifesto a favor dos pedagogos* (Houssaye et al, 2004<sup>10</sup>).

---

<sup>8</sup> Nesta obra Luzuriaga (1961) faz uma exposição sobre a pedagogia, englobando o que considera serem seus vários aspectos. A obra é dividida em 7 partes, sendo que na

- ✓ Livro do tipo best seller: *De menina a mulher II* (Pinotti, 2002<sup>11</sup>), *Sob pressão* (Honoré, 2009<sup>12</sup>).
- ✓ Matéria de revista: *Onde será que eu vou investir?* (*Época Negócios*, ago.2011<sup>13</sup>).

---

primeira ele faz uma minuciosa distinção entre o conceito de pedagogia e o de educação. No decorrer da obra são abordados os fatores e finalidades da educação e da pedagogia, a estrutura e organização da educação, a ação educativa e os métodos próprios da educação e, ainda, as instituições que fazem parte da educação escolar. No decorrer da tese mantenho a grafia original da obra.

<sup>9</sup> Planchard (1962) produz, nessa obra, uma introdução à pedagogia, abordando seus múltiplos elementos e enfoques. Discute e problematiza o entendimento da pedagogia como ciência, como filosofia e como arte prática; aborda as bases psicológicas da pedagogia, assim como as relações entre pedagogia e sociedade, a organização científica da escola, a educação nova e, por fim, lança mão de concepções oriundas de vários países sobre a escola, a educação e a pedagogia. Além da contribuição de expor um panorama sobre a pedagogia, mostrando seus múltiplos elementos e conexões, o autor agregou uma discussão que me interessou, particularmente, nesta tese: a constante reiteração de que a pedagogia precisa se atualizar constantemente. É preciso destacar, contudo, que embora esse argumento seja levantado por Planchard (1962), a pedagogia é considerada, principalmente, como uma ciência da educação para o autor. Nos excertos utilizados desta obra mantenho a grafia original (o português de Portugal).

<sup>10</sup> Este livro é uma coletânea de artigos. Publicado originalmente na França, em 2002, faz uma defesa das especificidades da pedagogia. Consiste, como o título sugere, em um manifesto a favor dos pedagogos e a favor, também, da pedagogia. Nos 5 capítulos do livro há uma densa contribuição sobre as incumbências, especificidades e tensões que atravessam a pedagogia. Um dos pontos mais importantes levantados na obra é a compreensão da pedagogia como articulação entre teoria-prática. Ao contrário de Luzuriaga (1961) e Planchard (1962), portanto, não há uma defesa da pedagogia como sendo uma ciência da educação.

<sup>11</sup> O livro de Pinotti (2002) procura ser um manual de auto-ajuda a jovens garotas, pois é composto de regras, recomendações e prescrições que sirvam a elas no cotidiano. O subtítulo do livro é indicativo quanto ao tom do mesmo: *Tudo o que você precisa saber para trilhar os caminhos da moda e arrasar sempre*. De temática atraente às jovens, o livro enfoca a necessidade permanente de conhecer a si própria para ter o devido comando sobre si e aumentar as chances de êxito na sociedade. De grande sucesso de vendas, este livro compõe um dos 5 desta série.

<sup>12</sup> Na obra de Honoré (2009) encontramos uma discussão sobre como a infância do século XXI vem sendo gerenciada por pais afeitos a tentar planejar minuciosamente o futuro das crianças. Além disso, a obra nos mostra que a construção dessas crianças é ambicionada por indústrias do entretenimento, brinquedos e artefatos que preenchem seus cotidianos minuciosamente planejados para produzirem retornos econômicos no futuro. Honoré (2009) expõe os excessos das pedagogias que tem atuado sobre as crianças, deixando-as totalmente *sob pressão*.

<sup>13</sup> A revista *Época Negócios* (ago. 2011) tem edições mensais pela Editora Globo e é voltada ao mundo dos negócios. Nessa edição, especialmente, foi disponibilizada esta

- ✓ Dissertação que problematiza as pedagogias culturais: *O complexo Witch acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo* (Prates, 2008<sup>14</sup>).

Espero que esse conjunto de materiais possa ser suficiente para organizar e compor uma perspectiva para ver e pensar (Sarlo, 2004). De certo modo, creio que é possível afirmar que os materiais foram sendo pensados de forma conjunta com os conceitos e transformações que conseguia ver em funcionamento. O *corpus* vai sendo utilizado na medida em que uma problematização o torna necessário. Ou seja, o que está em questão não é o material de pesquisa como um imperativo ou, então, como que separadas, isoladas, um conjunto de leituras. É devido a isso, inclusive, que certos materiais empíricos aparecem em alguns capítulos e em outros não. Talvez seja possível pensar que fui me adaptando às condições mutantes das próprias pedagogias. Estando aqui, elas se relacionam logo ali, ficando difícil apreendê-las. É como se o modo de operar com as transformações respingassem no modo como são, também, apresentadas. Mutáveis e quase que incapturáveis, as pedagogias não parecem ser facilmente descritas, dobradas, rachadas e expostas em seu funcionamento.

Além do mais, nesta tese compartilho o entendimento de que pesquisa relaciona-se com um olhar que faz escolhas, e que, por isso mesmo, não é passivo, procura o mote da inquietação. Minha escrita

---

matéria, que aborda o investimento necessário às novas gerações para que elas aproveitem ao máximo as boas oportunidades que o Brasil do século XXI cada vez mais, propiciará. A visão de educação e as pedagogias necessárias para a produção das novas gerações atravessam a referida matéria.

<sup>14</sup> A dissertação de Prates (2008) esmiúça detalhadamente o funcionamento de pedagogias que atuam no interior de uma rede de artefatos culturais nomeado pela autora de *Complexo W.I.T.C.H.* Tal *Complexo*, conforme a autora, engloba uma variedade de artefatos que direcionam ao consumo de múltiplos produtos do interior do *Complexo* e utilizam, como estratégia de chamamento das jovens garotas (seu alvo privilegiado), o recurso da magia.

pretende expressar o modo pelo qual – empírica e conceitualmente – fui construindo o meu jeito de olhar, a maneira de perceber e procurar abrir o campo de possibilidades na leitura das pedagogias que operam no tempo presente. Ora, a própria pedagogia tem uma história, um legado que pode ser visualizado a partir de muitos ângulos. Escolher esse tema é, não obstante, uma revisita à pedagogia ao investigar os seus modos contemporâneos de funcionamento.

Quer dizer, em suma, que fazemos escolhas e que nosso modo de olhar constrói os modos de nos aproximarmos tanto dos conceitos quanto dos materiais empíricos selecionados. Como Costa (2002b, p.152) salienta: “O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos.” Ou seja, há uma intencionalidade e, de certo modo, fazemos com que os materiais falem a partir das perspectivas que assumimos.

Essa escolha interessada exigiu, de uma parte, que eu não privilegiasse, nessa pesquisa, muitos dos cânones da literatura pedagógica. Autores como Rousseau, Kant, Comenius, Claparède, entre outros, que deram valiosas contribuições e seguem como marcos importantes dentro das discussões sobre a pedagogia, foram compreendidos naquilo que são: como legitimados a partir de uma construção que envolve complexas relações de poder e saber – cujo embates, localização institucional e espacial, entre outros, alçaram esses autores e suas obras como cânones, referência ao se falar em pedagogia. Esse estudo não desconsidera a importância desses autores, mas pondera que há um conjunto maior de autores a serem mencionados e considerados para além das referências aos cânones. Esse ponto é, a meu ver, importante. Um trabalho de pesquisa significativo há que ser feito, ainda, para que outras vozes possam ser ouvidas, incluindo, aí, as vozes

das mulheres, que seguem ínfimas nos jogos de poder-saber da literatura pedagógica (pelo menos frente ao que tenho conhecimento).

É assim que, a partir das considerações expostas, e atentando aos modos pelos quais um conceito responde a imperativos do presente, se reconfigurando e tomando novas formas, preciso destacar algumas das estratégias que são úteis a esta pesquisa: impregnação e problematização do material; identificação dos temas chave, palavras recorrentes, associações entre as palavras e as coisas, conceituações e posições-de-sujeito em circulação; análise dos efeitos de verdade e estratégias de legitimação do material; articulação às transformações culturais e às possíveis condições de possibilidade advindas para as formas, ênfases e transformações no conceito de pedagogia. É para o interior dos textos, para a articulação entre eles e suas condições em formações mais amplas, como o contexto social, que estas estratégias me levarão.

Importante destacar, ainda, que a pedagogia articula-se a variados discursos valorizados no contexto em que está em funcionamento. Por isso a pedagogia situa-se em um contexto onde discursos de áreas diferentes funcionam e travam embates. Tais discursos, quando articulados, produzem práticas, modos das pessoas perceberem a si mesmas e aos outros, etc. As verdades que circulam na pedagogia, nesse caso, emergem na dispersão de uma série de saberes que, articulados, ganham força nos direcionamentos que pretendem dar às vidas das pessoas.

Numa aproximação pouco ortodoxa à análise do discurso foucaultiano, problematizo as tentativas de fazer corresponder os objetos de saber e os sujeitos de discursos para obtenção de domínio. Compreendo, a partir disso, o discurso menos como um ato de fala, e mais como um elemento que produz práticas e sujeitos, que constitui aquilo sobre o que se fala. Trata-se de privilegiar as relações entre palavras e

coisas, evidenciando as articulações, as regularidades e recorrências no *corpus* da pesquisa em torno do conceito de pedagogia. Isso implica mostrar que esses materiais correspondem a certas regras históricas e, por isso mesmo, estão permeados de verdades, de relações de poder e saberes do nosso tempo.

O que esta tese contém são ideias, determinados usos de conceitos e materiais, pistas de uma pesquisa na qual procurei articular coisas que li, ouvi, pensei e analisei para ver como isso pode se tornar um conjunto que faça algum sentido em relação aos problemas que elegi como tema de pesquisa.

Dito isso, convém apresentar a organização desta tese. A parte I é composta por dois capítulos. No primeiro, intitulado *Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes*, problematizo a pedagogia e as suas investidas para legislar. Abordo, ainda, o quanto tem se tornado um imperativo, com a condição pós-moderna, a operação de interpretar com as pedagogias. Em *Vontade de pedagogia*, capítulo 2, discuto que este conceito evidencia a imprescindibilidade das pedagogias, sendo uma marca da vontade de conduzir permanentemente os sujeitos. A parte II contém quatro capítulos. No primeiro deles, o capítulo 3, intitulado *Pedagogias do presente*, discuto o quanto a pedagogia tem se transformado a partir das condições do presente, forjando sujeitos do presente. Em *Apreender o real com as pedagogias*, capítulo 4, trato das relações entre representação e pedagogia com o intuito de chamar a atenção para as apreensões do real que as pedagogias tentam realizar. No capítulo 5, *As pedagogias e o gerenciamento das vidas*, exponho que a vida das pessoas como um todo é alvo das pedagogias, bem como o quanto esse movimento implica numa tentativa de adaptar as gerações à sociedade em que vivem e na qual viverão – uma vez em que há o processo constante de produzir e ser produzido por essa mesma sociedade. Em *Estar visível, fazer-se*



*imagem: a incorporação das tecnologias*, título que dá nome ao capítulo 6, debato o fato de que estar visível, exposto, e ter incorporado as tecnologias é condição para a atuação das pedagogias. Na parte III da tese problematizo, em *Artes da pedagogia*, capítulo 7, a pretensão da pedagogia de dar forma aos sujeitos. Por fim, em *Potências e impotências das pedagogias (considerações finais)*, retomo brevemente algumas questões abordadas na tese.

## **1. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes**

---

Aparentemente, definir a pedagogia é algo simples: “é a arte de instruir e de educar as crianças.” (Planchard, 1962, p.7). Entretanto, ao adentrarmos nas acepções oferecidas pela literatura pedagógica (neste caso, autores como Luzuriaga, 1961; Houssaye *et al*, 2004; Libâneo, 2007) podemos ver o quanto essa definição primeira encontra-se em embate com outras. Há modos díspares de conceituá-la. Talvez seja possível afirmar que as mudanças nesse conceito relacionam-se com as transformações sofridas pela sociedade. Sendo assim, o conceito de pedagogia é móvel e está implicado com as exigências que cada sociedade coloca para a formação das pessoas. Afinal, se as sociedades sofrem mudanças, os conceitos utilizados para entendê-las e produzi-las adentram nesse jogo, não sendo estáticos. Há, assim, intensos embates em torno dos significados da pedagogia. Pode-se usar esse mesmo conceito para focar aspectos e problemáticas diferentes. Em suma, há muitos embates nas formas de definir os conceitos, e a pedagogia encontra-se, inevitavelmente, no meio disso.

É nessa direção que este capítulo aponta. Ou seja, a pretensão é expor um pouco das múltiplas enunciações sobre a pedagogia, apontando para as diferentes formas de concebê-la, compreendê-la e fazê-la funcionar. Interessa-me menos uma história da pedagogia, mas a exposição de um olhar focado no problema de pesquisa aqui apresentado. Insisto em dizer que me vi tentada, por inúmeras vezes, a incluir nesse capítulo algo como o “estado da arte” do conceito recém referido. Contudo, pouco teria a dizer que não esteja nas páginas de livros da literatura pedagógica. Ainda que a minha escrita ressoe o que já foi dito tantas vezes, numa trama em que a escrita é articulação, conexão e reescrita de outros textos, preferi me esgueirar para não me dar o apaziguamento dessa inquietação que, talvez, pudesse ser minimizada pela exposição linear do já dito (como que para provar o que estudei a respeito do tema).

Sendo assim, dividi esse capítulo em duas seções: a) na primeira, abordo a problemática da pedagogia frente às investidas para legislar sobre o conceito e as pessoas. Trago excertos que exemplificam a discussão e nos mostram que a educação e a pedagogia estão implicadas nos modos de conduzir e fabricar os indivíduos; b) na segunda seção discuto a operação de interpretar com as pedagogias – uma condição que se tornou um imperativo devido a transformações mais amplas advindas com a pós-modernidade e a ênfase na pluralidade.

## **1.1 Legislar pela pedagogia**

Utilizo-me das metáforas do legislador (associado à modernidade) e intérprete (associado à pós-modernidade), problematizados por Bauman (2010), no livro *Legisladores e intérpretes*, no qual ele analisa a constituição da categoria de intelectual e o seu deslocamento da função de

legislador para a de intérprete da cultura no interior da globalização e afirmação das pluralidade. Parece-me que o anseio em demarcar, definir, cercar o conceito de pedagogia, relaciona-se com uma vontade que é de legislar sob a sociedade e seus indivíduos. Isso porque se pode dizer que persiste nessa intencionalidade a crença de que as pessoas teriam “infinita capacidade de serem influenciadas, moldadas, aperfeiçoadas” (Bauman, 2010, p.100). Para tanto, a necessidade da educação e da pedagogia se intensifica, pois o aperfeiçoamento humano só é possível de ser desenvolvido por intermédio de mediadores que coloquem ordem em uma organização desordenada. Como profere Bauman (2010, p.101), a educação foi “uma resposta do tipo 'gerenciamento de crise', uma tentativa desesperada de regulamentar o desregulamentado, de introduzir ordem”. Ao invés de indivíduos alçados à própria sorte temos a educação e a pedagogia para trazê-los da selvageria e introduzi-los na sociedade.

É a partir desse contexto que, quando falamos e pensamos em pedagogia, vem-nos a ideia de um corpo-sujeito<sup>15</sup> a ser administrado e tornado governável. As crianças, e todos os demais, aliás, ao educarem-se pelas pedagogias mais “acertadas”, adquiririam um conjunto de práticas e saberes para, com isso, poderem ter o correto domínio e o conhecimento adequado para se movimentarem em variadas direções. Educar, assim, leva-nos a um conjunto de comportamentos e saberes que, por meio da pedagogia, cada indivíduo adquire, tornando-se sujeito deles. É inscrever-se em certas posições-de-sujeito. É nesse sentido também que “Educar uma criança [e as demais gerações] supõe limitar seu campo visual, apequenar seu mundo e dar-lhe uma forma determinada, para que ela se adapte às normas específicas de cada cultura.” (Montero, 2008, p.138).

---

<sup>15</sup> Utilizo essa expressão inspirada em Souza (2000), que utiliza a expressão corpo-identidade para recolocar em suspensão a dicotomia corpo-indivíduo, mostrando suas articulações fecundas.

Para efetuar isso produzimos práticas e saberes que tornem possível dar essa determinada forma, produzida em tempos e espaços específicos.

Partindo disso, parece que grande parte de nossas pedagogias são erigidas para atuar sobre esse corpo-sujeito a ser administrável pelos processos educativos e pedagógicos. É por isso também que os indivíduos sobre os quais a pedagogia vai atuar são situados, muitas vezes, como o “outro”, sendo seres da falta, da impotência, da fraqueza, da ausência. Precisamente porque marcar um déficit é condição para a constante atuação e necessidade da existência própria da educação e da pedagogia.

É pela exigência e necessidade da sociedade em colocar ordem, em fazer com que cada um de nós ingresse e se adapte ao mundo, uma vez que “Nenhum de nós pode construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa num mundo 'pré-fabricado'” (Bauman, 1998, p.17), que proponho seguirmos nessa discussão a partir do filme *O Garoto Selvagem*, de François Truffaut (1970). Trata-se, mais especificamente, de uma narrativa que nos conta sobre a história de um garoto encontrado numa floresta da região de Aveyron, na França, no ano de 1.800. No início do filme vemos *o garoto selvagem*, nomeado de Victor, andando de quatro, se alimentando da floresta. Victor tinha adquirido os mesmos hábitos dos animais, convivia e lutava com eles, aprendendo e compartilhando os mesmos costumes. Ele é retirado da floresta e inúmeras perguntas em torno dessa enigmática figura começam a surgir. Visualmente é difícil atribuir-lhe características associadas aos garotos da época. Um estranho, um “outro”.

Frente à tentativa de trazer o selvagem para a sociedade, Victor foge, escapa, não se deixa conduzir de forma tranquila. Ele acaba sendo deslocado para o Hospital Bicêtre que, tendo a frente Pinel (renomado médico da época), o avalia. Acaba sendo diagnosticado por Pinel como

idiota, simplesmente. Temos, aí, uma voz institucional, voz que fala a partir dos conhecimentos médicos validados pela época. Não se expressar em uma língua compartilhada por outros seres humanos, não sentar-se como os demais, não compartilhar os mesmos hábitos alimentares, entre outros, cria uma distinção. Mais do que isso, esse caso faz pensar na série de práticas e significados que nos tornam o que somos e, do mesmo modo, que distinguem os que dessas práticas e significados não compartilham. Esse caso nos mostra o que Larrosa (2001a) situa como a presença enigmática. Temos a figura de uma criança, mas uma criança-enigma. Uma criança cujo saber e poderes da época não conseguiram de forma simples decifrar e capturar. Mais fácil foi lhe imputar as marcas da incapacidade, da impotência, da idiotice.

Contudo, nessa tentativa de decifração de Victor aparece um importante personagem: o Dr. Itard (no filme, interpretado pelo próprio Truffaut). Ele se indaga sobre o diagnóstico de Victor. Compreende que Victor necessita é de educação, uma vez que tinha sido privado dela. A ideia é de que um método pedagógico adequado despertaria a inteligência do garoto. Tendo a ajuda de uma governanta, a Senhora Guérin (paga pelo Estado, e com a qual Victor parece ter se afeiçoado afetivamente), Itard passou a implementar o seu projeto de educar Victor. Isso envolvia ensinar a caminhar sobre os dois pés, se vestir, comer de forma adequada (inclusive com a mudança do gosto alimentar). Ou seja, todo um ensinamento que normalmente ocorre num trajeto desde que nascemos, e que pouco a pouco vai nos tornando pessoas inseridas numa sociedade em que certas regras, hábitos, modos de pensar e proceder vão se incorporando. Victor não havia sido inserido nessa configuração de sociedade. Seria necessário, portanto, que fosse *educado* para isso. E mais, a prática de Itard com Victor mostra-nos, a meu ver, a pedagogia

atuando nessa minuciosa estratégia de condução do Victor à forma-humana (e, portanto, menos à selvageria, à forma-animal).

Pedagogia e ordenação social aparecem bem imbricadas; assim como apartar a selvageria e a incivilidade se avolumam como recorrências de pedagogias que nos precedem e das que, ainda hoje, nos conduzem. Como salienta Gomes (2002), “há que se explorar os contrastes” entre “a operação civilizadora do campo educacional e a selvageria que, a todo custo, a educação trabalha para conter.” (p.60).

Por um lado, encontramos aqui a exemplificação da seguinte assertiva de Kant (1999, p.15), no livro *Sobre a pedagogia*: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”<sup>16</sup>. Por outro lado, parece-me que é possível vislumbrar o contorno microfísico da pedagogia. Ela adentra as minúcias, as pequenas reentrâncias. É nesse nível que Itard tenta conduzir Victor. A educação, de forma geral e mais global, não parece que seria potente a ponto de trazer Victor da selvageria. Para tentar ter sucesso nessa empreitada são necessárias estratégias minuciosas, com intencionalidades específicas em cada estratégia fabricada e posta em operação. E Itard vai criando-as – o que aparece em diferentes momentos do filme.

A partir desse exemplo do filme *O Garoto Selvagem*, gostaria de adentrar mais em duas discussões: a primeira, a questão da condução e as relações com a educação e a pedagogia; a segunda, a problemática da fabricação na intencionalidade dessa condução.

---

<sup>16</sup> Cabe referir o uso da palavra “homem” nesta e em outras citações expostas na tese. Ela precisa ser compreendida no tempo-espço em que foi empregada por vários autores, bem como pelo fato de expressar as condições enunciativas da época em questão, como no caso de Luzuriaga (1961) e Planchard (1962), que a usam indeterminadamente. Isso indica, a meu ver, que a referência para se pensar nos seres humanos era o “homem”. E, preferencialmente, o “homem” ocidental, branco, dotado de saúde e da dita civilidade. Aliás, é preciso ressaltar que há bem pouco tempo as mulheres vêm sendo, paulatinamente, referidas e incluídas nos contextos enunciativos.

Em uma passagem do livro *Introdução à pedagogia* Planchard (1962) explica o seguinte: “O objeto da pedagogia é a *educação*. Etimologicamente, educar (*e-ducare*) é modificar num sentido determinado, é conduzir de um estado para outro.” (p.10-11). Nessa direção, compreendo a pedagogia, mais especificamente, como um conjunto de saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinadas formas de sujeito. Tal concepção, tomada a partir de autores como Foucault (2004), Noguera-Ramírez (2009), Varela (1994), Larrosa (1994), Veiga-Neto (2003b), entre outros, subsidia-me para um deslocamento em relação a acepções mais tradicionais sobre a pedagogia. Estes autores fizeram-me entender que a pedagogia relaciona-se com o modo de conduzir os sujeitos, de operar sobre eles para obter determinadas ações, incitando a um governo de si e dos outros.

Da mesma forma, Noguera-Ramírez (2009, p.161) salienta que “educação é mais direção e condução que instrução e ensino”. Em relação a isso, Bauman (2010) argumenta que não é o saber, “mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade” (p.107) o que aparece como prioridade na discussão da educação. Novamente, de certo modo “o propósito da educação é ensinar a obedecer. Instinto e presteza para conformar-se, seguir o comando” (p.107). A esse respeito pode ser elucidativo um trecho da crítica *Como comportar-se no bonde*, de Machado de Assis<sup>17</sup>, datada de 1883, na qual o autor expressa de maneira crítica e irritadiça – o que parece ser, inclusive, uma marca de suas crônicas – as seguintes considerações:

Ocorreu-me compor umas certas regras para uso dos que freqüentam bondes. O desenvolvimento que tem sido entre nós esse meio de locomoção, essencialmente democrático,

---

<sup>17</sup> Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2008), no artigo *Pedagogia: a arte de erigir fronteiras*, cita esse e outros excertos desta crônica, destacando a pedagogia na literatura do autor, destacando-o como o grande pedagogo da nação brasileira no século XIX.



exige que ele não seja deixado ao puro capricho dos passageiros. Não posso dar aqui mais do que alguns extratos do meu trabalho; basta saber que tem nada menos de setenta artigos. Vão apenas dez.

#### Art. I - Dos encatarroados

Os encatarroados podem entrar nos bondes com a condição de não tossirem mais de três vezes dentro de uma hora, e no caso de pigarro, quatro.

Quando a tosse for tão teimosa, que não permita esta limitação, os encatarroados têm dois alvitre: -ou irem a pé, que é bom exercício, ou meterem-se na cama. Também podem ir tossir para o diabo que os carregue.

Os encatarroados que estiverem nas extremidades dos bancos, devem escarrar para o lado da rua, em vez de o fazerem no próprio bonde, salvo caso de aposta, preceito religioso ou maçônico, vocação, etc., etc.

#### Art. II - Da posição das pernas

As pernas devem trazer-se de modo que não constanjam os passageiros do mesmo banco. Não se proíbem formalmente as pernas abertas, mas com a condição de pagar os outros lugares, e fazê-los ocupar por meninas pobres ou viúvas desvalidas, mediante uma pequena gratificação. (Assis, 1994, p.20-21)

Dentre outros artigos da crônica destaco, ainda, o seguinte:

#### Art. V - Dos amoladores

Toda a pessoa que sentir necessidade de contar os seus negócios íntimos, sem interesse para ninguém, deve primeiro indagar do passageiro escolhido para uma tal confidência, se ele é assaz cristão e resignado. No caso afirmativo, perguntar-se-lhe-á se prefere a narração ou uma descarga de pontapés. Sendo provável que ele prefira os pontapés, a pessoa deve imediatamente pespegá-los. No caso, aliás extraordinário e quase absurdo, de que o passageiro prefira a narração, o proponente deve fazê-lo minuciosamente, carregando muito nas circunstâncias mais triviais, repelindo os ditos, .pisando e repisando as coisas, de modo que o paciente jure aos seus deuses não cair em outra. (Assis, 1994, p.21).

Sugere-se aí o quanto no século XIX havia a inscrição de determinada pedagogia; uma pedagogia que, sendo a inscrição de determinados saberes e práticas em indivíduos sobre os quais ela atua,

tornando-os seus sujeitos, não se exime de exprimir e inscrever uma preocupação constante com as artes do comportamento e dos gestos, em limitar os usos do espaço em relação ao corpo, em inscrever em cada um as marcas da civilidade e dos bons modos. Outrossim, sabemos o quanto ressoa a recorrência com que hábitos de higiene foram alvo de um investimento constante ao longo dos séculos, como um dos principais conteúdos de variadas pedagogias, até os dias de hoje, inclusive, embora com investimentos diferentes. Preocupação em criar regras a serem ensinadas já que se considera que um bom comportamento não há de ser “deixado ao puro capricho dos passageiros”, no caso do bonde, como Machado de Assis expôs. Considera-se que para viver em sociedade, para que consigamos nos comunicar numa linguagem comum, há de ser necessária a intervenção de certas pedagogias que nos ensinem a habitá-la e, assim, nos situem, enquadrem, circunscrevam, nos inscrevam em certos limites, linhas, fronteiras.

Nesse caso, uma pedagogia – enquanto saberes e práticas – comprometida com a discursividade socialmente validada no século XIX. Quando Machado de Assis salienta que “Toda a pessoa que sentir necessidade de contar os seus negócios íntimos, sem interesse para ninguém, deve primeiro indagar do passageiro escolhido para uma tal confiança, se ele é assaz cristão e resignado”, ele questiona a publicização de aspectos privados no espaço público de modo geral – embora exemplifique isso em relação aos bondes. Atualmente, por outro lado, há um imperativo para a exposição da intimidade, mostrando-nos que a pedagogia opera nesse limiar entre as formas de conduzir os indivíduos aos discursos que sejam socialmente considerados legítimos no contexto em que está em funcionamento.

O excerto abaixo encontrado em um Manual mais ou menos recente, se aproxima bastante da crônica de Machado de Assis a respeito das regras de comportamento no bonde:

*Guia rápido para um comportamento apropriado*

[...]

POSTURA

A postura é fundamental para se fazer tudo certo. Andar arrastando os pés com guarda-chuva de plástico, vestindo um casaco de sua avó e carregando uma bolsa Sainsbury é garantia de péssima aparência. Para completar, ande com os ombros caídos para frente e olhando sempre para os seus pés e você nunca vai conseguir impressionar ninguém que pertença à nobreza.

O princípio mais importante é manter-se ereta: ombros para trás, estômago para dentro, quadril encaixado, pescoço e costas retas, mas não rígidas. Orelhas, ombros, quadris, joelhos e tornozelos devem permanecer como colunas. Uma linha vertical imaginária a partir do lóbulo de sua orelha deve passar bem no meio de seu tornozelo. [...]

CONDUTA

1. Não coma com os cotovelos sobre a mesa.
2. Quando estiver tomando sopa, mantenha a tigela e a colher longe de você.
3. Passe confiança olhando as pessoas nos olhos enquanto fala com elas.
4. Não aponte com o dedo para ninguém, não porque isso seja rude, mas porque é um gesto muito masculino. Use sua mão inteira delicadamente ou incline a cabeça na direção desejada. Imita a maneira como fazem as apresentadoras de TV que anunciam a previsão do tempo.
5. Algumas dicas datadas de 1845 ainda se aplicam à nossa época: nunca coce a cabeça, nem use palito de dentes, nem limpe as unhas ou, em hipótese nenhuma, coloque o dedo no nariz; todas essas coisas são extremamente desagradáveis. Cuspa o mínimo possível, se necessário – e nunca no chão. Essa última regra é particularmente importante. Se há uma regra de ouro entre todas as demais, é essa. (Cutler, 2008, p.151-152, grifos da autora).

Podemos extrair do excerto acima a ênfase dada ao comportamento, em como manter uma postura considerada apropriada, como caminhar, se vestir, comparando o dito adequado ao seu contrário. Aparece, desse modo, um detalhamento de como projetar cada parte do corpo e como se comportar no convívio com as demais pessoas. De Victor, no início do século XIX, às regras de comportamento no bonde de Machado de Assis, no último quarto do século recém citado, chegando ao guia de comportamento editado recentemente, a ênfase na condução mediante a pedagogia mostra-se, creio, aparente.

Creio que seria produtivo adicionar a essa discussão a problemática da fabricação, levando em conta, principalmente, as contribuições de Meirieu (1998), no livro *Frankenstein Educador*. Meirieu (1998) argumenta que Frankenstein pode ser lido como um significativo mito em torno do pedagogo que se interroga a partir da questão das origens, em torno de como as crianças podem ser feitas. A pedagogia aparece, nesse primeiro momento, como fabricadora de pessoas. Afinal, “Frankenstein 'faz' um homem, quer dizer, o 'fabrica” (p.17, trad. minha).

Como Meirieu (1998) expõe, fabricar é uma tarefa que se faz cotidianamente, toda vez que planejamos “construir um sujeito somando conhecimentos” (p.18) ou, ainda, “fazer um aluno empilhando saberes” (p.18). Meirieu fala que o “núcleo duro” da educação refere-se ao que o mito de Frankenstein nos revela, qual seja, a de que está na intencionalidade a fabricação de um sujeito. Porém, um sujeito que “escapa inelutavelmente ao controle de seu 'fabricante” (p.18).

Isso indica o quanto a educação e a pedagogia lidam com a relação com o outro. “Frankenstein é, pois, um homem encarado à chegada do 'outro” (Meirieu, 1998, p.17). Itard e a sociedade francesa foram, também, encarados frente o advento do outro – nesse caso, Victor. Contudo, esses

exemplos não nos permitem fechar tal questão em torno de personagens que seriam excepcionais e específicos, mas é possível alargar isso para pensar na concretude dos tantos outros que fazem da educação uma aventura e que passam, desse modo, pela minúcia da pedagogia para serem introduzidos nesse mundo. Como comenta Meirieu (1998): “sempre, com independência das circunstâncias, hei de enfrentar a mesma realidade irreduzível: a cara a cara com o 'outro'”, com o qual “devo transmitir o que eu considero necessário para sua sobrevivência ou para seu desenvolvimento e que se resiste ao poder que quero exercer sobre ele” (p.19). Alguém com o qual intentamos fazer algo. De certo modo, “queremos 'fazer algo de alguém' depois de ter 'feito alguém de algo” (p.19).

Com os exemplos anteriores procurei chamar a atenção para a educação e a pedagogia e suas relações com a condução e a fabricação. Condução de um estado a outro. Fazer um trajeto, inserir em uma lógica. Além do mais, é preciso ressaltar que os relatos sobre o nascimento da pedagogia estão associados às formas de cuidado e governo das crianças. Os pedagogos, inicialmente, teriam sido escravos que faziam o trajeto de condução das crianças da casa às escolas, evidenciando todo um “percurso” pedagógico externo a escola (Houssaye, 2004).

De Itard a Victor, passando por Frankenstein e sua “criatura”, pegando carona no bonde descrito por Machado de Assis, até o guia para ter um bom comportamento, ensinando como se comportar, comer, caminhar, etc., entre outros exemplos que poderiam ser acionados, não deixamos de estar à mercê de formas de condução e fabricação. Nesse sentido, a intencionalidade atravessa a pedagogia, é uma das suas principais marcas: “A pedagogia é também, e sobretudo, uma *ação sistemática*”, “pois se propõe utilizar numerosas noções para melhor

realizar uma tarefa muito concreta: a educação das crianças [e das demais gerações]”, como salienta Planchard (1962, p. 18, grifos do autor).

É em torno da intencionalidade que Victor é tornado objeto e sujeito de um processo educativo, e é com a pedagogia que esse processo educativo encontra possibilidade de ser realizado nas minúcias, mediante objetivos que vão sendo firmados. Em determinado momento, por exemplo, Itard descreveu os objetivos que tinham que ser alcançados com Victor. A pedagogia está aí, uma vez que “Educar é produzir modificações ou aperfeiçoamentos no sujeito a educar.” (Planchard, 1962, p. 18). Porém, como o próprio Planchard indaga: “Como chegar lá o mais facilmente e o mais seguramente possível?” (p. 18). Ele mesmo responde: “Antes de tudo, existe um *fim remoto*, um produto acabado, havendo, depois, *objetivos* intermediários que são meios em relação ao fim. Um fim não se atinge de um só golpe, mas é necessário tempo e várias etapas.” (p. 18).

Outro ponto de articulação interessante nessa discussão refere-se ao fato de que a recorrente associação da ideia de educação à escolarização esfumaça as ambições originais da mesma (Bauman, 2010). Isto é, não se tratava de encurralar a função da educação somente no espaço demarcado da escola, mas, muito mais, de moldar eficazmente a sociedade como um todo “para fazer com que os indivíduos aprendessem, se apropriassem e praticassem a arte da vida” (Bauman, 2010, p.101). A educação era, assim, “função de todas as instituições sociais, um aspecto da vida cotidiana” (p.101). Os exemplos anteriores talvez dêem um pouco dessa dimensão ampliada da educação que não se encontra centralizada em uma única e principal instituição, mas que se dissemina pela sociedade. Nesse sentido, Bauman afirma que a educação do início do mundo moderno

significava um projeto de tornar a formação do ser humano uma responsabilidade plena e exclusiva da sociedade como um todo, em especial de seus legisladores. A ideia de educação significava o direito e o dever do Estado de formar (...) seus cidadãos e guiar sua conduta. Representava o conceito e a prática de uma sociedade administrada. (Bauman, 2010, p.102)

As palavras de Bauman (2010) fazem referência à forma de entendimento da educação num tempo em que a noção de razão, “compreendida como a ordem ideal do mundo social”, era tida como não tendo “seu lócus na mente do indivíduo” (p.108). Já se concebia que isso precisava passar por uma construção. A educação, assim, é a forma por excelência para guiar a conduta e, nesse sentido, todos os espaços deveriam, desde já, ser ativos frente a esse objetivo. Nenhuma oportunidade deveria ficar incólume diante de uma sociedade administrada e preocupada em ser bem gerida.

Ademais, talvez seja possível afirmar que há “o ímpeto de legislar, organizar e regulamentar” (Bauman, 2010, p.107) frente a “necessidade de compensar a fraqueza intrínseca dos indivíduos por meio do potencial 'educacional' ilimitado da sociedade” (p.107-108). Mais especificamente, a acepção da palavra *legislar* indica: 1) produzir ou decretar leis; 2) determinar, preceituar, formular. (Houaiss, 2001). Essas são funções que, a meu ver, a pedagogia não deixa de tomar para si. Quer dizer, decretar, determinar, formular, preceituar, produzir, é próprio da pedagogia, que pretende atingir as pessoas mediante saberes e práticas que possam fazê-las agir sobre si mesmas e sobre os outros. Nesse sentido, esses verbos associados à pedagogia podem ser vistos como subsídios, ainda, para que possam ultrapassar suas fraquezas e seus déficits, ou então aliar-se a discursos contemporâneos que estejam em voga em tempo-espacos determinados. Afinal, se “A incerteza sempre foi uma fonte suprema de medo” (Bauman, 2010, p.25), infinitas estratégias para contornar,

demarcar, procurar estancar essa incerteza são produzidas. E a pedagogia atua para ordenar mais o desordenado, como já dito.

Acionar e agir tendo em voga conhecimento e poder é também uma forma de legislar. Além do mais, a inter-relação entre poder e conhecimento “cria condições para sua própria operação contínua e cada vez mais vigorosa” (Bauman, 2010, p.27), fortalecendo uma ligação a partir das incertezas que não param de ser produzidas. Essa sensação presente da insegurança, por um lado, “aumenta ainda mais o poder do conhecimento e de seus guardiões.” (Bauman, 2010, p.27). Como se as falas consideradas “autorizadas”, por exemplo, aplainassem a incerteza e guiassem de forma segura a um estágio melhor. Por outro lado, essa estratégia de legitimação é condição para a formulação, demarcação e definição pelos conceitos. Isto é próprio nas operações para conceituar e, assim, associar determinados significados a uma palavra, restringindo-a. Essa condição torna difícil a contestação desses mesmos conceitos.

No que diz respeito a essas estratégias, Houssaye (2004) indica uma cisão, uma separação que passou a operar na medida em que separam-se as noções de teórico e prático na educação, concentrando no primeiro termo os cientistas da educação e no segundo os pedagogos, afastados do pensamento sobre a educação. Quer dizer, o autor coloca em evidência a distinção produzida entre os que pensam e refletem e os que agem na educação. Tal qual os efeitos que a mesma distinção entre os intelectuais e os não intelectuais de Bauman (2010) produzem, tal operação “engendra uma assimetria aguda no desdobramento do poder social.” (p. 27). Uma operação de polarização e distinção do poder social, onde os associados como “fazedores tornam-se dependentes dos pensadores” (Bauman, 2010, p. 28).



Talvez seja possível afirmar, nessa direção, o quanto os embates em torno dos conceitos não deixam de envolver embates pela (re)afirmação de lugares e *status* social. Afinal, “Diferentes conceitos são empregados dependendo de que dominação particular – ou dimensão na distribuição do poder social – está em jogo.” (Bauman, 2010, p.34). É devido a isso que cabe considerar que as diferentes definições de pedagogia são “noções nascidas no contexto de assimetria de poder” (Bauman, 2010, p. 34). Com isso quero salientar que na operação dos conceitos encontram-se, de forma entrelaçada, perspectivas e modos de condução que se busca alcançar.

É importante marcar o quanto “qualquer que seja a estrutura de dominação refletida num dado conceito, ou servida por ele, todos esses conceitos não são cunhados, refinados ou logicamente polidos pelo lado dominante da estrutura como um todo”, mas, sobretudo, “por sua parcela intelectual.” (Bauman, 2010, p. 34-35). É aqui que a operação de elevação de alguns como pensadores e intelectuais na educação faz surgir os seus efeitos. Assim como Bauman (2010) salienta que o entendimento de intelectual é uma construção forjada a partir de uma autoimagem e autodefinição, bem como de uma separação entre os que se aliam a isso e os que são alçados à segunda lista dessa nomeação, essa seleção e apartação ocorre na educação e na pedagogia. Lembremos, novamente, que se trata de legislar mediante a pedagogia. Frente a isso, como não haveria um processo de legitimação de algumas vozes? As fecundas indagações sobre quem fala, em que condições, não são nada ingênuas, visto que nos permitem compreender que esse é um posicionamento construído – como são, aliás, todos os demais, visto que não há nada transcendental nos domínios humanos, nas arenas de poder.

Se é possível legislar pela pedagogia, e se para isso é preciso afirmar a si e aos que compartilham de um mesmo significado do conceito,

qual seria a estratégia mais potente para, de fato, legislar? Essa pergunta direciona ao quanto desponta nas definições da pedagogia a recorrência da sua definição como uma ciência. Nessa direção, Luzuriaga (1961) argumenta que a realidade da educação é um fato variável, pois sofre alterações dependendo do momento e lugar. A pedagogia, entretanto, estudaria esta realidade variável, mas não seria modificável como a educação, pois seria permanente. Tal argumentação ocorre porque a pedagogia, assim, se reafirmaria como tendo um caráter científico e, por isso, com validade geral, como este autor acredita que a ciência deva ter. Vejamos, a seguir, mais algumas referências a essa acepção de Luzuriaga (1961):

À medida que, com o desenvolvimento da cultura, a educação se foi tornando cada vez mais complexa, a atividade individual, a prática empírica e as teorias dos grandes pensadores já não bastaram para resolver-lhes os problemas. Foi necessário fazer da educação um sistema, isto é, converter a pedagogia em ciência. (p. 10)

E o autor prossegue:

Que a pedagogia é uma ciência, demonstra-o sua própria constituição. Toda ciência é formada por um objeto próprio, um pedaço da realidade que não pertence ao campo das demais ciências. A pedagogia possui objeto peculiar, a educação, que lhe cabe exclusivamente. Toda ciência deve dispor de uma série de métodos para resolver seus problemas, e assim é a pedagogia com seus métodos de observação, experimentação, compreensão, interpretação, etc., da realidade educativa. Finalmente, toda ciência organiza o resultado de seus estudos em um conjunto unitário de conhecimentos, em sistema, e a pedagogia dispõe também de unidade e sistema. (Luzuriaga, 1961, p. 10).

Apresenta-se a demarcação do objeto próprio da pedagogia (a educação), dos seus métodos de resolução de problemas da realidade educativa (a observação, experimentação, compreensão, interpretação, entre outros) e, por fim, a organização dos seus conhecimentos em um sistema, o que a pedagogia também disporia. Frente ao desordenado e à

complexidade advindas “com o desenvolvimento da cultura” parece ter sido necessário “fazer da educação um sistema”, ou seja: “converter a pedagogia em ciência.” Adiante, ao expor mais um pouco sobre a estrutura da pedagogia, Luzuriaga (1961, p.23) diz que “A pedagogia, como ciência da educação, não se compõe de uma série heterogênea de fatos e leis”, uma vez que, “como toda ciência, constitui um conjunto organizado e sistemático de conhecimentos, possui estrutura própria.” O autor comenta, ainda, a respeito da possibilidade de se distinguir três partes na estrutura da pedagogia:

Uma, a *pedagogia descritiva*, que estuda os fatos, fatores e influências da realidade educacional, tanto sob o aspecto biológico, como sob o psíquico e o social. Outra, a *pedagogia normativa*, que investiga os fins e ideais da educação, tanto em sua evolução, como em seu estado atual, e em sua estrutura íntima. Outra, enfim, a *pedagogia tecnológica*, que estuda os métodos, organização e instituições da educação. (Luzuriaga, 1961, p.23, grifos do autor).

No interior da pedagogia descritiva, além disso, entrariam os fatores biológicos, psíquicos e sociais. Na pedagogia normativa adentrariam tantos os ideais da educação, quantos a construção de seus fins e a estrutura da educação. Na pedagogia tecnológica haveria o desdobramento em quatro partes: a ação educativa, os métodos, a organização e as instituições da educação. Para os objetivos desta tese, parece-me importante ressaltar, frente a essa demarcação terminológica, que essa amplitude da estrutura da pedagogia responde à necessidade de fazê-la almejar atuar sobre o máximo possível do cotidiano de seus sujeitos. Por isso ela é considerada como descritiva e analisa as múltiplas condições a que seus sujeitos estão submetidos; por isso ela é considerada como normativa e utiliza-se da descrição para estabelecer seus ideais e fins, com vistas a operar sobre os fatores da pedagogia descritiva, e isso com o auxílio de uma estruturação da educação; por isso ela é considerada, ainda, como tecnológica, ao se esperar que lide com a

aplicação da educação (a chamada ação educativa), com os recursos utilizados pelos educadores (os métodos da educação), com a organização da educação (tanto interna, externa, quanto material) e, por fim, com as diversas instituições em que se realiza a ação educativa (Luzuriaga, 1961). A cada uma destas três partes que estruturam, organizam e delineiam a pedagogia corresponde uma determinada questão. Enquanto a pedagogia descritiva indaga “que é a educação?”, a pedagogia normativa questiona “como deve ser a educação?” e a pedagogia tecnológica pergunta “como deve realizar-se a educação?” (Luzuriaga, 1961, p.15). Acrescenta-se nessas distinções, ainda, o fato de que “A pedagogia, finalmente, estuda a educação como produto histórico humano, pertencente ao mundo da cultura, e responde à pergunta: como se formou a educação?” (Luzuriaga, 1961, p15). Com esta questão ela englobaria, portanto, uma dimensão histórica também. Creio, contudo, que o acionamento da noção de ciência para nomear e alçar a pedagogia ao *status* de representante legítima frente às investidas para legislar fazem-na indagar para formular respostas que sejam mais facilmente aceitas como verdade devido ao fato de serem proferidas por uma ciência, neste caso, pela pedagogia tida como sendo a ciência da educação.

Há, ainda, outras acepções associadas à pedagogia. Ela tem sido considerada, também, ora como uma arte, ou uma técnica, uma teoria, e mesmo, uma filosofia – além da referência à ciência. Outras vezes, também, como a junção de todos esses focos. É nessa direção que Luzuriaga (1961) a situa na obra *Pedagogia*, e para isso explicita cada uma dessas ênfases associadas à pedagogia.

Luzuriaga (1961) ainda questiona: “Diante dessa multidão de interpretações, caberia falar de uma só e única pedagogia?” (p.3). Para o autor, “as diversas direções da pedagogia não são mais do que aspectos ou visões parciais de um só objeto: a educação considerada a partir de

diferentes pontos de vista.” (Luzuriaga, 1961, p.3). A partir dessa perspectiva talvez trate, desse modo, de que a condução que se quer operacionalizar, via educação, encaminhe-se para alguma das muitas direções possíveis. Luzuriaga (1961) parece indicar que a cada direção uma forma de entender e dar sentido à pedagogia pode ser acionada. Tal consideração abre espaço para a discussão do quanto “a pedagogia seria, pois, como que a integração das diversas interpretações da educação” (Luzuriaga, 1961, p.3-4).

Contudo, como salienta Bauman (2010), é preciso considerar que grande parte das definições não admite a natureza de sua realização. Ou seja, que marcar as definições implica em traçar fronteiras entre o definido e o que fica de fora, os expurgos. Há, assim, um silenciamento sobre a apartação que esse processo coloca em operação, centrando-se e confinando-se em um dos lados da fronteira. “O que a maioria das definições se recusa a admitir é que a separação dos dois espaços (e a legislação de uma relação específica entre eles) é o propósito e a *raison d'être* do exercício definidor, e não seu efeito colateral.” (Bauman, 2010, p.23).

Assim, as definições da pedagogia como ciência, arte, técnica, filosofia, etc. operam nessa condição de criarem fronteiras, limites, cortes. A definição de pedagogia cultural não deixa de operar nesse sentido. Entretanto, ao contrário de demarcar com tanta rigidez fronteiras, ela parece ser um movimento para operar e criar alguma abertura e dispersão nesse intenso papel fiscalizador sobre as verdades da pedagogia.

## **1.2 Interpretar com as pedagogias**

Um cenário diferente, no qual a desorientação e a incerteza são permanentes. Esse é um dos aspectos da condição pós-moderna que, junto aos demais, parece ter deslocado o eixo seguro no qual os legisladores modernos ancoravam-se. Dito de outro modo, parece vivermos em um tempo que não pode ser facilmente decifrado e ordenado. Como Costa (2010) salienta, “a pós-modernidade teria marcado uma indiscutível e nada negligenciável mudança de perspectiva em que os freios institucionais fazem-se em pedaços”, e onde “a razão moderna universal e totalizante mostra-se exaurida em suas pretensões de verdade, e as grandes ideologias e estruturas socializantes perdem gradativamente a autoridade.” (p.131).

Creio que esse processo de transformação não deixou de incidir nos contornos e composições do conceito de pedagogia. Aliás, foi condição para que tenham sido despedaçadas suas pretensões de dar conta de aplacar as incertezas, legislando. Houve uma perda de autoridade que atravessa a vida contemporânea. Enfim, parece que a forma canônica de compreender a pedagogia encontra-se estilhaçada frente a essas novas configurações da sociedade e dos imperativos do tempo presente que pautam os modos de vida das pessoas.

O que isso nos mostra é que legislar pela pedagogia era algo admitido e esperado numa era da certeza (como a Modernidade). Contudo, o pós-moderno inscreve-nos em “uma vida sob condições de incerteza permanente e incurável” (Bauman, 2010, p.167). Nesse sentido, “O mundo contemporâneo é impróprio para os intelectuais como legisladores” (Bauman, 2010, p.170) e mais, há uma “ausência de lugares a partir dos quais se possam fazer afirmações competentes do tipo que a função de

legislador envolve.” (Bauman, 2010, p.170). Esses lugares, atualmente, estão estilhaçados e pulverizados em uma miríade de espaços e artefatos.

Isso se situa como uma das mais fecundas características da condição pós-moderna, qual seja: a pluralidade. Ao invés de um ponto de vista que se erigiria como verdadeiro e único, hoje temos uma multiplicidade de pontos de vista, de histórias em circulação, cada uma disputando legitimidade.

Se não há um lugar privilegiado no qual se possa proferir as verdades, mas uma multiplicidade de lugares – envoltos, obviamente, em embates constantes –, talvez seja concebível a hipótese de que isso operou tanto um deslocamento na função dos intelectuais, como Bauman (2010) situou, quanto um deslocamento no funcionamento e na definição da própria pedagogia. A pedagogia é centralmente envolvida com a vontade de dirigir, conduzir e governar as condutas, como já salientado. Se os lugares para isso tem se multiplicado intensamente, também ela pode ser vista como se desdobrando para abarcar essa multiplicidade. Afinal, um de seus próprios imperativos é a plasticidade, a condição de transmutar-se para dar conta da vida das pessoas como um todo (Luzuriaga, 1961).

Parece fazer sentido a inexistência de um lugar privilegiado a partir do qual falar. É, aliás, “essa autoridade que está em questão”, pois se tornou perceptível que a veracidade de um juízo “depende do 'lugar' de onde ele foi formulado e da autoridade atribuída a esse lugar; que a autoridade em questão não é uma propriedade 'natural' inalienável do lugar” (Bauman, 2010, p.189), mas uma posição móvel no interior de uma amplitude maior.

É importante salientar que Bauman (2010) expõe o quanto a pluralidade é inevitável e que, nesse contexto, “a comunicação entre tradições se torna o maior problema do nosso tempo.” (p.196). Uma

pluralidade que não está aí para ser “resolvida”, mas que cria a necessidade de “especialistas em tradução entre tradições culturais” (p.197), pondo-os como um dos mais importantes peritos contemporâneos. O que é possível ver com isso é que:

A estratégia pós-moderna de trabalho intelectual é aquela mais bem-caracterizada pela metáfora do papel do "intérprete". Consiste em traduzir afirmações feitas no interior de uma tradição baseada em termos comunais, a fim de que sejam compreendidas no interior de um sistema de conhecimento fundamentado em outra tradição. Em vez de orientar-se para selecionar a melhor ordem social, essa estratégia objetiva facilitar a comunicação entre participantes autônomos (soberanos). Preocupa-se em impedir distorções de significado no processo de comunicação. Para este fim, promove a necessidade de penetrar em profundidade o sistema estrangeiro de conhecimento do qual a tradução deve ser feita [...] e a necessidade de manter o delicado equilíbrio entre as duas tradições que interagem, indispensável tanto para a mensagem não ser distorcida (com relação ao significado investido pelo remetente) quanto para ela ser compreendida (pelo destinatário). (Bauman, 2010, p.20-21).

Creio que o trecho acima é bem elucidativo quanto ao papel do intelectual na condição pós-moderna. Quanto à pedagogia, talvez a relação primordial seja a de que a máxima de legislar encontra-se abalada a partir da consideração de que a pluralidade é uma condição constitutiva da sociedade e das pessoas. Devido a isso, também a pedagogia procura adentrar no interior das múltiplas “comunidades de significado”, pois um processo de tradução passa a ser importante de ser realizado. Salientei, anteriormente, o quanto a pedagogia está implicada nos saberes e práticas disponibilizados para que as pessoas possam agir sobre si mesmas e os outros. Pois bem, numa sociedade plural, em que as lutas pela significação são incessantes, a pedagogia também precisa funcionar tendo em conta essa estratégia de tradução das culturas para poder compreender, interagir e atuar sobre essa mesma pluralidade. Como exposto acima, penetrar minuciosamente em uma composição diferente,



para traduzi-la e compreendê-la, mostra-nos a inseparabilidade entre conhecer e governar na busca por garantir o trânsito dos significados. As verdades únicas estão abaladas, e a premissa de legislar para governar encontra-se questionada frente aos seus efeitos. Parece fazer sentido que um nível mais microscópico se torne um imperativo e que isso incida, por sua vez, na transformação dos conceitos utilizados e, ainda, na produção de novos conceitos para tentar apreender uma pluralidade que é, diga-se de passagem, incontornável e incontrolável.

Por um lado, tais considerações podem ser relacionadas às pretensões civilizatórias da pedagogia, como já problematizado. De certa forma, se erigiria uma suposta pedagogia universal (legisladora), por meio da qual se poderia tirar os indivíduos da minoridade, “a qual apresenta-se como uma figura de incapacidade, da falta de resolução e da preguiça no uso das próprias capacidades intelectuais” (Kohan, 2005, p.238). Um saber desse tipo parece estar pautado pela ideia de unidade, de uma existência autossuficiente e fechada em si mesma, um universal totalizador, pleno, repleto de respostas. O que ressoa dessa suposta pedagogia com ímpeto universal são sujeitos que, ao passar por ela, adentrariam num jogo de verdade em que a pretensão ao universal é, de certo modo, o mote. Ora, desde já ingressamos em um domínio em que colocamos em questão duas das mais potentes e principais metanarrativas em relação à pedagogia: primeiro, a de que ela se expressaria no singular e, do mesmo modo, que seria por esse singular que ela funcionaria; segundo, a de que ser sujeito de uma determinada pedagogia, especialmente a escolar, seria algo intrinsecamente positivo por levar os indivíduos de um estado a outro – este último estado considerado como “melhor”.

Por outro lado, a discussão sobre a distinção entre intelectual específico e universal possibilita entender a emergência do

reconhecimento de pedagogias específicas (intérpretes) em detrimento de uma pedagogia universal (legisladora). Isso porque, assim como a figura do intelectual específico emergiu a partir da Segunda Guerra Mundial (Foucault; Deleuze, 2008), talvez também possamos fazer essa articulação com pedagogias específicas. De uma pretensão totalizadora de dizer a “verdade” e abranger o universal passa-se, assim, a um reconhecimento da existência de verdades e necessidades particulares: uma possibilidade para o reconhecimento de pedagogias específicas em funcionamento. É como Bauman (2010, p.193-194) indaga: “Como podemos defender pontos de vista favoráveis ou contrários a uma forma de vida; favoráveis ou contrários a uma versão da verdade, quando sentimos que o argumento já não pode legislar”? E isso porque “há poderes por trás das formas *plurais* de vida e das versões *plurais* da verdade que não seriam *inferiorizadas*, e por isso não se renderiam ao argumento de sua inferioridade” (Bauman, 2010, p.194, grifos do autor). São, sobretudo, formas de vida e versões da verdade que tem, a partir dos deslocamentos produzidos pela condição pós-moderna, visibilidade e, inclusive, legitimidade frente ao reconhecimento da existência de culturas plurais válidas e em coexistência com as demais – e não simplesmente inferiorizadas ou decretadas por uma prática legislativa.

Contudo, não se trata de uma substituição entre a pedagogia legisladora e, após uma sucessão, as pedagogias intérpretes. Até porque “É de vital importância observar que a estratégia pós-moderna não implica a eliminação da moderna” (Bauman, 2010, p.21). Estamos falando de pluralidade, e isso sugere, até mesmo, a consideração de que há uma pluralidade de conceitos porque há muitos modos de tentar compreender, apreender e produzir objetos e sujeitos. Estamos falando de formas, ênfases e transformações que se desdobram pelo poder que é tanto “plural no espaço” quanto “perpétuo no tempo histórico”; “expulso, extenuado

aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, re-germinar no novo estado de coisas.” (Barthes, 2007, p. 12).

## **2. Vontade de pedagogia**

---

Só onde há vida há vontade; não vontade de vida, mas  
como a predico, vontade de domínio.

(Nietzsche, 1999, p. 97)

A partir da noção de que o conceito de pedagogia é histórico e mutável, produzido e reproduzido nas contingências de cada tempo-espaço, problematizo a multiplicidade de pedagogias que tem tido proeminência a partir das décadas finais do século XX, assim como a condição cultural que evidencia o funcionamento de uma marca distintiva e produtiva das pedagogias – a *vontade de pedagogia*. A intenção é mostrar os contornos, formas e ênfases das pedagogias que estão em operação nos tempos de hoje.

Entendo, além do mais, a pedagogia como um traço, uma marca da contínua vontade de investir e atuar sobre todos os aspectos e âmbitos da vida dos sujeitos contemporâneos – o que faz de cada um de nós um agente de incessante transformação e atuação com os saberes. Trata-se, assim, a meu ver, de uma perceptível *vontade de pedagogia*. Conceito que se torna “dizível” se considerarmos que as condições culturais

contemporâneas erigem constantemente pedagogias que cruzam a esfera social e acionam um conjunto de forças para intensificar e refinar, por via das pedagogias, as aprendizagens necessárias a tornar-nos governáveis. A *vontade de pedagogia* integra a governamentalidade como um traço dela e, efetivamente, investe sobre nós para que governemos a nós próprios e aos demais. Argumento que há *vontade de pedagogia* posto que há vontade de conduzir sujeitos.

Priorizo três focos recorrentes para a problematização sobre a emergência de uma *vontade de pedagogia*: a) elementos que ora singularizam e sinalizam as investidas para cientificizar a pedagogia e ora procuram articulá-la a saberes mais amplos; b) a maleabilidade da pedagogia frente às contingências que cada tempo-espaço tem produzido; c) sua incidência sobre a vida das pessoas como um todo, sendo um traço da governamentalidade. Cada um desses focos aporta elementos que contribuem para sustentar a hipótese de uma *vontade de pedagogia* em constante atuação. Parece ser possível afirmar, assim, que a pedagogia se sobrepõe em um tempo onde a vontade incessante de governar predomina e, em consequência, refina suas artes e tecnologias. Se, nesse contexto, a pedagogia se transforma e reinventa para dizer as verdades desse tempo, também os espaços onde ela atua se multiplicam e pluralizam. Nas contingências das transformações que abarcam o conceito de pedagogia, pretendo ressaltar que uma *vontade de pedagogia* vem atuando para dar conta do imperativo contemporâneo de “dar forma” a sujeitos em uma infinita variedade de tempos, espaços e modalidades.

## **2.1 Nas dificuldades da educação a necessidade de mais pedagogias**

Compreender a emergência de uma noção como a de *vontade de pedagogia* implica reconhecer que tal operação se encontra em justaposição com outras transformações. Mais especificamente, implica considerar que os conceitos que utilizamos se inscrevem em determinadas configurações ao mesmo tempo em que inscrevem essas configurações no social, visto que os processos de conhecimento envolvidos mostram que conhecer é necessário para inscrever e governar (Silva, 1995b). Podemos pensar, assim, que a emergência de um conceito obedece à lógica de responder a alguma urgência. Nesse sentido, à medida que transformações vão surgindo, a linguagem vai se reorganizando para tentar dar conta dessa série de mudanças – para apreendê-las, compreendê-las, fazê-las inteligíveis e cognoscíveis a partir de uma captura que se dá sob a formação de um conceito.

Podemos reconhecer, ainda, que há uma insuficiência da linguagem: de uma parte, ela é apreensão, de outra, diferimento. Em Derrida e Roudinesco (2004) há uma discussão sobre essa impossibilidade da linguagem de apreender, mostrando que a linguagem é diferimento, uma conexão que endereça a outra. Os conceitos de educação e pedagogia são, também, conceitos que diferem. Justamente por isso as tentativas de cercá-los têm sido tão intensas.

É possível perceber que há uma proliferação de usos desses conceitos. Usos tão diversos quanto forem os interesses e jogos de poder. Nessa direção, encaixa-se também o entendimento de que a linguagem é constantemente cerceada, controlada, para operar de modo a ser útil nas estratégias políticas de marcação e definição dos conceitos. Conceitos que

atendem a determinadas demandas, implicam certas práticas e fazem funcionar fecundas relações de poder. Falar em educação e pedagogia, nesse caso, é estar inscrito em um dentre tantos embates para defini-los, fazê-los dizer as verdades que assumimos. Os conceitos, desse modo, são criados para dar conta de mudanças de ênfases que vão se sobrepondo.

É a partir dessas considerações sobre a linguagem, as relações de poder e a formação de conceitos que problematizo, daqui em diante, os processos pelos quais, mais especificamente, o conceito de pedagogia tem sido, de forma constante, alvo de transformações. Parece que nunca se precisou recorrer tanto à educação e à pedagogia como hoje. O que ocorre é que temos visto incidir uma quantidade considerável de transformações (como salientado em outros momentos). E, para fazer os sujeitos corresponderem a essas transformações, mais do que nunca a pedagogia vem sendo acionada. Podemos compreendê-la como esse laço, esse elo entre os ensinamentos e a constituição dos sujeitos. É nesse hiato que vemos o funcionamento da noção de *vontade de pedagogia*.

Importa, nesse sentido, marcar as condições de emergência e funcionamento desse conceito. Para atender a determinadas condições históricas se estabelecem e se fabricam novos conceitos cuja função é apreender e dar conta de uma multiplicidade que não cessa de se transformar. São novas estratégias e técnicas para fazer corresponder objetos de saber e sujeitos de discurso com vistas a estabelecer o domínio. É meu intento mostrar que os conceitos direcionam e produzem o nosso olhar.

Inicio com uma distinção entre os conceitos de educação e pedagogia a fim de estabelecer os limites e as articulações entre os dois. Considero que a educação envolve um processo de introdução ao mundo. Como salienta Arendt (2009, 223): “a essência da educação é a natalidade,

o fato de que seres *nascem* para o mundo”; “fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento.” (2009, p. 247). É por ser a educação essa introdução ao mundo, um eixo organizador e produtor de vidas que consigam adentrar nesse mundo, levando-o adiante, que, acredito, a pedagogia merece ser problematizada. Principalmente porque a pedagogia surge para viabilizar e refinar os modos pelos quais essa introdução ao mundo se dá e, ainda, os modos pelos quais cada indivíduo vai responder, no centro de um processo educativo, às exigências, embates e formas de vida que operam nesse mesmo processo, que implica, também, permanência nesse mesmo mundo. A pedagogia vai corresponder ao conjunto de saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinadas formas de ser sujeito.

Desde que irrompemos no mundo estamos cercados por estratégias que visam nos educar, tornar-nos sujeitos ajustados aos saberes válidos e compartilhados nos contextos em que nos inserimos. A educação pode ser pensada, assim, como um modo de direcionar as pessoas com vistas a desenvolver determinados tipos de sujeitos. A educação está presente na família, nas redes de amizade, nos espaços da internet, nas estratégias para fazer circular e perpetuar as histórias e valores de cada grupo, etc. Ela é, portanto, ampla e contínua. Não há, nesse sentido, um modelo único de educação e nem a escola é o espaço exclusivo para ela. A cada diferente contexto há a exigência de que a educação seja configurada para dar conta das especificidades que ele impõe.

Compreendo a educação como uma forma de fazer perpetuar modos de vida e de fazer com que os saberes se perpetuem. E, por haver diferentes tipos de saberes e grande disputa em torno daqueles que acompanham e produzem a vida das pessoas, é que a educação está eivada de embates. São os processos educativos que realizam a operação



de fazer os saberes atravessarem os modos de vida e nos tornarem sujeitos de determinados tipos. É assim que nos tornamos sujeitos de uma cultura que prega o consumo, ou sujeitos de um ideal corporal, de um padrão de beleza, da aspiração e conquista de um *status* profissional, entre tantos outros. É notório, ainda, que vivemos e experimentamos múltiplos posicionamentos, assumindo e abdicando de posições-de-sujeito. Por isso mesmo, a educação tem sido elemento tão central quando se trata de administrar a vida das pessoas. Ela produz e direciona essas vidas.

Não se trata de um processo de transferência de saber que deve ocorrer apenas no espaço escolar, mas em todas as redes de convivência e socialização nas quais os sujeitos circulam e vivem. Na convivência e nas trocas vemos a educação assumir seu papel de socializar e fazer com que as pessoas sejam progressivamente moldadas para atingir determinados objetivos. Nas relações de trocas, de ensino e aprendizagem constantes, uma ampla configuração de saberes é posta em atuação e vai constituindo as pessoas. Em grande parte, diz respeito a situações de aprendizagem que ocorrem de forma ampla e minuciosa, pela audição, pelo olhar, pela imitação, etc. Podemos dizer que nossas sociedades são planejadas e organizadas para que se aprenda determinados tipos de saberes, que sejam referência para tornar as pessoas integrantes de uma cultura. A educação é necessária, portanto, para que as relações de domínio e condução tenham continuidade.

A educação resulta de práticas da sociedade como um todo sobre as pessoas, que ocorrem de forma ininterrupta e em todos os tempos-espacos. Encontra-se em jogo, inevitavelmente, o tipo de sujeito que a sociedade quer formar, as estratégias que o educam, assim como quais saberes uma sociedade elege como importantes para serem perpetuados em sua formação. A educação envolve o processo de transmissão dos valores que uma sociedade (ou determinados grupos sociais) elege como

seus, que organizam, dão sentido e legitimidade a certos saberes em detrimento de outros, visando a produzir sujeitos que acolham esses mesmos saberes e os coloquem em prática para viver em sociedade. Um exercício sobre as pessoas, conforme argumenta Rose (1998), no qual inclusive “a ‘alma’ do cidadão entrou de forma direta no discurso político e na prática do governo.” (p.31).

Para que cada sociedade prospere é necessário a formação de tipos de sujeitos que a façam funcionar de modo o mais eficaz possível. A educação é, assim, uma exigência social. Para cada sociedade há a correspondência de saberes que dêem conta e respondam às necessidades e expectativas dessas mesmas sociedades. Junto-me, desse modo, às definições que tomam a educação como uma prática social com vistas à produção de sujeitos a partir de tipos de saber que circulam na sociedade em que se está inserido, em sintonia com suas necessidades e aspirações.

Isso não significa que a educação tome uma única direção. Pelo contrário, os embates em torno dos saberes a serem validados para formar os sujeitos necessários às sociedades em que estão inseridos não acontecem de forma tranquila. Em cada sociedade há interesses muito díspares competindo para tentar dar uma ou outras direções às pessoas, estabelecendo relações de domínio. Identifico nessa especificidade uma das condições de possibilidade para a emergência de uma pluralização no conceito de pedagogia. E é, também, o que faz pensar na possibilidade de algo como uma *vontade de pedagogia* em atuação nesses embates em torno das necessidades que a sociedade constrói e, ao mesmo tempo, as demandas por sujeitos de determinados tipos para viver e fazer funcionar essas mesmas sociedades.

Isso faz pensar que para preparar e planejar o futuro das pessoas são necessárias mais pedagogias que refinem esse processo. É a partir de

uma lógica da educação vivida juntamente com a “natureza excêntrica e essencialmente imprevisível das mudanças contemporâneas” (Bauman, 2009, p.28) que as pedagogias reafirmam sua importância e multiplicam-se. Fabre salienta que “A pedagogia nasce quando a educação apresenta dificuldades” (2004, p.105). Isso porque, como comentado, ela atua, assim como a educação, para intentar produzir sujeitos segundo determinadas lógicas. Num mundo em que o abalo das tradições e a ênfase no presente são experienciados como uma crise, abalando as nossas relações com o passado e o futuro (Arendt, 2009), a necessidade de mais pedagogias para refinar e articular os saberes aos sujeitos é algo que se coloca em evidência.

Além disso, importa salientar que a pedagogia “jamais pode propor solução definitiva. Ela é voltada à gestão das crises da educação na carência do saber e na urgência da ação.” (Fabre, 2004, p.105). Talvez pelo reconhecimento de que não há soluções definitivas a serem implementadas é que se multiplicam as pedagogias. A ênfase em uma carência no saber e em uma urgência da ação, todavia, sinalizam esses saberes e as finalidades que a pedagogia faz funcionar no seu interior. A educação, assim, necessita das pedagogias, sendo que estas atuam com e sobre os saberes na expectativa de ações convenientes constantemente renovadas.

No livro *Manifesto a favor dos pedagogos*, Houssaye, Soëtard, Hameline e Fabre (2004) realizam uma defesa da especificidade da pedagogia e identificam elementos que se contrapõem a isso. A obra inicia com um manifesto assinado pelos autores e é seguida de quatro capítulos assinados de forma independente (*Pedagogia: justiça para uma causa perdida?*, de Jean Houssaye, *Ciência(s) da educação ou sentido da educação?* A saída pedagógica, de Michael Soëtard, *Pedagogia e pedagogismo*, de Daniel Hameline, e *Existem saberes pedagógicos?*, de Michel Fabre). No capítulo 1, de Houssaye, são problematizados os

processos de negação da pedagogia. Apoiando-se em autores consagrados da área – como Claparède, Freinet, Rousseau, entre outros – Houssaye (2004) distingue dois conjuntos de proposições a respeito da pedagogia. O primeiro, formulado pelos ditos teóricos da educação, como os cientistas da educação – “psicólogos, sociólogos, historiadores, responsáveis administrativos, etc.” (Houssaye, 2004, p.9) – e os filósofos, indica um movimento que “se deu a partir da vontade de uma tradição de fazer com que a outra perdesse sua legitimidade para estabelecer os propósitos e as ações em educação.” (Houssaye, 2004, p.9). Ou seja, a referência é ao progressivo deslocamento da pedagogia à(s) ciência(s) da educação. Processo apoiado, em grande parte, por uma ciência psicológica. Extraem da pedagogia seus elementos e funcionalidades, ou seja, suas especificidades, para fazê-las funcionar em conceitos que relegam a pedagogia e os pedagogos a um patamar inferior. Realizam também embates em torno da significação, pois esse movimento não acontece sem o crivo da ciência. É ela que dá legitimidade e valor de verdade à progressiva deslegitimação da pedagogia, o que proporcionou, conforme Houssaye (2004), que os pedagogos fossem usurpados do direito e da legitimidade de poderem elaborar com a mesma legitimidade, também, os saberes próprios da pedagogia – função que os ditos teóricos da educação foram tomando para si. O segundo conjunto de proposições é formulado pelos pedagogos (os chamados teóricos-práticos da educação). Essa distinção é utilizada por Houssaye (2004) para problematizar o quanto os profissionais do primeiro grupo foram se apossando do saber pedagógico e transformando, em consequência, a pedagogia em algo puramente prático. Como o autor reitera, a condição para a emergência das ciências da educação foi a morte da pedagogia – o seu sucessivo estrangulamento.

Esse processo de estrangulamento das especificidades da pedagogia direciona ao fato de que as Ciências Humanas inserem, nesse processo,

uma aglutinação em torno das problemáticas que envolvem a educação, como é possível ver nesse exemplo: “A multiplicação das ciências humanas vem acompanhada pela vontade de cada uma inserir a educação em seu próprio campo.” (Houssaye, 2004, p.18). A educação é exaltada, ao passo que a pedagogia, em sua especificidade, é encurralada num processo que aproxima as ciências da educação e seus campos específicos (a psicologia, a filosofia, a sociologia...) a um viés mais científico para que façam falar nelas próprias especificidades da pedagogia. Fabre (2004, p.97), no último artigo do *Manifesto a favor dos pedagogos*, sintetiza bem essa movimentação: “Ou a pedagogia, questão de simples prática, que depende de um dom ou de uma experiência adquirida no exercício da profissão, é desconsiderada em proveito somente da lógica dos saberes a transmitir”, ou “considera-se que, doravante, as ciências (as ciências humanas e mesmo as ciências da educação) podem fundar a ação educativa.”

Com as transformações sociais e os redesenhos no mundo contemporâneo, a dessacralização da escola como espaço por excelência da educação parece acentuar algo que vai na contramão desse processo de negação da pedagogia que acabo de expor. Quer dizer, nas dificuldades para educar num mundo com mudanças tão incisivas, mais pedagogias emergem para corresponder a novas necessidades. Pedagogias proliferam e são acionadas para refletir e melhorar o desempenho das práticas de educação, aumentar suas chances de sucesso e as possibilidades de tornar os sujeitos educados e governáveis. A pedagogia está sempre implicada com uma linha de medida interior, como salienta Ferraro (2008). Isto é, com uma linha que “dá lugar, estabelece a conduta, ordena a relação.” (p.34).

Essa parece ser uma das condições para a proliferação das pedagogias que têm funcionado em nossa sociedade, ou seja, a dificuldade da educação de efetivar seus propósitos em um mundo tão líquido, flexível,

instável, em constante transformação. Isso vai na direção do que Bauman (2009) explicita na entrevista *Desafios pedagógicos e modernidade líquida*, ao falar de alguns desafios que atravessam a pedagogia e do quanto o acento ao acúmulo de coisas e a chamada “bagagem de conhecimentos” não são mais os grandes mobilizadores da sociedade atual, mais pautada pelo descarte e pela fruição constante, visando à máxima utilização num presente que mobiliza para o imediato. Como fica explicitado nesta passagem:

um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada. (Bauman, 2009, p.663).

Tais considerações incitam a reafirmar o quanto a pedagogia tem se multiplicado para atualizar-se e dar conta da produção de sujeitos em múltiplos espaços e tempos. Ademais, a pedagogia tem demonstrado plasticidade para funcionar nas contingências de um tempo em que a ênfase no sólido, no fixo, em conhecimentos eternos e imutáveis vai perdendo sentido em face de inovações e transformações constantes, que exigem sujeitos flexíveis. “Em consequência, a ideia de que a pedagogia também possa ser um ‘produto’ destinado à apropriação e à conservação, é uma ideia desagradável e contrária à pedagogia institucionalizada.” (Bauman, 2009, p.663).

Identifico na multiplicidade de pedagogias que emergem e se disseminam a possibilidade de um elemento importante para seu funcionamento, um traço distintivo dessas pedagogias. A meu ver, uma *vontade de pedagogia* tem sido o motor dessas pedagogias que transcendem, mas também atravessam, as instituições educativas mais tradicionais. Tal consideração se pauta pelo entendimento de que as contribuições das pesquisas sobre as *pedagogias culturais* em operação

(como as que investigam textos televisivos, revistas, brinquedos, jornais, etc., e suas estratégias para operarem como pedagogias orientadas para ensinar determinadas formas de ser criança, jovem, adulto, ou mesmo formas de lidar com o corpo, com os outros, entre tantos aspectos) podem ser pensadas, também, a partir de uma investigação sobre o motor dessas pedagogias. O que estou querendo marcar, aqui, é que precisamos compreender, também, as dinâmicas que sustentam essas pedagogias, e que tornam possível que múltiplos espaços e artefatos que compõem a sociedade estejam voltados, marcadamente hoje em dia, a desenvolver e acionar pedagogias para dar conta da efetivação dos saberes que a educação põe em evidência. Isso significa que é preciso compreender, cada vez mais, também, o que tem conectado essas pedagogias.

Entender que a pedagogia tem se multiplicado e extravasado, operando em múltiplos espaços implica, por certo, em mostrar a movimentação em torno disso. E, ainda, em mostrar o quanto esse traço que chamo de *vontade de pedagogia* vem a funcionar tanto como um imperativo cultural quanto como uma estratégia política no gerenciamento e gestão da vida das pessoas, sendo um desafio para pesquisadores da educação.

## **2.2 A incidência das pedagogias na vida das pessoas**

A ênfase em investimentos para uma pedagogia que se atualiza e expande seus domínios não parece algo trivial, pois para governar melhor a si e aos demais é preciso multiplicar o campo de atuação da pedagogia, pluralizando seu nome (surgindo, assim, inúmeras associações diferentes entre pedagogia e mídia, consumo, imagem, entre tantos outros) e, conseqüentemente, seus espaços de atuação. Essa amplitude da pedagogia

parece expor, desse modo, que embora haja “uma pluralidade das formas de governo”, essa é “uma pluralidade *sincronizada*” (Ramos do Ó, 2009, p.101). Uma sincronização ordenada em que a sociedade como um todo funciona a partir de linhas que nos dispõem a seu serviço, tornando possível a operação de pedagogias bem específicas que não cessam de nos produzir no contemporâneo. Essa referência às linhas é realizada, ainda, por Fabre (2004), ao salientar a existência de uma “linha de ação” (p.103). Ferraro (2008, p.32), por sua vez, ao indagar “onde conduz e onde termina a pedagogia. Em qual lugar?”, afirma que “A pedagogia *guia o futuro interior.*” (p.33, grifos do autor).

Atuar sobre nós mesmos, para nos produzirmos, é algo que se relaciona à *vontade de pedagogia*, constituindo uma rede interligada em que a pedagogia atua de forma ininterrupta e não fechada em espaços institucionais previamente demarcados. A sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, cada um de nós, é o seu objetivo. Uma *vontade de pedagogia* que se imiscui, se imbrica e funciona ao procurar que cada um de nós fale, olhe, produza imagens, pense... a partir de um aprendizado que atravessa cada vontade específica (a qual cruza um determinado espaço e faz funcionar, ali, uma configuração específica da pedagogia). Talvez seja assim que uma *vontade de pedagogia* se faça presente a nós, pois “Trata-se de pôr limites, deixar de fora o inominável” (Varela, 1994, p.92), trata-se de fabricar, selecionar e fazer circular discursos bem específicos, pois é através desta operação que se dão as lutas em torno do que somos, do que estamos nos tornando. Isto sinaliza que “O poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem” (Varela, 1994, p.92), guiando o futuro interior por *meio* de pedagogias.

Simons e Masschelein (2011) ajudam a pensar no quanto “a sociedade da aprendizagem está relacionada a determinadas



racionalidades governamentais, tecnologias governamentais e formas de governo de si.” (p.127-128). Evidenciam, desse modo, que “o campo da aprendizagem é transformado de ambientes fechados a uma totalidade de eventos de aprendizagem”, sendo essa movimentação e ampliação justamente uma “estratégia de subjetivação” (p.129), na qual as pessoas introduzem as habilidades indispensáveis para tornarem-se, de fato, boas habitantes da sociedade em que estão inseridas. A sociedade centrada na aprendizagem faz do aprender o mote para as contínuas investidas sobre si mesmo. Como salienta Noguera-Ramírez (2009, p.231), “a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’”. É assim que “Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo.” O que indica, por sua vez, que “Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moramos em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas.” (Noguera-Ramírez, 2009, p.231).

Podemos pensar, então, que uma *vontade de pedagogia* acompanha essas mutações que dão forma à sociedade da aprendizagem. Uma vontade de produzir determinadas subjetividades se faz inevitavelmente presente nas pedagogias que ousamos chamar de nomes tão variados nos tempos de hoje. Trata-se, desse modo, “de governar *dispondo as coisas*, de converter uma miríade de finalidades particulares num mesmo propósito de governo.” (Ramos do Ó, 2009, p.102, grifos do autor). Trata-se, do mesmo modo, de uma expansão da pedagogia à sociedade.

A pedagogia não se exime, desse modo, “de expressar o desejo de modificar a população, de alterar seus comportamentos” (Albuquerque Júnior, 2010, p.26). É assim que em *Segurança, território, população*, Michel Foucault aborda esse “personagem político absolutamente novo” (2008, p.87): a população. A aparição da população, enquanto um corpo a ser governável, surgiu no século XVIII. Não se refere a um indivíduo, mas a

um conjunto com suas variáveis; sendo justamente sobre essas variáveis que se movimenta para atuar sobre a população. Nesse sentido, enquanto o mecanismo disciplinar tratava de “circunscrever um espaço no qual seu poder e os mecanismos do seu poder funcionarão plenamente e sem limites” (Foucault, 2008, p.59), na biopolítica, no dispositivo de seguridade, trata-se de atuar sobre os fenômenos mais vastos da vida biológica, preparando o “meio” para que a circulação (no caso desta pesquisa, circulação dos discursos pedagógicos) possa se efetivar, assim como regulando processos da vida (como os deslocamentos, mortalidade, natalidade, etc.), a partir da inteligibilidade do referido dispositivo. Trata-se, assim, de atuar sobre os fenômenos que se dão sobre a população, procurando diminuir os riscos e acasos e aumentando os cálculos que dêem conta do aleatório e dos acontecimentos.

Foucault (2008) nos mostra o quanto na seguridade não se trata tanto de estabelecer um território, como na soberania, nem de quadricular um espaço, como na disciplina, mas sobretudo de assegurar circulações. Talvez a ênfase não seja tanto no controle ininterrupto dos corpos e de seu posicionamento numa localização determinada de sala de aula. Com as problemáticas engendradas pela questão da circulação, como uma técnica de seguridade, o controle ininterrupto fica mais facilitado. Na operação dessa técnica, assim, não é apenas a circulação corporal dentro de uma sala de aula que se encontra presente, e isso de fato acontece em algumas práticas, mas uma circulação por espaços que transcendem o espaço delimitado pela sala de aula e a sua própria configuração. Afinal, se o “meio”, a “realidade”, o “ambiente” são pensados nas suas formas de atuação sobre a população, então parece que nessa configuração há uma expansão do “meio”, da “realidade, do “ambiente”, justamente para que aí a emergência de uma *vontade de pedagogia* possa responder a uma urgência, qual seja, a de atualizar seus modos de intervenção sobre a

população em um mundo que é cada vez mais dinâmico. É nesse sentido que a seguridade “vai procurar trabalhar na realidade, fazendo os elementos da realidade atuarem uns em relação aos outros, graças e através de toda uma série de análises e disposições específicas.” (Foucault, 2008, p.62). Desse modo,

os dispositivos de poder não precisam de delimitação espaço-temporal, não porque deixam de dar importância ao espaço e ao tempo, mas exatamente porque, em função da rapidez de movimentos com que são operados, se estendem instantaneamente em todos os espaços. (Coutinho, 2008, 35).

Por ser uma das variáveis que atuam sobre a população, a pedagogia (e a educação de modo geral) adentra nos processos de regulação da vida no dispositivo de seguridade. Foucault (2007), no livro *Nascimento de la biopolítica*, ao discorrer sobre a teoria do capital humano na ênfase do neoliberalismo norte-americano, contribui para a discussão desta questão. Porém, antes de qualquer coisa, é preciso compreender o neoliberalismo norte-americano como sendo “toda uma maneira de ser e pensar” (Foucault, 2007, p. 253). Ou seja, o neoliberalismo norte-americano não se caracteriza apenas como um conjunto de mecanismos de controle da economia, pelo contrário, se caracteriza como uma abertura para a exploração em termos econômicos de domínios que até então não se juntavam a ele – processo associado, ainda, à teoria do capital humano. No neoliberalismo norte-americano, especialmente, a grade de inteligibilidade econômica atua no estudo das práticas dos indivíduos, isto é, destina-se a “analisar o comportamento humano e sua racionalidade interna”, assim como “é a análise de uma atividade”, “da programação estratégica da atividade dos indivíduos.” (2007, p. 261).

A teoria do capital humano é articulada em dois enfoques: primeiro, os elementos inatos, que são aqueles concernentes à composição genética dos indivíduos – Foucault (2007, p. 269) aponta, neste curso do final da

década de 1970, que “a grande aposta política da atualidade” refere-se aos possíveis efeitos das melhorias genéticas, as quais poderão ser realizadas pelos indivíduos quando estes analisarem os riscos portados por cada um devido a más constituições genéticas, o que faria com que esse tipo de análise fosse elaborado em termos de “cálculos econômicos” (p. 268); e, segundo, os elementos adquiridos, isto é, “a constituição mais ou menos voluntária de um capital humano no transcurso da vida dos indivíduos.” (p. 269). Pois bem, é preciso compreender que o capital humano implica o “conjunto dos investimentos que se tem feito no homem mesmo.” (p. 272). Os investimentos educativos e pedagógicos, aqui, são fundamentais, pois é através deles que se qualifica o indivíduo, maximizando seu capital humano. Investimento que embora passe pela aprendizagem escolar e profissional também a ultrapassa (Foucault, 2007). Afinal, é sobre todo um conjunto de variáveis que se vai investir quando se trata de manter a segurança de uma população.

Penso que o imperativo da pedagogia pode ser compreendido como um investimento que opera de forma múltipla, pois através dele uma série de outros investimentos direcionados a este mesmo fim se fazem presentes, complementando as necessidades de produção de capital humano. Há *vontade de pedagogia* posto que há vontade de conduzir os indivíduos, engendrando-os numa lógica em que através de cálculos e estatísticas eles são tornados sujeitos de uma determinada configuração. É por isso, principalmente, que a pedagogia se constitui como um eixo privilegiado quando se trata de produzir a população, complementando-se como imperativo para compor, produzir um capital humano que, no seu conjunto, será uma população. Tal complementação, aliás, é produzida por estratégias próprias do dispositivo de seguridade, como os constantes cálculos, probabilidades e dados produzidos, analisando suas variáveis

com amostragens, afinal, os indivíduos entram num campo em que eles mesmos são calculáveis.

A vida está no centro, alvo principal do poder, um capital a ser permanentemente gerenciado. Uma série de instâncias sociais movimentam-se para engendrar e articular pedagogias que visam a dar forma aos sujeitos-flexíveis dos tempos de hoje. Maximizar a vida, no sentido, aqui, de torná-la totalmente estratégica, útil, sem desperdício de ações e energias, mostra-se o objetivo central da vasta gama de investimentos para ampliar o capital humano dos sujeitos, tornando-os produtivos e plenamente inseridos nas lógicas vigentes no capitalismo neoliberal contemporâneo. Esse refinamento das políticas da vida tem contribuído para que pedagogias sejam acionadas na “modelagem da espécie humana” em contextos que atravessam e transcendem as instituições educativas mais tradicionais, numa estratégia que visa ao refinamento do domínio sobre as pessoas.

Num contexto de intensas transformações como o das últimas décadas (no campo da política, da tecnologia, da ciência, etc.), vemos uma explosão de pedagogias em operação nos múltiplos artefatos que atravessam nossas vidas cotidianamente. Um movimento que expõe as pedagogias infiltradas em todos os domínios, acionadas, assim, para guiar e gerenciar as vidas, dirigindo os sujeitos a determinados caminhos e modelos de referência válidos e desejáveis nos tempos de hoje. Afinal, onde há vontade de transformar os sujeitos há, também, pedagogias para tornar isso possível. Os investimentos sociais e familiares em torno das crianças, por exemplo, mostram-nos o quanto investir nelas, pensando-as como capital humano a ser qualificado para a inserção e boa valorização dentro das lógicas do capitalismo contemporâneo, é algo que tem a idéia de políticas da vida no seu entorno.

Somos, assim, cada vez mais gerenciados por sofisticadas políticas que investem sobre a vida como um todo – as “políticas da vida”. Elas crivam minuciosamente todos os espaços e tempos dos sujeitos, fazendo funcionar um poder microfísico, que investe sobre modos de vida individuais no interior do conjunto de uma população. E há inúmeras materialidades disso.

A partir daqui, procurarei demonstrar a incidência das pedagogias nas vidas dos sujeitos, expondo seus excessos e vontade de governar com recurso a passagens extraídas da obra *Sob Pressão*, de Carl Honoré (2009): o primeiro grupo enfoca o modo como as crianças tem sido alvo de um incisivo gerenciamento; o segundo trata das investidas sobre os brinquedos visando a formação de crianças e, no futuro, adultos mais competitivos e rentáveis na sociedade – crianças que nascem nesse mundo, são introduzidas a ele e moldadas para ele. Segundo Honoré (2009),

Onde quer que se olhe hoje em dia, a mensagem é a mesma: a infância é demasiado preciosa para ser deixada às crianças, e as crianças são demasiado preciosas para serem deixadas sozinhas. Toda essa intromissão está forjando um novo tipo de infância. [...] Agora ingressamos na era da Criança Gerenciada. (p.17).

E Honoré (2009) prossegue: “Todos, do Estado à indústria da publicidade, têm planos para a infância.” (p.17). “Hoje [...] a pressão para extrair o máximo de nossas crianças parece mais radical. Queremos que tenham o melhor de tudo e que sejam as melhores em tudo.” (p.16). Tais enunciados funcionam no interior do que tenho procurado evidenciar, ou seja, uma pluralidade de formas de governo que, por isso mesmo, multiplicam as possibilidades e formas de atuação das pedagogias. Exatamente para que o gerenciamento e o governo dessas vidas sejam maximizados, adentrando em suas minúcias e reentrâncias.

Em uma das falas expostas no livro de Honoré, uma adolescente salienta o seguinte: “Eu me sinto como um projeto, no qual meus pais sempre estão trabalhando.” (2009, p.28). Os pais, nesse caso, atendem ao chamado da sociedade como um todo para investir na vida de seus filhos, maximizando as possibilidades de torná-los rentáveis e produtivos no futuro. Contudo, devemos considerar que é a sociedade como um todo que incita para que cada pessoa seja vista como um projeto e, do mesmo modo, invista sobre si mesma como um projeto a ser minuciosamente esboçado e aperfeiçoado. Quando as pessoas correspondem a essa convocação, temos a educação e as pedagogias funcionando bem. Quando resistem – sempre de modos tão diversos e díspares – temos o indício da necessidade de mais convocações e investimentos. Isso traz, portanto, a imprescindibilidade, no contemporâneo, de uma *vontade de pedagogia* para tentar, a cada nova vez, dar conta do aleatório.

Em outra passagem do *Sob Pressão*, de Honoré (2009), está o depoimento de uma das mães: “Existem muitas tecnologias e pesquisas científicas novas; se meu filho vai brincar de qualquer maneira, por que não utilizar brinquedos que o farão mais inteligente?” (p.108). A ideia de que o brinquedo mais adequado pode contribuir para a produção de sujeitos com mais chances de sucesso na vida é algo recente. Conforme Honoré (2009, p.109), foi com “as crianças se tornando prioridade na agenda cultural” que os brinquedos “começaram a ser encarados como mais do que simples coisas para brincar. Poderiam ser ferramentas para formar cérebros jovens, meios para um fim.” Mais adiante, o autor ainda reitera: “projetar brinquedos especificamente para aumentar a inteligência e realçar capacidades motoras e cognitivas específicas é um fenômeno mais recente”, uma vez que “o mercado de brinquedos educativos realmente decolou nos anos 1990, justamente quando a pressão

competitiva sobre as crianças teve um impulso vigoroso.” (Honoré, 2009, p.109).

A relação com os brinquedos teve, assim, uma modificação. Esses momentos, até então, mais livres, dedicados ao divertimento, passaram também a ser pensados como tempo útil para o desenvolvimento cognitivo. O que a obra de Honoré sugere é que, do início ao fim da vida, a ênfase num cotidiano pautado para responder às demandas contemporâneas com um microgerenciamento que desenvolva competências é algo que tem se erguido entre nós. Assim, vem crescendo a quantidade de artefatos que afirmam aumentar o poder do cérebro: entre eles estão os chamados brinquedos educativos, que tem acoplado sobre si, muitas vezes, curiosas listas de benefícios cognitivos. Conforme Honoré (2009), tais brinquedos são tão minuciosamente planejados para serem fruidos de uma forma pré-estipulada, que deixam ínfimo o espaço para a criatividade e a imaginação. Tal característica, felizmente, tende a ser burlada, muitas vezes, pelas crianças, que remixam suas funções e acoplam novos significados. O que vale a pena salientar é que há uma “pressão da etiqueta ‘educativa’” (Honoré, 2009, p.114) tendente a dirigir e circunscrever “o uso” mediante prescrição de roteiros pré-fixados, definição de personagens e orientação para a intervenção dos adultos com vistas a determinados fins. Ou seja, nesta seara da vida, uma vigorosa *vontade de pedagogia* se manifesta e forja mais pedagogias.

Tais considerações indicam, assim, alguns deslocamentos importantes. Bauman (2008) nos sugere pensar em três importantes deslocamentos na produção de sujeitos: de uma ênfase no “ser” para o “tornar-se” e, contemporaneamente, uma ênfase no “fazer-se”.

A primeira ênfase nos mostra um aspecto que dominou grande parte da história, que é a crença num mundo desde sempre “dado” e, por



consequente, a crença em um tipo de sujeito que estaria fadado a ser de um mesmo jeito de uma vez para sempre. O “ser” não abre espaço para modificações ou planejamentos visando um futuro, simplesmente se é algo e se habita um mundo fadado a ser de tal ou qual modo, cabendo a nós a resignação. A utilização do verbo “ser”, portanto, alude à idéia de que o “si mesmo” é algo fixo, acabado e não um processo, assim como endereça à idéia de que ou se é alguma coisa ou não. O que reverbera destas questões, parece-me, são diferentes temporalidades que contribuem para compreendermos as lógicas que atravessam e constituem as organizações sociais. Na temporalidade do “tornar-se”, por sua vez, há a possibilidade de modificar a si mesmo pensando num “futuro”, num “depois”. Na terceira ênfase, a do “fazer-se”, Bauman (2008) salienta que “*fazer de si mesmo, não apenas tornar-se, é o desafio e a tarefa a ser cumprida.*” (p.76). Fazer a si mesmo, então, é algo que depende de si, de cada um individualmente, o que justifica a contínua intervenção sobre as vidas.

As mudanças de ênfase citadas acima e a centralidade do “fazer a si mesmo” contemporâneo, o qual expressa um “trabalho individual de ‘autofabricação’” (Bauman, 2008, p.79), parecem ser possíveis quando há uma “*renegociação do significado do tempo.*” (Bauman, p.2008, p.45, grifos do autor). É assim que do tempo cíclico e linear ao tempo pontilhista, argumentado pelo sociólogo, vê-se um pontilhamento marcado por uma

multiplicidade de ‘instantes eternos’ – eventos, incidentes, acidentes, aventuras, episódios –, mônadas contidas em si mesmas, parcelas distintas, cada qual reduzida a um ponto cada vez mais próximo de seu ideal geométrico de não-dimensionalidade. (p.46).

Essa cultura do presente incita-nos a um “fazer-se” contínuo. Ao desvalorizar o passado esta lógica incita a uma busca frenética pelas atualizações, estas expressas em uma enormidade de práticas contemporâneas. Mas talvez seja possível pensar que todas são

atravessadas por pedagogias para lidar com as minúcias, com a organização, estruturação e sedimentação da linha de medida interior, como já ressaltado. Afinal, poderíamos pensar em infinitudes de experiências contemporâneas que se ajustam a esta lógica de remeter às atualizações, a renegar o passado e de certo modo “renascer” sempre de um ou outro jeito diferente, seguindo as tendências do momento.

Os enormes investimentos sociais e familiares nas crianças e jovens de hoje demonstram, de algum modo, o quanto pensar neles como capital humano – a ser qualificado para a inserção e boa valorização na lógica e no regramento do capitalismo contemporâneo – é expressão dessas políticas da vida. Entre outras evidências que poderia mencionar, creio que as recém apresentadas expõem um pouco das estratégias de atuação sobre as crianças, fazendo delas projetos a serem incessantemente (re)avaliados e (re)alimentados. Um tipo de projeto que incide sobre o transcorrer da vida, com a chamada educação permanente, inclusive. Parece que os mais ínfimos recantos da existência estão crivados e cercados de estratégias para fabricar, modelar vidas produtivas e, por isso mesmo, que respondam às expectativas sociais consideradas desejáveis e legítimas.

Minha intenção nesse capítulo foi a de marcar o quanto, nas transformações que vem assolando a experiência contemporânea, mais pedagogias têm sido erigidas para tentar dar conta do aleatório num contexto em que a educação enfrenta dificuldades. Procurei marcar, especialmente, que algo como uma *vontade de pedagogia* parece estar presente nas reconfigurações do mundo, funcionando como uma necessidade frente às investidas para demarcar e ordenar a linha de medida interior de cada sujeito, evidenciando uma movimentação que se dá mediante captura e escape constantes.

Tal como salienta Ramos do Ó (2009), o conhecimento que acumulamos sobre as pessoas, as coisas e os acontecimentos não são garantias de que haverá uma correspondência com o esperado – pelo contrário. De acordo com seu pensamento, “As tecnologias de governo vão ganhando corpo sempre a partir dessa consciência aflita que consiste em verificar que um mar de realidade lhes escapa”, gerando, ademais, “sempre novos domínios a dever atrair a sua atenção”, uma vez que “a ordem e a administração não se exercem nunca capazmente.” (p.105). Essa condição parece demandar, a cada vez, novas e refinadas medidas, novos e refinados elementos para tentar fazer com que as pessoas correspondam às necessidades e demandas sociais mais validadas pelos embates em torno do poder.

Desse modo, não há respostas dadas de antemão, ou realidade que não seja múltipla e heterogênea – apesar de tantos “fechamentos” e novas reconfigurações para dar conta do acontecimento e do aleatório. Porém há, cada vez mais, como tentei salientar, uma atualização, uma flexão no conceito de pedagogia, bem como uma expansão de seus domínios. Afinal, para governar mais e melhor a si e aos outros não será preciso multiplicar o campo de funcionamento da pedagogia, pluralizando o seu nome e espaços/lugares de atuação? É justamente “A tese da imperfeição permanente [que] justifica que a acção do poder se amplie.” (Ramos do Ó, 2009, p.105). E nesse processo de ampliação gestamos, continuamente, uma *vontade de pedagogia*. Vontade esta que, de algum modo, se faz “visível” e “dizível”, mostrando-nos o quanto a sociedade e a população como um todo são alvos desta ampliação. Vontade compreendida como a busca de preenchimento de uma falta a ser suprida, uma vontade que é insaciável e que é, sobretudo, uma necessidade jamais satisfeita.

## **PARTE II**

### **3. Pedagogias do presente**

---

Sem dúvida a paisagem mudou.  
(Derrida; Roudinesco, 2004, p.12).

E se considerarmos que, talvez, a pedagogia tenha perdido “o 'comum' do lugar e do nome” (Foucault, 1999a, p.XIV)? E se, ao contrário de um comum, tem-se, agora, muitos lugares e nomes de onde (e quando) a pedagogia funciona e opera? E se pensarmos nisso como uma condição das pedagogias do presente, das pedagogias que colocamos em funcionamento neste tempo preciso?

Partindo destas inquietações, creio que a pulsante cultura contemporânea precisa ser salientada como um importante instrumento de multiplicação dos nomes e lugares em que se ancoram as pedagogias; potente multiplicação dos modos de olhar e ser olhado, de falar e ser falado, implicando numa multiplicação mesma das diferenças. Experiências *do* e *com* o presente que vem sofrendo transformações, reconfigurando as faces do mundo, incluindo nós, que dele fazemos parte.

Talvez não se trate de outras pedagogias em atuação, mas de novas ênfases, de reconfigurações, formas atualizadas de funcionamento e de colocar em operação discursos de hoje. É assim que o conceito “nomeia o gesto de uma apreensão, é uma captura.” (Derrida; Roudinesco, 2004, p.14). Está implicado nas estratégias de reformulação a partir das descontinuidades, dos limiares, das mutações, das transformações.

Em relação a tais questões, cabe salientar que infindáveis usos do conceito de pedagogia vêm sendo utilizados e propostos. Trata-se de pedagogias *disso, daquilo e daquele outro*. De fato, o uso desse conceito vem sendo cada vez mais empregado para mostrar a operacionalidade de determinados discursos específicos em artefatos que se dispõem a educar e produzir determinados tipos de sujeitos. Para exemplificar, cito alguns títulos de livros passíveis de serem encontrados nas livrarias de hoje: *Pedagogia do Amor e Pedagogia da Amizade. Bullying – o sofrimento das vítimas e dos agressores*, ambos de Gabriel Chalita (editora Gente, 2005 e 2008); *Pedagogia da Cultura Corporal Crítica*, de Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes (Phorte Editora, 2008); *Pedagogia da Humanização*, de Nelino Azevedo de Mendonça (Paulus Editora, 2008); *Pedagogia da Adoção*, de Luiz Schettini Filho (editora Vozes, 2009); *Pedagogia do Afeto*, de Ivone Padua (editora Wak, 2010); *Pedagogia da Transgressão – Um Caminho para o Autoconhecimento*, de Ruy Cezar do Espírito Santo (editora Ágora, 10 ed., 2011); *Pedagogia do Consumo – Família, Mídia e Educação*, de Inez Lemos (editora Autêntica, 2007); *A Pedagogia do Sucesso*, de João Batista Araújo e Oliveira (editora Saraiva, 16 ed., 2005); *Pedagogia da Diversidade*, de Maria Sirley Santos (editora Memnon, 2005), entre muitos outros.

Entretanto, em relação ao conjunto dos trabalhos que utilizam o conceito de pedagogia em seu título, indago: até que ponto esses trabalhos efetivamente problematizam o próprio conceito de pedagogia, escolhendo

as suas heranças e expondo os seus muitos modos de funcionamento no tempo presente? Tal conceito é tão enunciado e utilizado que poder-se-ia associá-lo ao funcionamento de uma máquina que enuncia infinitas vezes um nome e uma palavra que conceitualmente podem se referir a uma variedade de coisas diferentes. Por um lado, isso pode nos indicar que seu significado parece, frente a essa proliferação enunciativa, não necessitar mais ser problematizado, tornando-o até banal pelo recorrente uso, funcionando como “lugares-comuns do pensamento” (Montero, 2008, p.90).

Por outro lado, contudo, poderíamos compreender que a multiplicação de pesquisas e bibliografias que adotam a palavra pedagogia nos mostram, também, que há um conjunto de conceitos que despontam – associados ao conceito mesmo de pedagogia – para atuar em um jogo de visibilidades deste tempo. Sociedade da imagem, do espetáculo, do consumo, de controle, etc., são conceitos urdidos frente ao que desponta nos dias de hoje. Reafirmamos certos conceitos, atualizamos e produzimos outros para que falem dos problemas que nos acontecem. Creio que é pelo entendimento compartilhado de que a pedagogia tem íntima relação com a produção das pessoas que ela se encontra, frequentemente, associada aos temas que vão despontando como importantes para serem pensados no tempo presente.

Mas o que pode significar, mais propriamente, a expressão *pedagogias do presente*? Creio que é possível explanar sobre isso a partir de dois focos. O primeiro, de que a pedagogia tem se transformado a partir das condições do presente, sendo esse um imperativo e uma condição para que ela tente cumprir sua “missão” de produzir sujeitos conectados ao tempo em que vivem. Tendo isso em consideração, a primeira seção deste capítulo procura articular os conceitos de *cultura(s) e pedagogia(s)*. O segundo foco discorre sobre os *sujeitos do presente* que tem engendrado as

pedagogias do presente e que, ao mesmo tempo, são sua produção dentro das condições culturais do tempo presente.

### **3.1 Cultura(s) e pedagogia(s)**

Para dar início a esta discussão cabe trazer alguns apontamentos sobre o conceito de cultura. No livro *A Hermenêutica do sujeito*, Michel Foucault (2004) faz uma significativa consideração sobre o termo cultura para justificar a noção de “cultura de si” como sendo algo que fazia parte da época helenística e romana. Embora um pouco longa, vale a pena expor a citação na íntegra, onde o autor explicita as condições em que se pode falar de cultura:

Primeiramente, quando dispomos de um conjunto de valores que têm entre si um mínimo de coordenação, de subordinação, de hierarquia. Pode-se falar de cultura quando atendida uma segunda condição, a saber, que estes valores sejam dados como sendo ao mesmo tempo universais, mas não acessíveis a qualquer um. Terceira condição para que se possa falar de cultura: a fim de que os indivíduos atinjam estes valores, são necessárias certas condutas, precisas e regradas. Mais que isto, são necessários esforços e sacrifícios. Afinal, é necessário mesmo poder consagrar a vida inteira a estes valores para ter acesso a eles. Por fim, a quarta condição para que se possa falar de cultura, é que o acesso a estes valores seja condicionado por procedimentos e técnicas mais ou menos regrados, que tenham sido elaborados, validados, transmitidos, ensinados, e estejam também associados a todo um conjunto de noções, conceitos, teorias, etc., enfim, a todo um campo de saber (p.220-221).

Parece-me que aí encontramos uma entrada para pensar nas relações entre pedagogia(s) e cultura(s). A pedagogia parece-me ser o ponto de articulação importante quando se trata de produzir e incitar uma injunção entre os valores e significados expressos e colocados como mais



fortes num tempo-espaço preciso – evidenciando embates pela significação, por ser próprio da vontade de pedagogia querer estruturar o campo de ação dos outros nesse movimento mesmo; entre valores universais, porém restritos; entre a meta por atingi-los tendo como exigência certas condutas, esforços e sacrifícios; e quando se trata de estabelecer relação com procedimentos e regras que estejam em funcionamento, juntamente com ensinamentos associados a um campo de saber. Como um conjunto de saberes e práticas, a pedagogia parece ser esse elo articulador entre, de um lado, ensinamentos e, de outro, práticas que são adotadas para que cada um opere sobre si mesmo, fazendo (ou não) com que os ensinamentos – articulados a discursos – de uma cultura atuem e façam parte de cada existência.

A terceira e quarta condições apresentadas por Foucault (2004) para que se possa falar em cultura tratam da questão das condutas, esforços e sacrifícios, assim como dos procedimentos e técnicas “que tenham sido elaborados, validados, transmitidos, ensinados” em “um campo de saber”. A ênfase recai, como ele expõe, nos valores a serem aprendidos numa relação que não deixa de acontecer consigo mesmo, por via dos procedimentos e técnicas utilizados para aprender os valores que estiverem em questão. Essa operação sobre si mesmo a partir da cultura envolve uma (re)elaboração dos sujeitos consigo mesmo.

Para Harris (2000, p. 17, trad. minha) a “cultura é o modo socialmente aprendido de vida que se encontra nas sociedades humanas e que abarca todos os aspectos da vida social, incluídos o pensamento e o comportamento.” O autor faz essa declaração ao discutir o controverso argumento de que a cultura é constituída somente por ideias ou, num outro viés, por comportamentos – distinção sustentada por parte considerável de antropólogos contemporâneos, segundo ele. Para o vultoso contingente do primeiro grupo “As ideias de nossa mente guiam nosso

comportamento.” (Harris, 2000, p. 18, trad. minha). O inverso, porém, não acontece. Harris (2000) advoga a favor de que “o comportamento e as ideias devem ser vistos como elementos de uma inter-relação.” (p. 26). Para os efeitos das hipóteses que sustento nessa pesquisa, essa inter-relação parece-me adequada na medida em que, como salientado a partir de Foucault (2004), as condições para se falar em cultura são variadas, mas interconectadas. Ou seja, se a pedagogia está implicada nas operações que fazem parte da produção das pessoas, ela encontra-se, centralmente, também em contínua relação com a cultura. Contudo, essa relação não deixa de implicar, do mesmo modo, em aprendizagens que se dão sobre atuações sobre si mesmo, produzindo tanto ideias quanto comportamentos.

A concepção de cultura que utilizo parte de Costa (2005, p. 109), que a compreende do seguinte modo:

como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.).

As conexões entre cultura(s) e pedagogia(s), a partir das considerações expostas, parecem-me evidentes. Essa concepção encontra-se centralmente ligada à produção teórica da área dos Estudos Culturais, nos quais a autora (e a presente tese) se situa. Nessa direção, uma gama variada de pesquisas dos Estudos Culturais vem apontando a intensa proliferação de pedagogias muito específicas funcionando nas entranhas das sociedades contemporâneas. Da ascensão e permanência nas discussões que focalizaram, durante muito tempo, a pedagogia incrustada quase tão-somente na escola, tem-se, agora, considerado a atuação de pedagogias muito peculiares operadas por múltiplos artefatos da cultura,

como venho chamando a atenção. Afinal, podemos entender a cultura também como um “**palco** no qual **ações se desenham** e se desenrolam, sejam elas **interações**, **dominações**, **negociações**, **encenações**, **articulações**, **simulações**, **reivindicações**, **dominações**, **radicalizações**.” (Santos, 2009, p. 56, grifos do autor). É nesse sentido que as pedagogias se espalham e fazem da sociedade como um todo um grande palco onde as múltiplas ações são encenadas, incluindo as ações sobre si.

A abertura para o entendimento de que a cultura é produtiva e atuante em muitas esferas e artefatos culturais é uma contribuição importante para que possamos, aqui, tensionar as pedagogias do presente. É uma das suas condições o entendimento ampliado de cultura, num direcionamento em que ela deixa, por sua vez, “de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar, também, o gosto das multidões.” (Costa, 2005, p. 108). Assim, alça-se uma das mais notáveis características do tempo presente: hoje há a ausência de valores incontestáveis e universais para se erguer julgamentos e hierarquias frente às produções e práticas analisadas a partir de seu viés cultural, ao mesmo tempo em que tem havido “uma mudança vertiginosa das instituições que podem emitir interpretações autorizadas.” (Sarlo, 2005, p. 59).

Um exemplo que, a meu ver, engloba as múltiplas “condições” nas quais é possível articular cultura(s) e pedagogia(s) encontra-se na dissertação de mestrado de Prates (2008), onde a autora faz uma instigante análise de como funciona e opera uma pedagogia que orienta e dirige garotas para o consumo no que chama de *Complexo W.I.T.C.H.* Tal *Complexo* formou-se, inicialmente, por uma revista e uma série animada direcionada a garotas. Posteriormente, outros artefatos foram sendo incorporados, tornando-se, efetivamente, um *Complexo* justamente por enredar as garotas nas suas redes múltiplas: “Ao mesmo tempo em que

elas se interessam pelo tema do desenho animado e da Revista, vão sendo dirigidas para o consumo de um incontável número de outros artefatos”, bem como vão “moldando suas condutas de acordo com os preceitos, regras, lições, dicas, modelos, etc. que circulam em todo o *Complexo*.” (Prates, 2008, p.19). A pesquisadora parte das discussões que os Estudos Culturais vêm proporcionando, qual seja, a de investigar artefatos culturais com o objetivo de problematizar as lutas em torno da significação, mostrando que os ensinamentos expressos nestes materiais são fruto de uma construção que se dá através de relações diferenciais de poder. A pedagogia, nesse sentido, é compreendida de forma ampla, não sendo circunscrita apenas ao espaço escolar, mas atravessando a sociedade como um todo precisamente porque opera em múltiplos e variados espaços, mediante a operação de artefatos construídos nos tempos de hoje. Para tal análise, a autora esmiúça detalhadamente os artefatos e estratégias deste *Complexo*, analisando, ainda, as convocações presentes para que as garotas invistam sobre si mesmas, transformando-se a partir dos ensinamentos aí presentes.

Uma das principais contribuições da pesquisa de Prates (2008) está em mostrar de forma detalhada o quanto há uma eficiência por parte dos artefatos do *Complexo* para proporcionar que as garotas pratiquem sobre si algumas das técnicas propostas. Os testes, as matérias dos exemplares da revista, as lições, as recomendações e ensinamentos tornam-se, assim, um conjunto de práticas direcionadas ao governo dessas garotas encaminhando-as, principalmente, ao consumo de mercadorias do *Complexo*. Um dos artefatos deste *Complexo* são os chamados Livros Secretos – pequenos livros, de leitura acessível e com prescrições sobre assuntos diversos, como as relações entre meninas e meninos, as dúvidas sobre o amor, sobre como conquistar amigos, como sobreviver na escola, entre outros. Prates (2008) comenta que os vê “como

manuais que prescrevem formas de viver em consonância com o que cada garota precisa em determinado momento, pois há os dias de fragilidade na escola, de fragilidade na amizade, de fragilidade no amor.” (p. 80). Esses Livros Secretos contém muitas orientações, regras e recomendações, oferecendo subsídios para como agir nas situações do dia-a-dia. Prates (2008) identifica uma das estratégias do *Complexo*, que é “sugerir formas de agir e de ser na busca de solução para determinado problema, ou ainda fazer com que as garotas acabem encontrando alguma carência, detectada nos testes e diversos diálogos” (Prates, 2008, p. 80). É preciso lembrar, aqui, que criar e/ou apontar uma “falta” é uma estratégia de governo: é reconhecendo a incompletude que se pode voltar a atuar sobre si para preencher esta a partir de algumas das muitas lições, recomendações, prescrições, etc., disponíveis no contexto social em que se está.

Nesta produção acadêmica aparecem os investimentos para oferecer sentidos e moldar/sugerir experiências, urdir as vidas cotidianas, atravessar os múltiplos artefatos tendo em vista a produção de sujeitos que se associem ao consumo de tudo que circula no referido *Complexo*. Com isso espero chamar a atenção para a dessacralização dos cânones nas relações entre cultura(s) e pedagogia(s) que o entendimento de cultura a partir dos Estudos Culturais nos proporciona. Sob a ótica da cultura, digamos que materiais mais próximos do que é convencionalmente chamado de “cultura popular” passaram a ser considerados como objeto de estudo, “oportunizando seu esquadrinhamento e análise” como produtores de significados mergulhados “em redes de poder e verdade, em discursos circulantes, através dos quais se legitimam determinadas representações” (Costa, 2005, p. 114-115), convocações, lições, práticas, etc. Estando implicados, portanto, nos sujeitos do presente que se está introduzindo e adaptando ao mundo.

Como Prates (2008) explica, no *Complexo W.I.T.C.H.* a magia é utilizada como um “chamariz” para convocar ao consumo dos produtos anunciados no *Complexo*. Depois de capturadas as garotas diminuem seu interesse pela magia e voltam-se mais ao seguimento das incontáveis recomendações postuladas pelo *Complexo*. Desse jeito elas se tornam “consumidoras não só de artefatos, como roupas, cosméticos, bijuterias, materiais escolares, produtos esotéricos, produtos anunciados dentro da Revista pelos patrocinadores”, mas, principalmente, de “estilos e modos de ser.” (Prates, 2008, p. 91). A autora assinala, ainda, que:

O *Complexo W.I.T.C.H.* inscreve-se neste tempo e traz consigo essa característica volátil e descartável que espetaculariza a magia ao mesmo tempo que controla a vida das jovens garotas. Nesta conjuntura, o *Complexo* constitui-se num rico, fascinante e envolvente artefato cultural, que coloca em circulação discursos que vão forjando certos tipos de identidades, regulando a vida das meninas e levando-as ao consumo de diversos artigos. (p.93).

As análises do *Complexo W.I.T.C.H.* realizadas na dissertação de mestrado de Prates (2008) nos mostram a fecundidade das pedagogias inscritas neste tempo. Do mesmo modo, a autora detalha os artefatos culturais e as formas de vida que estes artefatos tentam forjar ao utilizarem-se de práticas de si que buscam incitar que as jovens garotas operem sobre si mesmas um conjunto de transformações. No cotidiano das experiências comuns, na formulação dos modos de compreender o mundo, a si e aos outros, culturas e pedagogias estão articuladas e em funcionamento.

Nas discussões sobre as pedagogias do presente atravessa um foco comum: elas estão centralmente articuladas às práticas sobre si. É preciso agir sobre si mesmo para que os discursos sejam implementados. Há, desse modo, uma dupla articulação: de um lado, convocações para que os indivíduos ocupem determinadas posições-de-sujeito, atuando sobre si; de

outro, a resposta a essas mesmas convocações mediante a adoção de práticas que associem os indivíduos aos saberes.

Falamos em pedagogia da mídia, pedagogia escolar, pedagogia do consumo, pedagogia radical, pedagogia do corpo, entre outros, mas será que todas não se relacionam a uma pedagogia que tem como foco primordial as relações consigo? Dito de outro modo: será que o sucesso de cada uma das pedagogias que produzimos e multiplicamos no tempo presente não está diretamente relacionada com os seus usos diários em nossas vidas, atuando sobre nós mesmos, produzindo-nos a partir dos saberes e práticas que passamos a assumir como nosso e que nos inscrevem, ademais, como sujeitos de determinados discursos?

### **3.2 Sujeitos do presente**

Albuquerque Júnior (2008, p.1) explicita que

vivemos em sociedades e culturas em que uma multiplicidade de pedagogias opera no cotidiano, visando elaborar subjetividades, produzir identidades, adestrar e dirigir corpos e gestos, interditar, permitir e incitar ou ensinar hábitos, costumes e habilidades, traçar interditos, marcar diferenças entre o admitido e o excluído, valorar diferencialmente e hierarquicamente gostos, preferências, opções, pertencimentos, etc. Estas pedagogias implicam, tal como aquelas praticadas no espaço escolar, a demarcação de fronteiras simbólicas, imaginárias e até físicas.

É preciso destacar, aqui, como se compreende o tema das fronteiras. Comumente se aceita a ideia de que as fronteiras aludem, especialmente, a limites territoriais entre estados, cidades, continentes. Espaços físicos, pouco intercambiáveis, naturalizados. Articular o tema das pedagogias e das fronteiras, todavia, possibilita compreender que as

fronteiras são “construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelece classificações, hierarquias e limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo” (Pesavento, 2002, p. 36). As pedagogias, nesse sentido, agem para construir fronteiras, produzir uma certa ordenação no mundo e nas pessoas que o habitam, como salientado anteriormente. Contudo, são fronteiras móveis, que se chocam umas com as outras e não resistem inertes.

A um só tempo, o tema das fronteiras parece evidenciar tanto a construção de limites e delimitações quanto a condição mesma de habitar um terceiro espaço, um espaço outro. Ora, as fronteiras podem ser pensadas, ainda, como a emergência de espaços abertos ao porvir, ao que Larrosa (2001b) nomeia como “nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever”, bem como “com aquilo que não se fabrica, mas que nasce [...], com aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade” (p. 286). Parece-me que é nesse limiar que se encontram as múltiplas pedagogias do presente. Apesar da vontade de fixar, controlar, construir um gestual particular para a obtenção de certos efeitos específicos, o reiteradamente planejado não cessa de ser desfeito. Dito de outra forma, o que alimenta as pedagogias é a intencionalidade, sempre reiterada, mas, ao mesmo tempo, nem sempre atingida.

Aliás, é justamente essa condição própria da pedagogia que a torna cada dia mais necessária quando se trata de buscar construir condutas, gestos, comportamentos, modos de pensar, enfim, sujeitos que se inscrevam nas marcas e condições do tempo-espaço que habitam e vivem. Essa inscrição nas marcas do tempo-espaço em questão precisa ser ressaltada. Planchard (1962) assinala que “Uma evolução pedagógica produz-se fatalmente, ligada às próprias modificações que se sucedem nas coletividades humanas.” (p. 73). E comenta ainda:



A educação, na nossa época como em qualquer outro período do passado, visa inserir a criança numa sociedade determinada. Isso supõe uma adaptação ao passado dessa sociedade, à herança material e espiritual que se transmite de geração em geração. Isso postula igualmente uma preparação para as exigências do tempo presente. Toda educação comporta, portanto, algo de permanente e algo de transitório, algo de antigo e de novo. É preciso ser do seu tempo, mas também de todos os tempos. (p. 74).

A nossa intenção não é fazer um inventário sociológico do nosso tempo, mas simplesmente chamar a atenção para as profundas mudanças que afectaram o mundo e para a rapidez da sua sucessão. Sob todas as suas formas, em todas as suas funções, a sociedade mudou. Tais modificações exigem de cada um dos seus membros, em matéria de saber, de capacidades, de hábitos, de atitudes, numa palavra, de educação, uma preparação escolar muito diferente da de outrora. (p. 77).

“Inserir a criança em uma sociedade”, “preparação para as exigências do tempo presente”, “profundas mudanças que afectaram o mundo”, “a sociedade mudou”, etc. Nessas afirmações presentes nos comentários de Planchard (1962) aparece a necessidade de uma leitura e interpretação do tempo presente, sendo essa uma forma de produzir sujeitos que habitem esse mesmo mundo, exigindo, para tanto, “uma preparação escolar muito diferente da de outrora”. Importa ressaltar que Planchard (1962) estabelece as suas discussões privilegiando a pedagogia escolar. É assim que, embora ele reconheça, já há cinquenta anos atrás, as mudanças amplamente perceptíveis na sociedade, ele não conseguia visualizar, ainda, a pedagogia para além da escola. Ele afirma que “O mundo exterior penetra profundamente na casa pelo rádio, pela televisão, pelos discos e pelas revistas.” (Planchard, 1962, p. 75). Chega, até mesmo, a recomendar que a escola deve utilizar essas novas tecnologias para se tornar mais atrativa aos alunos, estabelecendo uma conexão com eles (Planchard, 1962). Contudo, não articula um entendimento ampliado sobre a pedagogia, para além do estritamente escolar. Ao que parece ainda não estavam presentes as condições de possibilidade para esta discussão.

Além do mais, cabe pensar no tempo presente, por sua vez, como não sendo escolhido por nós. Um tempo arbitrário e que pode apenas ser compreendido como contingente e provisório. Um tempo que “escorre constantemente em nossas mãos, resistindo a qualquer uma das nossas tentativas de fixá-lo, de solidificá-lo, de traçar a sua forma e o seu perfil”. (Larrosa, 2004, p.33). É assim que as pedagogias do presente podem, também, ser associadas à liquidez, ao que escorre e toma novas formas móveis, instáveis, mutantes.

Os alvos das pedagogias do presente, nesse sentido, são sujeitos ao tempo preciso que habitam e se constituem, sendo parte integrante desse mesmo tempo. Obviamente, é de se considerar que vivemos num tempo disjuntivo, em que as pessoas circulam por muitos tempos entrecruzados. Contudo, há um aspecto que precisa ser destacado: “o mundo pós-moderno produz não apenas uma economia, um modo de produção e uma sociedade muito peculiares”, mas também “constitui sujeitos de um certo tipo, pessoas pós-modernas.” (Costa, 2010, p. 133). Os sujeitos do presente são sujeitos às condições culturais do presente. É pelas pedagogias tentarem corresponder às exigências sociais de cada tempo-espaco que elas precisam ser pensadas em relação aos tipos de sujeitos que querem produzir. Afinal, há “sinais indiscutíveis da vasta e crescente influência dos dados sociais na vida pedagógica.” (Planchard, 1962, p. 84).

A este respeito, o artigo de Momo e Costa (2010) é elucidativo e aborda, a partir de um recorte de pesquisas realizadas em escolas públicas da periferia de Porto Alegre, as articulações entre escola e cultura contemporânea. Ao partirem da noção de que a infância é uma construção operada na cultura, na sociedade e na história e, portanto, sujeita a transformações, descrevem cuidadosamente as marcas que compõem as crianças escolares do tempo presente, imersas em uma cultura pós-moderna. A força da mídia e do consumo na composição de uma infância

pós-moderna aparece no artigo e, com isso, os movimentos operados pelas crianças para mergulharem nas características do mundo contemporâneo que inclui, entre outras, a ênfase na visibilidade, na descartabilidade, na efemeridade, na ambivalência e na superficialidade, etc., (Momo; Costa, 2010).

Parece-me que há uma multiplicidade de pedagogias atravessando e compondo o cotidiano das crianças citadas por Momo e Costa (2010), fazendo-as estarem em uma movimentação constante. Por isso as autoras utilizam-se da metáfora “incansáveis mutantes”, ou seja, crianças que se atêm a significados cambiáveis a partir dos ícones das mercadorias, dos astros em evidência, etc., transformando-se a partir disso. Como explicitam:

Na medida em que esses ícones se caracterizam pela provisoriedade, instantaneidade e efemeridade, as crianças que compõem suas vidas, de algum modo, entremeadas com eles também acabam inventando um modo de viver provisório, instantâneo, cambiante e efêmero. (Momo; Costa, 2010, p. 972).

A invenção deste “modo de viver provisório, instantâneo, cambiante e efêmero” exige, a cada vez, pedagogias que compreendam as dinâmicas que sustentam essas refinadas construções de subjetividades. Pedagogias provisórias e abertas para sofrerem, também, incansáveis mutações, uma vez que lhe compete se fazer atraente aos sujeitos inscritos no tempo presente. Talvez essa seja, atualmente, uma das mais importantes condições para que as pedagogias persistam em direção ao seu principal objetivo: tornar as pessoas sujeitas a elas.

#### **4. Aprender o real com as pedagogias**

A noção de que imagem é o que é visível, o que se vê e se apresenta a nós com os seus volumes e vazios é algo amplamente aceitável. Contudo, num relançamento desse olhar, imagem é algo mais complexo. É algo que construímos através de diferentes técnicas (as imagens produzidas através da pintura, fotografias, das telas de televisão, internet, filmes, entre outros). E é, também, algo sedimentado através das produções da cultura, ou seja, uma produção que se associa duplamente aos conceitos, palavras, contextos em que algo toma corpo, se avoluma e se torna uma de tantas outras imagens de uma área de saber num tempo preciso. É por isso que “a imagem’ não é um artefato puramente visual, puramente icônico, nem um fenômeno físico, mas é a prática social material que produz uma certa imagem e que a inscreve em um marco social particular.” (Dussel, 2006, p.280, trad. minha).

Aliás, como salienta Manguel, “as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (2001, p.21). Elas são parte integrante, portanto, de nossos modos de locomoção no mundo, nos constituem, bem como são acionadas nos processos de construção dos

outros. As imagens fazem parte do processo de representação. Devido a isso, são muito disputadas, pois se trata de dar significado a determinada porção do mundo por uma representação específica. Afinal, representar é um modo de dar significado a sujeitos e objetos.

Tendo em vista essas primeiras considerações, o objetivo deste capítulo é, sobretudo, problematizar as relações entre representação e pedagogia. Torna-se importante sublinhar, porém, que não se trata de uma análise sobre as representações da pedagogia – o que implicaria analisar os modos pelos quais a pedagogia vem sendo apresentada em diferentes artefatos culturais, por exemplo –, mas de um tensionamento do que poderíamos chamar de certa “vontade de representação” que atravessa e faz a pedagogia funcionar. Dito isso, faço um primeiro movimento para tentar mostrar como uma função de representação opera na pedagogia. Num segundo momento, trato da construção de nossos modos de olhar pelas lentes das pedagogias – pelos significados que, nesse processo, vão ganhando visibilidade e legitimidade –, apontando para a pluralidade de pedagogias no tempo presente.

#### **4.1 O funcionamento da representação na pedagogia**

Em *Isto não é um cachimbo*, Foucault (1988) faz aparecer a figura da escola, do quadro escolar e, ainda, de um dedo indicador do mestre que, embora não esteja completamente visualizável, impera em todos os lugares. Tratando de imagens – especialmente das obras *A traição das imagens* (1928-29) e *Dois mistérios* (1966), de René Magritte – nos diz que um dedo indicador parece atuar para demarcar as representações, para

afirmar o que e como são as coisas, para estabelecer relações de equivalência.

Esse é, aliás, um recorrente hábito de linguagem: a indagação sobre o que é determinada imagem, por exemplo, percorre uma longa tradição a partir do qual tendemos a estabelecer semelhanças entre o visto e as coisas, afirmando, muitas vezes, que o que vemos é determinada coisa. “Velho hábito que não é desprovido de fundamento: pois toda função de um desenho [e podemos, talvez, afirmar isso em relação a outros tipos de imagens também] tão esquemático, tão escolar, [...] é a de se fazer reconhecer, de deixar aparecer sem equívoco nem hesitação aquilo que ele representa.” (Foucault, 1988, p.20). É como se essas imagens pautadas pelo desejo de semelhança não reenviassem “como uma flecha ou um indicador apontado” a uma determinada coisa que está mais distante, é como se a imagem fosse determinada coisa. (Foucault, 1988).

É como se, de certo modo, ao olharmos uma obra como *O escolar* (1890), de Van Gogh, procurássemos estabelecer uma relação de equivalência entre a figura da imagem – o escolar – e os escolares das escolas. Nessa direção, Foucault (1988) salienta que do século XV ao XX dois princípios reinaram sobre a pintura: o primeiro estabelecia uma separação entre imagens e palavras; o segundo, a equivalência entre semelhança e afirmação formando, assim, um laço representativo. No primeiro caso, o dedo indicador do mestre faz aparecer uma forma em que o título da obra remete à imagem e a imagem remete ao título, uma reafirmando a outra e, ao mesmo tempo, tendo imagens e palavras em lugares determinados – “com uma ordem os hierarquiza[ndo]” (Foucault, 1988, p.40). No segundo caso, essa relação entre semelhança e afirmação em que a imagem nos diria o que ela é, quem a está habitando, bastando “que uma figura pareça com uma coisa (ou com qualquer outra figura),

para que se insira” (Foucault, 1988, p.41), num jogo envolvendo essa imagem,

um enunciado evidente, banal, mil vezes repetido e entretanto quase sempre silencioso (ele é como um murmúrio infinito, obsidiante, que envolve o silêncio das figuras, o investe, se apodera dele, obriga-o a sair de si próprio, e torna a despeja-lo finalmente no domínio das coisas que se pode nomear): ‘O que vocês estão vendo, é isto’. (Foucault, 1988, p.41-42).

Parece-me que é nesse sentido que podemos pensar o quanto a pedagogia encontra-se imbricada numa relação de representação. Ou seja: a pedagogia relaciona-se com formas de representar os seus objetos e sujeitos, sendo esta mesma representação um modo de produzi-las. Por certo, há várias formas de representar – e a multiplicidade de pedagogias que operam na sociedade contemporânea parecem evidenciar isto – visto que há, também, diferentes formas de produzir objetos e sujeitos. Vale salientar que a representação não é uma cópia da “realidade”, nem é fixa, pois há um jogo na representação e as posições que ela produz são mutáveis.

Essa noção de representação ampara-se no interior das discussões pós-estruturalistas, *movimento de pensamento* que começou a circular no início da década de 1960 e que teve como eixo de problematização principal os cânones do movimento estruturalista<sup>18</sup>. A ênfase na linguagem, na construção discursiva da realidade e dos sujeitos, na fluidez dos significados, na desconstrução dos binarismos, na desconfiança do tomado como verdade e dos significados transcendentais, fazem parte desse movimento. Como salienta Silva (2001, p.32): “epistemologia tem a ver, fundamentalmente, com representação: com a relação entre, de um

---

<sup>18</sup> Uma discussão mais substancial sobre as aproximações e distanciamentos em torno do estruturalismo e pós-estruturalismo pode ser encontrado em Peters (2000).

lado, o 'real' e a 'realidade' e, de outro, as formas pelas quais esse 'real' e essa 'realidade' se tornam 'presentes' para nós – *re-presentados*.”

Nessa perspectiva, “Quando se descrevem, explicam, desenham ou contam coisas, quando variadas textualidades falam sobre pessoas, lugares ou práticas, estes estão sendo inventados conforme a lógica, o léxico e a semântica vigentes no domínio que produz o discurso.” (Costa, 2010, p. 133-134). Quando imagens de crianças, ou mesmo de docentes, de práticas pedagógicas, enfim, as representações sobre os processos educativos e pedagógicos, circulam em livros da literatura pedagógica, em revistas, jornais, etc., podemos pensar nesse processo de invenção de modos de ser, processo de associar, pela representação, significados a determinados sujeitos e objetos. Como a perspectiva pós-estruturalista tem problematizado, esse é um campo atravessado por relações de poder, pois conhecer e representar fazem parte de um mesmo processo.

As tentativas de cercar e definir a pedagogia, como fazem os autores Émile Planchard (1962) e Lorenzo Luzuriaga (1961), entre tantos outros que poderia evocar, implicam esse duplo movimento: a busca pelo conhecimento e a representação. Em certo sentido, como sujeitos inscritos pela linguagem – que é constituidora –, atravessados por relações de poder, esse duplo movimento encontra-se, inevitavelmente, presente quando se trata de definir e fazer funcionar conceitos, práticas e ideias. Contudo, cabe destacar o processo de indeterminação que ocorre nesses movimentos. Como explica Silva (2001, p.35), “A representação é um processo de significação” e, justamente por isso, há instabilidade, brechas, indeterminação, possibilidades estas que incidem e fazem pensar na ambivalência desse processo. Na mesma medida em que há um movimento complexo para cercar e garantir certos significados – e que se ampara, muitas vezes, nas estratégias de nomeação, classificação e descrição, dentre outras – há, igualmente, um movimento de abertura.



É especificamente a esse duplo movimento que me refiro quando falo nos processos de associações e dissociações na pedagogia. De um lado, associações pelas formas como a pedagogia intenta descrever, nomear, classificar os sujeitos; de outro, dissociações na medida em que esse primeiro movimento produz, como um contra-movimento próprio, também dissociações. Os sujeitos não correspondem plenamente ao processo de imposição de significados que a pedagogia constrói e tenta, a todo custo, fazer funcionar. Afinal, a sociedade e seus sujeitos têm vivido num ambiente cambiante, em que as concepções de mundo, de família, as relações com as instituições, com o consumo, as tecnologias, etc., têm transformado substancialmente os modos de viver. Frente a isso, as respostas que a pedagogia tem erigido não têm dado conta de um mundo que constantemente sofre transformações. Contudo, o processo de dissociação não implica em considerarmos simplesmente “defasadas” as produções dessa área, mas considerar, com a perspectiva pós-estruturalista de análise, que as tentativas de associação e construção de significados são marcadas pela indeterminação, pela impossibilidade de associar o que se diz e o que se vê.

Com essas assertivas, creio ser possível dizer que a pedagogia – em relação com os discursos que a produzem – se ampara no laço representativo formado tanto pela equivalência entre semelhança e afirmação quanto pela constante reiteração de que as palavras e as coisas reforçam-se uma a outra. Parece que, ao tratar de determinada figura, como a da infância, por exemplo, a pedagogia que aponta o dedo indicador do mestre, nos diz o que é tal imagem (e como é tal criança) e, a partir dela, uma série de investimentos pedagógicos são delineados e planejados. Assim, a cada modo de nomear as crianças que espreitam e sustentam nossas pedagogias, estabelecem-se associações entre as palavras e as coisas. Muitas são nomeadas como “hiperativas”, “desobedientes”,

“impossíveis”, “irrecuperáveis”, etc., mas, talvez, esses muitos nomes com os quais tentamos descrever e compreender as crianças dos tempos de hoje sirvam para que tentemos alojar as múltiplas imagens que elas fazem presentes a nós com discursos que busquem, mais uma e outra vez, produzir associações. Afinal, “Por meio da representação travam-se batalhas decisivas de criação e de imposição de significados particulares”. (Silva, 2001, p.47).

Talvez seja possível afirmar que, se sob a pedagogia persiste reiteradamente algo, parece ser essa insistência em fazer corresponder as palavras e as coisas, em fazer ressurgir – a cada novo investimento para dizer, descrever, fornecer subsídios a determinada prática pedagógica –, a busca de um fundamento na semelhança e no reconhecimento. A semelhança e o reconhecimento duplamente porque, na pedagogia, ambos atuam de forma conjunta: um desejo de semelhança que, a partir de uma representação que traduziria a “realidade”, “ordena e hierarquiza a partir de si todas as cópias, cada vez mais fracas, que podem ser tiradas.” (Foucault, 1988, p.60). A qual salienta, por conseguinte, que aqui funciona uma imagem associada à verdade sobre cada criança, jovem, aluno, e funciona como “uma referência primeira que prescreve e classifica” (Foucault, 1988, p.60) e que faz, ainda, ocorrer uma ordenação a partir do “modelo que está encarregada de acompanhar e de fazer reconhecer” (Foucault, 1988, p.61).

São fecundos os exemplos que podemos extrair e tensionar da literatura pedagógica. Em inúmeras passagens há indicação do quanto a pedagogia se ocupa de uma “realidade” a ser captada.

Luzuriaga (1961) afirma que a pedagogia estuda a realidade da educação, sendo a educação um “fato histórico variável com as circunstâncias do lugar e do momento” (p.10) e a pedagogia a ciência que

estuda esse objeto particular. Mais especificamente, a pedagogia teria a educação como seu objeto e sua realidade. Para isso, utiliza-se de métodos próprios – como os já citados anteriormente, que englobam a observação, experimentação, também a compreensão e a interpretação, entre outros – e, por último, acomoda os resultados de todos seus estudos em um sistema ou, dito de outro modo, em um conjunto organizado de conhecimentos. Em outra passagem, Luzuriaga (1961) reitera o seguinte: “A pedagogia, como todas as ciências, é puramente teórica, estuda a realidade educacional, individual ou social, de modo desinteressado, especulativo.” (p.11). Importa registrar, entretanto, o quanto a expressão “desinteressado” não funciona em uma análise pós-estruturalista, pois a linguagem nos mostra que as relações de poder que funcionam nas representações são interessadas. Ou seja, tem propósitos e objetivos que podemos tensionar a partir de análises que problematizem tanto as formas de construção dessas representações quanto os seus efeitos.

Em relação ao exposto acima, Planchard (1962, p.22, grifos do autor), por sua vez, comenta o seguinte:

A pedagogia ocupa-se de *o que é* (o real), de *o que deve ser* (o ideal) e de *o que se faz* (o factual). Parte de uma concepção do mundo e do homem, mas também do que existe na realidade concreta, do dado circunstancial no qual se efectua a educação. A partir dessas bases, ela elabora *normas*, um conjunto de regras, um *código* se se quiser, o qual diz respeito à educação nos seus diversos aspectos. Finalmente, passa à *acção*, edifica na criança, realiza a educação, sem jamais atingir, todavia, o ideal, uma vez que este é, por definição, inacessível.

Essa citação de Planchard (1962) parece-me exemplar no processo de associação e dissociação que a pedagogia faz funcionar. A pedagogia, para o autor, atua em três planos articulados: o da realidade, o do idealizado e o do prático. Com seus métodos próprios, a pedagogia interpreta a realidade e, por intermédio de sua prática, busca atingir um

ideal, que é seu grande objetivo. Como já dito, aquela imagem primeira – a imagem ideal – que serve de referência e, por isso, prescreve e classifica. Nesse caso, a “concepção do mundo e do homem” (Planchard, 1962, p.22) que a gesta – afinal, “Aderir a uma concepção do homem, formular um ideal educativo, dispor de argumentos apropriados para o justificar, tudo isso é fruto de uma actividade puramente intelectual” (Planchard, 1962, p.23). Com isso, há a elaboração de normas direcionadas à educação. Pela prática, pela ação, se intenta produzir um determinado tipo de sujeito, reconhecendo, contudo, a inacessibilidade da realização completa do esperado, do idealizado. O que, aliás, não se constitui como uma falha da educação e da pedagogia, mas como condição para que elas permaneçam e justifiquem a sua imprescindibilidade.

Há, nesse conjunto, uma operação expressa por uma vontade de apreender o real e suas formas, de tornar esse real inteligível para associá-lo ao que se tem como ideal: uma relação entre as coisas (que se atêm ao real) e as palavras (que se atêm ao ideal). Essa operação contém, portanto, uma construção pedagógica do real. Ela observa, descreve e produz. Assim, é possível dizer que os conceitos que intentam explicar a realidade (como a pedagogia) são os mesmos que permitem criar essa mesma realidade.

Refiro-me, aqui, a uma pedagogia que busca dirigir, delimitar, estabelecer linhas e fronteiras; de uma pedagogia que tem na semelhança e no reconhecimento um par conceitual; de uma pedagogia que se baseia numa referência primeira para produzir-se e amparar-se conceitualmente.

Para explorar mais essas relações, parece-me importante estabelecer, ainda, conexões entre as tendências pedagógicas e as imagens que elas tornam possíveis. Essas tendências pedagógicas, ao mesmo tempo em que se associam a formas de compreender e construir

significados sobre os processos educativos e seus sujeitos, são, constantemente, reformuladas, mostrando-nos que as formas de representação associadas a elas, em determinados momentos históricos, não davam mais conta da conjuntura em que estavam inscritas.

No Brasil, nos últimos 30 anos, aproximadamente, as imagens da pedagogia foram intensamente construídas e fortalecidas pela análise de Dermeval Saviani (2001), exposta no livro *Escola e democracia*, que tem circulado desde 1983 e está na 41ª edição. É devido à penetração dessa obra em cursos de formação e em pesquisas da área de Educação que optei por trazer as discussões sobre as tendências pedagógicas a partir desse autor. Cabe referir que Saviani (2001) traça os modos de funcionamento das seguintes tendências pedagógicas<sup>19</sup>: a *pedagogia tradicional*, a partir da qual os sujeitos que passassem por ela sairiam da ignorância; a *pedagogia nova*, distinguida pela descoberta das diferenças individuais, e por incluir os supostamente rejeitados, desajustados, inadaptados – que a pedagogia tradicional produzia sem parar; e, ainda, a *pedagogia tecnicista*, que seria capaz de tornar os sujeitos mais produtivos e eficientes e por isso mesmo “aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade.” (Saviani, 2001, p.13).

Para esse autor, então, a *pedagogia tradicional* seria centrada no enfoque do aprender – poderíamos dizer, talvez, no ensino diretivo. A figura

---

<sup>19</sup> Saviani (2001) denomina as tendências pedagógicas citadas neste trabalho como *teorias não-críticas* por verem a educação, conforme o autor, como tendo autonomia em face da sociedade – esta vista como harmoniosa – e, ainda, por dotarem a educação como instrumento legítimo de equalização social. Refere-se, ainda, a uma distinção entre *teorias crítico-reprodutivistas* e *teorias críticas*. Nas *teorias crítico-reprodutivistas* a sociedade é vista como sendo marcada pela divisão em grupos ou classes antagônicas, sendo a educação subordinada à estrutura social e, por isso, instrumento de discriminação social – pois a sociedade seria gerida por classes que pretendem, por intermédio da educação, perpetuar os seus interesses. Nas *teorias críticas*, por sua vez, considera-se que estas só podem ser formuladas a partir dos interesses dos dominados, funcionando e atuando para que possam compreender e problematizar a sua condição e a sociedade como um todo; sendo necessário, nesse sentido, refutar tanto o poder ilusório das teorias não-críticas quanto a impotência das teorias crítico-reprodutivistas.

principal seria o professor, responsável pela transmissão de conhecimentos, estes organizados de uma forma lógica. Aos alunos caberia, nesse caso, assimilar e armazenar o que o professor profere. Aqui haveria, assim, a crença num acervo cultural da humanidade. Essa pedagogia, por sua vez, tornava possível uma determinada imagem das instituições escolares e das salas de aulas, visto que “as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.” (Saviani, 2001, p.6).

A segunda noção, intitulada *pedagogia nova*, emerge de uma renovação pedagógica e vai desembocar no movimento da Escola Nova, cuja ênfase recai no aprender a aprender. Com isso, a figura central desloca-se do professor para os alunos. Nessa concepção de pedagogia, as imagens das salas de aula e das escolas também sofrem alterações quando, por exemplo, se passa a considerar que os alunos deveriam ser agrupados conforme áreas de interesse; que o professor deve se tornar estimulador e orientador das aprendizagens dos alunos; que a aprendizagem aconteceria através da proposição de se ter um ambiente e materiais didáticos instigantes; de uma relação mais enriquecedora entre alunos e professor que seria promovida; com a proposta de trabalho em pequenos grupos – ainda que isso não tenha se efetivado de forma generalizada – para, inclusive, estimular as relações interpessoais que, nessa pedagogia, surge como uma das principais bases para a ação educativa. “Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.” (Saviani, 2001, p.9-10).

Por sua vez, a ênfase no aprender a fazer, que evidencia uma centralidade na eficácia instrumental – e não mais na figura do professor

ou dos alunos – e ao mesmo tempo advoga a reorganização do processo educativo para torná-lo mais objetivo e funcional, seria característica da *pedagogia tecnicista*. Ao modo de funcionamento empresarial pretendeu-se uma objetivação do trabalho pedagógico, aliando esse trabalho a um elemento que se torna primordial nessa concepção: a organização racional dos meios.

Há, em relação a cada uma dessas pedagogias, a produção de novas imagens. A cada nova ênfase no conceito de pedagogia – e refiro-me a ênfase, mais propriamente, pois cada uma dessas pedagogias não faz desaparecer as características das demais, mas as atualizam, estabelecem escolhas e relações de equivalência, fazendo-as funcionar de outros modos – Saviani (2001) reitera que tal condição se deu devido a uma crescente insatisfação de que essas pedagogias não davam conta, de que elas falhavam em suas pretensões. Uma porção considerável do real parecia não estar sendo mais apreendido pela pedagogia; uma porção escapava às associações tornando possível novas adaptações e transformações.

A ênfase na pedagogia nova deu-se, então, para o autor, devido a uma insatisfação com a pedagogia tradicional, e a pedagogia tecnicista surgiu da insatisfação com a pedagogia nova. Aparece, aí, o quanto há brechas em relação às vontades das pedagogias que tempos e espaços precisos produzem e, ainda, o quanto essa condição engendra modificações e transformações no conceito de pedagogia, movimentando-o e fazendo-o falar outras verdades e produzindo outras imagens.

Desse modo, se a pedagogia que aponta o dedo indicador procura nomear, demarcar, restringir, a existência crescente de múltiplas pedagogias a funcionarem – algo que certamente não é somente de hoje – no cotidiano pode nos mostrar que não há essa associação, essa condição de equivalência entre as palavras e as coisas aferidas pela pedagogia: isso

porque ela procura criar essa correspondência, porém, ela se esvazia, se esvai e mostra a todo instante que não há isso completamente. O dedo indicador do mestre, embora se imponha a partir de diferentes tendências pedagógicas que almejam apreender o que resiste de modo incessante, então, não é suficientemente validada nesse processo.

## **4.2 Aprender a olhar com as lentes das pedagogias**

Tratar de representações que compõem e delineiam determinados modos das pedagogias funcionarem não é algo neutro, mas algo que está implicado em determinadas formas de olhar. “Inquiridor, o olhar esquadrinha o campo das coisas visíveis: o que ele retorna é a representação.” (Silva, 2001, p.60). A pedagogia, então, a partir de métodos como a observação e experimentação, como já dito, investiga o campo do visível de forma interessada, apreende aspectos do real, captura uma parcela de “realidade”. Contudo, o que regressa não são as coisas visíveis pela experiência direta e, posteriormente, traduzidas pela pedagogia: “Pois, na verdade, a observação nunca se dá a olho nu: entre ela e as coisas se interpõe, já, a linguagem. Ao retornar, na representação, é de novo a linguagem que se atravessa no caminho.” (Silva, 2001, p.60). Planchard (1962, p.7) compreende bem essa operação com a linguagem quando refere que “Embora falando a mesma língua, nem sempre se usa a mesma linguagem.” Assim, cada observação que esquadrinha o visível o recompõe a partir de um olhar em que habita, lá, uma linguagem. Uma linguagem que constitui e posiciona, produz e direciona.

Parece ser possível afirmar que aprendemos a olhar com as lentes das pedagogias. É preciso reiterar que o tensionamento entre o singular (a



pedagogia) e o plural (as pedagogias) é algo recente. Em grande parte da literatura pedagógica, costuma-se empregar o termo “pedagogia”. Um dos motivos é por se compreender que a educação poderia ser considerada variável, pois estaria conectada aos contextos diferenciados em que ocorre, porém a pedagogia, que seria um modo de teorizar e pensar a educação, teria que ser inflexível e única (Luzuriaga, 1961).

Por outro, a pluralização tem a ver com as formas do olhar. O “real”, a “realidade”, não é um dado apreensível de uma forma única, mas cambiável a partir de cada modo de olhar. A cada olhar a apresentação da realidade tende a variar. Com isso as pedagogias se pluralizam frente as tentativas de ler, interpretar e apreender a realidade.

Assim, o próprio argumento de que a pedagogia opera por apreensões do real para produzir a si mesma faz pensar numa pluralização do seu nome. Com as profundas transformações que a sociedade contemporânea tem sofrido, parece não fazer sentido pensar em “uma” pedagogia. Como Planchard (1962) refere: “Trata-se de actualizar a pedagogia e esta actualização deve fazer-se tanto mais freqüentemente quanto as mudanças sociais são rápidas e profundas.” (p.28). A pedagogia, portanto, inquire sobre o “real”, procura compreendê-lo, apreendê-lo, para atualizar-se e ser mais eficaz e competente nas suas intenções de produzir sujeitos conectados ao tempo presente. Afinal, a pedagogia não pode ser separada de estar presente na construção do que tomamos como real, do que instauramos e instituímos como verdade e dos efeitos dessa verdade. Desse modo, “À medida que uma determinada forma de representar a realidade vai perdendo terreno, outra vai ocupando seu lugar sem que a primeira desapareça.” (Mirzoeff, 2003, p.26, trad. minha). Trata-se de pensar em pedagogias que coexistem na sociedade contemporânea. Nos embates em torno da significação, muitos modos de representar e compreender o real se avolumam.

Como venho argumentando, a pedagogia – e as pedagogias – opera por um processo de associação que, por falhar, também produz dissociações. A pedagogia e as múltiplas pedagogias têm como alvo as vidas como um todo. Vidas que são observadas e descritas por um olhar que esquadrinha e busca conhecer pela representação que, em suma, alimenta as pedagogias e fazem-nas funcionar. Essa é uma operação de extração de particularidades de um “real” que é descrito, relatado, nomeado, tornado cognoscível por um atravessamento da linguagem.

Em relação a esse conjunto de discussões, é preciso dizer que se trata de “um olhar que identifica, classifica e ordena, que pretende determinar o quê de cada coisa e que se há de fazer com ela”. (Larrosa, 2004, p.271). Um olhar que almeja, ao olhar o “outro”, apreender essa alteridade pela observação e descrição. Aliás, como uma bela frase de Susan Sontag (2003), no livro *Diante da dor dos outros*, que há muito me cativou, diz: “o outro, mesmo quando não se trata de um inimigo, só é visto como alguém para ser visto, e não como alguém (como nós) que também vê.” (p.63). Essa frase serve, aqui, para pensarmos no quanto temos tratado de certas figuras que povoam a educação e a pedagogia como alguém que serve apenas para ser visto – talvez porque explicado, dito, descrito, interpretado, por nossas vontades de verdade e de pedagogia para atuarmos sobre eles – e não tanto como alguém que também vê – e que, por isso mesmo, não fundamenta necessariamente as verdades que as nossas pedagogias inventam. Reafirmar que há dissociações nesse processo de “construção pedagógica do real”, como afirmei anteriormente, possibilita enfatizar os embates em torno da representação, da construção de imagens que nos produzem, dos múltiplos olhares implicados.

Há que se considerar, portanto, que “o que olha e o que é olhado permutam-se incessantemente.” (Foucault, 1999b, p.5). O que é tomado para ser visto – no jogo de expor e fazer reconhecível o dito “outro”, como o

faz a pedagogia – também vê e afirma a sua potência, assim como nos expõe a fragilidade de nossas pedagogias, de nossas tentativas de dominá-los e inclui-los num espaço e tempo que pré-determinamos por nossas certezas e verdades, pelos saberes que almejamos incansavelmente inventar, dominar e controlar. Por isso, se trata de associações e dissociações, de construções parciais e provisórias, que se realimentam de investimentos constantes de novas e múltiplas pedagogias.

Nas heranças de nossas pedagogias têm preponderado as tentativas de associar o que se vê (as coisas) e o que se diz (as palavras) a partir de apreensões do real. Entretanto, é pelo fato de as heranças não serem uma designação, mas uma possibilidade aberta à reinvenção, que podemos pensar, inclusive, em dissociações, em aberturas. Problematizar o modo de funcionamento da representação na pedagogia parece criar frestas para que, conhecendo a forma de atuação de nossas pedagogias, possamos adotar uma atitude de suspeita frente ao que vemos e falamos, frente ao que assumimos como verdadeiro. Talvez para que possamos, sobretudo, assumir que o nosso olhar produz.

Larrosa (2004, p.271) continua a frase que expus há pouco dizendo que há um segundo modo de olhar, “um olhar que vive, que se move, que se cruza com outros olhares, com outros corpos”. Se nossas pedagogias têm se erguido, em grande parte, a partir de um olhar inquiridor sobre o “real”, como temos atuado com o “nosso” olhar? Como associamos e dissociamos as palavras e as coisas em nossas práticas de vida, trabalho e pesquisa cotidianos? Como é possível que nosso olhar investigue para aprender, e não para apreender? Aprender no sentido mais belo, de transformação. E isso não há como ser ensinado, mas realizado num intervalo, numa distância próxima, num silêncio em que o outro não precisa dar o apaziguamento de uma resposta já esperada, tampouco fundamentar o já pensado. Um aprender que se inquieta com o que se diz,

se vê, se faz porque suspeita do modo como foi construído. E, também, porque problematiza as imagens e representações que podem estar alimentando os modos de pensar as pedagogias, a docência, seus sujeitos e seus processos. Afinal, isso tudo se refere a heranças e, por isso mesmo, podemos fazer escolhas. Especialmente se conhecermos as estratégias que fundamentam as pedagogias que dão forma às nossas práticas e modos de existência.

## **5. As pedagogias e o gerenciamento das vidas**

O objetivo deste capítulo é problematizar o modo como as pedagogias investem sobre a vida das pessoas. Luzuriaga (1961) indica o quanto é sobre a vida que a educação e a pedagogia atuam, uma vez que elas dizem “respeito à vida total do homem e, por isso, nada do que a êle se refere poderia ser-lhe[s] estranho” (p. XVII). Desse modo, fica situado o quanto a vida total das pessoas é de interesse da pedagogia e da educação.

Em materiais mais contemporâneos, que compõem o *corpus* desta pesquisa, também é possível perceber o quanto as pedagogias do presente apontam, ainda, na mesma direção. Ou seja, também é sobre a vida como um todo que elas investem, procurando guiá-la e produzi-la de modo a ser bem gerenciada e, por isso mesmo, servir às necessidades da sociedade.

### **5.1 As gerações na sociedade**

“Ê *pela* e *para* a sociedade que a educação se exerce, é na sociedade que se realizam normalmente os destinos individuais.”

(Planchard, 1962, p. 73, grifos do autor). E ainda: “Não há sociedade sem um sistema mais ou menos organizado de educação e não há educação sem sociedade.” (Planchard, 1962, p. 73). Creio que esses breves excertos possibilitam ponderar a respeito da realimentação contínua entre sociedade, educação e pedagogia. Se elas são tão intrincadas podemos pensar, a meu ver, que a educação procura, primordialmente, encaixar as gerações na sociedade em que ela está operando – uma educação que existe para adaptar, acomodar. Talvez as pedagogias, atendendo aos desafios que as transformações sociais e culturais vêm produzindo, atuem, também, nessa mesma direção.

É frente a essa condição de funcionamento da educação e das pedagogias que talvez seja pertinente considerar que:

Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (Arendt, 2009, p. 226).

É por isso que a educação e as pedagogias envolvem uma adaptação a uma configuração social que já está aí quando somos introduzidos nela. É válido considerar que somos produzidos nas nossas relações com os outros, sendo a sociedade (que é eminentemente pedagógica) incumbida de nossa educação. Contudo, quero reiterar o fato de que as novas gerações chegam num mundo que já lhes precedia: “o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos.” (Arendt, 2009, p. 226). Sendo assim, “ninguém pode estar presente em sua própria origem” e, por isso, “cada um leva consigo os rastros, formalizados pela educação, daquele ou daqueles que lhe introduziram no mundo.” (Meirieu, 1998, p. 56).

As pedagogias que atuam no tempo presente estão implicadas em preparar as novas gerações para viver na sociedade. Elas visam o presente e o futuro. Planchard (1962, p. 28) situa da seguinte forma: “O movimento social é de tal modo rápido que é necessário ver vinte anos à frente, educar em ordem ao futuro e não apenas em ordem ao presente.” E salienta mais:

Educando os nossos filhos para o tempo presente, disse gracejando o sociólogo inglês F. Clark, são os nossos avós que educamos. É preciso organizar a escola [eu diria: e as pedagogias] com a previsão do que será a sociedade dentro de vinte anos. (Planchard, 1962, p. 75).

Creio que fica explicitado o quanto essas condições para a atuação da educação e das pedagogias projetam um tipo de sujeito que venha a se adaptar à sociedade na qual ele será um adulto. Durante o produtivo processo de condução das crianças à condição de adultos, o esperado é que a educação e suas pedagogias tenham tido êxito frente ao investimento de intervir no presente para tentar definir uma feição do futuro.

A partir das considerações expostas, de que se trata de adaptar as gerações à sociedade escolho, para iniciar esta análise, trazer excertos da reportagem “Onde será que eu vou investir?”, que foi publicada na revista *Época Negócios*, de agosto de 2011. A chamada de capa indica o caminho para esse investimento: “Como educar as novas gerações para aproveitar as oportunidades que o Brasil está criando”. Nessa abertura vemos tomar forma a ideia de que pela educação e pelas pedagogias adequadas é possível produzir as novas gerações com vistas a aproveitar todas as oportunidades que o Brasil do século XXI propiciará. A manchete inicial da reportagem também faz esse chamamento: “O Brasil vai criar inúmeras oportunidades nas próximas décadas. Como educar as novas gerações para aproveitá-las.” Observe-se que o tom prescritivo reveste a frase já da manchete principal. Trata-se, portanto, de um investimento a ser feito sobre as novas gerações para que aproveitem todas as oportunidades que

serão criadas. Isso engloba, do mesmo modo, a noção de um futuro e de como adequar e adaptar as novas gerações ao tipo de sociedade que está se erguendo em seu entorno.

No começo da reportagem lemos um pouco sobre a preparação para formar os futuros profissionais bem sucedidos de nosso país. Uma das estratégias utilizadas por algumas famílias é enviar algumas crianças e adolescentes (noventa e três, no caso exposto) para um acampamento a alguns quilômetros de São Paulo. Tendo entre cinco e dezessete anos, essas crianças e jovens são filhos de executivos e empresários. Contudo, diferentemente dos acampamentos em que a diversão e a relação com a natureza são primordiais, eles estavam sendo introduzidos ao mundo da competição e das finanças. O objetivo principal é compreender, a partir dessa visão, as relações no mundo dos negócios:

Numa espécie de pega-pega organizado por especialistas em finanças, uma criança com as pernas amarradas corria atrás dos colegas. Aos pulos, tentava pegá-los – todos de óculos com uma imagem de cifrão nas lentes. O menino das pernas amarradas simbolizava a figura do trabalhador. Para aprender o conceito de renda ativa, era obrigado a perseguir seu salário – os demais participantes. De repente, soava uma sirene. Era o fim do expediente.

Depois de acumular certo volume de capital, o “trabalhador” podia, enfim, receber o descanso merecido. Sentado numa cadeira de praia, o menino era paparicado por todos. Esta foi a analogia usada para mostrar a transição da renda ativa para a renda passiva, resultante da aposentadoria, do recebimento de aluguéis, dividendos e outros recursos. “Eles estavam lá para aprender a lidar com o dinheiro”, diz Silvia Alambert, diretora da subsidiária brasileira da Money Camp, empresa americana que promove atividades lúdicas com o objetivo de dar um clique capitalista na cabeça da garotada. “Seus pais querem que eles saibam o valor do dinheiro já na infância, e enxerguem como empreender pode mudar suas vidas.” (*Época Negócios*, ago 2011, p. 60).

Como exposto, a atividade pedagógica descrita tem objetivos bem específicos: “dar um clique capitalista”, fazendo com que as crianças e



jovens, pelo lúdico, saibam “o valor do dinheiro”, e também que “enxerguem como empreender pode mudar suas vidas.” Poderíamos discutir, ainda, sobre o posicionamento do trabalhador assalariado na atividade, e a falta de questionamento sobre essa mesma posição, entre outros aspectos. Contudo, para os fins dessa pesquisa, importa ressaltar, acima de tudo, que a educação e a pedagogia que aí se delineiam estão em relação com visões de mundo que a sociedade e determinados grupos querem perpetuar. Mais uma vez, isso mostra sua potência, pois para direcionar, guiar, conduzir os sujeitos, é preciso investir sobre eles através da educação e das pedagogias que associem esses sujeitos às visões de mundo e valores considerados desejáveis.

Há, também, os críticos desses métodos. A reportagem traz esse contraste ao mostrar exemplos de pais empresários e executivos que preferem “um modelo de educação mais livre, flexível, abrangente”, como salienta o empresário Ricardo Semler, do grupo Semco (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 60). O empresário diz que “Em casa, são os meus filhos que decidem o que querem estudar e quando” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 60). Contudo, como a reportagem expõe, ainda que os métodos e estratégias sejam diferenciados, em ambos aparece “a vontade de educar os filhos da melhor maneira possível, para lidar com o futuro.” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 60).

Os enunciados acima me permitem fazer uma constatação: age-se no tempo presente com vistas a obtenção de retornos no futuro. Porém, um futuro planejado e arquitetado para corresponder aos investimentos realizados sobre as crianças e jovens. Como já discuti anteriormente, no capítulo sobre a *vontade de pedagogia*, trata-se de potencializar o capital humano, ou seja, os investimentos feitos sobre os sujeitos. Isso possibilita estabelecer uma relação com a centralidade que é tomada a atividade dos indivíduos. Afinal, como Foucault (2007) salienta, o neoliberalismo com

viés norte-americano se centra no cálculo das atividades dos indivíduos, o que proporciona considerar um foco importante: os indivíduos como sujeitos econômicos ativos (Foucault, 2007). E um sujeito ativo, nessa perspectiva, faz uma atividade, investe sobre si mesmo, pois quando seu capital humano é bem desenvolvido este será um sujeito que, no jogo de mercado, será mais bem avaliado e produzirá mais para si. Para os fins da discussão que interessa aqui, cabe salientar que esse será um sujeito bem adaptado às exigências e necessidade que a sociedade vem impondo aos seus membros.

A partir disso, Foucault (2007) comenta que “se denominará 'capital' a tudo que possa ser, de uma maneira ou de outra, fonte de rendas futuras.” (p. 262). Nesse caso, ao se considerar “que o salário é uma renda”, este será a “renda de um capital.” (Foucault, 2007, p. 262). E ele pergunta: que é o capital? E prontamente responde: “é o conjunto dos fatores físicos, psicológicos, que outorgam a alguém a capacidade de ganhar tal ou qual salário” (Foucault, 2007, p. 262). Os indivíduos acabam sendo transformados, portanto, em capital. E, desse modo, “o capital definido como o que faz possível uma renda futura (...) é um capital praticamente indissociável de seu possuidor.” (Foucault, 2007, p. 263).

Talvez seja interessante aqui apreender a noção de que os enunciados da reportagem nos mostram que investir, hoje, nas crianças e jovens, é a melhor forma de prepará-las para as demandas e necessidades da sociedade. Ao mesmo tempo, esses enunciados nos mostram que pensá-las como um investimento é algo amplamente aceitável frente as transformações que nos levaram a pensar nos indivíduos como capitais nos quais se vai investir, aumentando o seu valor no mercado. Foucault (2007) utiliza a ideia de que este capital, que são os indivíduos, acaba se convertendo em uma empresa. No caso dos enunciados que venho mostrando trata-se, mais especificamente, de um empresariamento de pais

sobre os filhos, ensinando-os a empresariarem a si mesmos. O que nos mostra, justamente, a vitalidade das formas de governo de si e dos outros.

Não parece ser à toa que a imagem que compõe a capa da referida edição da revista *Época Negócios* seja a de um bebê masculino, branco,



aparentemente bem nutrido e receptivo ao que lhe espera (fig. 2). Como um capital a ser investido, seu futuro parece já estar traçado: ele será um empresário que vai faturar muito no futuro. Obviamente, a revista não está tratando desse bebê especificamente, mas endereça ao conjunto de crianças que podem ter esse êxito se bem preparadas para aproveitar tudo o que lhes aguarda. Podemos fazer uma relação, ainda, com a amplitude que o tema toma.

Figura 2 – Como preparar as novas gerações para faturar no Brasil dos próximos anos.

Toda a sociedade parece se interessar pela educação,

fazendo com que aquele princípio da sociedade inteira ser tida como eminentemente pedagógica funcione, no tempo presente, de forma fecunda e produtiva. Temos, como a reportagem mostra, todo um direcionamento educativo e pedagógico que se dá sobre a vida dos sujeitos. Uma vida que “tende a se expandir como um gás para ocupar todo o espaço disponível” e

que “se adapta às exigências do espaço que se tornou disponível” (Santaella, 2003, p. 29).

Contudo, também fica explícito que não há garantias de que as experiências consideradas bem sucedidas, pelos pais empresários e executivos, dêem certo com as novas gerações que habitarão um mundo marcado por tantas transformações sociais. Entretanto, sabe-se que assim mesmo “é preciso escolher: entre diversas linhas pedagógicas, entre atividades extracurriculares, entre experiências que moldam o caráter e até entre outras formas de ensino. Qual é a melhor?” (*Época negócios*, ago 2011, p. 60). A resposta a essa questão incide sobre a forma que se quer dar a esse “caráter”. A cada resposta estratégias e escolhas poderão ser distintas. Isso porque, como venho argumentando, as pedagogias que produzimos e colocamos em circulação estão implicadas nas adaptações “às condições e às exigências mutáveis das gerações que se sucedem na história.” (Planchard, 1962, p. 28).

Além do mais, as pedagogias funcionam sobre uma realidade que se modifica e a qual elas tentam apreender, como já expus. Nesse caso, as pedagogias, enquanto conjunto de saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinados tipos de pessoas, são ajustáveis e moldáveis aos valores, necessidades e exigências de cada sociedade. Esse é um tipo de condução das pessoas se dá em múltiplos espaços e tempos de forma ininterrupta. As pedagogias conduzem a partir de estratégias e práticas específicas. Elas, então, observam e interpretam os processos educativos e se voltam sobre as pessoas para tornar mais eficaz o elo entre os ensinamentos que ocorrem numa sociedade e, do mesmo modo, as aprendizagens que se quer garantir desses mesmos ensinamentos.

É nessa direção que a reportagem chega a comentar sobre a necessidade de uma “pedagogia para o século 21”, ou seja, uma pedagogia aliada às “demandas do século 21” (*Época negócios*, ago 2011, p. 64). Por isso mesmo, uma pedagogia que propicie a adaptação a um mundo que está aí. Uma pedagogia que é adaptativa a esse mundo, e que incita a um gerenciamento de si e das demais gerações para serem bem sucedidas.

O que pretendo salientar é que há um entrelaçamento entre a realidade, o que queremos construir no futuro e as formas de gerenciar as gerações que estamos educando, tendo em vista que isso implica, principalmente, em conectá-las às exigências que a sociedade constrói. Como recém expus, isso sugere uma adaptação ao mundo, na mesma medida em que os sujeitos flexíveis deste século vão sendo produzidos para responder acertadamente a essa urgência: serem sujeitos deste tempo, adaptáveis, flexíveis a ele. Apontando, inclusive, uma flexibilidade que os levem a se readaptarem no futuro, tendo em vista que a sociedade e as exigências sobre ela tendem a se transformar.

Mas prossigamos analisando a reportagem, uma vez que ela expõe, ainda, que:

Preparar profissionais de acordo com o futuro cenário econômico e social não significa abandonar completamente a tradição. Algumas fórmulas atuais de sucesso são bem conhecidas, e devem permanecer assim. Perseverança, capacidade de resistir a frustrações, clareza de objetivos, criatividade, tudo isso conta para a formação do novo executivo brasileiro. Combinar essas características com as demandas do século 21 é o maior desafio na educação. Da experiência de gente bem-sucedida nos negócios, extraímos cinco caminhos possíveis para a empreitada. (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 63).

Os caminhos possíveis expostos na revista *Época Negócios* (ago. 2011) são os seguintes: “O caminho da competição”, “O valor da experiência”, “O poder do exemplo”, “A força da comunidade” e “A

inspiração da liberdade”. Esses caminhos, a meu ver, podem ser compreendidos como as minúcias da pedagogia em operação para educar e, por isso mesmo, merecem ser trazidos para problematização.

No primeiro caminho indicado, “O caminho da competição”, aparece o quanto algumas experiências apontam o valor da meritocracia e da competição entre os alunos, expondo um ambiente competitivo no interior das escolas. Um exemplo citado refere-se ao colégio *Bandeirantes*, de São Paulo, aonde as turmas vão sendo compostas a partir das notas dos alunos. A turma de número um, nesse caso, englobaria os alunos com as melhores notas, depois a turma de número dois, e assim sucessivamente. Isso demonstra o quanto muitos educadores e pais tem entendido que o ambiente escolar deve ser um reflexo do ambiente competitivo que cerca a vida de modo geral. “A meritocracia, que premia os que alcançam os melhores resultados, ultrapassou os limites da prática de esportes individuais, inspirou modelos de gestão de negócios e tem permeado o sistema escolar.” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 63). A lógica evidente é a de que se a vida impõe determinadas condições, o colégio também deve fixar essas mesmas condições.

“O valor da experiência”, segundo caminho, foca nas atividades extracurriculares. Dentro disso, as atividades desdobram-se em inúmeras outras, como “a prática de esportes, a alfabetização musical e o contato com outras realidades.” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 64). A reportagem traz exemplos concretos de sucesso, como a relação da família Diniz com os esportes e o quanto isso foi sendo passado de geração a geração, moldando os sujeitos dessa família e dando, pela experiência, uma amostra da “dureza da vida de forma genuína”, como salienta o depoimento de Luiz Felipe D’Avila (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 64-65). Outro depoimento expõe a música como uma forma de complemento aos estudos. O que se espera são os benefícios que a música pode

proporcionar ao “juntar raciocínio lógico e intuição de forma harmônica” por intermédio do prazer, como expõe Gilberto Mautner, que é fundador e executivo-chefe da Locaweb (empresa de hospedagem na internet), conforme as informações da revista. O terceiro tipo de atividades extracurriculares sinalizados pela reportagem trata do “mergulho em realidades distintas daquela que se encontra na escola” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 66). E isso acontece, também, através de viagens a países e culturas distantes, num olhar de estranhamento e reflexão. Para além da contemplação e observação, a reportagem indica que as viagens ao desconhecido são consideradas, pelos familiares das crianças, como uma etapa importante para a formação.

Em “O poder do exemplo” desponta o quanto “O capital cultural da família acelera a ascensão social da segunda geração.” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 66). É exposto, além disso, que o “peso da origem familiar chega a ser maior que o da educação.” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 66). Incluindo o fato de que:

O filho de um profissional bem qualificado tem 2,71 vezes mais chances de ascender socialmente do que o filho de um trabalhador braçal – o que já é esperado. Já a força de um diploma universitário na escada social é quase três vezes menor. Pode parecer estranho, mas a chance de um jovem formado na universidade ascender é praticamente igual à de outro que não concluiu a universidade. (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 66).

A reportagem ainda comenta o quanto a transmissão de conhecimentos que acontece de uma geração às outras pode ter uma importância tão grande quanto uma educação formal. E para ilustrar cita o exemplo dos Ermínio de Moraes, família dona da Votorantim, cujo “hábito de formar 'dentro de casa' chegou à quarta e quinta gerações, compostas por mais de 60 herdeiros.” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 67). “Os Ermírio reuniam a garotada e começavam a falar da importância do grupo Votorantim. Invariavelmente, levavam as crianças para visitar as

fábricas.” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 67). José Roberto Ermínio de Moraes Filho, de 25 anos, um dos herdeiros, recorda uma lição de seu pai: “Ele mostrava os carroceiros na rua e dizia que aquele ia ser o meu futuro se eu não trabalhasse.” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 67). No relato acima, assim como nos que seguem, observa-se o uso utilitário da pobreza e das misérias humanas alheias, um apontamento sobre os que estão à margem da sociedade como contra-exemplo potente na formação das crianças e jovens citadas na reportagem. Parece que este “outro” marcado por sua condição de trabalho sub-valorizado, pelo uso de drogas, ou mesmo por portar um vírus, etc., expõe a estratégia de realizar comparações para afirmar algumas visões de mundo eivadas de cruéis preconceitos e discriminações. E a lista do poder do exemplo segue:

Bem menos formal, Horácio Piva prefere o caminho do exemplo de vida, não apenas o profissional. Recentemente, o empresário passeou de carro com os três filhos pela Cracolândia, reduto de consumidores de crack em São Paulo. “Sem que eu precisasse fazer qualquer discurso careta, eles entenderam o que as drogas causam às pessoas.” Caminho parecido foi trilhado pelo empresário Marcos de Moraes, dono da Sagatiba, fabricante de cachaça que está presente em 42 países. Quando seus filhos tinham 10 e 13 anos, idade em que os pais se preocupam com os perigos da adolescência, Moraes decidiu levá-los à associação dos narcóticos anônimos de São Paulo. Os dois ouviram o relato de uma menina de 13 anos viciada em drogas que havia contraído o vírus HIV. Ficaram assustados. Volta e meia, a visita à menina era tema de reuniões da família. Por conta desse episódio, seu filho mais velho decidiu construir uma biblioteca numa favela. “Você tem de viver a verdade do mundo, e não uma situação ilusória gerada por uma posição privilegiada”, afirma Moraes. (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 68)

No penúltimo caminho, “A força da comunidade”, aparece o quanto alguns exemplos vêm de valores de casa ou da comunidade em que se está situado. Como personagem que situa esse caminho aparece Marina Silva, que já foi ministra, senadora e candidata à presidência da República na



eleição de 2010. A reportagem conta que Marina Silva, nascida em uma região pobre do Acre, a 70 quilômetros de distância da capital, teve uma rede de proteção para que pudesse, ainda que tardiamente, seguir os estudos (ela aprendeu a ler e escrever depois de crescida, com dezesseis anos). Essa rede de proteção contou com a família, o seu partido político e o sindicato de que fazia parte. Ela tem quatro filhos, sendo que dois estão formados na Universidade e os outros dois em formação. Essa rede de proteção que permitiu a Marina Silva estudar se replicou na geração seguinte, nos seus filhos, e ela expôs que a educação foi a principal prioridade com seus filhos.

Por fim, em “A inspiração da liberdade”, é discutido o quanto, em oposição à rigidez da disciplina e da competição, como coluna central da educação, aparecem aqueles que apregoam uma liberdade ampliada como benéfica para a formação das crianças e jovens. “Valorizamos muito mais a omissão do que a ação na educação dos nossos filhos”, comenta o entrevistado Ricardo Semler, que junto de sua companheira, Fernanda Ralston, administram a Fundação Ralston-Semler, que inclui as escolas Lumiar. “Na prática, os alunos são envolvidos na tomada de todas as decisões – da escolha dos temas abordados nas aulas à expulsão dos colegas –, e não têm provas nem boletins.” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 70). Outro exemplo vem do empresário Eike Batista, que diz ser “a favor de uma educação sem amarras.” Para isso, vai seguindo de forma experimental a educação com seus filhos. O mais jovem, de quinze anos, após ser expulso de duas escolas está estudando com professores particulares na sede de sua empresa. O seu filho mais velho, de vinte anos, trancou a faculdade de economia e no momento se prepara para o vestibular de relações internacionais. Eike Batista diz não estar preocupado com essas situações, pois “os dois sabem voar”. O empresário procura envolver o filho mais velho nos seus negócios e, ainda, incentiva

suas habilidades como investidor. Quando seu filho primogênito completou quinze anos recebeu setenta mil reais para ir se acostumando com apostas na bolsa de valores. Além disso, o jovem ganhou seis milhões de reais, recentemente, para abrir uma filial de uma boate no Rio de Janeiro. “Como qualquer pai, Eike tem o desafio de educar um filho em um mundo totalmente diferente daquele em que foi criado.” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 71). O filho tem tudo o que necessita. Porém, como a reportagem expõe, “Para evitar o comodismo que pode derivar de uma vida em que tudo parece estar ao alcance”, o empresário “arrumou um trabalho de uma semana para o filho numa oficina mecânica na Barra da Tijuca, bairro nobre do Rio. Sofrer um pouco de estresse na fase de desenvolvimento não faz mal a ninguém, afirma.” (*Época Negócios*, ago. 2011, p. 71).

Dentre tantos questionamentos que poderíamos levantar diante de concepções, recomendações e experiências, algumas assustadoras, o mote dos caminhos expostos para lidar com os desafios que a educação voltada para o século XXI deve propiciar me parece instigante. Lembremos que no centro da pedagogia está a vontade de conduzir os sujeitos de um estado a outro. Nos caminhos apontados pela reportagem creio que essa condução se encontra bem especificada. Trajetos são indicados para se alcançar os fins propostos pela educação, garantindo a produção de sujeitos que saibam extrair resultados de sucesso nas cambiáveis mudanças que a sociedade atravessa. Isso direciona ao que Planchard (1962) indica, de que caso nos debruçássemos sobre as transformações sociais que atingiram tão intensamente o século XX (época de sua escrita), e que embora com gradientes diferentes se espalharam amplamente, “constataremos factos novos, ocupações e preocupações novas, doutrinas novas.” (Planchard, 1962, p. 75). São transformações que vem golpeando fortemente as sociedades, incluindo o seio familiar e a comunidade internacional, e isso

num “ritmo tão rápido que os reajustamentos da educação devem ser muito mais frequentes que outrora.” (Planchard, 1962, p. 75). Em suma, a educação e as pedagogias que queiram seguir fazendo jus à vontade de dirigir a população, moldar e produzir os sujeitos do tempo presente e do futuro, parece que deverão responder afirmativamente às transformações sociais, produzindo vidas que correspondam às expectativas socialmente formuladas.

Isso fica mais visível na seguinte passagem: “Para entender o quanto o futuro é incerto, basta olhar o passado.” (*Época negócios*, ago 2011, p. 60). Logo a seguir a reportagem mostra as mudanças e a necessidade de intervenções diferenciadas a partir disso: “Em 1910, o Brasil era agrário. Educação de qualidade se resumia à alfabetização. Em 1950, o ideal de sucesso era formar um médico ou advogado – ou um funcionário público.” (*Época negócios*, ago 2011, p. 60-61). E num país que experimentava o Milagre Econômico da década de 1970, a engenharia despontava como um futuro promissor (o que parece estar se repetindo nos dias de hoje). Como fica exposto: “Cada uma dessas visões de futuro levava a um ideal de educação.” (*Época negócios*, ago 2011, p. 61).

Além do mais, é possível notar o quanto a reportagem expõe outra condição do tempo presente. Mais especificamente, a convocação de falas em exemplos considerados “autorizados”. Nesse caso, o que dá legitimidade aos depoimentos e histórias é, especialmente, a condição de serem pessoas ditas bem sucedidas. O que indica o quanto “a variada multidão de conselheiros, intérpretes e assessores assume cada vez mais as tarefas previamente reservadas aos legisladores” (Bauman, 2001, p. 59). Desse modo, não foram abolidas “as autoridades que ditam leis” (Bauman, 2001, p. 76), nem mesmo foram dispensadas, o que acontece é que essas autoridades se multiplicaram. “Os conselhos que os conselheiros oferecem se referem à *política-vida*”, e por isso envolvem o “que as pessoas

aconselhadas podem fazer elas mesmas e para si próprias, cada uma para si – não ao que podem realizar em conjunto para cada uma delas, se unirem forças.” (Bauman, 2001, p. 77, grifo do autor). Para o que interessa à discussão que busco empreender, parece-me possível salientar que é por intermédio de uma infinidade de vozes “autorizadas” que as pedagogias vão gerenciando as vidas, renegociando os espaços público e privado. Se considerarmos que “o poder investe cada vez mais em nossa vida cotidiana, nossa interioridade e individualidade” (Deleuze, 2006, p. 112-113), talvez dê para reafirmar, ainda, que tem havido toda uma reorganização das pedagogias para investir milimetricamente sobre cada vida.

O conjunto de investimentos sobre a vida dos sujeitos, pensando-os como um capital a ser bem gerenciado de modo a se adaptar às transformações sociais, aproveitando-os para serem bem sucedidos no futuro, é algo plenamente possível quando uma cultura de consumo passou a ser a “instituição essencial da sociedade ocidental contemporânea”, como salienta Bauman (2010, p. 225), “uma instituição que torna sua própria posição inatacável pela habilidade de produzir e reproduzir uma dependência total de si mesma”. “A cultura de consumo é uma cultura de homens e mulheres integrados à sociedade acima de tudo como consumidores.” (Bauman, 2010, p. 225).

O imperativo de consumir – e seu efeito de excesso, o consumismo – em uma sociedade de consumidores implica em abater o binarismo “entre *as coisas a serem escolhidas e os que as escolhem*; as mercadorias e seus consumidores; as coisas a serem consumidas e os seres humanos que as consomem.” (Bauman, 2008, p.20, grifos do autor). Numa sociedade como a nossa, que se organiza por meio do consumo, há um amalgamento entre estes pólos, que não são mais distintos ou opostos, mas sintonizados e articulados a um ponto em que é impraticável

seguirmos com estas dicotomias. É nesse sentido que se gerencia as diferentes gerações, operando sobre o consumo. Os investimentos sobre as crianças e jovens, nesse sentido, gerenciando-as, potencializando-as enquanto capital humano, é possível numa cultura em que essa dicotomia entre objetos a serem consumidos e os sujeitos se estilhaçou, alçando os próprios indivíduos à condição de consumidores consumidos e consumíveis.

Nessa lógica, assume centralidade o conceito de comodificação dos consumidores, o qual se refere ao processo de torná-los mercadorias. É assim que “à medida que mais e mais necessidades da vida [...] tornam-se ‘comodizados’”, como salienta Bauman (2008, p.26), “as fundações do ‘fetichismo da subjetividade’ são ampliadas e consolidadas.” Compreender esse processo de comodificação está dentro, portanto, de um conjunto de processos que alçam o consumo como eixo central das sociedades ocidentais contemporâneas, onde formas de vida são comercializadas incessantemente para adaptar-se a um mundo que é constantemente alterado. Parece que se ergue como um imperativo de nosso tempo, portanto, estar suscetível às transformações, adaptando-se à sociedade e não, portanto, colocando-a em questão.

Entretanto, como comenta Bauman (2008), se o fetichismo da mercadoria tendia a encobrir os fatores humanos incrustados na sociedade de produtores, o fetichismo da subjetividade tende, por sua vez, a encobrir a condição “comodificada da sociedade de consumidores.” (Bauman, 2008, p.23). Isso pode nos levar a pensar que o fetichismo da subjetividade vem responder a uma outra urgência contemporânea precisa, que se manifesta na necessidade de manter as vidas individuais crentes de que seus comportamentos, escolhas e opções são definidos por elas mesmas, e não como efeito de múltiplos endereçamentos para uma “escolha” que é ela mesma, muitas vezes, prevista nos catálogos de formas

de vida à venda em diferentes âmbitos de nossa sociedade de consumidores.

Os habitantes da sociedade de consumidores são, eles mesmos, mercadorias de consumo, como assinala Bauman (2008). Esta é uma condição de nosso tempo e, nesse entorno, de nós mesmos: fazer de si mesmo um objeto para ser remodelado tendo em vista os rearranjos contemporâneos e futuros. Isso evidencia o quanto a lógica do “fazer-se a si mesmo” de modo contínuo explicita muito bem o ambiente existencial que nos circunda e produz. Ao mesmo tempo, esse processo inclui, ainda, um “fazer o outro”, uma vez que não é possível produzir a si mesmo à margem do entorno social que circunda cada sujeito, sendo “esse entorno o que, em grande medida, o constrói.” (Meirieu, 1998, p. 24).

A partir dessas considerações, talvez não seja exagerado dizer que o que mais consumimos no tempo presente, este tempo tão marcado por excessos de todas ordens no interior da sociedade de consumidores, seja o consumo de formas de vida, modos de viver e de dar sentido à nossa própria existência, consumindo “toneladas de subjetividade” (Pelbart, 2003, p.20). A questão das subjetividades entra em cena quando a vida não se caracteriza apenas como condição biológica, mas também como os afetos, as mobilizações, as produções de modos de viver e de dar sentido à vida que perpassam as relações estabelecidas consigo e com os outros. Cabe salientar que isso se deve, principalmente, porque a própria vida das pessoas é o mais precioso objeto de consumo tendo em vista que ao mesmo tempo em que consumimos somos, num processo mútuo e articulado, consumidos.

Além disso, creio que as discussões anteriores encontram-se nessa movimentação: a apreensão de um real para a produção das pedagogias – nesse caso, é a concretude das transformações no Brasil que contou como

o real –, numa tentativa de querer adequar-se ao tempo presente. Porém, ao mesmo tempo, procurando construir tipos de sujeitos que se relacionem como um futuro projetado. Para tanto, adentra também a questão da visibilidade, uma vez que intervir, atuar sobre os sujeitos é possível na medida em que eles se encontram visíveis e, por isso mesmo, *entram* na ordem dos discursos. É, afinal, sobre a vida que as pedagogias atuam. Contudo, vidas que são, cada vez mais, gerenciadas de modo a adaptar-se às transformações que vão se tornando imperativas.

## **6. Estar visível, fazer-se imagem: a incorporação das tecnologias**

---

Parece indiscutível, hoje, que as imagens sofreram uma inflação surpreendente a partir da segunda metade do século XX – embora a ênfase na visualidade seja algo presente ao longo da história. Com frequência associamos essa condição à pós-modernidade que, dentre outros aspectos, transformou nossas relações com os saberes, especialmente as relações com as tecnologias de comunicação e informação. As transformações em nossos cotidianos estão sendo cada vez mais baseadas em experiências com as tecnologias e as imagens que perpassam todos os recônditos de nossas vidas, seja quando expostas no espaço público ou quando mais assentadas na introspecção de um espaço privado que cada vez mais se publiciza. Isso significa que as transformações na esfera do visual e das tecnologias são cruciais para a compreensão de nosso mundo e de nossas experiências no tempo presente.

A visualização tem se transformado em “obrigação total”, afirma Mirzoeff (2003). Esta “obrigação total” implica em considerarmos o quanto parece que as coisas só têm existência se visíveis através de imagens, as



quais se transformam, inclusive, em atestados de existência. Como argumenta Mirzoeff: “a cultura visual não depende das imagens em si mesmas, senão da tendência moderna a colocar em imagens ou visualizar a existência.” (p.23). É nesse sentido que as imagens parecem ter se tornado operadoras centrais nas produções de nós mesmos (bem como nas construções sobre os outros que fazemos). Afinal, seu processo de inflação faz delas parte vital das paisagens contemporâneas, atuando nos atravessamentos e produções sobre os sujeitos nos diferentes contextos vivenciados. Há, em suma, uma inflação de imagens que é parte constitutiva do que somos, do que estamos nos tornando e, por tudo isso, é algo central tanto para ser analisado quanto conectado às discussões sobre as pedagogias que operam no presente.

Tenho a intenção de discutir, neste capítulo, o quanto há uma relação entre a incorporação das tecnologias, a ênfase na visibilidade e nas atuações sobre si para produzir-se como uma imagem a ser mais acessível à captura pelas pedagogias. Estar visível, exposta, acessível, aparece como uma condição ao funcionamento das pedagogias.

## **6.1 Transitar pela *ordem do visível***

Foucault (1996, p. 122) comenta que “a Pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento” que, após, tornam-se “leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança.” Essas adaptações, observações e extrações de seus comportamentos implicam, na mesma medida, numa exigência da visibilidade desses sujeitos. É por estarem visíveis, expostos e, portanto,

acessíveis à observação e extração de seus comportamentos que se pode atuar sobre eles.

Tal configuração para o funcionamento da pedagogia parece exigir um trânsito pela *ordem do visível*. Podemos entender a ordem como “aquilo que se oferece nas coisas como sua lei interior, a rede secreta segundo a qual elas se olham de algum modo umas às outras”, assim como “aquilo que só existe através do crivo de um olhar, de uma atenção, de uma linguagem”, sendo “somente nas casas brancas desse quadriculado que ela se manifesta em profundidade como já presente, esperando em silêncio o momento de ser enunciada. (Foucault, 1999a, p. XVI). Essa lei interior, que depende de um olhar, de uma linguagem, atravessa diferentes configurações.

É assim que, ao olhar pela primeira vez a imagem abaixo (fig.3), o que mais se avolumou para mim foi a ordem que a torna possível. Mesmo sem um mobiliário na forma de classes, a ordem do discurso produtora da noção de classe escolar aparece presente nela com toda a sua força. Não vemos mesas, cadeiras, armários, ou mesmo um docente regendo a classe, mas ainda assim esta imagem nos traz as linhas que a constituem e que nos faz recompô-



Figura 3 – A lógica das classes em funcionamento.

la a partir da ordem que nela funciona. O que ocorre parece “simples”: o professor ou professora provavelmente está no centro, à frente, expondo alguma lição, a qual cabe aos alunos ouvir, olhar e registrar de modo disciplinado.

Nessa direção, outro ponto importante a ser referido é o fato de que não é a professora ou professor o *criador* desse posicionamento em linhas que cruzam os escolares pela vertical e horizontal. O professor ou professora que faz a sala de aula funcionar nessa disposição *faz falar e atuar* uma ordem discursiva que também o atravessou e produziu; sendo ele um ponto onde resplandece uma determinada relação de poder: a que instituiu o quadriculamento, a unidade, a formação em fileiras na composição da escola. Afinal, as linhas que perpassam e atravessam esta imagem são as mesmas que produziram, no seio da ordem escolar, a noção mesma de classe escolar.

Estamos acostumados a olhar imagens e referir ao que está, materialmente, presente nelas. Sobre a imagem exposta anteriormente, pergunto-me sobre as inferências que muitos de nós, mergulhados nessa aparente naturalidade da organização escolar em classes, faríamos sobre ela. Certamente não seriam poucos os que a olhariam e a estranhariam justamente pela falta de maiores elementos materiais para dar a forma e o contorno das classes escolares que conhecemos. Porém, todo visível tem uma invisibilidade. E mais do que ser da falta de elementos materiais, a invisibilidade que mais se avoluma parece ser a da ordem discursiva que atravessa e configura a imagem dessa cena escolar. Há que se problematizar, portanto, as ordens de discurso para que as invisibilidades se façam visíveis e para que as convertamos em problema.

Se considerarmos que nós vemos a partir de imagens que já nos atravessaram, parece fazer sentido, também, que podemos fazer da

matéria das imagens que nos produzem uma possibilidade para nos inquietarmos e deslocarmos em direção à produção de imagens outras. Nesse sentido, para ver as invisibilidades que atravessam as imagens é necessário procurar aprender a pensar e olhar de outros modos. Fazer de si mesmo uma possibilidade de deslocamento. Habitar as imagens, então, a partir de um exterior, permitindo cruzar um vazio em que o outro irrompa como outro. É nessa direção que talvez seja importante pensar no que pode uma imagem como esta quando ela impera. Afinal, quanto mais imagens deste tipo nos habitam, fazendo sentido para nós e preenchendo os nossos vazios, mais a ordem discursiva que a torna possível nos convoca a pensá-la como *naturalmente* associada a um conjunto de saberes e práticas que tornam a escola inteligível para nós. É por intermédio de um processo de naturalização que certas imagens vão imperando. Essa é uma ordem que, embora não seja única, tem uma grande força nas formas de configurar a escola.

Temos, aí, a aprendizagem de uma ordem que atua, ainda, para que cada um aprenda a governar a si e aos demais. Trata-se, desse modo, “de governar *dispondo as coisas*, de converter uma miríade de finalidades particulares num mesmo propósito de governo.” (Ramos do Ó, 2009, p.102). A imagem nos mostra, nesse sentido, a força e a produtividade do governo dos sujeitos expostos. Um autogoverno intenso parece ter se instalado a ponto de, embora sem um mobiliário para cercar os movimentos, as crianças visíveis na imagem sejam vistas, em qualquer lugar em que esta imagem irrompa, como alunos. O “discurso pedagógico projecta um ideal-tipo de estudante independente-responsável” (Ramos do Ó, 2009, p.115), que se autogoverne, “que pode e deve medir as conseqüências tanto dos seus actos como das formas de conduta através de regras interiores que resultam de suas experiências pessoais, quer dizer, de uma *adaptação espontânea* à vida escolar.” (Ramos do Ó, 2009,

p.115, grifos do autor). Atravessa e compõe a imagem discutida, então, “um poder que individualiza justamente na medida em que obriga à homogeneidade” (Ramos do Ó, 2009, p.112), em que expõe uma torção e atuação realizada por cada um sobre si e seu corpo em consonância com as ordens discursivas que atravessam a configuração escolar e a sociedade de modo mais amplo.

Em três das entrevistas nas quais Deleuze (1992), no livro *Conversações*, fala sobre Foucault, aparece o quanto a obra do filósofo é composta por uma potente rede de saber e poder. Deleuze (1992) esclarece que o poder e o saber são “mistos concretamente indivisíveis”, sendo o saber feito de formas (o visível e o enunciável) e o poder “feito de forças, relações de força”. (p. 115). Para o autor, trata-se de “uma relação de forças, com uma forma dominante que decorre dela.” Desse modo: “Sejam as forças do homem, imaginar, conceber, querer..., etc.: com que outras forças elas entram em relação, em tal época, e para compor que forma?” (Deleuze, 1992, p. 113). Para os objetivos dessa pesquisa talvez o interessante seja apreender essa noção de que as “forças do homem” entram em relação com outras forças para compor formas. Isso porque, como expus reiteradas vezes, a pedagogia é entendida, aqui, como um conjunto de saberes e práticas postas em operação para produzir os sujeitos. Se ela lida com saberes, e eles são formas (o visível e o enunciável), então as pedagogias que venho discutindo estão diretamente implicadas nas nossas formas de dizer e ver. As forças do tempo presente atuam, assim, sobre as forças das pessoas para lhes produzir formas que, sobretudo, tenham bem em evidência o mais valorizado e legitimado nessa época determinada. Dito de outro modo, é por isso que as pedagogias posicionam, instalam em posições-de-sujeito. E é por isso também que elas se proliferam.

Tanto Luzuriaga (1961) quanto Planchard (1962) comentam sobre a

finalidade da educação, distinguindo os seus ideais e os seus fins, sendo o conjunto dessa discussão nomeado como *Pedagogia normativa*, a qual se atém ao que a educação deve ser (e não ao que é) e a sua finalidade (e não a sua realidade). Ela indica os propósitos e objetivos da tarefa educativa, buscando estruturá-la de modo a atender aos objetivos propostos. Ela também “Determina as normas ou leis da educação em um sentido geral humano e reserva sua aplicação e realização para a pedagogia prática ou tecnológica.” (Luzuriaga, 1961, p. 101). A pedagogia normativa “estuda a função educativa em seus objetivos gerais, em seus fins e ideais, assim como a estrutura ou organização destes últimos.” (Luzuriaga, 1961, p. 101-102). Para o autor, a educação “deve ser orientada por uma finalidade”, sendo esta guiada “pela idéia que se tenha do homem.” (Luzuriaga, 1961, p. 102). Talvez seja possível afirmar que essa finalidade a que o autor se refere diz respeito à composição das formas que se quer dar aos sujeitos dessa educação e pedagogia. É a produção de uma forma-sujeito que está no cerne das pedagogias. Lembremos, ainda, que o poder é constituído por forças, por ações sobre ações. Como expõe Deleuze (1992), trata-se de atos, como os seguintes: “incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável...” (p. 120).

As pedagogias a que me refiro colocam em operação esses atos. Elas induzem, incitam, ampliam ou limitam, etc., enfim, direcionam e conduzem a partir das forças mais imperativas no tempo-espaço presente. Sobretudo porque, como assinala Lyotard (1990, p. 14), saber e poder são “as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir? O problema do saber [...] é mais do que nunca o problema do governo.” E tanto para exercer o governo sobre as demais pessoas, quanto sobre si mesmo, são necessários atos que articulem os sujeitos a saberes. Creio que isso permite ressaltar a importância que

toma a pluralização das pedagogias quando se trata de investir sobre as pessoas e suas vidas, governando-as a partir de forças que produzirão formas.

Bauman (2009, p. 664), comentando sobre as produções do filólogo e filósofo Werner Jaeger, do conhecido livro *Paideia*, diz que o autor “acreditava que a ideia de pedagogia (*Bildung*, formação) tenha nascido de duas hipóteses idênticas: aquela da ordem imutável do mundo que está na base de toda a variedade da experiência humana” e, a outra, “aquela da natureza igualmente eterna das leis que regem a natureza humana.” Vejamos como essas duas hipóteses aparecem em um autor como o Luzuriaga (1961, p. 102):

Ora, em nada há menos unanimidade do que na determinação do humano. Cada época da história e, em cada época, cada um dos povos, teve ideia própria do homem. Daí terem alguns pensado [...] que não pode haver finalidade universal e permanente da educação, mas que esta é condicionada pelas circunstâncias históricas. Isto é, sem dúvida, certo; mas também é certo o fato de que, além dessas circunstâncias, existe sempre no homem a aspiração a um ideal de valor universal e eterno, embora nem sempre consiga chegar a esse ideal. Essa aspiração ao ultra-sensível e supra-histórico constitui a principal característica do homem; os conteúdos e os objetivos poderão variar, mas a tendência, a aspiração subsistem sempre.

A pretensão à universalização e totalização do “homem” aparece no referido autor, assim como em Planchard (1962). Uma crença num destino ideal do humano, regido pela ordem do imutável. Os dois autores salientam que as sociedades passam por transformações constantes, como já expus anteriormente. Porém, parece que essas mesmas transformações devem ser percebidas e incluídas pela pedagogia somente para que possam servir à efetivação das aspirações que se tem sobre os “homens”. Aqui temos uma intenção de renovação da pedagogia através da extração das “circunstâncias históricas”. Ou seja, essa renovação parece servir mais

adequadamente para não tirar da competência da pedagogia a intencionalidade de tentar, a cada nova vez, a realização de suas aspirações.

Em relação às duas hipóteses, Bauman (2009, p.664) diz ainda que a primeira “justificava a necessidade e as vantagens da transmissão do conhecimento dos professores aos alunos”, enquanto a segunda “incutia no professor a autosssegurança necessária para esculpir a personalidade dos alunos”, tal como “o escultor com o mármore, pressupunha que o modelo fosse sempre justo, belo e bom, portanto virtuoso e nobre.” (Bauman, 2009, p.664). Eis o que de imutabilidade tem sustentado a pedagogia, no singular, no qual a imagem principal é a de um professor que transmite aos alunos os conhecimentos, moldando-lhes, dando-lhes a forma que os aproxime do modelo idealizado e aspirado de “homem”.

Bauman (2009) comenta que as ideias levantadas por Jaeger não foram refutadas, e caso as considerássemos acertadas, isso só poderia significar “que a pedagogia, como a entendemos, se encontraria em dificuldades”, pois “hoje é necessário um esforço enorme para sustentar essas hipóteses e outro ainda maior para reconhecê-las como incontestáveis.” (Bauman, 2009, p.664). Esse é um argumento que estou tentando problematizar, justificando que a condição cultural impingida pelo pós-moderno esfacelou, inclusive, os fundamentos de sustentação de tal pedagogia. Se “A alegria de livrar-se das coisas, de descartar e eliminar é a verdadeira paixão de nosso mundo” (Bauman, 2009, p. 663), então por que a pedagogia não entraria nesse processo? Contudo, como venho salientando, não creio que, nesse caso, se trate de um descarte do conceito, em sua utilidade e função, mas uma revigoração da pedagogia pelo entendimento de que sua pluralização evidencia um ajuste frente as condições culturais que tem, dentre outros tantos aspectos, transformado o tipo ideal de sujeitos aspirados por nossa sociedade.



Além do mais, Bauman (2009) explicita que ficou evidente, em muitos períodos, o quanto a confiabilidade das estratégias e pressupostos da pedagogia não estiveram em sintonia com a realidade e, por isso, necessitavam ser aperfeiçoadas. Contudo, como o autor afirma, “a crise atual é diversa daquelas do passado.” (p. 662). Os pilares de sustentação da sociedade têm sido modificados, não temos mais como nos ancorar em uma forma pré-determinada, pois essas formas são tão cambiantes quanto as forças que as produzem. Ademais, parece não se tratar de, simplesmente, realocar os pilares, seja mudando-os de lugar ou mesmo construindo outros para sustentar a sociedade. Novas e potentes enxurradas estraçalham tudo, colocando abaixo a segurança de sustentação que a ênfase na certeza e imutabilidade do mundo proporcionavam. Trata-se da liquidez, como a metáfora de Bauman, presente em muitos de seus livros e entrevistas, evidencia. Liquidez que incita ao efêmero, aberto, mutante, bem como à indefinição das formas. Ou, como diz Bauman (2001), em *Modernidade líquida*, “Os fluidos (...) não fixam o espaço nem prendem o tempo”, “não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la”. (p. 8). Desse modo, as pedagogias passam a ser imperativas quando

a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no vôo as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora. (Bauman, 2009, p. 662).

Nessa direção, as relações com as tecnologias, intensificadas a partir da segunda metade do século XX, são consideradas uma das condições para essa série de transformações advindas com a condição pós-moderna. Com elas a incidência das formas de controle e governo, que

perpassam as cenas escolares como a imagem inicialmente exposta, mas que a transcendem, tornaram-se algo que nos habituamos a considerar como uma condição praticamente inerente a nós. Cabe referir, assim, que as gerações de hoje vivem e experimentam suas vidas em uma infinidade de espaços. Ao mesmo tempo em que a ordem escolar faz parte de seus cotidianos (ao menos para uma parcela considerável), elas vivem a maior parte do tempo fora dessa instituição. Com as transformações culturais que temos experimentado, as relações com o tempo-espaço e os hábitos cotidianos parecem ter se transformado conjuntamente. Mudanças nas rotinas, gostos e experiências.

A esse respeito solicitei, recentemente, que um conjunto de trinta alunos<sup>20</sup> fizesse uma pequena entrevista com crianças de seu entorno profissional ou pessoal. As questões contemplavam desde programas televisivos preferidos, tempo na frente da TV, uso da internet e computador, ídolos, brincadeiras preferidas, etc. As crianças, com idades entre 6 e 12 anos, de classes sociais bem variadas, responderam, na maior parte, não frequentar teatros ou cinemas (na cidade de Bagé há um cinema), mas responderam afirmativamente quanto ao uso intensivo de computador e internet. A maior parte tem computador em casa e uma parte pequena utiliza na casa de parentes (avós e tios, principalmente). Aparece, ainda, o quanto essas crianças gostariam que computadores e internet fizessem parte do cotidiano escolar. Outro produto muito assistido são as novelas, junto com seus familiares à noite. *Chaves*<sup>21</sup> e *Carrossel*

---

<sup>20</sup> Refiro-me a disciplina eletiva *Estudos culturais – relações de poder e saber na educação*, ministrada no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no segundo semestre de 2011, na cidade de Bagé/RS.

<sup>21</sup> *Chaves* é uma famosa série de televisão que estreou na década de 1970, no México, e que segue sendo exibido na televisão brasileira. O enredo trata das atribulações de um garoto órfão, o Chaves, que vive em um barril em uma vila fictícia. É exibido em horários variados no decorrer da semana. Há dias em que chega a ser exibido no início da manhã, da tarde e, ainda, no início da noite.

*Animado*<sup>22</sup>, ambos exibidos no Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), e *iCarly*<sup>23</sup>, exibido na Rede Globo de Televisão, apareceram como os programas mais vistos pelas crianças, para além das novelas. Em relação a seus artistas preferidos, parcela considerável respondeu apontando Michel Teló e Luan Santana. A justificativa principal é pelo fato de serem considerados bonitos e, depois, bons cantores.

Creio que esse conjunto de respostas evidencia a centralidade com que os artefatos tecnológicos atuam sobre as vidas. Deleuze (1992, p. 223) diz que “É fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las.” Ao trazer essa citação quero marcar o quanto, nessa ampliação das pedagogias há a expressão das formas sociais que vão organizando as sociedades. A pedagogia vai se apropriando dessas formas ao procurar corresponder às novas exigências sociais. Num processo em que se cria o entendimento de que “O bem da sociedade e o bem da pessoa coincidem” (Planchard, 1962, p. 98), e isso na medida em que são as forças que produzem as pedagogias, e não as pedagogias que determinam as forças, mostrando, novamente, a sintonia das pedagogias com o tempo presente.

Em mais uma passagem de Planchard (1962), podemos visualizar melhor as transformações pelas quais a pedagogia vai passando:

A família de outrora baseava-se mais a si mesma para a satisfação das suas necessidades de vestuário, de alimentação, de recreio. Hoje, o pai e a mãe trabalham,

---

<sup>22</sup> *Carrossel Animado* é um programa apresentado pela dupla de animadores infantis intitulada *Patati Patatá*, que se caracteriza com vestimentas e maquiagem de palhaços. É exibido de segunda a sexta-feira, das 7h30min às 9h30min.

<sup>23</sup> *iCarly* é uma série de televisão produzida nos Estados Unidos. Conta a história de uma garota de treze anos chamada Carly Shay e seus melhores amigos (Sam e Freddie). Juntos criam um *webshow* na internet, cujo nome dá título à série – *iCarly*. A série tem sido exibida por temporadas no programa *TV Globinho*, que vai ao ar de segunda a sexta-feira, entre 10h40min e 12h05min, e aos sábados das 8h05min às 10h45min.

frequentemente, fora e este facto fez com que o papel da mãe mudasse muito. A segurança social das famílias é maior que outrora, embora um fenómeno como o desemprego tenha aumentado. As famílias já não têm a mesma estabilidade de domicílio, as mudanças são mais frequentes; os produtos da técnica moderna invadiram a vida doméstica e a dona de casa mecanizou uma grande parte das atividades que outrora eram manuais. (p. 75)

As forças que produzem a sociedade vão de modificando e, com elas, as técnicas e tecnologias, alterando e incrementando hábitos e formas de viver em sociedade. Esse mundo exterior se infiltra nas casas pelo “rádio, pela televisão, pelos discos e pelas revistas”, assim como “os produtos da técnica moderna invadiram a vida doméstica”, como sinaliza Planchard (1962). Esses produtos da técnica já estavam, cada vez mais, sendo inseridos no cotidiano das famílias. Se a pedagogia tem a ambição de lidar com tudo que envolve o humano, “uma vontade mais firme e mais geral de educar o homem total” (Planchard, 1962, p. 222), então compreender e capturar essa mudança parece ter sido algo que tenha despertado interesse.

Planchard (1962), assim como Luzuriaga (1961), sinaliza o quanto “As invenções da técnica são extremamente numerosas e revolucionaram literalmente a vida social moderna” (Planchard, 1962, p. 76). E mais, o quanto isso passa a ser motivo de atenção na pedagogia, uma vez que é de interesse que essas técnicas penetrem nas escolas, pois para Planchard (1962, p. 73): “O fim da escola, assim como o da formação dada pela família, é a preparação para a vida.” Há o reconhecimento de que “as circunstâncias sociais actuais contribuíram para o declínio de certos métodos”, proporcionando, por sua vez, “o aparecimento de outros” e também “o desenvolvimento de processos didácticos que esperavam condições favoráveis para se imporem.” (Planchard, 1962, p. 83). Como exemplo, o autor cita o ensino da escrita que, a seu ver, perdeu parte considerável de sua importância com o advento de tecnologias da época.

Diz que não se trataria mais de formar calígrafos perfeitos como outrora, pois isso seria inútil. “O que importa *socialmente* é ter uma escrita *legível*, tanto mais que a máquina de escrever substituiu na maioria das circunstâncias a escrita à mão”. (Planchard, 1962, p. 80, grifos do autor).

Atualmente temos vários exemplos dessas modificações que as tecnologias vêm operando. Recentemente houve repercussões devido a alterações feitas no ensino da letra cursiva, que passou a ser opcional, no estado de Indiana, nos Estados Unidos<sup>24</sup> – decisão que poderá se espalhar para mais de quarenta estados. Isso se deve por se considerar que esta forma de escrita está ultrapassada e não atende mais às exigências que os computadores e outras tecnologias portáteis têm produzido. O principal argumento dos que defenderam esta lei foi que as crianças de hoje praticamente não necessitam mais escrever diretamente no papel, o que justificaria a concentração no ensino da letra de forma – que são mais próximas das letras que costumam utilizar nos computadores e portáteis. A suposição é de que as gerações de hoje se beneficiariam mais ao aprender a digitar de forma acelerada, uma vez que a comunicação vem se dando principalmente por intermédio de celulares e computadores, o que exige o domínio da letra de forma. O que esse exemplo mostra é que as práticas pedagógicas vêm sendo transformadas para atender à necessidade de desenvolver habilidades que tenham mais utilidade nos tempos de hoje. Uma preocupação que vem imperando há tempos, como apareceu nos comentários de Planchard (1962). E o autor continua dando outros exemplos:

o facto de a imprensa ter simplificado numa medida extraordinária a transmissão de saberes levou a escola a recorrer muito mais ao livro para a comunicação de certas

---

<sup>24</sup> Com uma procura na internet é possível encontrar vários materiais que noticiaram e discutiram essa lei dos Estados Unidos. Um deles está disponível em: <<http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/o-fim-da-escrita-cursiva-nos-eua>>.

noções, e não tanto ao livro concebido para fins escolares, ao manual, mas antes ao livro em geral. Aliviou-se uma parte da sua tarefa para a entregar a outros agentes da educação. Esforça-se sobretudo por criar motivos de estudo fora da escola, por orientar na escolha e no uso dos livros, numa palavra, a escola recorre cada vez menos à forma expositiva de ensino. O «learning» toma cada vez maior importância em detrimento do «teaching». (p. 83).

Vamos apreender dessa citação algumas noções. A transmissão de saberes pelos livros em geral (e, hoje em dia, por uma infinidade de artefatos culturais), os “outros agentes da educação” a quem se passou a recorrer, o estudo fora da escola e a menor ênfase ao modo expositivo de ensino. O autor nos mostra, com essas noções, o quanto, naquela época e contexto, já se insistia na ênfase na aprendizagem e menos no ensino. Isso indica o quanto está na raiz da pedagogia a necessidade de que os sujeitos atuem sobre si mesmos a partir da mediação desses “outros agentes da educação”.

Tais considerações incidem no trânsito entre as sociedades disciplinares e as sociedades de controle. Nas primeiras, situadas entre os séculos XVIII e XIX, mas com seu auge no começo do século XX, temos o trânsito de indivíduos entre diferentes espaços fechados: a família, a escola, a fábrica, o hospital, a prisão, etc. Tratava-se de “concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares.” (Deleuze, 1992, p. 219). Contudo, como salienta o autor, as sociedades disciplinares passariam por uma crise em prol de novas forças que aos poucos seriam instaladas. Após a Segunda Guerra mundial – período que coincide com a emergência da condição pós-moderna – passou a ser possível dizer que as “sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser.” (Deleuze, 1992, p. 220).

Cabe salientar que se discute, atualmente, o quanto ambos tipos de sociedade coexistem, visto que há, ainda, muitos espaços fechados e de

confinamento. Eles não foram eliminados das dinâmicas sociais. Contudo, as forças que imperam na sociedade têm investido, fortemente, em tentar capturar os indivíduos para além do confinamento. Isso põe em destaque o que Lyotard (1990) chama de relação *input/output*, que visa a uma eficiência de desempenho a partir de uma ampliação do *output* (as informações ou variações conseguidas) e, ao mesmo tempo, uma redução do *input* (a energia descarregada) para a obtenção desse desempenho. É assim que “O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo.” (Deleuze, 1992, p. 223). Ou seja, no deslocamento para as sociedades de controle discutidas por Deleuze, todos os espaços e relações com os artefatos são formas de maximizar a relação *input/output*, tornando a dispersão das múltiplas aprendizagens possíveis na sociedade algo que potencializa a relação entre esta mesma sociedade e os sujeitos.

Algumas diferenças: “as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores” (Deleuze, 1992, p. 223). E ainda: “O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua.” (Deleuze, 1992, p. 224). Enquanto “Os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens”, “os controles são uma *modulação*, como uma modelagem auto-deformante”, modificável a cada instante (Deleuze, 1992, p. 221, grifos do autor). A incidência permanente sobre os sujeitos, com um controle contínuo, auto ajustável a partir de múltiplas tecnologias é algo que coincide com o argumento de um deslocamento para uma sociedade de aprendizagem, onde imperam pedagogias que possam continuamente atuar sobre os sujeitos.

Trago isso porque se trata de considerar esse alargamento dos

espaços em que os sujeitos são produzidos por pedagogias, uma vez que é intenção constitutiva da pedagogia conduzi-los, inscrevê-los na esfera social, como já salientado. Contudo, esse alargamento engloba outra condição para a sua efetiva produtividade: é preciso que os sujeitos estejam, cada vez mais, visíveis para serem englobados pelas pedagogias. Isto é, parece ser uma condição, a meu ver, que os sujeitos apareçam, se exponham, para que as pedagogias possam funcionar como intérpretes nos cambiantes cenários que experimentamos. Com pedagogias atuantes em espaços e artefatos para além do espaço escolar, creio que essa estratégia vem ficando cada vez mais necessária e, por isso, intensa. Se as pedagogias lidam com formas e forças, parece ser cada vez mais necessário estar exposto, visível, para se ser identificável e capturável pelas pedagogias.

Se a pedagogia procura apreender um pouco do real, fazê-lo um pouco seu ao se transmutar para atender a exigência de adaptar e preparar as gerações para a vida em sociedade, como já salientado, isso também requer uma sintonia com a questão da visibilidade e exposição de si mesmo nas sociedades de hoje. Isso está articulado a um processo de incorporação das tecnologias, uma vez que delas também somos feitos.

A condição de expor-se e se mostrar passam a ser uma necessidade para que os sujeitos se inscrevam no mundo social, uma vez que através disso serão interpretados e mais suscetíveis de entrar nas pedagogias. Elas trabalham sobre as visibilidades, bem como sobre as tecnologias e os múltiplos artefatos que os sujeitos fazem uso e acoplam sobre si, mesclando-se com eles. Entra a atualidade da seguinte questão: “o que somos capazes de dizer hoje, o que somos capazes de ver?” (Deleuze, 1992, p. 121). As pedagogias atuam sobre esse limiar entre as produções dos modos de ver e dizer, dos modos de atuar sobre si para se ser sujeito da pedagogia que um artefato ou espaço está acionando na tentativa de



produzir uma subjetividade, uma posição-de-sujeito. É claro que ocupamos diferentes posições, e isso justamente torna imperativa a expansão da pedagogia (como já disse, uma *vontade de pedagogia* parece estar presente nesse processo).

Estar visível – seja através de imagens produzidas sobre si, por escritas em que o foco é o próprio eu, ou mesmo pelos rastros de dados pessoais, preferências e escolhas realizadas na internet no interior de uma sociedade de controle, entre outros – surge como uma estratégia para o bom funcionamento das pedagogias. Com isso talvez seja possível afirmar, em suma, que há uma saturação dos locais de visibilidade que, ao mesmo tempo, tanto pluraliza as formas possíveis de ser sujeito quanto captura essas mesmas formas-sujeito. A incorporação das tecnologias, a ênfase em estar visível e fazer de si mesmo uma imagem a ser apreciada nas dinâmicas em que cada sujeito empresaria a si mesmo é algo próprio da sociedade contemporânea, e algo em que as pedagogias parecem investir em prol de proporcionar os contínuos ajustes entre as necessidades da sociedade (e do mercado) e as respostas esperadas pelos sujeitos a partir dessas condições.

## **PARTE III**

## **7. Artes da pedagogia**

---

Interessa-me discutir, ao tratar das *artes da pedagogia*, a condição própria da pedagogia de pretender dar forma ao atuar sobre os sujeitos. A palavra arte é utilizada, aqui, para fazer referência a uma dupla injunção: primeiro, faz alusão a uma modelagem quase escultórica que a pedagogia tenta estabelecer ao atuar sobre os sujeitos; segundo, ao fato de que esse processo necessita, ainda, da elaboração e reelaboração de técnicas e práticas precisas que auxiliem nessa produção. É a respeito dessa injunção dupla que faz parte da pedagogia que procurarei me deter um pouco mais no que segue.

### **7.1 A pedagogia que produz (as) formas**

Entre as muitas definições (contestadas) de pedagogia, uma delas a posiciona como uma arte (Luzuriaga, 1961) ou, então, uma arte prática (Planchard, 1962). Vamos iniciar por Luzuriaga (1961) e suas considerações a respeito da pedagogia como arte:

A educação foi, originariamente, sobretudo uma arte. Realizou-se, inicialmente, como uma atividade pessoal do professor, sem regras ou normas fixas. A capacidade, a habilidade do professor em transmitir conhecimentos e destrezas era o decisivo. Quem aspirava a ser educador, realizava a aprendizagem em relação direta com um mestre. Surgiram, depois, certas regras que se podiam transmitir de uns a outros. (...) A educação possuía, desse modo, e possui ainda, o caráter de ação pessoal e direta, em suma, artística. (p. 4).

Neste primeiro sentido, temos a noção da educação como um processo que se dá no tempo, como algo que vai sendo esculpido através do cotidiano da ação de um educador. Primeiramente, sem regras ou normas; após, com regras e normas que iam sendo transmitidas na relação com outros. Talvez possamos apreender daí, principalmente, o entendimento da pedagogia como dando forma por intermédio de ações constantes. Com as ferramentas certas, a ação artística de produzir uma forma ocorreria. Luzuriaga (1961) segue explicitando essa noção:

podemos, igualmente, interpretar a educação como formação, modelação ou configuração, da mesma forma que a obra de arte e a ação do artista. O educador cuida, neste caso, de formar ou modelar uma personalidade. Cuida de transformar um material informe num ser humano formado, assim como o artista quer plasmar ou criar uma obra de arte, transformando um material inerte, indiferente, numa estátua ou num quadro. Um e outro, educador e artista, são movidos por um objetivo ideal de formação, e dispõem de uma série de meios ou instrumentos para realizá-lo. Um e outro têm, também, em comum, o fato de possuir certas condições pessoais, que dão estilo à ação e à obra. (p. 4).

Temos aí a indicação mais precisa deste trabalho de “formação, modelação ou configuração” que faz parte da educação. Também o cuidado, por parte do educador, em “formar ou modelar uma personalidade” e “transformar um material informe num ser humano formado”. Cuidados que, segundo o autor, aproximam o trabalho do educador ao dos artistas que produzem uma obra de arte a partir de um material, dando forma a ele. Ambos têm um objetivo ideal neste percurso

de produção e o que necessitam são os “meios ou instrumentos para realizá-lo”. A partir destes argumentos, temos a noção do conjunto de ações e procedimentos que o educador-artista coloca em operação para produzir uma obra, dar forma a uma pessoa a partir do seu objetivo-ideal. Isso implica em ações sobre outra pessoa, em que a primeira dá a forma, estabelece as ações e tenta, quase a todo custo, fazer corresponder a obra ao objetivo-ideal.

Contudo, embora estabeleça semelhanças entre o trabalho de um artista e de um educador, o autor também comenta sobre as suas diferenças. De uma parte, o artista atua sobre um material inerte (argila, cores, mármore, telas, etc.), enquanto o educador atua sobre um ser que está vivo. O primeiro pode, além disso, prever as contingências que cercam sua obra e, na maioria dos casos, levá-la até o fim, enquanto o segundo, o educador, ainda que tenha um plano preciso, “não pode, pelas contingências da vida, estar seguro do resultado de seu trabalho, e nunca verá sua obra terminada.” (Luzuriaga, 1961, p. 5). O primeiro envolve passividade; o segundo é totalmente ativo, porque envolve pessoas. Luzuriaga (1961) assinala que a educação é, ao mesmo tempo, mais do que arte, embora continue sendo uma atividade artística – característica que, segundo o autor, deve ser cultivada. “O educador é, antes de tudo, um artista, um artífice do ser humano infantil que deverá educar e formar.” (Luzuriaga, 1961, p. 6).

Vejam agora o que Planchard (1962) diz a este respeito: “É uma arte [a pedagogia], pois se propõe utilizar numerosas noções para melhor realizar uma tarefa muito concreta: a educação das crianças.” (p. 18). E ainda: “«Nasce-se educador, mas vem-se a ser pedagogo.»” (p. 20). Para o autor aí se encontra o significado subjetivo da palavra arte. “Considerada no sujeito que a exerce, a arte é, antes de tudo, *vocação*, disposição interna favorável mas variável”, que “assegura à *formação* técnica a sua

plena eficácia.” (p. 20, grifos do autor). Talvez seja possível, a partir dessas discussões, afirmar que impera a noção de que a pedagogia pode ser pensada como uma arte justamente porque ela atua nesse vir a ser, num processo em que ela produz, talha e forma sujeitos que nascem de determinados jeitos, mas que por intermédio da pedagogia podem ter a sua “disposição interna” reelaborada ou, então, melhor desenvolvida. Isso vai em direção ao entendimento de arte de Planchard (1962, p. 9, grifo do autor), que a define “como sendo a aplicação de conhecimentos à realização de uma concepção. A arte opõe-se à natureza no sentido de que faz algo de novo, algo *artificial*.” Assim, as construções da arte exigem uma utilização do saber, tendo em vista que “O artista cria, numa medida restrita sem dúvida pois não tira «*do nada*», mas, graças à natureza, dá corpo a uma ideia” e, desse modo, “*realiza* um plano, põe as leis da natureza ao seu serviço.” (Planchard, 1962, grifos do autor). A pedagogia, nessa concepção, assume sua condição de criadora, produtora de pessoas.

Em suma, se poderia dizer que existe o entendimento de que a pedagogia produz formas, esculpe tipos de sujeitos. Entretanto, é possível afirmar também que essa noção aparece quase que soterrada frente ao posicionamento dos autores em questão de compartilhar, sobretudo, a compreensão de que apesar das várias definições possíveis de pedagogia ela é, essencialmente, a ciência da educação.

## **7.2 Artes de si**

Na última fase de trabalho de Michel Foucault desponta uma discussão sobre estética da existência, artes de si mesmo, ética, relações de amizade e escrita de si. Mais especificamente, sobre toda a

problemática das artes de si mesmo na Antiguidade clássica grega e romana que incita a fazer da vida uma obra de arte. Expressões como voltar a si mesmo, retornar a si, fazer retorno sobre si, entre outras, estiveram no cerne do cuidado de si grego analisado por Foucault. Cuidado de si (*epimeleia heautou*) “que significa trabalhar ou estar preocupado com alguma coisa.” (Foucault, 1995, p. 268). De certo modo, “Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber”, como salienta Deleuze (1992, p. 116), “mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles.” Contudo, é válido ressaltar que se Foucault voltou-se aos gregos, como refere Deleuze (1992), foi para pensar o presente, o nosso querer-artista que se delineia hoje. Ou, como comenta Ortega (2002), interessa “problematiza[r] a atualidade como acontecimento” e, por isso, buscar “responde[r] às perguntas acerca de nossa contemporaneidade e nossa situação presente, ou seja: o que acontece em nosso presente, na nossa atualidade? como (*sic*) se caracteriza?” (p.24). O que somos hoje, quais são as condições para que sejamos o que somos, eis um foco importante para entrar em questão; eis, igualmente, um foco de indagações para as pedagogias.

Em *A Hermenêutica do sujeito*, Foucault (2004) compõe uma problematização a respeito dos modos de subjetivação na Antiguidade clássica grega e romana. Para o filósofo, havia a predominância de práticas de si utilizadas pelos sujeitos para constituírem-se de forma mais livre e menos sujeita às diversas formas de aprisionamento que seriam possíveis. Neste livro em que estão transcritas as aulas do curso de 1982 no *Collège de France* proferidas pelo filósofo, encontramos contribuições importantes a esta pesquisa como, por exemplo, a distinção entre os conceitos de ascese filosófica e ascese cristã. A primeira, a *ascese filosófica* (mais própria da época helenística e romana), tem por objetivo colocar os

indivíduos como o alvo principal de sua própria existência. Trata-se de constituir para si um equipamento de defesa frente aos acontecimentos decorrentes da vida, visando que o sujeito consiga se constituir a si mesmo e, ainda, contém a intenção de articular o indivíduo à verdade (e não uma submissão à lei). A *ascese cristã*, por outro lado, tem uma função diferente: de renúncia a si mesmo. E isso se dá, mais especificamente, através de um procedimento bem peculiar, que é a confissão. Ou seja, “o momento em que o sujeito objetiva-se a si mesmo em um discurso verdadeiro.” (Foucault, 2004, p. 401). Isso implica, assim, também em regrar os sacrifícios, em uma objetivação em relação a uma verdade que é da ordem da submissão à lei, do jurídico: *cais em falta se não obedeces!*

Na ascese filosófica “trata-se de encontrar a si mesmo em um movimento cujo momento essencial não é a objetivação de si em um discurso verdadeiro”, mas, especialmente, “a subjetivação de um discurso verdadeiro em uma prática e em um exercício de si sobre si.” (Foucault, 2004, p. 401). Para os objetivos desta pesquisa, a diferenciação entre esses dois modos de voltar-se sobre si mesmo e se constituir como sujeito, seja em direção à objetivação de uma verdade, como na ascese cristã, ou em direção a tornar seus os discursos reconhecidos como verdadeiros “a fim de se estabelecer uma relação adequada, plena e acabada consigo mesmo” (Foucault, 2004, p. 400), como na ascese filosófica, interessam na medida em que possibilitam pensarmos no quanto as formas, ênfases e transformações no conceito de pedagogia estão implicadas nos modos como são pensadas as relações dos sujeitos com a verdade. Nessa direção, Planchard (1962) assinala que a pedagogia lida com o espiritual e, portanto, podemos dizer, com os modos de atuar sobre os sujeitos. Isso implica problematizar, por sua vez, as diferentes formas pelas quais cada tempo-espço tem “atualizado” as formas de intervir sobre os sujeitos, tornando-os inscritos no tempo presente.



A partir das contribuições de Foucault (2004) a respeito da ascese e, de forma mais ampla, das formas de relação consigo em direção a uma estética da existência, Ortega (2002), ao discutir as transformações nas formas de relação com o corpo e consigo, faz uma atualização do conceito de ascese. Ao problematizar o seu funcionamento no contemporâneo, Ortega (2002) destaca uma mutação entre a ascese que incita a um *corpo submetido* – e por isso “transfigurado precisamente pelo fato de dizer a verdade” (Foucault, 2004, p. 400) – ao que temos hoje, que é uma *submissão ao corpo*. Hoje em dia há um incitamento maior para a produção de relações dos sujeitos com discursos em voga no contemporâneo. A ascese, segundo Ortega (2002), teria se transformado, nas condições contemporâneas, em *bio-ascese*. Isto é, práticas de assujeitamento e disciplinamento, bem distanciadas das práticas ascéticas da Antiguidade clássica que eram tidas, sobretudo, como práticas de liberdade que necessitavam de um conjunto de exercícios e práticas em prol do alcance do objetivo espiritual almejado.

Trago essa diferenciação porque a partir dela é possível perceber o quanto as práticas atendem a objetivos diferentes e, portanto, implicam em possibilidades de construção de subjetividades distintas também. Na ascese da Antiguidade a função das *práticas de si* era produzir singularidade, resistência às representações exteriores para a constituição de sujeitos éticos. Na ascese cristã implicava a renúncia de si a favor da submissão à lei, mediante uma prática central, que era a confissão. Nas práticas de bio-ascese contemporâneas há a exaltação, sobretudo, a um desejo de uniformização e adequação a esquemas e lógicas que tem a saúde e, principalmente, a perfeição corporal como prioridade nos seus modos de existência (Ortega, 2002).

Tais deslocamentos são urdidos porque as práticas amparam-se em irrupções datadas e localizáveis em certas condições de possibilidade.

Como sabemos, os objetivos e as intencionalidades que atravessam a produção dos sujeitos vão sofrendo transformações. Com isso, como tenho salientado, as condições para o funcionamento das pedagogias têm sido transformadas também. Há relação, portanto, com as condições que produzem os sujeitos. É assim que tem despontado fortemente a recorrência com que “critérios de saúde, performances corporais, doenças específicas, longevidade etc.” (Ortega, 2006, p.43), como o consumo, entre tantos outros temas, têm sido centrais nas formas de tentar produzir os sujeitos que atendam às demandas contemporâneas. Tenho sido insistente em reiterar essa condição de funcionamento das pedagogias do presente. E isso porque creio que no centro das discussões sobre as transformações da pedagogia há esta condição que permite e torna imprescindível a sua contínua transformação de modo a englobar as formas de sujeito que se quer produzir nos tempos de hoje.

É possível considerar que o problema da educação surge a partir das concepções de sujeito que se tem, bem como do que se aspira para eles serem. É sobre objetivos específicos que a educação se movimenta. Tais considerações estão em relação com a educação, que é “variável nas suas modalidades conforme as exigências que a realidade concreta impõe à nossa acção”, mas que “não pode ser convenientemente realizado senão adoptando *métodos* apropriados, postos em acção por *agentes capazes*”, como assinala Planchard (1962, p. 19). Desse modo: “Onde irá a técnica de acção que é a pedagogia buscar as luzes que alumiarão seu caminho?” (Planchard, 1962, p. 19, grifos do autor). O autor faz menção a uma técnica de ação como algo próprio da pedagogia, e isto porque “a educação dirige-se particularmente à alma.” (Luzuriaga, 1961, p. 7). Para implantar e reelaborar a alma, o “ser mesmo” dos sujeitos, uma técnica parece se fazer necessária. Porém, isso não significa definir a pedagogia como uma técnica da educação, como bem alerta Luzuriaga (1961), pois “a educação

é, sobretudo, criação, formação” (p. 7), e não algo mecânico, impessoal e aplicativo. Assim, provavelmente a pedagogia não seja uma técnica, mas faz uso de técnicas e práticas a fim de, com elas, produzir, criar, dar forma aos sujeitos.

Podemos associar essa técnica de ação – própria da pedagogia – com a noção de técnicas de si que, para Foucault (1997), são:

os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si. (p. 109)

Ou, como o referido autor expõe ao tratar das *tecnologias do eu* com as quais os indivíduos constituem uma relação consigo, as práticas são o

Que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (Foucault, 1990, p. 48)

Essa discussão a respeito dos modos de subjetivação interessa, aqui, para pensarmos o quanto estabelecer relações consigo, atuar sobre si mesmo a partir de certos procedimentos, técnicas, práticas de si, é algo que propicia a produção dos sujeitos. Os investimentos sobre essas técnicas e práticas de si são algo que as pedagogias incentivam pois, sendo saberes e práticas, está no seu cerne essa orquestração de estratégias para fazer com que os sujeitos se voltem sobre si mesmos a fim de se tornarem sujeitos de determinados discursos e ocuparem as posições oferecidas para eles.

Isto demonstra, ainda, um outro deslocamento importante frente a essas discussões. Larrosa (1994) comenta que se deixássemos um pouco à parte o *quê* de uma relação de transmissão, ou seja, os conteúdos concretos, e nos centrássemos no *como* da pedagogia, ou seja, na sua

forma, encontraríamos uma similaridade impressionante entre as diversas práticas pedagógicas. Podemos fazer uma associação, nesse sentido, entre *como* operar para que esse o *quê* se torne parte dos sujeitos. Porque as práticas pedagógicas estão muito mais implicadas em produzir ou transformar as formas pelas quais seus principais alvos se relacionam consigo mesmo.

Tal deslocamento sugere, como Gros (2004, p.620) afirma, que “o sujeito se autoconstitui ajudando-se com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (Poder) ou técnicas discursivas (Saber).” Daí a importância de tais técnicas e práticas de si para a produção das pessoas. É dentro deste contexto que se justificam os usos de algumas expressões nas obras de Luzuriaga (1961) e Planchard (1962), como as seguintes: “aprender por si mesmo”, “trabalhar sobre si”, “olhar para si”, entre outras. Creio que elas indicam esse trabalho de auto constituição a partir das pedagogias. Se as discussões no início deste capítulo indicam o trabalho de produção dos educadores-artistas sobre os indivíduos, dando forma a eles, aqui vamos adiante e passamos a englobar estas artes de si, técnicas e práticas de si que os sujeitos colocam em operação para produzir a si mesmos. Isso exige que não haja passividade, mas atividade, exercício e trabalho constante sobre si de modo a tornar-se sujeito. Mas com uma ressalva: tornar-se sujeito, muito mais, dos discursos vigentes.

Contudo, essa elaboração e reelaboração do sujeito consigo mesmo não é algo que se dê de forma solitária e individual. Pelo contrário, nesse processo “o outro é necessário”, diz Foucault (2004, p. 165). Nas pedagogias do presente, que funcionam tendo em voga os discursos mais legitimados no tempo presente, o outro pode se transmutar para diferentes “agentes da educação”: o outro pode estar nos diferentes artefatos culturais que ensinam formas de lidar com o corpo, com a escola, com a

família, etc., e, de tal modo, indicam técnicas e práticas para se utilizar no dia-a-dia; o outro pode aparecer na figura do professor ou professora; na forma pela qual, passeando pela cidade, somos abordados por pedagogias espalhadas por ela, que nos ensinam a habitá-la, entre inúmeras outras possibilidades. Essa posição de outro nas pedagogias é mutável.

Como espero ter chamado atenção até o momento, a pedagogia não deixa de acionar a necessidade de uma prática, de um exercício a ser realizado sobre si mesmo. Em suma, ênfase nas estratégias para atuar sobre si que as pedagogias promovem e ensinam. Vale lembrar, como Fischer (2007, p. 292) salienta, que “Com os gregos clássicos, aprendemos que saber-fazer é algo que tem relação com a *techné*, a arte de fazer alguma coisa, independente de tratar-se de objetos "belos" (...) ou utilitários.” Além disso, Foucault (2004) também comenta que no acesso ao discurso verdadeiro, parece ser necessário uma certa arte, uma certa técnica a fim de conduzir bem os sujeitos a escutar, falar, escrever como convém, para adquirir, como já salientado, os equipamentos necessários para operar uma transformação sobre si mesmo.

Voltemos à noção de bio-ascese e das condições de produção dos sujeitos do presente. Pois bem, é possível considerar que, em grande parte, “Força, rigidez, juventude, longevidade, saúde, beleza são os novos critérios que avaliam o valor da pessoa e condicionam suas ações” (Ortega, 2002, p.157). Por isso mesmo, são temas centrais das pedagogias que funcionam no tempo presente. Ou seja, as pedagogias estão articuladas a estes novos critérios que imperam sobre as pessoas. Vejamos um exemplo que tem funcionado nestas artes da pedagogia:

Primeiramente é preciso entender qual é o seu relacionamento com a comida. Você é do tipo que come demais? Ou você é daquelas que tem preguiça até de mastigar? Sente prazer quando está na frente de um belo prato, cheio de alimentos saudáveis? Ou só sente esse

prazer na frente de guloseimas? Você tem um prato favorito? Bate cartão em lanchonetes (*fast-food*)? Adora comidas naturalistas (macrobiótica, vegetarianas, etc...)? Não consegue parar de beliscar o dia inteiro?

Depois de responder essas perguntas você já consegue entender mais ou menos onde você está errando. O normal e mais indicado é que as pessoas se comportem de forma moderada, sem radicalismos. Por exemplo, é muito bom gostar de comer, mas é necessário saber a hora de parar de comer. Pessoas com hábitos alimentares saudáveis normalmente, tomam um café reforçado pela manhã, comem uma fruta ou duas bolachas antes do almoço, almoçam de forma moderada, tomam um lanchinho à tarde e jantam muito pouco. Não sei se você reparou, mas uma pessoa considerada normal não para de comer o dia inteiro e mesmo assim são magras (*sic*). Isso se deve ao fato de que elas não exageram... Quando comem sorvete de sobremesa, servem-se apenas de duas colheres e não do pote inteiro como as vezes nós temos vontade de fazer. Algumas de nós fazem! (Pinotti, 2002, p.86-87).

E ainda:

É impossível acreditar que exista uma única mulher, em todo o planeta, que esteja realmente satisfeita com a aparência. Eu mesma sou vítima constante da seguinte armadilha: chego em frente ao espelho – imaginem a cena – e acho que uma ligeira elevação na região do abdômen – a famosa barriguinha – é um verdadeiro “barrigon”, um monstro que vai me devorar, ou acabar comigo em segundos. Só falta eu chorar! Nesse momento o chão se abre sob os meus pés e o mundo desaba! (Pinotti, 2002, p.114).

Os elementos presentes no exemplo anterior permitem sugerir que são muitos os modos de compreender as condições contemporâneas, assim como são muitas as maneiras de flexionar o conceito de pedagogia, de fazê-lo funcionar em relação ao que se quer que diga no tempo presente. Acima temos um dos modos de funcionamento das pedagogias, ligadas que estão, principalmente, às discursividades socialmente validadas nos tempos de hoje e, desse modo, vinculadas a investimentos cada vez mais precoces e fortes sobre o corpo, nas formas de embelezamento, na aparência e nos discursos de promoção da saúde. A

questão é que a ênfase e a força da operacionalidade das pedagogias para produzir efeitos da ordem da aparência, beleza e juventude parecem encontrar uma grande ressonância no contemporâneo. Garantindo, assim, visibilidade e circularidade aos discursos que legitimam e validam essas ênfases.

Há, ainda, a preocupação em ordenar e dirigir os corpos, as condutas, os gestos, os desejos, mas há, concomitantemente, uma vinculação dos sujeitos ao consumo, a uma exterioridade subjetiva cada vez mais forte e à produção subjetiva pela temporalidade do fazer a si mesmo (Bauman, 2008) que colocam a ênfase na construção de si mesmo através das composições e montagens pela aparência e pelos corpos-imagem produzidos do início ao fim.

No caso do exemplo trazido do livro de Pinotti (2002), vemos que a autora fala diretamente aos leitores ao focar o quanto é preciso que cada um entenda o tipo de relacionamento que tem com a comida. Ela indaga: “Você é do tipo que come demais? Ou você é daquelas que tem preguiça até de mastigar? Sente prazer quando está na frente de um belo prato, cheio de alimentos saudáveis?”, entre outras questões. A meu ver isso indica o quanto a efetivação das pedagogias não dependem necessariamente apenas de um processo de ensino. Ou seja, não parece ter o mesmo efeito ensinar como se alimentar, como montar um prato saudável, etc., se, primeiramente, cada pessoa não é direcionada a pensar sobre si mesma com vistas a se conhecer melhor. É necessário saber como se é, como se age, para que modificações possam ser realizadas. Este é um tipo de prática muito presente em diferentes artefatos culturais, em diferentes instâncias em que está em jogo uma modificação do sujeito. E, como já salientado, nesse processo há pedagogias em funcionamento na medida em que “o importante não é que se aprenda algo 'exterior', um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma

de relação reflexiva do 'educando' consigo mesmo.” (Larrosa, 1994, p. 36). Invertendo essa relação, podemos dizer que é pela relação consigo que o “educando” (seja o leitor ou leitora do livro de Pinotti, ou os telespectadores de novela, ou a/o ouvinte de um programa de rádio, etc.) poderá, talvez, interiorizar esse exterior, apre(e)ndendo os ensinamentos.

Há aí, igualmente, uma avaliação sobre si pois, conforme Pinotti (2002), após a obtenção das respostas às questões é possível “entender mais ou menos onde você está errando”. Aparecem recomendações em torno de como se alimentar adequadamente, quantas refeições realizar, com que quantidade de porções, em quais horários e periodicidade, etc. Aprender a controlar os impulsos e desejos. Além disso, a autora se aproxima das leitoras ao se colocar como exemplo, mostrando que também padece das mesmas coisas e, com isso, adquire legitimidade como mais uma voz “autorizada” e próxima das leitoras para tratar sobre o assunto. O que vale a pena demarcar nesta pesquisa a partir desta prática apresentada é o quanto essa forma de se relacionar com a comida pode ser alterado se se partir da primeira recomendação de Pinotti (2002), que é entender a si mesma, se analisando ao responder a algumas questões. De certo modo, é colocar-se em questão para que essa volta sobre si possa provocar alguma modificação.

Assim, “tornam-se importantes as formas de conhecimento, só que desta vez, dirigidas ao conhecimento do próprio eu. Se para governar é preciso conhecer os indivíduos a serem governados”, então “para auto-governar-se é necessário conhecer-se a si próprio.” (Silva, 1995b, p. 192). Com isso multiplica-se “o estímulo a técnicas de auto-conhecimento e a suas formas concretas, materiais, de expressão: diários, auto-exame, confissões, auto-avaliação...” (Silva, 1995b, p.192). As pedagogias parecem levar isso muito em conta, pois para o seu próprio funcionamento essa



articulação entre os ensinamentos e um trabalho sobre si mesmo é imprescindível, como venho comentando.

Nesse sentido, a condução para o interior de si mesmo é algo que tem proliferado consideravelmente. No terreno da literatura de auto-ajuda, por exemplo, pululam obras nas livrarias. Para as situações adversas do cotidiano, para planejar a carreira, para superar uma história de amor mal sucedida, para ser um professor que cativa os estudantes, etc., elas pretendem reunir as recomendações mais adequadas, auxiliando as pessoas a atuarem sobre si mesmas de modo a saírem-se bem nos mais variados tipos de situações. As propostas que emergem nesse novo campo intitulado de “auto-ajuda” têm sido pródigas em investir sobre o interior dos sujeitos. Como exemplo, vejamos o que Pinotti (2002) diz a respeito da importância do *marketing* pessoal:

“Penso, logo existo!” Não existe verdade mais absoluta dentro do *marketing* pessoal do que essa frase. Porém, não basta apenas pensar, precisamos pensar bem, positivamente, para que essa existência também seja positiva. Se fizermos uma comparação entre a gente e um computador, funciona mais ou menos assim: colocamos programas no computador que fazem a máquina funcionar melhor, com mais eficiência. No nosso computador – mente –, devemos colocar também programas – pensamentos positivos, fé, determinação etc. –, que nos fazem seres melhores. (p. 126)

Pensar como uma condição para existir, mas, principalmente, pensar bem, como salienta a autora. Pensar bem, nesse caso, refere-se a pensar com fé, positivamente, com determinação e vontade. Não um pensar de modo negativo, já aceitando a derrota e as dificuldades. Esse tom de estímulo, de tomar o controle da própria vida, de acreditar que é possível fazer da realidade e de si mesmo algo diferente aparece com muita recorrência quando o enfoque é ensinar, de certo modo, a estar consigo mesmo. Como Pinotti (2002) segue afirmando, o bom astral e o pensamento positivo são contagiantes e evitam que certos aborrecimentos

assumam uma proporção maior do que o necessário no dia a dia. E há um bônus a mais para agir de tal forma: “essa forma de agir contagia a tudo e a todos ao redor. Você começa a ser lembrada como uma pessoa cheia de energia, super-alto astral, a mais bacana da turma” e isso a torna mais “popular e acaba atraindo coisas boas para você, mais carinho, saúde e vitalidade.” (Pinotti, 2002, p. 127). Essa mudança de atitude em direção ao alto astral acabaria contagiando os demais e atraindo as pessoas para si, num movimento que indica a recorrência, ainda, da exposição praticamente permanente aos olhares alheios na sociedade contemporânea. Isso tem relação com o *marketing* pessoal, discutido pela autora, e explicado da seguinte forma:

É a imagem que as outras pessoas têm de você. Não basta, porém, ser uma imagem falsa. (...) Passar uma imagem de respeito, tanto próprio quanto pelos outros, ser positiva, “vestir a própria camisa”, ter autoconfiança são as chaves do sucesso. São caminhos para se fazer sempre lembrada, querida, e com certeza lhe trarão mais oportunidades. Acredite sempre no seu potencial, pois ninguém melhor do que você mesma para fazer isso. Usar bem o seu *marketing* pessoal é conhecer antes de tudo seus defeitos e procurar melhorá-los. Utilizar suas qualidades para promover o bem e “compensar” aqueles defeitinhos que ainda não conseguimos transformar. (Pinotti, 2002, p. 129-130).

As imagens que as demais pessoas têm sobre nós contam. De certo modo, essa consideração indica uma série de estratégias que são orquestradas para que essa imagem seja remodelada e corresponda ao esperado socialmente. Conhecer a si próprio, saber os defeitos a serem corrigidos, inquirir sobre as próprias fraquezas, enfim, procurar melhorar e se transformar surge como um dos objetivos principais. Mais uma vez, aparece todo um conjunto de incentivos, regras, recomendações e prescrições para que, analisando e julgando a si mesmo, seja possível uma transformação. Uma arte de si sobre si, uma remodelação de si que altera a imagem que os demais veem e/ou percebem.

Enfim, a partir das discussões deste capítulo, poderia dizer que parece despontar uma necessidade de atuar sobre si mesmo como algo que deve ser aprendido e aprimorado com as pedagogias. Procurei delinear os modos pelos quais, ao tratar da pedagogia, passamos para pedagogias que implicam, sobretudo, técnicas e práticas de si para produzir modificações nos sujeitos. Isso proporcionou que a pedagogia não seja mais vista, principalmente, como a ação de outrem sobre um sujeito, mas, muito mais, pela ação de si sobre si mesmo.

## **Potências e impotências das pedagogias (considerações finais)**

---

Como salientei, principalmente na *Introdução* desta tese, parti da noção de que o conceito de pedagogia é mutável e, como os demais conceitos, produzido a partir das implicações de cada tempo-espço. Devido a isto, foi nas condições próprias de nosso tempo-espço que pretendi focar para tentar problematizar um pouco o contorno e as novas formas e ênfases das pedagogias que estão em operação nos tempos de hoje.

Tratar a pedagogia como conceito implicou considerar, precisamente, que a teoria e a prática estão inextricavelmente imbricadas, visto que as formulações de um conceito são o ponto de fulguração entre estas duas esferas. Estes são, em suma, processos que se complementam. E isso justamente porque “As transformações de que tomamos conhecimento pela história” são “experimentadas na própria carne” (Williams, 1969, p.54). As transformações, nesse sentido, não são algo que se operem à distância, mas algo que se fundem com nossa experiência como um todo (Williams, 1969). Focar em transformações proporcionou

problematizar os deslocamentos e movimentações do referido conceito, mostrando-o como produzido e reproduzido nas contingências que o têm tornado possível.

A partir disso, considere importante ressaltar, no decorrer da tese, o quanto o conceito de pedagogia não é fabricado de forma sequencial, uma vez que envolve articulação, relação, cruzamento de fronteiras. E isso justamente porque apareceu, em diversos momentos, o quanto é sobre a vida como um todo das pessoas que a pedagogia procura atuar. Assim, a pedagogia foi vista a partir dessas articulações que tem proporcionado que a mesma seja tão móvel e reajustável para atender a essa demanda tão específica. A própria tensão entre pedagogia e pedagogias, discutida na tese, pareceu ser útil para mostrar a expansão da pedagogia à sociedade como um todo.

Com relação ao aspecto anterior, outra recorrência presente na tese referiu-se ao entendimento de que a pedagogia tem relação com as formas de conduzir os sujeitos, de atuar sobre eles de modo a obter determinadas ações, fomentando um governo de si e dos outros. Devido a isso procurei destacar uma condição específica da pedagogia: ela necessita se torcer, assumir novas formas e, ainda, multiplicar os seus adjetivos e seus espaços de atuação para investir continuamente sobre os sujeitos. Desse modo, em um contexto em que cada vez mais falamos que ocorre uma compressão do tempo-espço, por exemplo, vem sendo preciso cercar e investir mais incessantemente sobre todos e cada um. Sobretudo porque os sujeitos escapam e burlam estas mesmas pedagogias.

Desse modo, é possível afirmar que tive como objetivo investigar, prioritariamente, as repercussões das transformações culturais (ocorridas a partir de meados da segunda metade do século XX) sobre o conceito de pedagogia. Para isso, atravessaram esta discussão as ressonâncias destas

transformações sobre a pedagogia, ao mesmo tempo singularizando e pluralizando-a. A intenção foi dar ênfase ao que ressoa de modo diferente, produzindo algum deslocamento em relação aos cânones do referido conceito. Procurei evidenciar, assim, as articulações entre a pedagogia e as questões do tempo presente.

De um lado, vejo que isso sugere a afirmação da própria potência da pedagogia: ela é móvel, performativa, capaz de se ajustar e funcionar de modos até então, talvez, impensáveis. De outro lado, implica considerar o quanto fica exposta a impotência da pedagogia em estar do lado da criação, como foi discutido no último capítulo da tese, por exemplo. Quer dizer, se ela é tão móvel a ponto de se transmutar o tempo todo frente aos ajustes necessários ao dito bom funcionamento da sociedade, como já debatido, isso não deixa de incidir sobre a sua impotência de, nesse contexto, efetivamente se recriar. Essa me pareceu, desde o início, uma tensão permanente: a sua íntima relação com o jogo de intencionalidades mais em voga em cada contexto e tempo específicos e, ao mesmo tempo, a sua saída desse jogo para adentrar em tantos outros.

Realizadas estas considerações, convém salientar, novamente, que um conceito não se produz ou transforma de modo isolado, mas em relação com outros conceitos. Cabe destacar, ainda, que essas relações precisam ser marcadas, pois as transformações numa configuração são, inevitavelmente, amplas. Após almejar (durante este período de estudos) ampliar e propor a análise de vários outros conceitos que se relacionam com a pedagogia, passei a compreender, contudo, que uma pesquisa precisa operar sobre um corte, uma escolha, uma determina fulguração do conjunto amplo e variado de processos que tecem as problemáticas que elegemos. A demarcação temporal e o foco sobre as pedagogias culturais permitiram que eu pudesse, a meu ver, me afastar de acepções mais tradicionais do conceito de pedagogia (como a noção de ciência da

educação debatida em vários momentos). Tendo isso em vista, procurei compreender as condições e formas de funcionamento das pedagogias que atuam no tempo presente e não, como poderia ter sido, a análise propriamente dita destas mesmas pedagogias. O que quis foi, muito mais, isolar as suas condições ao focar sobre as formas, ênfases e transformações.

Atravessaram as escolhas e a escrita da tese o fato de que pesquisar não tem que ser uma busca por equivalências, mas pela inquietação e produção de “histórias assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias, e não pela busca de 'causas'.” (Wortmann, 2002, p.77). De início, foi difícil assumir que o intensamente planejado para ser realizado não poderia compor esta tese. Afinal, por vezes a imensidão de articulações que poderiam terem sido realizadas em cada capítulo me fizeram desejar construir uma totalidade. Porém, aos poucos fui aceitando que a incompletude e a parcialidade fazem parte da prática da pesquisa. Essa vontade de totalidade não seria diferente ao tratar de um conceito como o de pedagogia que, como já salientado, parece ter a intenção de englobar a vida de maneira geral. As pedagogias parecem ter acelerado essa vontade mas, ao mesmo tempo, parecem fraccionar essa intenção. Posso dizer que, talvez, uma certa fragmentação que eu, ao menos, senti nesta pesquisa, se deva a essa condição que me transcende e que está no próprio conceito e nas condições que dão as suas formas e ênfases, transformando-o.

Considero importante ressaltar, ainda, o seguinte apontamento de Williams (1969, p.12): “Por vivermos em uma cultura em expansão, despendemos muito de nossa energia lamentando esse fato, em vez de buscar compreender-lhe a natureza e suas condições.” Creio que essa afirmação me acompanhou na maior parte da pesquisa. Afinal, identifiquei que, também em relação à pedagogia e suas relações com a cultura

contemporânea, se costumam lamentar as implicações dessa mesma cultura no interior da escola, sobre crianças e jovens, na educação e na própria pedagogia. Muitas dessas lamentações, aliás, são produzidas devido à dessacralização, desnaturalização e problematização de certos cânones. Além disso, assenta-se a reivindicação de um tempo em que as “intromissões” da cultura não incidiriam com tanta força na escola, desacomodando e pintando com outros nuances este espaço. Com essa lição de Williams (1969) quero afirmar que não pretendi lamentar sobre as transformações que vem ocorrendo no campo da educação e da pedagogia, mas investigar suas emergências, seus modos de funcionamento, suas condições. Ou seja, durante o percurso da realização desta pesquisa não procurei reafirmar o cânone, mas ressaltar o que nos tem distanciado dele.

Preciso reiterar, por fim, que esta tese pode ser concebida como uma tentativa de compreender as forças que atuam sobre a pedagogia, produzindo-a a partir das condições contemporâneas. Nessa direção, no espaço de investigação dos Estudos Culturais, parte significativa das pesquisas realizadas no Brasil tem procurado analisar, especialmente, as pedagogias em funcionamento em “instâncias, instituições e processos culturais aparentemente tão diversos quanto exposições de museus, filmes, livros de ficção, turismo, ciência, televisão, publicidade, medicina, artes visuais, música...” (Silva, 1999, p.139). No grupo de pesquisa em que me inscrevo tem sido realizadas, como já comentado, inúmeras investigações sobre as pedagogias em funcionamento na mídia, nos brinquedos, nos filmes, nas revistas, nos desenhos animados, na escola, etc., como mapeiam Costa, Hessel e Sommer (2003), no artigo *Estudos culturais, educação e pedagogia*, em que descrevem essa produção. Situei-me, nesse sentido, seguindo as trilhas deste campo. As aberturas em relação ao entendimento do que é considerado pedagogia e/ou pedagógico, nesta perspectiva, foram, sem dúvida, o estopim que eu precisava para ter



vontade de pensar e problematizar o conceito de pedagogia que é, juntamente com o conceito de cultura, um dos principais para este campo de estudos. Talvez o que mais marcadamente tenha tentado fazer seja, simplesmente, focar sobre os modos pelos quais o conceito de pedagogia responde a imperativos do presente, se reconfigurando e tomando novas formas.

## REFERÊNCIAS

---

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Orgs.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010. p. 21-31.
- ALVES, Nilda. *Redes cotidianas de conhecimentos e valores nas relações com a tecnologia*. Apresentação no I Seminário Internacional: as redes de conhecimento e a tecnologia, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/apresI.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2009.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2009. 348p.
- ASSIS, Machado de. *Crônicas Escolhidas*. São Paulo: Ática, 1994. 182p.
- BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007. 95p.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008. 78p.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 272p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 258p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 199p.
- BAUMAN, Zygmunt. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p.661-684, mai/ago 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 279p.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Orgs.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010. 184 p.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: EDUSP, 1999. 701p.

- CAMOZZATO, Viviane Castro. *Habitantes da cibercultura – corpos “gordos” nos contemporâneos modos de produzir a si e aos “outros”*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 168 p.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. 157p.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.143-156.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004. 288 p.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 107-120.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O magistério na política cultural*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006a. 264 p.
- COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006b. p.177-195.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 159p.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 220p.
- COSTA, Marisa Vorraber. Sobre a contribuição das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. *Educar em Revista* (Impresso), v. 37, p. 129-152, 2010.
- COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 224 p.

- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Orgs.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Editora 34, 1998, p. 343-378.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas (SP), n. 23, p. 36-61, 2003.
- COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- CUTLER, Bunty. *211 coisas que uma garota esperta pode fazer*. Trad. Virgínia Falcão. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008. 302p.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. 226p.
- DELEUZE, Gilles. As dobras ou o lado de dentro do pensamento (subjetivação). In: DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2006. p.101-130.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 288p.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: diálogo*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 239p.
- DU GAY, Paul *et al.* *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. London: Sage, 1997. 151p.
- DUSSEL, Inés. Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (Orgs.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, 2006. p.277-293.
- EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. Trad. Sandra Castello. São Paulo: UNESP, 2005. 208p.
- ÉPOCA NEGÓCIOS. n.54, ago 2011.
- FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, Jean *et al.* *Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERRARO, Giuseppe. A linha, a medida e a espera do futuro interior. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.27-39.

FERREIRA, Taís; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini (Orgs.). *Escritos metodológicos: possibilidades na pesquisa contemporânea em educação*. Maceió: Edufal, 2009. 179 p.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n.227, p. 233-251, jan/abr 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35, p. 290-299, mai/ago 2007.

FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. Trad. Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 87p.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990. 152p.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim. Rio de Janeiro: Nau, 1996. 160p.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 107-115.

FOUCAULT, Michel. Prefácio. In: FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. p. IX-XXII.

FOUCAULT, Michel. Las meninas. In: FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. p.2-21.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 680p.

FOUCAULT, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007. 401p

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572p.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 236p.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 26ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008. p.69-78.

GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2010. 527p.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 133-158.

GIROUX, Henry A., MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; Moreira, Antônio Flávio (Orgs.) *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 144-158.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Devir-animal e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, p.59-66, jul/dez 2002.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 613-661.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Realidade & Educação*, v. 22, n. 2, jul/dez 1997, p.15-46.

HARRIS, Marvin. ¿Qué es (son) la(s) cultura(?). In: HARRIS, Marvin. *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica, 2000. p.17-27.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Mara Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993. 349p.

HONORÉ, Carl. *Sob pressão*. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Record, 2009. 364p.

HOUAISS, Instituto Antonio. *Houaiss: dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda. 2001. 1 CD-ROM

HOUSSAYE, Jean *et al.* *Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. 120p.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean *et al.* *Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-45.

- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria Elisa Cevalco e Iná Camargo Costa. São Paulo: Ática, 2004. 431p.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1999. 107p.
- KOHAN, Walter Omar. Da maioria à minoria: filosofia, experiência e afirmação da infância. In: KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.237-254.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. 207p.
- LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. p. 281-296.
- LARROSA, Jorge. Educação e diminuição. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 265-294.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2007. 208p.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004. 136p.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 87p.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. DamascoPenna. 3ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961. 355p.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Correia Barbosa. 3ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990. 123p.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens. Uma história de amor e ódio*. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 360p.
- MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein Educador*. Trad. Emili Olcina. Barcelona: Laertes, 1998. 145p.
- MIRZOEFF, Nicholas. Introducción. ¿Qué es la cultura visual? In: MIRZOEFF, Nicholas. *Uma introducción a la cultura visual*. Buenos Aires: Paidós, 2003. p.17-61.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do início do século XXI – para se pensar uma infância pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p. 965-991, set/dez 2010.

MONTERO, Rosa. *A louca da casa*. Trad. Paulina Wacht; Ari Roitman. Rio de Janeiro: Agir, 2008. 196p.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 1999. 280p.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ORTEGA, Francisco. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 139-173.

ORTEGA, Francisco. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda. *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p.42-58.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 94p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Fronteiras Culturais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002. p. 35-39.

PINOTTI, Drica. *De menina a mulher II*. Tudo o que você precisa saber para trilhar os caminhos da moda e arrasar sempre. São Paulo: Elsevier, 2002. 144p.

PLANCHARD, Émile. *Introdução à pedagogia*. Coimbra: Coimbra editora, 1962. 224p.

PRATES, Camille Jacques. *O Complexo W.I.T.C.H. acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo*. Canoas: ULBRA, 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

RAMOS do Ó, Jorge. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.97-117, mai/ago 2009.



- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.
- SANTAELLA, Lucia. O que é cultura. In: SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003. p.29-49.
- SANTOS, Airton Ricardo Tomazzoni dos. *Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SARAIVA, Karla. *Educação a distância: outros tempos, outros espaços*. Ponta Grossa: UEPG, 2010. 246 p.
- SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda Montano (Orgs.). *Educação contemporânea e artes de governar*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010. 176 p.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Trad. Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004. 193p.
- SARLO, Beatriz. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Trad. Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005. 238p.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 34 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 96p.
- SCHMIDT, Saraí (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 143p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. 258 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 190-207.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 190-207.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. 273p.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 117p.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 184 p.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Estudos Culturais para professor@s*. Canoas: Ed. Ulbra, 2008. 152 p.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e educação – um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. 2 ed. Canoas: Ed. Ulbra, 2011. 244 p.
- SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Sociedade da aprendizagem e governamentalidade: uma introdução. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p.121-136, jan/jun 2011.
- SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 107p.
- SOUZA, Nadia Geisa Silveira de. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. *Educação & Realidade*, v.25, n.2, p. 95-116, jul/dez 2000.
- STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. p.98-145.
- TRINDADE, Iole Maria Faviero (Org.). *Múltiplas alfabetizações e alfabetismos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008. 231p.
- TRUFFAUT, François. *O Garoto Selvagem [L'Enfant Sauvage]*. França, 95min, 1970.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.87-96.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. 264p.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.23, n.23, p. 5-15, mai/ago 2003a.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b. 192p.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. Trad. Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 355p.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.73-92.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, educação e sociedade*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 165-181.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. *(Re)inventando a Educação a partir dos Estudos Culturais* – notas sobre a emergência da proposta de articulação entre esses dois campos no ambiente universitário gaúcho. Porto Alegre, 2010. 29 f. (Texto digitado).

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos culturais de ciência e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 136p.