



PEDAGOGIAS CULTURAIS UMA CARTOGRAFIA DAS (RE)INVENÇÕES DO CONCEITO

PAULA DEPORTE DE ANDRADE

PAULA DEPORTE DE ANDRADE

**PEDAGOGIAS CULTURAIS – UMA CARTOGRAFIA DAS (RE)INVENÇÕES DO
CONCEITO**

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

Orientadora:

Profª Drª Marisa Vorraber Costa

Linha de Pesquisa:

Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre (RS), abril de 2016.

CIP - Catalogação na Publicação

Andrade, Paula Deporte de
Pedagogias culturais - uma cartografia das
(re)invenções do conceito / Paula Deporte de
Andrade. -- 2016.
210 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, 2016.

1. pedagogias culturais. 2. Estudos Culturais. 3.
Cultura. 4. Pedagogia. 5. Educação. I. Costa, Marisa
Vorraber, orient. II. Título.

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria visível ou vivida. (DELEUZE, 1997, p.3).

Nada lhe pertence mais que seus sonhos

(Nietzsche)

Concluir este Doutorado, nesta Instituição e neste Programa de Pós-Graduação, para mim, é muito mais do que a conclusão de uma etapa da minha formação acadêmica. É a realização de um sonho. De um sonho que começou a ser planejado há alguns anos atrás, quando eu passava em frente à FACED e dizia para mim mesma: “ainda vou estudar aí”!

Foram os meus sonhos que me moveram em direção a este Doutorado, mas foi graças à presença de pessoas muito especiais em minha vida que o caminho tornou-se possível. E agora, nesta parte, busco expressar em palavras o intenso sentimento de gratidão, amor e carinho por algumas dessas pessoas que marcam/marcaram minha caminhada.

Como não poderia deixar de ser, começo agradecendo aos meus pais, minha vó, meu irmão e minha cunhada por serem a minha família. Por estarem sempre ao meu lado, cada um do seu jeito...

Agradeço ao meu marido Valmir, que aliou sua vida à minha quase ao mesmo tempo em que eu ingressava neste Doutorado. Agradeço a compreensão pelas ausências, o apoio expresso no olhar, agradeço por compartilhar dos meus sonhos.

Agradeço às amigas de longa data, Silvane, Neneca e Josí pela parceria de vida e de trabalho, por me escutarem tantas vezes, por me compreenderem, me apoiarem e me incentivarem a ir além, ir adiante nos estudos e na profissão.

Esta busca por conhecimento me fez chegar ao Mestrado e ainda lá comecei a planejar o Doutorado. Foi no Mestrado do PPGEDU/ULBRA que conheci a professora Marisa Vorraber Costa. Certamente não há palavras para descrever a importância de minha orientadora na minha vida, que vai para muito além desta tese, pois ela é a corporificação de tudo que diz, é o exemplo de comprometimento, é o discurso mais coerente com a prática.

Aprendi com Marisa a ser uma pesquisadora rigorosa, uma acadêmica comprometida, uma professora dedicada e atenta, uma mulher forte e de posicionamento, que se respeita e se faz respeitar. Marisa também sonhou comigo

muitos dos sonhos que alcancei neste tempo de convívio e, por seu intermédio, vivenciei experiências e conheci pessoas por quem tenho admiração e carinho.

Uma das melhores experiências vivenciadas foi a realização do Doutorado Sanduíche no Departamento de Gênero e Estudos Culturais da Universidade de Sydney. Nesta oportunidade conheci pessoas que foram muito acolhedoras e gentis, bem como tive acesso a uma valiosa prática que contribuiu tanto para a pesquisa que realizei quanto para meu crescimento pessoal/profissional. Diante disso, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior (CAPES), pela bolsa concedida no estágio de doutorado sanduíche e também pela bolsa que recebi nos três primeiros anos do Doutorado, quando eu estava na condição de aluna bolsista. Agradeço a professora Catherine Driscoll por ter me aceitado e sido minha orientadora em Sydney. Agradeço aos amigos que lá conheci e que fizeram com que o sentimento de saudade não fosse maior do que a satisfação de conhecer novos lugares/pesquisas/pessoas.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta instituição a ajuda dada em todos os momentos que solicitei, especialmente na condição de bolsista. Agradeço especialmente a Roseli e a Andréia pelo pronto e gentil atendimento com que me trataram.

A vida acadêmica me concedeu, ainda no Mestrado, a amizade de duas pessoas que me acompanharam durante todo o Doutorado. Os amigos para os melhores cafés, para as melhores viagens. Meus queridos e sempre presentes Roseli Belmonte e Sandro Bortolazzo. A vocês o meu muito obrigado!

Aos colegas de grupo que se tornaram amigos, agradeço muito a disponibilidade em me escutar, em ler os materiais produzidos. Tenho muito orgulho do grupo que somos. Obrigada Eloenes e Mônica!

Agradeço aos professores da Linha de Pesquisa pelas aulas, pelas conversas de corredor que me faziam pensar e refletir. Agradeço particularmente os professores Alfredo Veiga-Neto, Maria Lúcia Wortmann e Rosa Hessel Silveira, que junto à Marisa, compõem o quarteto que entrevistei para esta tese.

Agradeço com muito carinho ao professor Luis Henrique Sacchi dos Santos e às professoras Lara Bonin e Viviane Camozzato por aceitarem compor a banca desta tese. Vocês três sabem que são para mim muito mais do que os avaliadores do trabalho. São pessoas que me conhecem, conhecem minha história e tem me

acompanhado academicamente há muitos anos, sempre generosos e solidários. Obrigada!

Aos colegas de IFSUL Câmpus Venâncio Aires, obrigada pelo apoio. À Direção Geral e Chefia de Ensino agradeço por flexibilizarem meus horários, permitindo que eu pudesse, neste último ano, conciliar trabalho e estudo.

Meus sonhos me trouxeram aqui. Outros sonhos já ocupam meu pensamento, já me pertencem. Obrigada a todos aqueles que continuam torcendo por mim e que, de alguma forma ou de outra, em algum momento ou outro, marcaram meu caminho. Obrigada!

A tese apresenta, analisa e discute as condições vinculadas a emergência, disseminação e usos do conceito de pedagogias culturais no campo dos Estudos Culturais em Educação, especialmente no Brasil. Tendo como objetivo a construção de uma cartografia que permita pensar sobre as condições de possibilidade do conceito como ferramenta teórica, a pesquisa movimenta-se no referencial pós-estruturalista dos estudos culturais, de modo a mapear algumas linhas que traçaram os contornos que este construto teórico apresenta atualmente. Seguindo e articulando estas linhas, objetiva-se explorar as histórias do conceito, bem como evidenciar os processos que permitiram sua (re)invenção no contexto acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para explorar os cruzamentos aí identificados, lança-se mão do conceito de invenção, no sentido atribuído por Durval Muniz de Albuquerque Junior, e adota-se o roteiro de investigação proposto por Edward Said. Para compreender as pedagogias culturais são referências os estudos de autores que consideram as histórias da pedagogia, como Viviane Camozzato, Franco Cambi e Carlos Noguera-Ramirez, e da cultura, como Raymond Williams e Zygmunt Bauman. A pesquisa desenvolveu-se em três movimentos distintos. Em um, analisam-se as contribuições de David Trend, Henry Giroux, Shirley Steinberg, Joe Kinchloe e Elizabeth Ellsworth, pesquisadores associados às histórias sobre a emergência e sobre vários desdobramentos do conceito. Em outro movimento, para identificar e compreender as condições de importação do campo de ideias e de (re)invenção dos conceitos associados a ele, foram realizadas entrevistas com quatro professores que vivenciaram a implantação da Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação no PPGEDU/UFRGS. Foram também rastreados os primeiros textos traduzidos que abordam o caráter pedagógico dos artefatos culturais e introduzem o conceito de pedagogias culturais. Em um terceiro movimento, examinam-se pesquisas de Mestrado e Doutorado, indicadas pelos professores entrevistados, para esmiuçar os usos e a produtividade desse construto teórico como ferramenta de análise. Os movimentos de investigação desenvolvidos e articulados mostraram os fios que permitem vislumbrar as tramas desse processo de (re)invenção, que teve como condições de emergência: a possibilidade de novas perspectivas de pesquisa em Educação que os Estudos Culturais trouxeram; a hibridização entre Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos; a articulação entre Estudos Culturais e Educação. Tal cartografia evidencia como o conceito de pedagogias culturais vem ajudando tanto a problematizar, matizar e diversificar o entendimento sobre pedagogia, quanto a explorar as qualidades pedagógicas da vida social, constituindo-se em potente ferramenta teórica para os trabalhos produzidos na articulação entre Estudos Culturais e Educação.

Palavras-chave: pedagogias culturais; educação e cultura; Estudos Culturais; educação; cultura; pedagogia.

This research paper presents, analyzes and discusses the conditions connected to the emergence, dissemination and uses of cultural pedagogies in the field of Cultural Studies in Education, particularly in Brazil. Aiming at building up a map that allows us to think about the conditions that enable the possibility of using this concept as a theoretical tools, this research is executed within the post-structuralism referential universe of cultural studies, in order to map out some of the lines that make up the contours that this theoretical construct presents currently. By following and articulating these lines, the purpose is to explore the backgrounds of this concept, as well as to make evident the processes that allowed for its (re)invention within the academic context of the Graduate Program in Education (PPGEDU) at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). In order to explore the intersections identified, we make use of the concept of innovation, in the sense devised by Durval Muniz de Albuquerque Junior, and adopting an investigation step-by-step procedure as proposed by Edward Said, In order to understand cultural pedagogies, this paper uses as references the studies carried out by authors that address both the history of pedagogy, such as Viviane Camozzato, Franco Cambi and Carlos Noguera-Ramirez, and the history of culture, such as Raymond Williams and Zygmunt Bauman. This research was developed in three distinct stages. In the first one, there was the analysis of the contributions made by David Trend, Henry Giroux, Shirley Steinberg, Joe Kinchloe and Elizabeth Ellsworth, researchers associated to historical accounts regarding the emergence and the various ramifications of the concept. In the second stage, in order to identify and understand the importing conditions linked to the field of ideas and the (re)invention of the concept related to it, interviews were executed with four teaching professionals who experienced the implementation of the Line of Research in Cultural Studies in Education at PPGEDU/UFRGS. We also tracked down the first texts translated on the topic that approach the pedagogical nature of cultural artifacts and introduce the concept of cultural pedagogies. In the third stage, we analyzed Master's degree and PhD studies indicated by the teaching professionals interviewed, in order to detail the use and productiveness of this theoretical construct as a tool of analysis. The investigation works that have been carried out and articulated show the threads that allow us to see the weft that make up this (re)invention process, that have as emergence conditions: the possibility of new perspectives for research in education that brought Cultural Studies; hybridisation between Cultural Studies and Foucault's theory; the relationship between Cultural Studies and Education. Such mapping activity makes evident how the concept of cultural pedagogies is assisting in the questioning, nuancing and diversification regarding the understanding of pedagogy, as well as in the exploration of the pedagogical qualities present in social life, thus becoming a powerful theoretical tool to be used in the works addressing the articulation between Cultural Studies and Education.

Keywords: cultural pedagogies; education and culture; Cultural Studies; education; culture; pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Primeiras palavras	11
Sobre a pesquisa (o objeto de estudo, a justificativa e os objetivos).....	12
PARTE I –O OBJETO DE ESTUDO.....	22
CAPÍTULO I - Dos modos de ver e fazer pesquisa	23
A escolha das ferramentas	23
A construção de um mapa	27
O roteiro de investigação	30
CAPÍTULO II – A pedagogia como imperativo	37
A busca da ordem.....	38
O contemporâneo e a pedagogia.....	47
CAPÍTULO III– A cultura como recurso pedagógico	54
A ideia de cultura	56
A cultura como recurso pedagógico.....	64
PARTE II – O MAPA DAS PEDAGOGIAS CULTURAIS.....	69
CAPÍTULO IV – A invenção do conceito de pedagogias culturais	70
A ideia de espaços de aprendizagem	71
Pedagogia crítica e pedagogia pública: o legado de Giroux às pedagogias culturais.....	75
A invenção da expressão pedagogias culturais	79
A visibilidade do conceito de pedagogias culturais	84
A caixa preta do conceito de pedagogias culturais	87
CAPÍTULO V – Os Estudos Culturais em Educação no PPGEDU/UFRGS	92
Novas perspectivas em Educação	93
Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos (ou sobre como começou-se a praticar Estudos Culturais pós-estruturalistas)	97

A articulação entre Estudos Culturais e Educação.....	100
CAPÍTULO VI – A (re)invenção do conceito de pedagogias culturais no PPGEDU/UFRGS	104
O destaque ao caráter educativo dos artefatos culturais.....	106
A consolidação das pedagogias culturais	114
CAPÍTULO VII – O conceito de pedagogias culturais em operação.....	122
As pesquisas desenvolvidas e o conceito de pedagogias culturais.....	125
Alguns cruzamentos entre pesquisas e o conceito de pedagogias culturais	147
CAPÍTULO VIII – Pedagogias culturais: produtividade do conceito como ferramenta teórica.....	153
As pedagogias culturais e a exploração das qualidades pedagógicas da vida social.....	154
A pedagogização das sociedade	159
CAPÍTULO IX – A proliferação de pedagogias adjetivadas	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS	185
ANEXO I	195
ANEXO II	204

Os estudos culturais têm sempre de refletir nas suas assunções sobre o contexto em que analisam, e no seu lugar dentro dele ou em relação com ele. Tem de questionar as suas próprias questões – e as categorias e conceitos dentro dos quais essas questões são pensadas – e é por isso que a parte mais difícil de qualquer projeto nos estudos culturais é frequentemente perceber qual é a questão. O contexto é o início e o fim das nossas pesquisas. A trajetória, do princípio até o fim, fornece-nos a medida do nosso sucesso na cartografia, na capacidade de chegar a uma melhor descrição/compreensão do contexto. (GROSSBERG, 2008, p.19)

Primeiras palavras

Investigar o modo como nos constituímos sujeitos dos mais variados tipos (homem/mulher/professor/aluno/consumidor/etc.) bem como o papel dos artefatos culturais neste processo tem sido um interesse contemporâneo recorrente em pesquisas voltadas ao campo da Educação, inclusive naquelas desenvolvidas neste Programa de Pós-Graduação. Dada a relevância deste tipo de pesquisa nos tempos atuais, toda uma teorização para dar conta destas discussões tem sido fomentada e incrementada. Diante disso, o conceito de pedagogias culturais, acionado especialmente a partir do referencial dos Estudos Culturais em Educação, tem despontado como um bom construto teórico para que investigadores apreendam, esmiúcem e chamem a atenção para a produtividade da cultura como recurso pedagógico. O conceito de pedagogias culturais, neste contexto, tem sido importante para que as investigações produzidas possam escrutinar as formas como o imperativo pedagógico contemporâneo é desenvolvido, tornando visível seus movimentos e dizíveis suas estratégias pedagógicas. Objetivando compreender a importância do conceito de pedagogias culturais, intento realizar uma cartografia da invenção do conceito de pedagogias culturais, o que acabou mostrando que se trata de (re)invenções.

Para montar um mapa das diferentes linhas que produzem o conceito, adoto a ideia de invenção, tal como apontada por Albuquerque Junior (2011) e explicada nas páginas a seguir, para mostrar: a) como os deslocamentos no conceito de pedagogia e de cultura tornaram possível a invenção do conceito de pedagogias culturais, ou seja, abriram espaço de discussão na academia para que este conceito se constituísse; b) como os movimentos de importação e exportação de ideias e

teorias permitiram que o conceito de pedagogias culturais no Brasil fosse reinventado/ressignificado particularmente no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGEDU/UFRGS); c) que possibilidades investigativas a apropriação brasileira do conceito trouxe para a academia e como estas colaboram para a análise das estratégias pedagógicas contemporâneas nas pesquisas em nosso país. Estes três pontos constituem os objetivos de pesquisa. É para dar conta da problematização de cada um destes objetivos que, sob a égide do conceito de invenção e adotando como proposta metodológica o roteiro investigativo proposto por Said (2004), desenvolvo esta tese. Nesta direção, para que possa situar melhor os movimentos de investigação realizados, nesta introdução situo primeiramente meu objeto de pesquisa, justificando-o e destacando os objetivos da investigação. A seguir, descrevo o caminho investigativo percorrido neste estudo e, por fim, apresento os capítulos que dão forma e constituem a tese.

Sobre a pesquisa (o objeto de estudo, a justificativa, os objetivos e o referencial teórico)

A ressignificação de olhares que os Estudos Culturais em Educação (ECE) proporcionaram permitiu uma releitura das histórias da pedagogia, agora com outras lentes. Autores da historiografia pedagógica contemporânea, cujas pesquisas se aproximam dos Estudos Culturais ou do pós-estruturalismo – como são os casos de Varela (1994), Cambi (1999), Dussel e Caruso (2003), Ramos do Ó (2003), Gauthier e Tardif (2010) –, registram que o conceito de pedagogia¹ emergiu no mundo moderno sob condições alicerçadas em importantes mudanças culturais e sociais ocorridas durante os séculos XV e XVI. A urbanização crescente, a organização territorial dos estados, a concentração do poder em estruturas centralizadas como

¹ Menciono a palavra *pedagogia* com inicial minúscula, para fazer referência aos saberes e às práticas pedagógicas. Seguindo Noguera-Ramírez (2009), a expressão *pedagogia* é entendida “como conjunto de saberes e práticas relacionadas com o governo de si e dos outros” (p.27). O termo *pedagogias*, em minúscula e no plural, é empregado, seguindo o entendimento de Camozzato (2012), que alude à proliferação e pluralização de práticas e saberes que, a partir da segunda metade do século XX, parecem marcar o tempo presente. A grafia com inicial maiúscula, *Pedagogia*, é adotada para referir-me a ela como campo de conhecimento, como Ciência da Educação, ou, conforme Veiga-Neto (2004), como disciplina, resultante da “reunião e ordenação de saberes educacionais, num corpo mais ou menos homogêneo e bem delimitado em relação aos outros saberes” (p.5).

monarquias, a “descoberta” da América e a divisão do cristianismo em diferentes religiões são algumas destas condições.

É nesse cenário que novas necessidades relacionadas ao governo dos sujeitos são produzidas, já que tais condições exigem que, para a manutenção da ordem e do bom convívio social, os sujeitos modernos sejam ensinados a viver em sociedade. Com isso, as crianças, entendidas como sujeitos em formação que garantirão o futuro dos novos modos de governo, “são inseridas num regime discursivo que reconhece a necessidade de iniciar de modo precoce e bem orientado a sua criação e instrução” (BUJES, 2002, p.46), garantindo, assim, a condução de sua conduta² em direção aos ideais de sociedade pensados para a época. Esse acontecimento, ou seja, essa visibilidade e importância dada à criança na Modernidade³, possibilitou a invenção da infância como categoria geracional e a consequente expansão da pedagogia⁴.

De acordo com Dussel e Caruso (2003, p. 20) “esta postura constante de cuidados com a criança, e sua vigilância intensiva, permite a formação e estruturação de um saber que justifica as razões para essas ações, finalidades e seus métodos: a pedagogia”. Com isso, a pedagogia pensada/praticada pelos gregos é ressignificada e ganha espaço nas universidades. Contudo, ela só passa a

² Utilizo esta expressão – “condução de sua conduta” – para, na esteira daquilo que escreveu Foucault, pensar sobre as tecnologias de governo produzidas com o objetivo de que os sujeitos alinhem-se aos ideais de sociedade propostos em cada período. Conforme Ramos do Ó (2003), a expressão condução das condutas, ou, no original *conduire leur conduite*, foi inaugurada por Foucault no prefácio ao segundo volume da edição francesa da *História da Sexualidade*. Ainda conforme Ramos do Ó, a expressão foi criada para “referenciar a existência em diferentes espaços sociais de modalidades idênticas de envolvimento dos cidadãos” (p.33). Assim, pensar a pedagogia como tecnologia que atua na condução das condutas é pensar sobre “aqueles meios a que, em determinada época, autoridades de tipo diverso deitam mão para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém”, assim, “depara-se-nos então uma imensidão de documentos e procedimentos que conectam, em redes muito delicadas, o pensamento, as decisões e as aspirações de cada um dos atores seja com as racionalidades de governo, seja com grupos e organizações sociais” (RAMOS DO Ó, 2003, p.33)

³ Por Modernidade entendo o período da história da humanidade cujos traços teriam surgido no século XVI, começando a apresentar maior nitidez no decorrer do século XVII (Costa, 2007). De acordo com Bauman (1999), a Modernidade caracterizou-se como um tempo que buscava pela ordem e pela razão e o Estado moderno “deslegitimou a condição presente (selvagem, inculta) da população e desmantelou os mecanismos existentes de reprodução e auto-equilíbrio. Colocou em seu lugar mecanismos construídos com a finalidade de apontar a mudança em direção ao projeto racional” (p.29). Ainda sobre o mundo Moderno, Costa (2007) aponta que “ordenar o mundo no sentido de um aprimoramento constante passa a ser a tarefa própria da humanidade liberta da barbárie e a caminho dos estágios superiores de civilização” (p.142). Nesse contexto, o homem moderno “seria aquele que deseja ignorar a tradição de uma maneira radical para dedicar-se inteiramente ao futuro” (id., p.142)

⁴ No Capítulo 1 da tese, abordarei elementos para tratar das histórias da emergência da pedagogia.

ser “popularizada” após a já mencionada divisão do cristianismo. De acordo com Varela (1994), com medo de perder fiéis, e conseqüentemente poder no tecido social, a Igreja Católica passa a investir em estratégias de manutenção do governo dos sujeitos a partir da educação institucional dos mesmos. Para isso, uma das mais bem sucedidas ações foi a criação da Companhia de Jesus e de suas escolas jesuítas, pois se o movimento de contrarreforma estava se expandindo pela Europa, o foco passou a ser, na Europa, a educação cristã dos sujeitos desde a mais tenra idade e, nos territórios recém “descobertos” – como o Brasil –, a expansão da base de fiéis católicos pelo mundo.

Essa configuração da educação esboçada na Modernidade é nomeada por Noguera-Ramírez (2009) de “sociedade de ensino”. Contudo, a fim de atender as necessidades do tempo presente, esta já se modificou. Conforme o autor, “se a Modernidade se inaugurou, nos séculos XV e XVI como uma ‘sociedade de ensino’, hoje ela estaria se fechando sob a forma de uma ‘sociedade de aprendizagem’” (p.230). Com isso, o autor sugere que:

a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’, do *homo discens*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moramos em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p.231)

Estas novas configurações permitem e requerem que, no campo pedagógico, emerjam outros conceitos para tratar dos modos como estas aprendizagens são operacionalizadas. Neste cenário, a pedagogia, afetada com as transformações da contemporaneidade justamente por não dar mais conta de ações de governo mediante a produção uniforme dos sujeitos, é ampliada, flexionada e suas adjetivações proliferam, o que possibilita a emergência de outros conceitos.

A internacionalização da pesquisa e das ideias pedagógicas, potencializada pelas modalidades contemporâneas do processo de globalização, configuradas especialmente a partir da segunda metade do século XX, colaboraram para a ampliação, adjetivação e deslocamentos na ideia de pedagogia. As discussões em muitos países, na década de 1960, sobre os conceitos de currículo oculto (APPLE, 1982) e pedagogia invisível (BERNSTEIN, 1984), por exemplo, já indicavam que a pedagogia não se limitava a práticas escolares explícitas ou institucionalizadas.

Contudo, foi a partir da aproximação entre Estudos Culturais e Educação que análises inserindo a pedagogia dentro de uma rede de significações relacionada com cultura, política e poder, encontraram embasamento teórico. Há indícios de ser neste cenário que o conceito de pedagogias culturais surge como ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e pedagogia. É o conceito de pedagogias culturais que favoreceu a difusão do entendimento de que “práticas pedagógicas explícitas não definem tudo o que está em jogo em uma situação pedagógica⁵” (WATKINS, NOBLE e DRISCOLL⁶, 2015, p.3). Por consequência, o foco sobre os modos como relações de ensino e aprendizagem estão presentes e marcam todos os aspectos da vida, tornou-se crescente. A articulação entre pedagogia e cultura, que embasa e nomeia este conceito, foi feita “em parte para fazer este reconhecimento mais explícito e para salientar a qualidade cultural dos processos pedagógicos e das relações” (id., ib⁷.)

Diante disso, parece que o conceito de pedagogias culturais vem sendo útil tanto para expandir, multiplicar e matizar o entendimento sobre pedagogia quanto para explorar as qualidades pedagógicas da vida social.

Imersa nesse panorama é que busco situar o conceito de pedagogias culturais. Compreendendo que o conceito trata da relação entre educação, pedagogia e cultura em nossa atual sociedade, elegi-o como objeto de investigação para discutir como se constituiu e o que nos faz pensar como ferramenta de análise. Seguindo Watkins, Noble e Driscoll (2015, p.16⁸), minha intenção não é a de “fornecer uma explicação definitiva da pedagogia cultural, como se isso pudesse ser facilmente definido, mas de articular um espaço no qual as dimensões da cultura possam ser mais proveitosamente examinadas”.

⁵ No original: “explicit pedagogic practices do not define all that is at stake in a pedagogic situation”.

⁶ Todas as traduções do texto destes autores foram feitas por mim. Tive acesso a este material em meu Estágio de Doutorado sanduíche, supervisionado pela professora Catherine Driscoll, do Departamento de Gênero e Estudos Culturais da Universidade de Sydney, na Austrália. O livro que apresenta o artigo foi publicado em 2015, mas como até o momento tive acesso apenas à versão em pdf do arquivo, as citações que aqui uso referem-se a numeração da página do texto e não da página do livro.

⁷ No original: “we preface ‘pedagogy’ with ‘culture’ partly to make this recognition more explicit and stress the cultural quality of pedagogic processes and relation”.

⁸ No original: “aim to provide a definitive account of cultural pedagogy, as though this is a thing which could be discretely defined, but to articulate a space in which the pedagogic dimensions of culture can be more fruitfully examined”.

Nesta direção, interessa-me problematizar o conceito de pedagogias culturais porque me parece plausível considerar que o conceito tenha despontado a partir das condições dadas, na contemporaneidade, pelos deslocamentos nos conceitos de pedagogia e de cultura. Por outro lado, a meu ver, a preocupação com os usos e significados do conceito de pedagogias culturais, com o que ele produz, como opera, o que nos faz pensar, não é tão evidente e ainda carece de investigações. Falta, a meu ver, apoiada em Albuquerque Junior (2011), questionar e utilizar os conceitos para explicitar “a que maquinaria discursiva pertencem, de que estratégias são peças” (p.44).

Afirmo isso porque quando conclui minha pesquisa de mestrado⁹, na qual o conceito de pedagogias culturais foi utilizado, e motivada pelas pesquisas desenvolvidas em meu grupo de orientação e também por colegas¹⁰, fui percebendo o quanto o conceito vem servindo às diversas pesquisas produzidas nos Estudos Culturais em Educação ou em outras áreas que igualmente se movimentam nos espaços discursivos das culturas. Minha aproximação das pesquisas que utilizam o conceito de pedagogias culturais tem revelado o quanto este conceito/ferramenta é central nos Estudos Culturais e como, a partir de seu acionamento, a compreensão de que a educação se dá para além dos muros da escola vem sendo aprofundada e difundida entre os pesquisadores em geral e educadores que trabalham em sala de aula. Contudo, em grande parte destes trabalhos, como a minha própria dissertação, não está em foco a historicidade do conceito, com as implicações teóricas que sua aplicação traz.

Motivada por este tipo de problematização, interessa-me nesta tese investigar como o conceito de pedagogias culturais adentra o campo educacional e é acionado nas pesquisas acadêmicas brasileiras, o que ele ressalta acerca da relação entre educação, cultura e pedagogia no tempo presente. Proponho tal discussão porque me parece que as pedagogias culturais em nossa sociedade operacionalizam o

⁹ Em minha pesquisa de Mestrado, desenvolvida no PPGEDU da ULBRA, o conceito de pedagogias culturais serviu para mostrar as transformações no modo como a revista *Veja* acionava crianças em anúncios publicitários, favorecendo a emergência de infância pautada pelo consumo. (ANDRADE, 2011).

¹⁰ Especialmente pelos projetos institucionais coordenados por minha orientadora, Marisa Vorraber Costa - “Cultura e Pedagogia na modernidade líquida” e “Cultura e pedagogia na modernidade líquida (fase III) - inventário de pedagogias e de práticas escolares mercantilizadas e consumistas” - , assim como pela tese de doutorado da então colega de grupo de pesquisa Viviane Castro Camozzato (2012), intitulada “Da Pedagogia às Pedagogias – formas, ênfases e transformações”.

imperativo pedagógico existente, visando garantir que as aprendizagens sejam contínuas, não se restringindo ao tempo e ao espaço da escola, disseminando-se capilarmente pelas práticas culturais e permanecendo atuantes ao longo da vida.

Compreendendo que a pedagogia como prática cultural tem se flexionado, pluralizado e proliferado (CAMOZZATO, 2012), e atenta à multiplicação de trabalhos que lançam mão do conceito de pedagogias culturais, meu objetivo é produzir uma cartografia do conceito de pedagogias culturais, investigando a trajetória e as histórias do conceito de pedagogias culturais, compreendendo como e em qual contexto de discussões e preocupações pedagógicas ele é *(re)inventado* – para então analisar como o campo de ideias que circunscrevem o conceito chega ao Brasil – que marcas o processo de importação/tradução confere ao significado do conceito nas pesquisas brasileiras e o que seu uso mostra acerca dos modos como nos constituímos sujeitos na cultura do nosso tempo.

Para dar conta deste objetivo mais amplo, organizei a pesquisa em direção a um conjunto de objetivos específicos, a saber:

- Investigar as histórias associadas ao conceito de pedagogias culturais, as condições que produziram sua invenção e seu surgimento no contexto dos ECE;
- Analisar, a partir dos trabalhos de pesquisadores envolvidos com sua notoriedade na academia, o que o conceito implica, para que ele tem sido útil nas investigações que o acionam;
- Investigar as histórias dos usos do conceito no contexto do PPGEDU/UFRGS e tornar visíveis as condições de possibilidade¹¹ que favoreceram sua *re(invenção)*;
- Mostrar e analisar as marcas que o contexto PPGEDU/UFRGS imprimem ao conceito e as ênfases, deslocamentos e/ou transformações que isto implicou em seu significado;

¹¹Uso a expressão condições de possibilidade inspirada em Michel Foucault. Este, por sua vez, conforme Nalli (2006, p.179), inspirou-se em Kant, provavelmente em virtude da influência da fenomenologia em suas pesquisas arqueológicas e também porque a tese complementar de Foucault foi a tradução comentada da Antropologia do ponto de vista pragmático, escrita por Kant. Empregado com mais frequência a partir da obra *As palavras e as coisas* (2000), ainda que sem a pretensão de fixar a expressão como conceito, Foucault faz uso da expressão condições de possibilidade para produzir um tipo de análise que não busque na história a perfeição crescente dos conhecimentos e teorias, mas que se esforce por encontrar “a base de qual a priori histórico e no elemento de qual positividade puderam aparecer ideias, constituir-se ciências, refletir-se experiências em filosofias, formar-se racionalidades, para talvez se desarticularem e logo desvanecerem” (pág. XVIII).

- Discutir quais campos do saber o conceito, depois de importado e nacionalizado, coloca em articulação, e o que isso nos diz sobre educação, pedagogia e cultura a partir das pesquisas que o adotam como ferramenta teórica;

Pelo exposto, como se percebe, a ideia é mapear o conceito de pedagogias culturais e sua produtividade no contexto de disputas que caracterizam o campo educacional. Esta é a contribuição que esta pesquisa aspira trazer, visando colocar em evidência as marcas que nosso tempo está imprimindo tanto na pedagogia como prática cultural como na Pedagogia como campo de conhecimento. Para isso, esta tese está assim organizada:

Na Primeira Parte, *Sobre o Objeto de Estudo*, apresento três capítulos. No primeiro capítulo – *Dos modos de ver e fazer a pesquisa* – apresento os bastidores da investigação. Explico minhas escolhas metodológicas e escrutino os movimentos de pesquisa adotados para que a cartografia do conceito se tornasse possível.

No Capítulo II, busco aprofundar a discussão sobre a pedagogia e o imperativo pedagógico contemporâneo. Para isso, amplio o leque de autores que desenvolvem suas pesquisas voltadas à tal argumentação afim de destacar e posicionar o conceito de pedagogias culturais como um conceito que colabora com as análises que tratam da efetivação desta configuração social. Configuração típica de uma sociedade que carrega uma forte marca pedagógica, pois hoje o entendimento de que a aprendizagem deve ser contínua e por toda a vida é um entendimento amplamente aceito.

No Capítulo III, sigo alguns rastros que nos possibilitam compreender os deslocamentos no conceito de cultura. A partir do conceito de estrutura de sentimento de Raymond Williams (2013), argumento que foram as transformações no significado do conceito de cultura acopladas com as transformações sociais do período pós-segunda guerra mundial que permitiram que a cultura ganhasse centralidade. Tal processo favoreceu a reconfiguração da cultura como recurso pedagógico, o que, por sua vez, junto com as transformações no conceito de pedagogia, pode ser interpretado como condição de possibilidade para a emergência do conceito de pedagogias culturais. Se não fossem as transformações destes dois campos, me parece que o conceito de pedagogias culturais não poderia ser possível tal como o conhecemos.

Na Segunda Parte, *O mapa das pedagogias culturais*, dou forma a esta tese, expondo as linhas que a constituem e as inquietações que me movem. A partir desta parte, a ideia de invenção, elaborada por Albuquerque Junior (2007) é amplamente acionada. Isso é feito para que eu consiga compreender algumas das histórias que permitem a invenção do conceito e, posteriormente, sua (re)invenção no nosso contexto acadêmico.

Nesta direção, no Capítulo IV – *A invenção do conceito de pedagogias culturais* –, sigo as diferentes linhas que me parecem dar condições para a *invenção* do conceito de pedagogias culturais, ou seja, sigo as linhas que tornam dizíveis as práticas culturais que estavam sendo visíveis. Assim, tendo como inspiração a discussão proposta por Elizabeth Ellsworth (2005) no livro *Places of Learning*, destaco o quanto a ideia de que o ensino e a aprendizagem não se restringem à escola foi revolucionária e fulcral no início dos anos 1990 para a invenção do conceito. Depois trato do pioneirismo de Henry Giroux ao adjetivar as formas que a pedagogia apresenta quando imbricadas com a cultura, especialmente por meio dos conceitos de *pedagogia pública* e *pedagogia crítica*. Na sequência trato da emergência acadêmica da expressão pedagogia cultural por meio da obra *Cultural Pedagogy: arts, education, politics* de David Trend (1992) – que parece ser o primeiro registro escrito da expressão. A seguir, apresento a dupla de pesquisadores americanos Shirley Steinberg e Joe Kincheloe para tratar da visibilidade que as pesquisas produzidas por eles deram ao conceito. Por fim, na última seção, tento abrir a caixa-preta da noção de pedagogias culturais, analisando os fios que o formam e as implicações disto para as pesquisas produzidas no cotejo entre educação, pedagogia e cultura.

No Capítulo V, discuto a importação/tradução dos Estudos Culturais no contexto do PPGEDU/UFRGS e a posterior criação da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação nesta instituição. Assim, no capítulo *Os Estudos Culturais em Educação no PPGEDU/UFRGS*, objetivo discutir primeiro as condições de possibilidade da emergência do campo de ideias para, no Capítulo seguinte, discutir a emergência do conceito em nosso contexto acadêmico.

No capítulo VI – *A (re)invenção do conceito de pedagogias culturais no PPGEDU/UFRGS* – rastreio nos primeiros textos traduzidos ou produzidos a partir dos Estudos Culturais, a presença de discussões que abordam o caráter pedagógico

dos artefatos culturais, mas ainda sem acionar o conceito de pedagogias culturais. Após, trato da emergência do conceito propriamente dito, argumentando que as marcas que o contexto UFRGS lhe imprime produz uma ressignificação de significado.

O capítulo VII – *O conceito de pedagogias culturais em operação* – trata de destacar algumas pesquisas que acionam o conceito para, a partir destas, discutir os usos que se tem feito deste, os campos que ele coloca em articulação e os modos como estas pesquisas, mediante utilização do conceito, conseguem mostrar o caráter pedagógico da vida cotidiana.

No capítulo seguinte, *Pedagogias culturais: produtividade e limitações do conceito como ferramenta teórica*, ao me aproximar do final da tese, intento “amarrar algumas pontas”, problematizando se o conceito de pedagogias culturais continua sendo produtivo às nossas pesquisas, que limitações podem ser apontadas e em que direção, contemporaneamente, podemos pensar a produtividade do conceito.

Na esteira do capítulo anterior, no capítulo IX – *A proliferação de pedagogias adjetivadas* – destaco que se o conceito de pedagogias culturais despontou como uma das possibilidades teóricas para discutir a proliferação de lugares e de estratégias pedagógicas, outros conceitos também aparecem no cenário acadêmico com propósitos similares. Neste sentido, discuto em que medida a proliferação de nomes da pedagogia pode ser concebida como modismo ou como refinamento pedagógico.

Para finalizar a investigação, termino a tese colocando em articulação as diferentes linhas que a mesma produziu para pensar o mapa das pedagogias culturais a partir do que foi analisado e discutido. Assim, as considerações finais desta tese consistem muito mais em um momento de reflexão sobre o mapa produzido do que numa tentativa de “fechar” a tese “cercando” o conceito, o que seria paradoxal tendo em vista o pressuposto teórico assumido e o caminho investigativo traçado.

Com este modo de fazer pesquisa pretendi colocar em relevo as histórias e os processos de invenção e reinvenção do conceito de pedagogias culturais, especialmente no Brasil. Objetivei com isso esboçar um mapa deste conceito tão utilizado nos Estudos Culturais em Educação, que, embora móvel e provisório, consistisse em uma tentativa subsidiada por dados e análises consistentes.

Compreendendo que “tecer, como narrar, é relacionar, pôr em contato, entrelaçar linhas de diferentes cores, eventos de diferentes características, para que se tenha um desenho bem ordenado no final” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 31), considerei que dada a trajetória dos Estudos Culturais em Educação no Brasil e a centralidade do conceito de *pedagogias culturais* neste referencial, este é um conceito que exigia uma discussão desse tipo. Assim, mostrar as (re)invenções e a produtividade do conceito é o objetivo que orientou minha pesquisa, pois penso ser tempo de problematizarmos nossas produções com as mesmas lentes teóricas que analisamos os mais diferentes artefatos. Compor este mapa foi o desafio que moveu esta pesquisa.

PARTE 1

SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

CAPÍTULO I - DOS MODOS DE VER E FAZER PESQUISA

Estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto. Não se trata da onde ele veio, *mas como/de que maneira e em que ponto* ele surge (VEIGA NETO, 2007, p.72, grifos do autor)

A escolha das ferramentas

Quando conclui a escrita do projeto de tese, o objetivo que movia minha pesquisa era mapear o conceito de pedagogias culturais. Para isso, na ocasião, elencava como sítio de análise bancos de teses e dissertações e bibliotecas virtuais e física (no caso da UFRGS) para poder fazer este levantamento. Na oportunidade da banca de qualificação me foi sugerido adotar como sítio *apenas* o caso da UFRGS, buscando realizar este mapeamento a partir das investigações produzidas na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. A sugestão, feita mais enfaticamente pelo professor Luís Henrique Sacchi, foi acolhida pelos demais avaliadores do projeto, por minha orientadora e por mim ali mesmo, naquele momento. Ao fazer isso ingenuamente pensei que estaria “diminuindo” meu trabalho de investigação. Doce ilusão!

Digo isso porque, no desenvolvimento da pesquisa, ao tentar me deter as linhas do conceito no PPGED/UFRGS, fui percebendo que ao tomar como objeto de estudo o conceito de pedagogias culturais, alguns cuidados eram necessários. Assim, ao investigar as condições de possibilidade de suas (re)invenções até contexto acadêmico do PPGEDU/UFRGS, me sinto muitas vezes em risco, movendo-me em areias movediças e perigosas, tendo que escapar de ciladas a cada frase, parágrafo, capítulo.

Acredito que tal sensação ocorra devido à linguagem e, mais especificamente, aos entendimentos sobre a linguagem aportados com a virada linguística¹². Digo isso porque, como sabemos, nesse cenário já não mais é possível objetivar apreender os significados, cercar os conceitos, delimitá-los, fixá-los. Como

¹² Conforme Veiga-Neto (2003), a virada linguística é um movimento realizado por alguns filósofos da linguagem, com destaque para Wittgenstein, que modifica o entendimento que até então se tinha sobre esta. Nessa assertiva, assume-se a impossibilidade de fundamentar a linguagem lógica e ontologicamente fora dela. Com isso, a linguagem passa a ser entendida como um jogo, que mostra que ela “é sempre contingente, e é por isso que existe uma margem de indeterminação nas coisas ditas e (pensadas)” (VEIGA-NETO, 2003, p.11).

bem discutem Veiga-Neto e Lopes (2007), “no registro da virada linguística, expressões como ‘a coisa em si mesma’ ou ‘o fato em si’ não fazem nenhum sentido” (p.14). Conforme afirmam os autores, apoiados em Nietzsche e Wittgenstein, há que se levar em consideração o caráter contingente da linguagem.

Isso quer dizer que uma tentativa de saber o que é o conceito de pedagogias culturais, se inscreveria em outra ordem que não a das pesquisas produzidas no referencial pós-estruturalista. Mas como pesquisar sobre um conceito sem cair no equívoco de fixar o significado, de dizer, *afinal*, o que ele é?

Nessa direção, a necessidade de matizar os significados torna-se primordial e, a partir disso, a compreensão de que “o significado de uma palavra é determinado pelo uso que dela se faz” (VEIGA-NETO E LOPES, 2007, p.10) acaba clareando o caminho da construção investigativa. Compreendendo, ainda segundo Veiga-Neto e Lopes, que “os significados não são intrínsecos às coisas, fenômenos e conceitos” do mesmo modo como “os sentidos não são intrínsecos às proposições”, as descrições de classes e emissões de juízos só valem “porque só têm significado e só fazem sentido no interior de um grupo que partilha de uma linguagem comum e de uma pauta comum de valores” (p.12) é que procurei pensar sobre o conceito de pedagogias culturais.

Objetivando construir uma narrativa que busca investigar os desdobramentos do conceito, considerando para isso esta dinâmica histórico-cultural da linguagem e das palavras, sigo Veiga-Neto (2015) quando afirma que, na perspectiva em que me inscrevo:

traçar a história de uma palavra ou expressão não significa a busca por um suposto sentido original para essa ou aquela palavra ou expressão; não significa buscar um suposto sentido que teria se perdido ou se deteriorado ao longo da história. Tampouco significa uma tentativa de fixar o melhor ou mais correto conceito, para uma palavra ou expressão. (p.119)

A partir da virada linguística já é possível compreender que “os sentidos não repousam nem nas coisas designadas, nem nas palavras que usamos para designá-las, mas flutuam em intrincadas, instáveis e amplas redes discursivas de significações”. Para Veiga-Neto (2015), “essas redes não apenas cercam as coisas e a elas atribuem sentidos, mas, também, são produzidas pelas comunidades falantes, ao mesmo tempo em que contribuem para instituir tais comunidades”. Com isso “a flutuação em tais redes se dá segundo um jogo no qual as regras de

produção são contingentes – mas não caóticas – e envolvem relações de poder e de saber” (p.119).

Transpondo essas ideias para minha pesquisa, ao longo da investigação, ao compreender que os significados são negociados, que os conceitos devem ser matizados e que só é possível analisá-los a partir do sentido que adquirem em dado contexto, é que percebi que, se não era possível apreender o significado do conceito de pedagogias culturais, muito mais interessante e produtivo seria investigar como ele se (trans)forma, se (re)inventa no contexto do PPPGEDU/UFRGS. Que significados e sentidos ele coloca em operação nas pesquisas que o acionam? Que campos de saber coloca em articulação? Que marcas a linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação imprimem às análises que envolvem as pedagogias culturais?

Nesse panorama, o conceito de invenção, que já aparecia no projeto, ganhou uma dimensão ainda maior nesta tese, já que o mesmo passou a ser útil também para destacar este caráter constitutivo da linguagem, afastando qualquer possibilidade de naturalização ou essencialização do conceito.

Assim, para problematizar o conceito de pedagogias culturais o termo invenção foi adotado na perspectiva proposta por Albuquerque Junior em duas obras onde apresenta questões teórico-metodológicas que interessam a esta tese. Estas questões se fazem presentes nos livros *História: A arte de inventar o passado*, de 2007 e *A invenção do Nordeste e outras artes*, cuja 1ª edição é de 1996, sendo que para esta tese utilizei a edição de 2011¹³.

Na obra de 2011, o autor opera com o conceito de *invenção* em uma perspectiva semelhante àquela do filósofo Michel Foucault, quando se refere ao conceito de emergência¹⁴. Interessado em investigar condições de possibilidade para que o passado fosse reinventado, o que Albuquerque Junior fez foi um articulado e minucioso estudo para procurar apontar as condições que permitiram a

¹³ O livro foi produzido a partir da tese de doutoramento do autor, defendida em 1994, na UNICAMP com o título *O Engenho Antimoderno: A invenção do Nordeste e Outras Artes*.

¹⁴ Dada a proximidade teórica dos conceitos de emergência e invenção, haja visto que ambos são acionados dentro do referencial pós-estruturalista, eventualmente aciono nesta tese o primeiro como sinônimo do segundo. Ainda que entenda que os dois possam ser considerados quase como sinônimos, pelos motivos expostos neste capítulo, prefiro trabalhar com a ideia de invenção. Todavia, isso não implica na abnegação da ideia desta tese ter também uma inspiração foucaultiana, pois como esta mesma pesquisa mostrará e discutirá mais adiante, estudar nesta linha de pesquisa de Estudos Culturais em Educação tem, como uma de suas marcas, a inspiração teórica advinda do legado de Michel Foucault.

invenção do Nordeste. Tal objetivo moveu a investigação do autor porque, como mostra sua pesquisa, até em torno de 1910 o Nordeste era tomado como parte do Norte, em oposição ao Sul, carregando com isso não só fronteiras geográficas, mas culturais e sociais. Assim, nas palavras de Albuquerque Junior (2011, p.32 e 33), sua pesquisa “é a história da emergência de um objeto de saber e de um espaço de poder: a região Nordeste”, cujo objetivo é “entender alguns caminhos por meio dos quais se produziu, no âmbito da cultura brasileira, o Nordeste”.

Nessa perspectiva, o autor compreende que antes que a unidade Nordeste se constituísse “foi necessário que inúmeras práticas e discursos ‘nordestinizadores’” aflorassem de forma dispersa e fossem agrupados posteriormente” (id.,p.39). O entendimento que esta tese assume ao falar do conceito de pedagogias culturais segue na esteira de tal compreensão. Ou seja, parto do entendimento de que o conceito só se tornou possível porque um conjunto de práticas relacionadas aos efeitos pedagógicos da cultura tornaram-se visíveis.

Com isso, procuro discutir o conceito de pedagogias culturais como um conceito produtivo, como recomenda Veyne (1983), para refinar e enriquecer nossas percepções, concepções e entendimentos sobre educação e pedagogia na contemporaneidade. Para isso, compartilho também o pensamento de Gallo (2008), quando diz:

O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele também é produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível. (GALLO, 2008, p. 43)

Foucault (2009), ao citar o médico e filósofo Georges Canguilhem¹⁵, afirma que as análises produzidas por este podem servir de modelo para estudar os conceitos porque:

¹⁵ Conforme James Marshall, na *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, as pesquisas que Canguilhem produziu com o objetivo de investigar a história das ciências da saúde, a epistemologia dos conceitos, serviram como motivação para que Foucault fizesse algo semelhante no campo das ciências humanas. A compatibilidade teórica é também evidenciada por meio do livro *O normal e o patológico*, de autoria de Canguilhem, cujo prefácio à edição americana foi escrito por Foucault. Informações obtidas no site: http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=canguilhem_and_philosophy_of_education

mostram que a história de um conceito não é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração. (FOUCAULT, 2009, p.4-5)

Em direção similar, Camozzato (2012) considera que “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” (p.22).

O outro motivo que me faz optar pelo conceito de invenção na perspectiva apontada por Albuquerque Junior encontra-se no livro *A arte de inventar o passado*, de 2007. Nesta obra, o autor afirma que a *invenção* nasce da justaposição. Empregando a metáfora das margens, nos diz que a história não ocorre na margem onde os fatos já estão cristalizados, os objetos já formados e nem na outra margem, onde se tem formas de sujeitos e identidades estabilizadas, mas ocorre na terceira margem, “onde o que impera é o devir, o fluxo, o que desmancha as formas estabelecidas de objetos e sujeitos, que mistura aspectos que parecem separados, classificados e ordenados após as práticas de análise levadas a cabo pelas ciências” (2007, p.28). É nesta margem que ocorre a invenção. Assim, a ideia de invenção nos instiga a pensar como a realidade social é construída e, logo em seguida, apreendida por variadas formas de conhecimento e o termo também nos remete “a uma dada ruptura, a uma dada cesura ou a um momento inaugural de alguma prática, de algum costume, de alguma concepção, de algum evento humano” (id., p.20).

Neste sentido, se a invenção é a terceira margem, interessa-me discutir nesta pesquisa como o conceito de pedagogias culturais aí surge. Para isso, tomo como primeira margem a pedagogia, como segunda, a cultura, e como terceira, as pedagogias culturais resultantes da justaposição e entrelaçamento das duas anteriores. Na perspectiva que adoto, contudo, não tomo a pedagogia ou a cultura como fatos cristalizados. Parto das transformações em andamento nestes dois campos para justificar as possibilidades de (re)invenções do conceito de pedagogias culturais.

A construção de um mapa

A pedagogia, como argumenta Larrosa (1994), possui um caráter constitutivo e não apenas mediador. Nessa perspectiva, a pedagogia, entendida como uma

prática cultural voltada à modificação dos modos de ser sujeito, não pode ser considerada neutra. A pedagogia é construtiva, pois atua “produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (LARROSA, 1994, p.57). Além disso, o autor considera que as práticas pedagógicas que fazem com que os sujeitos incidam sobre si atuam como dispositivos pedagógicos. Isso permite considerar que há pedagogia em diversos espaços que não apenas o escolar, pois “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (id.ib.). Conforme Larrosa (1994), exemplos de dispositivos pedagógicos podem ser “uma prática pedagógica de educação moral, uma assembléia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa”, ou seja, práticas orientadas “à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas.” (p.57).

O conceito de pedagogias culturais, amplamente acionado nos Estudos Culturais, apresenta-se como uma ferramenta teórica que corresponde a esse alargamento do que pode ser considerado pedagógico e quais lugares da cultura praticam pedagogias, ou seja, formas de regular os sujeitos, de conduzir a conduta, de orientar modos de ser e viver no tempo presente.

Assim, interessada em problematizar a produtividade do conceito de pedagogias culturais para o campo da Educação, esta pesquisa opta por um caminho investigativo que implica o esboço de um mapa. Compreendendo que a própria noção de mapa sofre deslocamentos e escapando da definição de mapa como rota segura, como rota verdadeira que estabelece definições unívocas, adoto a expressão mapa na perspectiva da tecnologia GPS. Ou seja, de um mapa que se atualiza a cada nova rota produzida, a cada nova descoberta, a cada caminho inventado ou suprimido. Diante disso, a pretensão de produzir um mapa para fixar o conceito, a ideia aqui adotada é a do mapa móvel, a exemplo do que Paraíso (2004) – inspirada em Deleuze (1992) –, fez ao usar o conceito de mapa como ferramenta metodológica em sua investigação ou, a exemplo do que Passos, Kastrup e Escóssia (2012) fazem, em trabalho que explora as relações entre pesquisa cartográfica, pesquisa intervenção e produção de subjetividades.

Deleuze (id.), em entrevista sobre o livro *Mil Platôs*, abre a conversação com seus interlocutores destacando que a obra em questão é um livro de conceitos. Contudo, a perspectiva que o autor adota para trabalhar com conceitos é diferente daquela onde se busca determinar o que é realmente uma coisa, a sua essência. Como os conceitos possuem muitos aspectos possíveis, na perspectiva teórica em que o pensador se insere, ao contrário de buscar a essência do conceito, ele se interessa pelas circunstâncias de uma coisa, em que caso, onde e quando ela surge, emerge, se inventa. Nesta direção, o autor afirma que “o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência” (p.37).

Para que o conceito diga sobre o acontecimento, a ideia de cartografia¹⁶, de construção de mapas surge como uma possibilidade, pois, nesta perspectiva, a cartografia trata do acompanhamento de um processo e não da representação de um objeto (KASTRUP, 2012). A partir do mapeamento das linhas que produzem o objeto/conceito, podemos compreender as circunstâncias que *inventam* o conceito. A junção destas linhas, que podem ou não funcionar em sintonia, constitui o mapa, que é justamente “o conjunto de linhas funcionando ao mesmo tempo” (DELEUZE, id. ib.). Mesmo podendo não ser sincronizadas e apontando para direções, caminhos e contornos diferentes, elas produzem o objeto que mapeiam, pois, de acordo com Deleuze (id.):

Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria. (p.47)

Neste sentido, Deleuze e Guattari (2011) vão dizer que um mapa não é um decalque, ou seja, uma imagem que se copia, pois o mapa “não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói” (p.30). Um mapa para os autores “é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (p.30).

Instigada pelas teorizações de Deleuze (1992) e Deleuze e Guattari (2011), e pela apropriação que delas faz Paraíso (2004) e Passos, Kastrup e Escóssia (2012), o que proponho nesta pesquisa é a produção de um mapa sobre o conceito de

¹⁶ Nesta seção explico sobre a perspectiva adotada para falar de cartografia. Contudo, sei que o conceito é usado em muitas outras perspectivas e áreas do conhecimento, sendo concebido com outros significados e usado como ferramenta teórica de outros modos.

pedagogias culturais. Todavia, como ressalta Paraíso (id.), o mapa proposto por Deleuze é composto por linhas diferentes, suscetíveis de transformações, o que implica dizer que “um campo que está sendo mapeado não se encontra fechado, acabado. Ele está sempre aberto a outras construções e significações” (PARAÍSO, 2004, p.284), por isso opto por falar em mapa móvel do conceito, para ter já na nomenclatura, a ideia do movimento, do objeto que não se encerra em si mesmo. Passos, Kastrup e Escóssia (2012) também falam de mapa móvel. Conforme os autores, “são múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como um mapa móvel, de tal maneira que aquilo que tem aparência de o 'mesmo' não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder [...]” (p.10).

Inspirada no mapa que Paraíso (id.) construiu sobre as pesquisas pós-críticas no Brasil, onde a autora buscou mostrar “o início das discussões pós-críticas no campo educacional brasileiro”, discutindo “as principais temáticas exploradas por essas pesquisas e [...] os principais traçados por elas efetuados, descrevendo as expansões, as fraturas, as conquistas e as aberturas produzidas no campo educacional brasileiro” (p.283), busco construir o mapa das pedagogias culturais, historicizando, problematizando e articulando a *invenção* do conceito de pedagogias culturais com os deslocamentos nos conceitos de cultura e pedagogia. Todavia, ressalto ainda que este é o meu mapa, meu olhar sobre as produções acadêmicas, meu modo de conduzir a pesquisa. Certamente se outro investigador formulasse objetivo de pesquisa semelhante, veria outras nuances, outras linhas, diferentes daquelas que eu destaquei.

O roteiro da investigação

Para construir um mapa do conceito de pedagogias culturais, adoto como caminho de pesquisa a trajetória exposta por Edward Said no texto *O Mundo, o Texto e o Crítico* (1983[2004]) e reverberada por Heloisa Buarque de Hollanda (1997) no artigo *A academia entre o local e o global*. Escolho o roteiro proposto por Said porque este parece vir ao encontro dos pressupostos metodológicos do método cartográfico aqui adotado, pois, como corroboram Kastrup e Barros (2012), a cartografia não apresenta um método pronto, mas pistas que nos ajudam a entender que “não se trata de um método baseado em regras gerais para casos particulares”.

Para além disso, a cartografia “é um procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso”. (KASTRUP, BARROS, 2012, p.76)

Na mesma esteira, na perspectiva apontada por Said, o conceito de *affiliation* serve para dar ênfase à cartografia espacial de uma ideia em movimento. Com isso o conceito ajuda a pensar “a trajetória de uma ideia ou de uma reflexão teórica entre países e comunidades acadêmicas” (HOLLANDA, 1997, p.1). Como ponto alto desta ideia, Holanda (id.) destaca que a proposta de Said implica “um exame meticuloso de ‘onde se filia’, a que universo simbólico ou cultural quer pertencer, ou melhor, onde melhor se *sente* num novo quadro cultural, a ideia imigrante” (id, p.1, grifos da autora). Para que este exame seja eficaz, Said (2004) propõe um roteiro: localização do ponto de origem ou o que mais perto a isso se pode chegar, como, por exemplo, a localização de um conjunto de circunstâncias; distância percorrida, que é a saída da ideia do ponto de origem até outro tempo ou contexto que lhe oferece nova proeminência; conjunto de condições – aceitações e resistências da ideia imigrante; a ideia acomodada/incorporada que começa a ser transformada.

Transpondo o roteiro de Said para minha pesquisa e o adotando como movimentos da pesquisa, elaborei um possível mapa para o conceito de pedagogias culturais do seguinte modo:

Ponto 1 – localização do conjunto de circunstâncias

Neste ponto, não busco investigar a origem do conceito, como se ele tivesse sido criado por uma alma iluminada e a história desta criação estivesse em algum lugar, esperando para ser encontrada. Nesse ponto procedo com a “articulação das informações disponíveis” e não com a descoberta ou mesmo “interpretação de informações ou evidências empíricas” (HOLLANDA, 1997, p.8).

Partindo desta compreensão, neste primeiro ponto realizo uma intensa pesquisa bibliográfica que me permite contatar com diferentes materiais que discutem Estudos Culturais ou pedagogias culturais, investigando as linhas que formaram ou deram condições de possibilidade para a emergência do conceito de pedagogias culturais. Estes materiais localizei a partir do acervo bibliográfico pessoal de minha orientadora, no acervo da UFRGS, na web, nas andanças pelo departamento de Gênero e Estudos Culturais da Universidade de Sydney e na

biblioteca da referida instituição, por ocasião do doutorado sanduíche que realizei na Austrália de junho à novembro de 2014, com bolsa CAPES.

Neste primeiro ponto ainda é importante ter em mente a reflexão proposta no início deste capítulo, ou seja, lembrar que os conceitos não são fixos e nem estáveis. Digo isso porque, ao rastrear o conjunto de circunstâncias que deram condições de possibilidade ao conceito de pedagogias culturais, podemos perceber que os significados e os sentidos atribuídos ao conceito são matizes dos que conhecemos nos dias de hoje. Suponho que isso ocorra tanto pelo caráter contingente da linguagem como pelo fato de o conceito ter emergido em um outro contexto acadêmico, geográfico, cultural e temporal. Como tentarei discutir ao longo desta tese, o movimento de importação e tradução de ideias e teorias é um dos fatores que possibilita deslocamentos de sentido nos conceitos, já que há que se levar em consideração o contexto (novamente acadêmico, geográfico, cultural e temporal) que acolhe a teoria ou o conceito.

Feitas estas importantes observações e já deixando claro que o conceito parece ter sido inventado em um contexto estrangeiro, este ponto busca trazer à pesquisa investigações produzidas em locais diferentes, mas em sua maioria países de língua inglesa, que nos ajudam a compreender a potência do conceito e o que ele nos permite pensar quando acionado como ferramenta teórica.

Ponto 2 – Distância percorrida

Depois de esboçar um primeiro movimento que trata da invenção do conceito a partir de diferentes linhas, neste ponto trato das condições de (re)invenção do conceito. Para isso, antes de mapear o que o conceito coloca em articulação no nosso contexto, investigo primeiro como e por quais condições se deu a importação e ressignificação do campo de ideias, os Estudos Culturais.

Para realizar a investigação deste ponto busquei alguns textos produzidos por pesquisadores que vivenciaram a emergência do campo de ideias e a implementação institucional da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação no PPGEDU/UFRGS, — que tratam de recontar as histórias deste período e de descrever as escolhas acadêmicas realizadas (especialmente os textos de WORTMANN, 2005; WORTMANN, 2012; WORTMANN, COSTA e SILVEIRA, 2015) — e optei também por realizar entrevistas com alguns destes professores.

Para as entrevistas adotei um critério: contatar os professores que fizeram parte do processo de implantação da Linha de Pesquisa (LP) nos anos 1990 e que ainda hoje estão na LP. Com ele cheguei ao nome das professoras Maria Lúcia Wortmann, Marisa Vorraber Costa e Rosa Hessel Silveira e do professor Alfredo Veiga-Neto. Mesmo sendo Marisa minha orientadora nesta tese, cabe destacar, optei por também entrevistá-la, pois Marisa compõe o pequeno grupo de professores que permanecem na linha desde sua criação. Frente a importância disso e de sua trajetória acadêmica dentro do contexto dos ECE no PPGEDU, procurei analisar os trabalhos indicados por Marisa do mesmo modo que fiz com os demais. A partir destes pressupostos considerei que a entrevista com Marisa só acrescentaria elementos para a pesquisa ora realizada, sem comprometer nenhum aspecto dos objetivos desejados com esta investigação, pois Marisa há anos têm pesquisas que se voltam para as pedagogias, incluindo aí as pedagogias culturais.

Para minha felicidade, contatei os quatro docentes e todos eles foram receptivos ao meu pedido de agendamento de uma entrevista¹⁷. Nesta ocasião, com um roteiro previamente organizado (anexo 1), pude conversar com estes professores acerca de suas memórias sobre as vivências no cenário acadêmico dos anos 1990 na UFRGS – que permitiu a importação do campo de ideias e a implantação da LP. Pude também, na oportunidade, dialogar com meus entrevistados tanto sobre as investigações desenvolvidas nos ECE no PPGEDU/UFRGS quanto sobre as pesquisas que trabalham com o conceito de pedagogias culturais.

Todavia, para desenvolver este ponto e para me manter coerente com a perspectiva em que este trabalho se inscreve, alguns fatores foram levados em consideração sobre o tópico entrevista. Silveira (2007) nos diz que as entrevistas em pesquisas em Educação são arenas de significados e, por isso, propõe

olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e posteriormente, de sua escuta e análise (p.118)

Ciente disso e interessada nas memórias destes docentes para reconstruir as condições que possibilitaram a criação da LP e o posterior acionamento do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas produzidas na referida LP, as entrevistas se

¹⁷ As entrevistas foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2015.

constituíram em falas situadas, que buscavam fazer sentido à proposta previamente anunciada. Propus uma espécie de roteiro justamente para que os professores soubessem meus interesses de pesquisa e, em que medida, suas falas e memórias me interessavam, e em que ponto queria chegar. Não era meu objetivo pegá-los “desprevenidos”. Pelo contrário, considerei que quanto mais eles soubessem o que eu pretendia abordar, mais informações poderiam retomar e organizar mentalmente nos dias que antecediam as entrevistas. Além disso, o roteiro de perguntas era amplo e aberto, para que cada um pudesse focar no que julgasse mais pertinente, podendo suprimir perguntas, caso não possuísse elementos ou registros de memória sobre aquele tópico, ou acrescentar outras, que considerassem mais interessantes.

Diante das entrevistas e das suas múltiplas possibilidades de análise, optei por focar, nos sucessivos relatos, “as regularidades, as significações compartilhadas e não a ‘verdade’ ou infidelidade dos relatos” (SILVEIRA, 2007, p.134), de modo que pudesse encadear os relatos com os já citados textos escritos, reconstruindo passos para contar as histórias que interessam a esta pesquisa, as histórias do conceito de pedagogias culturais. É nesse contexto de construção que consigo me posicionar não só como entrevistadora, mas como pesquisadora, pois cabe ao pesquisador o personagem do analista, “que fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos” (ib. p.137).

Ponto 3 – Conjunto de condições da ideia imigrante

Aqui trato de discutir o que o conceito de pedagogias culturais nos faz pensar. Para isso busco fazer uma breve história do presente, ou seja, intento pensar sobre o conceito a partir de entrevistas com professores/pesquisadores que fazem parte da primeira geração que vivenciou a constituição dos ECE no contexto acadêmico brasileiro, suas ideias e conceitos. Objetivo junto com esses pesquisadores analisar as condições que permitiram tanto a aceitação quanto a larga utilização do conceito no contexto da UFRGS. Ao fazer isso também discuto as marcas que o PPGEDU/UFRGS imprimiu ao conceito. Tanto por meio das entrevistas, quanto das pesquisas indicadas por estes professores, busco destacar o que o conceito de pedagogias culturais coloca em articulação e nos permite problematizar nas pesquisas que o utilizam.

Para desenvolver este ponto, apoiada em Grossberg (2008), considero mais uma vez importante destacar que as linhas de investigação produzidas tomam como referência o contexto do PPGEDU/UFRGS. Trago Grossberg (2008) para fazer este destaque porque o autor, ao declarar que os trabalhos em Estudos Culturais que desejem auxiliar na construção de uma história política do presente devem fazer isso de um modo radicalmente contextual, afirma: “qualquer formação em estudos culturais tem de continuamente refletir sobre o seu próprio contexto, sobre as questões que coloca a si própria, e sobre as ferramentas que utiliza para responder a esses desafios” (p.18). Assim, inspirada nos comentários de Grossberg, me parece que marcar que o ponto 3 diz respeito a pensar o conceito de pedagogias culturais desde o contexto PPGEDU/UFRGS é um movimento de pesquisa importante. Afirmo isso porque atualmente no Brasil há muitas possibilidades teóricas para se produzir, pesquisar e pensar dentro do referencial dos Estudos Culturais e com possibilidade de acionamento do conceito de pedagogias culturais. Contudo, à esta tese interessa – neste ponto – o conceito no contexto PPGEDU/UFRGS. Provavelmente se o contexto fosse outro, as linhas de pesquisa seriam outras. A marca PPGEDU/UFRGS é realçada para que os leitores desta tese possam entender a direção da pesquisa, pois, ainda conforme Grossberg (2008), “não devemos nunca esquecer que as abstrações e os conceitos são eles próprios sempre contextuais, e têm as suas próprias condições materiais de possibilidade” (p.221).

Ponto 4 – Ideia acomodada e transformada.

Neste ponto, procuro dar mais um passo no que se refere a pensar o conceito e busco, a partir das entrevistas realizadas, da análise de teses e dissertações indicadas pelos professores entrevistados e da bibliografia mais atual sobre o tema, pensar sobre a produtividade e as limitações do conceito já como ideia acomodada. Para isso este ponto está subdividido em três partes. Na primeira, depois de ter pedido para cada entrevistado indicar duas pesquisas que acionam o conceito de pedagogias culturais, analiso estas pesquisas para tentar evidenciar o modo como o conceito de pedagogias culturais foi utilizado; na segunda parte procuro pensar sobre a potência e as limitações do conceito; na terceira parte, tentando evidenciar que os conceitos, ainda que produtivos, podem sofrer deslocamentos e transformações, mostro algumas outras opções teóricas produzidas a partir do

referencial dos estudos Culturais ou de referencial similar para destacar que este desejo de apreender os modos como a pedagogia opera se espraia, se transforma e encontra – também em outros conceitos – base para produzir outras teorizações, com outros enfoques.

Com o desenvolvimento destes pontos penso poder ter condições de realizar o mapeamento do conceito de pedagogias culturais proposto nesta tese. Todavia, cabe ressaltar uma vez mais que este é o mapa que construí a partir de minhas leituras e minhas escolhas teóricas e investigativas. Certamente outras escolhas poderiam ter sido feitas, produzindo assim um outro caminho, um outro mapa.

CAPÍTULO 2 - A pedagogia como imperativo

O que tento dizer é que considerar que a educação e a pedagogia estão no cerne do que nos tornamos – uma vez que atuam para dirigir e governar nossas condutas – implica reconhecer que a sociedade tem se reconfigurado e que qualquer pretensão de atuar sobre os sujeitos implica tanto reconhecer esse processo quanto analisá-lo para, exatamente, conseguir interpretar e assim melhor atuar sobre as pessoas. (CAMOZZATO, 2015, p.517)

Não é uma marca contemporânea as transformações nos sentidos da educação. Exemplo disso é a pesquisa desenvolvida por Cambi (1999) que mostra que na pré-história a educação referia-se à transmissão de tradição e aprendizagem por imitação, afim de que os jovens aprendessem com os mais velhos a caçar e conhecer o espaço em que estavam inseridos para garantir a sobrevivência. Já na Grécia antiga passa-se “de educação (como práxis e tradição) para pedagogia (como teoria e como construção de modelos autônomos e inovadores em relação à tradição)” (CAMBI, 1999, p.74).

A partir dessas primeiras transformação no sentido da educação, que teria permitido a emergência da pedagogia, interessa-me, neste capítulo, problematizar os deslocamentos deste conceito para que possamos compreender as condições que possibilitaram que hoje se possa falar em pedagogias culturais. Não é minha pretensão traçar, em um capítulo, um histórico da pedagogia (até porque interessantes trabalhos já se propuseram a isso, como Cambi, 1999; Noguera-Ramírez, 2009; Camozzato, 2012). Meu objetivo, a partir destas pesquisas e de algumas outras, é defender a ideia de que são as transformações no campo da pedagogia que permitem a manutenção de um certo imperativo pedagógico na nossa atual sociedade, o que por sua vez cria condições para a emergência e (re)invenções do conceito de pedagogias culturais. Assim, no contexto da presente pesquisa, considero que para entendermos a emergência do conceito de pedagogias culturais, uma das etapas importantes é tanto tentar historicizar o próprio conceito de pedagogia e localizar as condições de possibilidade para que um conceito que incorporasse a pluralização contemporânea de práticas pedagógicas fosse possível, quanto localizar trabalhos que apontam na mesma direção a partir de outros contextos ou referências.

Ao adotar a pedagogia como uma das margens que dá condições para que o conceito de pedagogias culturais seja uma terceira margem, organizo este capítulo em duas seções: na primeira, a partir da retomada dos conceitos de educação e pedagogia lanço um olhar para as transformações do conceito de pedagogia para poder discutir o quanto estas, historicamente, podem ser relacionadas com a busca da ordem que se delineia no período moderno. Com esta proposta, intento mostrar que desde Comenius até os grandes pedagogos do século XX há condições para que se possa analisar a pedagogia como um instrumento a serviço de seu tempo e dos ideais de civilidade e educação que este apresenta. Na segunda seção, sigo alguns rastros apontados por diferentes pesquisadores que me permitem pensar a pedagogia como um imperativo do tempo presente, ou seja, a partir dos conceitos de pedagogização da vida cotidiana (BERNSTEIN, 2001), Estado pedagógico (PYKETT, 2009) e imperativo pedagógico (WATKINS, NOBLE e DRISCOLL, 2015) mostro que a pedagogia pode ser percebida como um imperativo contemporâneo da nossa sociedade e que esta condição parece ser fundamental para o presente ordenamento social e para a proliferação de formas e denominações da pedagogia, como por exemplo, as pedagogias culturais.

A busca da ordem

Para relacionar educação e pedagogia com a busca da ordem e do ímpeto de legislar sob sujeitos em processo de civilização, inicio esta tese trazendo o conceito de educação. De acordo com Noguera-Ramirez (2010), “ao contrário do que se possa pensar, o conceito de educação é relativamente recente na linguagem do saber pedagógico. Teve sua aparição no fim do século XVII e sua delimitação acontece nos séculos XVIII e XIX”. Isso não significa que não houvesse educação antes disto, mas o que o autor defende é que, seja na Grécia clássica da Paidéia, na Roma imperial ou no cristianismo medieval, não havia uma preocupação com a educação, com a arte de ensino para a totalidade da população. Segundo o autor:

A arte de ensinar na democracia grega, na República romana e na Igreja católica esteve dirigida para comunidades restritas que precisaram de conhecimentos, técnicas e habilidades muito especializadas, longe do alcance das grandes maiorias. Só a partir do século XVII, aquela arte do ensino atingiria seu limiar epistemológico e sob a forma da didática seria utilizada na perspectiva de ensinar tudo a todos. (p.49)

Definida, portanto, a partir do século XVII como uma arte de governar, conduzir, dirigir a si e aos outros (NOGUERA-RAMIREZ, 2009), o conceito de educação traz implicado em seu sentido a questão da função do sujeito. Assim, Durkheim (1978, p.41), em uma das definições mais usuais do conceito, declara que “a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações”, cabendo a esta integrar harmoniosamente em um corpo o ser individual e o ser social. Na concepção kantiana, o homem só se constitui homem de fato pela educação: “o homem não pode chegar a ser homem a não ser por intermédio da educação. Ele não é mais do que aquilo que a educação faz dele” (KANT, 1996, p.73).

Já para Bauman (2010), a educação foi uma resposta, do tipo “gerenciamento de crise”, foi “uma tentativa desesperada de regulamentar o desregulamentado, de introduzir ordem numa realidade social que antes já fora expropriada dos seus próprios dispositivos de auto-ordenamento” (p.101). Nestas definições do conceito e em muitas outras, podemos perceber que uma das marcas da educação é a intencionalidade, ou seja, todo ato educativo que se desenvolva na escola, na família, nas instituições religiosas ou em qualquer outro espaço, possui um objetivo, um propósito que se relaciona com a produção de determinadas características, conhecimentos, condutas ou habilidades no sujeito.

A partir deste entendimento sobre o conceito de educação, considero que seja possível situar e relacionar a pedagogia neste cenário, pois é a pedagogia que dá forma, que instrumentaliza, que torna exequível a produção do sujeito baseada nos ideais educacionais do tempo em que se inscreve. Conforme Camozzato (2012, p.18), “a pedagogia, neste sentido, constrói fronteiras, as traça, produz, erige”.

Retomando um pouco a trajetória do conceito de pedagogia se pode perceber o quanto a mesma, atrelada as transformações sociais e educacionais e com uma ênfase maior desde a Modernidade, tem sido fundamental para a busca da ordem de cada período.

Nascida, conforme aponta a historiografia pedagógica, na Grécia antiga com a figura do pedagogo, – que inicialmente é um acompanhante da criança, que a regula e a estimula, e, posteriormente, passa a ser um modelo de homem, preocupado não só com a formação cognitiva de seus aprendizes, mas com a formação moral, integral dos sujeitos (CAMBI, 1999), posteriormente, a pedagogia, a partir da preocupação dos gregos para com o desenvolvimento integral das pessoas,

toma forma no modelo educativo da *paidéia*. A noção de *paidéia*, segundo Cambi (id.), contempla a formação do homem “através do contato orgânico com a cultura”, processo que “amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia – na teorização da educação subtraída à influência única do costume – seu próprio guia” (p.49).

Este modelo de pedagogia concebido pelos gregos na *paidéia* parece ser o modelo de pedagogia clássica que mais reverberou na Modernidade. Todavia, conforme apontam alguns pesquisadores (Cambi, 1999; Veiga-Neto, 2004; Noguera-Ramírez, 2009), é importante destacar que a *paidéia* não foi o único modelo de educação da Antiguidade¹⁸, contudo, aqui ela é destacada porque, conforme Cambi (1999, p.87), é na *paidéia* grega que “nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso: nasce o pensamento da educação como *episteme*, e não mais como *éthos* e como *práxis* apenas”.

De acordo com Veiga-Neto (2004), é também o modelo de *paidéia* proposto por Platão que repercute com mais impacto na pedagogia moderna. Conforme o autor, “o papel político que Platão conferia à educação parece ter sido a fonte principal do caráter fortemente salvacionista que impregna a Pedagogia moderna” (p.11). Além disso, Veiga-Neto (id) sustenta que o caráter prescritivo e normativo da pedagogia moderna também foi um saber apreendido pelos herdeiros do platonismo.

Essas características da pedagogia produzidas na Grécia antiga são importantes à Modernidade devido às transformações ocorridas naquele período, já que a Modernidade caracteriza-se – como apontam Cambi (1999) e Veiga-Neto (2004) – como um período de crescente urbanização, declínio do feudalismo, emergência da burguesia, conquista de novos territórios com as grandes navegações, disputas religiosas, etc. Tais condições fazem com que seja marcado como um período de revolução política, social, ideológica cultural e educacional. O que chamamos de Modernidade

Gira em torno do nascimento do Estado Moderno, que é um Estado centralizado, controlado pelo soberano em todas as suas funções, atento à própria prosperidade econômica, organizado segundo critérios racionais de eficiência; um Estado-nação e um Estado-patrimônio nas mãos do

¹⁸ Baseada em Cambi (1999), cito como outros modelos de educação na Antiguidade o exemplo das sociedades hidráulicas que se desenvolveram no extremo Oriente, às margens do rio Nilo e avançaram no sentido de permitir que educação não seja apenas transmissão de aprendizagem para começar a ser transmissão de saberes discursivos. Egípcios, fenícios e hebreus, assim como os gregos, integram o que autor nomeia de sociedades hidráulicas.

soberano. Assim, muda também a concepção do poder. (CAMBI, 1999, p.197)

Esta nova concepção de poder, distribuído capilarmente, faz com que as instituições de controle, como o exército, as prisões e as escolas, adquiram um papel social central (FOUCAULT, 2007). Estas instituições, especialmente a escola, passaram a se ocupar da formação de um sujeito racional, abandonando o paradigma metafísico que buscava um ideal de sujeito a partir do que ele deveria ser e rompendo com a era cristã ao promover um processo de laicização do ensino.

Para Veiga-Neto (2004), as instituições de controle também foram fundamentais para que uma ordem social fosse criada e mantida. Numa complexa sociedade, cujos processos de civilidade ainda não estavam imbricados no sujeito, é mediante a manutenção da ordem que o soberano governa. Assim, para se ordenar como saber, a pedagogia se alicerçou sobre dois paradigmas: o social – conectando a pedagogia com os interesses políticos e culturais –; o científico – apresentando no discurso pedagógico uma conotação empírica e racional. A ordenação destes saberes, conforme o autor, deu origem à Pedagogia.

Para que a pedagogia – como conjunto de saberes e práticas – se fixasse como ciência, como disciplina – Pedagogia – durante a Modernidade, muitas transformações agitaram esse período e agregaram elementos a este processo. Nesta direção, o século XVI é apontado por pesquisadores (CAMBI, 1999; RAMOS DO Ó, 2003; VARELA, 1994; VEIGA-NETO, 2004) como o século que marca o início da pedagogia moderna. Não por acaso, é nesse período também que, conforme ressalta Ariés (2006), a infância – iniciada na iconografia do século XIII como categoria social e geracional – apresenta, no transcorrer do século XVI, sinais de desenvolvimentos numerosos e significativos que conferem notoriedade a esta “descoberta”.

Nesse período, importantes mudanças teriam ocorrido em diversos campos da vida em sociedade de modo que a educação e a pedagogia não ficaram imunes a tais transformações. Contudo, parece ser consenso entre autores que os movimentos de Reforma e Contrarreforma foram as manifestações da época que mais repercutiram na pedagogia. Se no movimento de Reforma, protestantes como Lutero acreditavam que a popularização da educação e a aprendizagem da leitura e da escrita dos textos bíblicos, entre todas as classes, seria o caminho para se

chegar a Deus, a Igreja Católica, preocupada com o avanço do protestantismo, traçou, no Conselho de Trento, como uma das estratégias, a catequização dos povos de territórios recém descobertos. Ramos do Ó (2003) afirma que:

A gênese do modelo da escola de massas esteve indissociavelmente ligada aos figurinos de tecnologia moral desenvolvidos pelas dinâmicas da Reforma e Contra-Reforma. Desde logo a passagem se fez de forma institucional direta. É sabido que as primeiras escolas populares européias foram criadas pela Igreja, logo nos séculos XVI e XVII, enquanto instrumentos de intensificação e aprofundamento da direção pastoral das consciências. (p.109)

A Companhia de Jesus, criada por Santo Inácio de Loyola em 1540, tornou-se a responsável por realizar esta missão proposta pela Igreja Católica. Com as escolas jesuítas, houve todo um processo para que a pedagogia fosse considerada como uma prática desenvolvida por sujeitos que possuíam determinadas características cognitivas, pessoais e morais. Este processo, denominado por Varela (1994) de “pedagogização do conhecimento”, fez com que o modelo de ensino proposto pelos colégios jesuítas fosse considerado o ideal já que a “pedagogia” destes colégios era produzida a partir de um conjunto de características essenciais à aprendizagem: os estudantes eram subordinados aos seus mestres, pois, somente eles, tidos como exemplos de sujeito moral, poderiam ensinar sobre como tornar-se um sujeito virtuoso; somente saberes clássicos, em consonância com a doutrina cristã, eram apresentados; saberes do dia a dia, como lutas sociais e mundo do trabalho eram considerados saberes menores. Com isso, os saberes de determinadas culturas “viram-se desterrados do recinto sagrado da cultura culta, uma cultura que, com o passar do tempo, converteu-se na cultura dominante e reclamou para si o monopólio da verdade e da neutralidade” (VARELA, 1994, p.89). Como terceiro fator, a autora ainda aponta que esta pedagogização do conhecimento reforçou uma necessidade de ordem e disciplina, baseadas na produção da necessidade da busca de verdade e virtude a partir da ascese e da renúncia de si mesmo.

O século XVII trouxe outros importantes deslocamentos que foram produtivos à educação e à pedagogia. Cambi (1999) aponta que a nova ciência construída a partir de Francis Bacon, a economia capitalista, a institucionalização da sociedade, a civilização das boas maneiras, entre outros, foram fatores que contribuíram para que

os processos educativos se proliferassem na sociedade, incidindo sobre o sujeito trabalhador, agora não mais exclusivamente artesanal, mas também fabril.

Neste contexto, emerge um pensamento que relaciona ciência, história e utopia: emerge Comenius¹⁹ e sua *Didática Magna*. Considerado o pai da didática moderna, ou o grau zero da pedagogia (NARODOWSKI, 2006), o pensamento inovador de Comenius, alicerçado no ideal pansófico de “ensinar tudo a todos” se manifesta em diferentes escritos, mas é na obra *Didática Magna*, concluída em 1657, que se tem um verdadeiro tratado sobre a educação escolarizada. Nesta obra o autor considera que a educação deve ocorrer na infância, pois “se os espíritos não forem, desde o princípio, suficientemente preparados para as circunstâncias de toda a vida, não haverá mais nada a fazer” (COMENIUS, 2006, p.100). E os primeiros anos de vida seriam mais propícios à educação porque “o cérebro na idade infantil é úmido, tenro, pronto para receber todas as imagens que lhe chegam; aos poucos vai secando e endurecendo, e por isso as coisas nele serão impressas e esculpidas com maior dificuldade”. (id., p.79).

O ideal pansófico de “ensinar tudo a todos”, proposto na obra comeniana, reflete uma necessidade daquele tempo sobre como educar o corpo infantil de modo produtivo e significativo, a fim de que a ordem e a civilidade sejam apreendidas pelo sujeito. Para Comenius “ninguém pode tornar-se homem sem disciplina” (p.71). Diante disso, produzida de modo enciclopédico e partindo do pressuposto de que há um modo correto de ensinar, a *Didática Magna* busca, conforme aponta Narodowski (2006), reduzir e sistematizar o conhecimento, favorecendo que as “mentes mais ignorantes” também aprendam.

Como afirmado acima, em consonância com seu tempo, Comenius tem na busca da ordem um dos seus princípios fundamentais. Entendendo que ordenar “significa que cada ação, cada reflexão, cada indício da vontade dos que ensinam e dos que aprendem seja enquadrado num plano metódico de procedimento” (NARODOWSKI, id., p. 68), o pensador morávio faz com que esta busca repercuta no modelo de pedagogia que propõe. Assim, a proposição de um método educativo, a organização do tempo dedicado ao estudo nas instituições, a seriação escolar e o aumento gradativo do ensino de conteúdos mais complexos, bem como a aliança entre família e escola, de modo que a família mande seus filhos para a escola e

¹⁹ Bispo protestante, professor e escritor que nasceu na Morávia – atual República Tcheca – e que viveu entre 1592-1670.

confiem a educação de seus filhos ao especialista, ao pedagogo, são dispositivos produzidos por Comenius para que a ordem se estabeleça.

Depois de Comenius, cabe destacar, ainda no final do século XVII, a emergência do empirismo e das ideias de educação do precursor britânico desta teoria, John Locke²⁰. Preocupado com a educação do sujeito britânico, o *gentleman*, Locke propõe um modelo pedagógico que se contrapõe ao inatismo²¹ – muito presente até então – e elabora um currículo onde o apelo à curiosidade e à atividade da criança, bem como seu instinto de jogo, são elementos fundamentais. Noguera-Ramírez (2009) avalia que o modelo de educação proposto por Locke significa “uma economia do ensino (sobretudo se compararmos com a ‘didática comeniana’, que pretendia um método infalível para ensinar tudo a todos) sobre a base de uma vasta exercitação da mente (e do corpo): ensinar o mínimo e exercitar-se ao máximo seria sua fórmula” (p.156).

A preocupação de Locke em formar um sujeito desejável à alta burguesia britânica, interessado na conexão entre educação e participação concreta na vida social, teria feito com que a ideia de condução dos sujeitos por meio da educação se tornasse ainda mais forte e fosse vista como um marco na pedagogia.

Noguera-Ramírez (2009) argumenta que no século XVIII – um século marcado pela laicização da escola e da vida social, onde o papel do intelectual ganha força como aquele que age com autonomia, mediando as relações sociais por meio da sua produção científica e cultural, difundida a partir da popularização da imprensa –, Rousseau²² parte de Locke para reinventar uma pedagogia baseada na condução do sujeitos. Aprofundando as ideias de Locke, Rousseau considera que “a educação é mais direção e condução do que instrução ou ensino” (NOGUERA-RAMÍREZ, id., p. 161).

²⁰ John Locke foi um filósofo inglês que viveu entre 1632-1704. Propõe a teoria do empirismo baseado na sua experiência de acompanhamento da educação das crianças da burguesia inglesa. De acordo com Japiassú e Marcondes (2001), o empirismo é considerado uma “doutrina ou teoria do conhecimento segundo a qual todo conhecimento humano deriva, direta ou indiretamente, da experiência sensível externa ou interna. Frequentemente fala-se do “empírico” como daquilo que se refere à experiência, às sensações e às percepções, relativamente aos encadeamentos da razão” (p.61)

²¹ “concepção segundo a qual certas idéias, princípios ou estruturas do pensamento são inatas em virtude de pertencerem à natureza humana – isto é, à mente ou ao espírito – sendo, portanto nesse sentido, universais”.(JAPIASSÚ e MARCONDES, id., p.102)

²² Filósofo, teórico político, escritor e compositor suíço que viveu entre 1712-1778.

Conforme Noguera-Ramírez (2009), Rousseau é reconhecido como um dos pensadores que se preocupou com questões do governo da criança porque a colocou como centro do processo educativo. Ao indicar uma nova concepção de infância e ao trazer à cena discussões pedagógicas inovadoras, a partir de um método educacional empírico descrito na obra *Emílio*, Rousseau exerceu significativa influência na educação de sua época, reverberada até o início do século XX e dando uma nova imagem à pedagogia moderna. Para Cambi (1999), ao propor uma pedagogia “laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação a tradições, instituições, crenças e práxis educativas, empenhada em reformar a sociedade também na vertente educativa, sobretudo a partir da vertente educativa” (p.329), a pedagogia de Rousseau:

Trata-se de uma pedagogia crítico-racionalista, capaz de rever radicalmente os próprios princípios tradicionais e de repensá-los *ab imisfundamentis*²³ (como faz Rousseau, como faz Condillac, como faz d’Holbach), organizando-se como discurso rigoroso desenvolvido a partir de critérios postos como verdadeiros (o homem bom por natureza, a sensação, o homem-máquina) e que atinge com a própria crítica todos os âmbitos da educação da época (familiar, social, intelectual, religiosa, etc.), propondo uma decidida revisão. (CAMBI, id., p.329-330)

Os pressupostos sobre pedagogia elaborados por Rousseau foram importantes para que Kant²⁴, mais adiante, no século XVIII, ao falar sobre pedagogia, levasse em consideração os aspectos referentes à natureza boa da criança e à necessidade da formação de sua consciência livre da influência do adulto. Contudo, a ênfase da pedagogia kantiana estava na disciplina e na autoridade que colaboravam para a busca da razão, pois o pensador acreditava que por meio da razão era possível transformar a “animalidade em humanidade” (Kant, 1999).

A Modernidade, ainda no século XVIII, sofreu deslocamentos sociais, culturais e políticos causados por importantes acontecimentos como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Como estratégia para (con)formar os sujeitos do seu tempo, conseqüentemente a pedagogia e os saberes pedagógicos também se deslocaram.

Nesta direção, percebida como setor-chave do controle social, a pedagogia passa, no começo do século XIX a ser objeto de disputa ideológica e sua função

²³ Em latim “desde os mais profundos alicerces”.

²⁴ Filósofo prussiano que viveu entre 1724-1804.

política é destacada. Modelos pedagógicos produzidos por intelectuais como Pestalozzi²⁵, Comte²⁶ e Dewey²⁷ reforçam isso. Além disso, no início do século XX a popularização da escola e o acesso a ela pelos “outros”, como as mulheres, os deficientes e, posteriormente, – nos limiares do século XXI –, os grupos nomeados de excluídos ou minoritários, como os sujeitos de diferentes etnias e os adultos que não se escolarizaram na infância, abriram condições para que diversificadas teorias que tratassem deste “outros” surgissem. Estes outros sujeitos possibilitaram outras pedagogias.

Com o delineamento de uma condição pós-moderna²⁸, uma pedagogia alicerçada num modelo universal já não mais responde às necessidades da sociedade. Como aponta Camozzato (2012), tal forma de pedagogia desenvolvida na Modernidade parece não dar mais conta das necessidades do tempo presente, pois, para a autora “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” (p.72).

Fatores como a globalização, a expansão da indústria cultural, as lutas travadas por diversos segmentos sociais, entre outros, permitiram que o mundo se tornasse mais plural, ou seja, que novas possibilidades de vida, de manifestação cultural, social e política fossem consideradas. Essa pluralidade possibilitou que, “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” (CAMOZZATO, 2012, p.71).

Bauman (2009), em entrevista a Alba Porcheddu, também trata do deslocamento da ênfase na sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem. Em sua perspectiva, Bauman argumenta que tal deslocamento contribui para a desinstitucionalização das escolas, e a relação professor-aluno cede

²⁵ Pedagogo suíço que viveu entre 1746-1827.

²⁶ Filósofo francês que viveu entre 1798-1857.

²⁷ Pedagogo norte-americano que viveu entre 1859-1952.

²⁸ Por condição pós-moderna, apoiada nos escritos de Lyotard (1990), Jameson (1996) e Harvey (2008) me refiro a estes tempos, esboçados nos meados do século XX em que novas condições sociais, políticas e culturais emergem. Onde há uma ressignificação do capitalismo, no qual fomos passando a, mais do que nunca, viver num mundo globalizado, onde as metanarrativas caem por terra e os grupos tidos como minoritários começam a ganhar direito a voz e a representação (para citar apenas algumas das novas condições).

espaço para a relação fornecedor-cliente e/ou comercial-comprador. Além disso, o autor corrobora a ideia de que:

A educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para serem úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e/ou aprendizagem é concebível; a “formação” do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto. (id., p.13-14)

Este sentimento de que somos/devemos estar em constantes processos pedagógicos, em qualquer lugar e a qualquer tempo, tem sido objeto de pesquisa de vários estudiosos, o que tem colaborado tanto para novos entendimentos sobre pedagogia quanto aberto caminho para novas pesquisas. Afim de inscrever minha investigação como uma destas novas produções realizadas no campo da pedagogia, apresento a seguir pesquisas que me fornecem subsídios para que eu possa considerar a pedagogia um imperativo contemporâneo.

O contemporâneo e a pedagogia

Uma das grandes marcas do tempo presente parece ser a diversidade, a multiplicidade. Isso pode se manifestar tanto nas opiniões, como nos gostos e escolhas. Essa multiplicidade que marca o contemporâneo, por consequência, marca também a pedagogia. Neste cenário, diferentes pesquisadores tem apontado que para a formação e a condução de sujeitos, novas formas de pedagogia são necessárias. Segundo estes estudiosos, quanto mais sutil e incessante, mais produtiva a pedagogia se torna. Pesquisas que tem como foco o efeito da pedagogia na organização da vida cotidiana vêm sendo desenvolvidas em diferentes contextos globais. Aqui apresento quatro definições que encontrei em minhas buscas durante o período de investigação, o que não significa que outras pesquisas que apontem para o mesmo caminho não sejam igualmente importantes. Contudo, a partir da escolha dos conceitos de pedagogização da vida cotidiana (BERNSTEIN, 2001), Estado pedagógico (PYKETT, 2009), e imperativo pedagógico (WATKINS, NOBLE e DRISCOLL, 2015) busco subsídios para a tese de que é porque a pedagogia figura como um imperativo pedagógico na cena contemporânea que o conceito de pedagogias culturais encontra condições de possibilidade para a sua emergência. Por uma escolha cronológica, começo a apresentação destes argumentos com Bernstein.

Basil Bernstein (1924-2000), sociólogo britânico que ocupou parte de sua carreira para tratar da sociologia da educação, tornou-se notório com seus estudos sobre a relação entre comunicação e a teoria sociolinguística de códigos de linguagem. Acreditando que “o código que uma pessoa usa de fato simboliza sua identidade social” (BERNSTEIN²⁹, 1971, p.33), o pesquisador desenvolveu um amplo trabalho para mostrar como os códigos se relacionam com as classes sociais³⁰ e interferem nos processos educacionais, já que na escola os diferentes códigos são classificados por meio de relações de poder, o que acarreta na reprodução das desigualdades e, com isso, a pedagogia, o currículo e a avaliação tornam-se formas de controle social. (MAINARDES e STREMEL, 2010, p.03)

Atento as novas condições sociais como a globalização e as mudanças de ênfases do capitalismo, por meio do conceito de dispositivo pedagógico o autor busca evidenciar como estas condições interferem no campo pedagógico. Conforme Mainardes e Stremel (2010):

Bernstein argumentou que a recontextualização do conhecimento a partir dos anos 1960 vem mudando de um modelo de competência para um modelo de desempenho, por meio da proposição de um currículo nacional e da criação de um sofisticado sistema de avaliação nacional. Nesse processo de mudança observa-se um aumento no poder do Estado na recontextualização do conhecimento. Bernstein explica que o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico são relativamente autônomos, mas inter-relacionados com o campo da produção dentro da economia. (p.16)

Nos final dos anos 2000, Bernstein dá mais um passo em suas investigações e introduz o conceito de “*pedagogisation of everyday life*” que aqui, em livre tradução, tenho usado como pedagogização da vida cotidiana. Em seu último trabalho escrito, publicado em 2001, o autor esclarece que para ele esta sociedade é aquela que introduz a pedagogia em todas as esferas possíveis da vida. Isso acontece porque diante das novas configurações sociais o Estado se vê obrigado (por meio de agências próprias ou controladas, como os departamentos de educação das instituições de nível superior) a utilizar diferentes estratégias para difundir novas formas de conhecimentos pedagógicos apropriadas às transformações do campo da economia e do trabalho. Como exemplo disso (2001), o autor cita a existência, no Reino Unido, de conselheiros que devem ajudar os

²⁹ No original: “the code that a person uses indeed symbolises their social identity”.

³⁰ Exemplo desta preocupação intelectual com a temática são os livros *Class, Code and Control*, volumes 1, 2, 3 e 4.

estudantes a mapear suas carreiras, de modo que estas sejam construídas assentadas na ideia de flexibilidade.

Como se pode notar, a pedagogização da vida cotidiana é a ideia de uma pedagogia contínua, que não cessa o processo de “re-formulação do trabalhador para lidar com as novas exigências do trabalho e da vida³¹” (BONAL e RAMBLA, 2003, p.174). Ainda sobre a pedagogização da vida cotidiana, é importante compreender que é por meio do conceito de *trainability* que esta se efetiva, ou seja, *trainability* é “a capacidade de retirar benefícios de contínuas re-formações pedagógicas e assim ser capaz de lidar com as novas exigências do 'trabalho' e da 'vida'”³² (BERNSTEIN, 2001, p.59)

Bonal e Rambla (2003) acrescentam que o conceito implica numa disposição do sujeito de ser treinado para as exigências de toda a sua vida, assim, este conceito “condensa perfeitamente a noção de um processo completamente aberto³³” (BONAL e RAMBLA, 2003, p.174), cuja capacidade do sujeito de ser ensinado e de responder às variadas formas de pedagogia é crucial tanto para a vida do sujeito, quanto para a sociedade e para a economia (BERNSTEIN, 2001). Enfim, a pedagogização da vida cotidiana parece ser o resultado de uma resposta que o sujeito deve dar às demandas contemporâneas, que o atingem em todas as esferas de sua vida, mas com especial foco nas esferas que tangenciam com o trabalho e com a economia.

A inglesa Jessica Pykett, – reconhecida por lecionar em departamentos de geografia de instituições como a Universidade de Birmingham e a Universidade de Aberystwyth, e cujos interesses³⁴ direcionam-se para a área da geografia social, com investigações focadas em cidadania, práticas de governo e educação – , é uma das pesquisadoras que vem se dedicando a analisar a produtividade de múltiplos espaços pedagógicos no ensinamento de valores de justiça social e democracia.

³¹ No original: “re-forming the worker to cope with new requirements of work and life”.

³² No original: “‘trainability’, the ability to profit from continuous pedagogic re-formations and so cope with the new requirements of ‘work’ and ‘life’”.

³³ No original: “The notion of trainability condenses perfectly this idea of a process permanently open”

³⁴ Informações obtidas no site da Universidade de Birmingham, disponível em <http://www.birmingham.ac.uk/schools/gees/people/profile.aspx?ReferenceId=44927>. Acesso em 18 set 2014.

Espantada com o sucesso de vendas obtido por vários livros que apresentam fórmulas para o exercício da docência e gerência da sala de aula, Pykett (2009, p.102) considera que “poderia se dizer que a pedagogia é a nova ortodoxia na educação”³⁵. Por acreditar que a demasiada ênfase nestes aspectos deixa escapar questões essenciais, como as que envolvem poder e produção de conhecimento em circunstâncias de ensino/aprendizagem permeadas por contextos políticos e econômicos, a autora se aproxima dos Estudos Culturais.

Na direção dos Estudos Culturais, mas tomando como ponto de partida escritos de autores como Giroux, Freire e Bernstein, a autora considera a relevância destes trabalhos para o campo da pedagogia, todavia, por considerar que eles cometem três principais deslizes (acreditar que o poder está exclusivamente na mão dos opressores; confundir educação, pedagogia, cultura e poder e esquecer da pedagogia como arte de ensinar; apagar as especificidades da escola como espaço pedagógico e colocar esta dentro das teorias gerais de pedagogia pública), a autora busca dar um passo além no sentido de tentar mostrar que um relato mais exigente do “poder pedagógico” é necessário (PYKETT, 2009). Para isso, a autora encontra especialmente nas teorizações da analista política Clarissa Hayward³⁶ subsídios teóricos que direcionam seu modo de fazer pesquisa.

Defendendo portanto que o poder não está nem com os professores e nem com os alunos, Pykett (2009) situa o papel da pedagogia neste contexto. A pedagogia seria elo que prende e coloca em relação professor e aluno. Para evidenciar esta relação a autora cita alguns exemplos que mostram um certo poder de educar, de conduzir, sendo espalhado pelo tecido social, constituindo assim um “Estado pedagógico”. Como exemplos, ela cita, no âmbito da instituição escolar, a introdução de conteúdos referentes à cidadania nas escolas inglesas. Segundo a

³⁵ No original: It could be said that pedagogy is the new orthodoxy in education.

³⁶ Conforme o site da própria Clarissa Hayward e resenha de Renato Perissionotto, a referida pesquisadora norte americana é professora no Departamento de Ciência Política da Universidade de Washington. Suas pesquisas de cunho etnográfico objetivam analisar como se dão as relações de poder em escolas americanas. A argumentação da autora vai no sentido de mostrar que o poder não tem face nem sujeito, pois, “o poder é constituído por mecanismos que, por meio de normas, regras, hábitos e outros constrangimentos, definem identidades e comportamentos que tendem a ser 'naturalizados' pelos atores submetidos a eles”. (PERSISSINOTTO,2003). Para produzir esta perspectiva de poder, conforme Perissionotto, as influências teóricas de Hayward são três: o neo-institucionalismo, a teoria foucaultiana e, por fim, a filosofia política habermasiana. Informações obtidas nos sites: <http://clarissahayward.com/> e no artigo online http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782003000100012, com referência completa ao final.

autora, este caso é “um excelente exemplo de uma forma pedagógica de poder que incita os cidadãos a serem ativos e auto-regularem-se através da inculcação de formas democráticas de participação”, envolvendo os alunos “em atividades de representação e defesa e fornecendo oportunidades para o envolvimento da comunidade³⁷” (PYKETT, 2009, p.108). Como exemplos externos à escola, ela cita os conselhos de saúde pública (que estimulam uma alimentação “saudável”, as campanhas anti-tabagismo) e as políticas de financiamento e bem-estar social, todas demonstrando que a forma de poder pedagógico é “um meio de moldar a conduta cotidiana dos cidadãos, bem como melhorar a sua capacidade de se auto-governar³⁸” (idem, p.108).

Comerciais veiculados nos meios de comunicação também são considerados por Pykett (2009) como sítios a serem analisados. Argumentando que os comerciais aproveitam a ansiedade que os pais têm referente ao futuro educacional de seus filhos para comercializar produtos e legitimá-los como pedagógicos, a autora considera que os mesmos acabam reforçando a competitividade educacional estimulada pelo governo e ensejando em pais e filhos um potencial consumidor.

Todas estas estratégias apontadas pela autora sobre o poder pedagógico de diferentes espaços reforçam o argumento de que vivemos em um Estado Pedagógico. Ou seja, o que o conceito tenta nos mostrar é que a pedagogia não pode ser reduzida apenas ao que é ensinado, à aprendizagem ou à educação formal, já que entre as artes da pedagogia está também a capacidade de multiplicar os modos, as práticas e os espaços que estimulam que o sujeito incida sobre si, tornando-se um cidadão desejável.

O terceiro conceito que apresento neste conjunto de ferramentas teóricas que tratam de mostrar a pedagogia como marca do contemporâneo espriada nos diversos campos da vida diária e social é o de imperativo pedagógico, utilizado por Watkins, Noble e Driscoll (2015) no texto *Pedagogy – the unsaid of socio-cultural theory* (2015). Neste texto os autores, filiados ao referencial pós-estruturalista dos Estudos Culturais, tratam de mostrar que a formação de subjetividades também é

³⁷ No original: “is a prime example of a pedagogical form of power that incites citizens to be active and self-governing through instilling participatory democratic forms, involving students in activities of representation and advocacy and providing opportunities for community involvement”.

³⁸ No original: “pedagogical power as a means to shape citizens’ everyday conduct as well as improve their capacity to self-govern”.

um tópico de interesse da pedagogia e que, portanto, merece ser objeto de investigação de seus pesquisadores.

A exemplo de Pykett (2009), os pesquisadores começam sua discussão a partir do conceito de pedagogia crítica de Giroux. Contudo, por considerarem que trabalhos vinculados a essa matriz de pensamento consideram apenas o sujeito formado ou particulares efeitos sociais e culturais relacionados a tópicos como, por exemplo, classe e gênero, sem levar em consideração os processos que produzem estes sujeitos, os autores objetivam acrescentar mais elementos a este rol de discussões. Nessa perspectiva, argumentam que, em suas opiniões, uma “compreensão mais abrangente para as formas culturais da pedagogia ainda é necessária³⁹” (WATKINS, NOBLE e DRISCOLL, 2015, p.01), motivo que constitui o objeto de investigação deles neste estudo.

Levando em consideração que um conceito mais amplo de pedagogia seja necessário para que as relações de ensino e aprendizagem, nos mais variados espaços sociais, sejam analisadas, Watkins, Noble e Driscoll (2015) partem do pressuposto de que vivemos em um tempo onde existe um imperativo pedagógico em funcionamento. Para defender este argumento os pesquisadores conectam as discussões sobre a pedagogização da vida diária de Bernstein e seus seguidores à discussões como as propostas por Georg Simmel ou Thorstein Veblen por um lado e Raymond Williams, Louis Althusser e Michel Foucault, mais contemporâneos, por outro lado.

Com isto, ao tentar responder a pergunta o que é pedagogia, os autores argumentam que a definição desta como arte de ensino ou como algo focado na instrumentalização do ensino acaba por sub definir e teorizar o conceito. Para evitar isto, buscam as relações entre pedagogia e cultura. Conforme os mesmos, ao introduzir pedagogia com a cultura eles objetivam salientar a qualidade cultural tanto dos processos pedagógicos quanto das relações pedagógicas (id., 2015).

Nesta perspectiva a cultura é tomada como importante produtora de saberes. É por intermédio das relações constituídas nos espaços sociais, relações de ensino e aprendizagem também são efetuadas. Para defenderem este argumento Watkins, Noble e Driscoll (2015) acionam diversos autores. Por exemplo, a partir de Dewey os

³⁹ No original: “we believe a more comprehensive approach to cultural forms of pedagogy is still needed, building on this work and pushing it in new directions”.

autores usam o seu argumento de que a escola é uma extensão da vida social e por isso deve estar conectada com formas fundamentais de experiências sociais; a partir de Foucault consideram que a conceituação de subjetividade tem claramente uma dimensão pedagógica e, por isso, consideram que seja possível que, “quando Foucault caracteriza o governo como 'o ponto de contato' entre as tecnologias de poder e de si próprio, isto pode ser produtivamente tomado como o espaço da pedagogia⁴⁰” (idem, p.07). Autores como Bourdieu, Valerie Walkerdine, Judith Butler e vários outros também são acionados para mostrar que somos constituídos por relações pedagógicas diversas, que se tornam potentes no contato com a cultura, o que sinaliza e sustenta o argumento de que há um imperativo pedagógico em funcionamento.

Enfim, no meu entender os três conceitos – pedagogização da vida cotidiana (BERNSTEIN, 2001), Estado pedagógico (PYKETT, 2009), e imperativo pedagógico (WATKINS, NOBLE e DRISCOLL, 2015) – , dadas as possíveis diferenças de contextos acadêmicos, evidenciam a necessidade da pedagogia no tempo presente para dar forma aos sujeitos contemporâneos e as organizações da vida social. Os três conceitos nos mostram o quanto a pedagogia extrapola os muros da escola e se dilui no tecido social de diferentes modos, por meio de diferentes estratégias. Além disso, os conceitos aqui apresentados também evidenciam o quão necessárias para o campo da Educação são as pesquisas que conectam pedagogia e cultura, o que abre caminho para que eu possa inscrever a produtividade do conceito de pedagogias culturais neste cenário. Para isso apresento no próximo capítulo argumentos que nos permitem pensar a cultura como recurso pedagógico, reforçando a potência do enlace entre cultura e pedagogia.

⁴⁰ No original: “When Foucault characterises government as ‘the contact point’ between technologies of power and the self, this can be productively taken up as the space of pedagogy”.

CAPÍTULO III - A cultura como recurso pedagógico

O ritmo da mudança é bastante diferente nas diferentes localidades geográficas. Mas são raros os lugares que estão fora do alcance destas forças culturais que desorganizam e causam deslocamentos (HALL, 1997, p.5).

Neste capítulo, a exemplo do que fiz com o conceito de pedagogia no capítulo anterior, busco retornar ao conceito de cultura para aproximá-lo ao de pedagogias culturais. Compreendendo as transformações na definição de cultura como centrais para a emergência da noção de pedagogias culturais, intento destacar a cultura como um recurso pedagógico. Ao fazer isso, gostaria primeiramente de salientar o quanto a ideia de cultura como recurso pedagógico não é nova, não é contemporânea, mas que a percepção da mesma como recurso pedagógico nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais é contemporânea e, em grande medida, pelo menos no campo da Educação, é devida aos Estudos Culturais e à virada cultural (HALL, 1997).

Deste modo, ao tomar a cultura como uma das margens que baliza minha pesquisa, busco discutir as transformações do conceito na contemporaneidade que permitem sua expansão e permitem, na intersecção com a pedagogia – segunda margem –, pensar em um novo conceito: o conceito de pedagogias culturais, destacado aqui como terceira margem.

Subsidiada por autores dos Estudos Culturais, foco minha investigação nestes deslocamentos a partir do conceito *de estrutura de sentimento* cunhado por Raymond Williams. Com este construto teórico, objetivo chamar a atenção para a conveniência da cultura como recurso pedagógico, como recurso que amplia os lugares de aprendizagem e permite que, para além dos muros escolares, os sujeitos sejam educados, formados, governados por diferentes agentes.

A adoção do conceito de *estrutura de sentimento* se dá porque este parece ser uma potente ferramenta teórica que me permite fazer conexões entre cultura e pedagogia. Cunhado por Williams para destacar a importância das mudanças sociais e culturais ocorridas no período entre 1780-1950 na organização da vida cotidiana e na modificação do mundo simbólico, tal ideia conceitual serve também para destacar o quanto “o mundo simbólico teve implicações na constituição do mundo material” (MOMO, 2007, p.22). O conceito se mostra produtivo, do mesmo

modo, para compreendermos que estes se alteram em determinadas conjunturas sociais, a fim de atenderem às demandas de cada tempo. Contudo, mesmo diante desta condição, nem por isso os conceitos deixam de carregar traços do passado, a exemplo do que acontece não só com o conceito de cultura, mas também com o de pedagogia. Deste modo, conforme aponta Costa (2010), a noção de *estrutura de sentimento* tem sido fundamental para que se possa “compreender as novas formas de práticas e de hábitos sociais e mentais em conjunção com novas formas de organização e de produção econômica, que surgem acopladas à verdadeira revolução cultural verificada nos modos de produção capitalistas” (p.133).

Apresentado no livro *Preface to film* (1954), o conceito é exposto e discutido extensamente nos livros *The Long Revolution* (1961) e *Marxismo e Literatura* (1977), no qual aparece como um capítulo. Já em *Politics and Letters* (1979 [A política e as Letras, 2013]), o conceito é discutido pelo autor e seus interlocutores. Contudo, em obras como *Cultura e Sociedade* (1958) e *Cultura* (1992), mesmo que não abordado explicitamente, é possível localizar a ideia que compõe o conceito presente em suas análises culturais.

Para Gomes (2011), ao adotar a expressão *estrutura de sentimento*, o desafio a que se propõe Williams é desenvolver “a articulação entre a mudança social e a mudança cultural” (p.30).

Nesta direção, Gomes (id.) destaca que três aspectos norteiam a formulação do conceito: a ênfase de que “na experiência vivida cada elemento é parte inseparável do todo” o que causa uma rejeição por parte do autor à ideia de distinção entre cultura e vida social material; a ideia, conforme apontado pelo próprio autor e citado por Gomes, de que o conceito, “se refere a uma experiência social que está **em processo** ou **em solução**, com frequência ainda não reconhecida como social”; e por fim o objetivo de compreender, por meio da análise da cultura “como novas convenções surgem e se consolidam, no processo contínuo de mudança cultural” (GOMES, 2011, p.40, grifos da autora).

A partir destes três aspectos, a autora destaca que:

Estrutura de sentimento vai se configurando, portanto, como um recurso que Williams mobiliza para compreender a maneira como vivemos, cada um de nós, individualmente, mas sempre de modo profundamente social, a complexidade das relações entre materialidades econômicas, estruturas sociais e políticas e produção de sentido. (p.38)

Ao propor o conceito de *estrutura do sentimento*, Williams afirma que “a estrutura do sentimento é a cultura do período: é o resultado específico da vivência de todos os elementos em uma organização geral” (Comentário retirado do livro *The Long Revolution* pelos entrevistadores de *A política e as Letras*, 2013, p.152).

Considerando que a *estrutura de sentimento* de um período mantém relação com a produção cultural deste tempo e que o conceito nos ajuda a compreender as novas convenções que surgem e se instauram no campo da cultura, penso que o mesmo parece mostrar-se muito produtivo para aquilo que proponho discutir neste capítulo. É a partir deste conceito que pretendo analisar como as mudanças no significado de cultura tornaram possíveis que esta também começasse a ser percebida como um recurso pedagógico. Para isto, este capítulo está dividido em duas partes: na primeira parte, abordo questões relativas a ideia de cultura na perspectiva histórica proposta por Williams (1969, 1992) e Bauman (2012, 2013) para pensar as mudanças na estrutura do conceito de cultura; na segunda parte trago Hall (1997) e Yúdice (2006) para discutir as mudanças na estrutura do sentimento e as novas possibilidades investigativas trazidas pela virada cultural que permitiram que desde então a cultura passasse a ter condições de ser percebida pelos analistas sociais como um conveniente recurso pedagógico.

A ideia de cultura

A escolha teórica de Williams para desencadear a problematização sobre cultura advém não apenas do fato de ser ele o criador do conceito de *estrutura de sentimento* ou por ter sido um dos precursores dos Estudos Culturais, ou ainda porque possui várias obras cujo foco central é o conceito de cultura. Para além destas razões, a escolha de Williams se justifica porque na obra *Cultura e Sociedade*, livro considerado como fundador dos Estudos Culturais ingleses, o autor toma como ponto de partida de sua investigação a Revolução Industrial e, mais especificamente, as mudanças ocorridas no campo da cultura com o advento da imprensa a vapor⁴¹, o que teve imbricada relação com a Educação. Assim, para o autor, a Revolução Industrial foi uma causa primária no escopo do seu trabalho de investigação sobre como a literatura relacionava-se com período da Revolução, pois:

⁴¹ Imprensa a vapor foi o nome dado ao processo de prensa de materiais escritos criados pelo alemão Friedrich Konig em 1811, que substituiu o tipo de prensa criado por Gutenberg em 1445. (Informações obtidas do site da Revista Latina de Comunicação Social, disponível em <https://www.uil.es/publicaciones/latina/2001/latina38feb/125schulze.htm>. Acesso set. 2015)

A Revolução Industrial foi, entre outras coisas, uma revolução na produção de alfabetização, e é aqui que o argumento dá uma guinada de 360 graus. A imprensa a vapor foi tanto uma parte da Revolução Industrial quanto os teares a vapor ou as locomotivas a vapor. O que ela produziu foi a alfabetização – e, com isso, um novo tipo de jornal e romance. (WILLIAMS, 2013, p.139)

Essa guinada nas questões da literatura, como aponta o autor, repercutiu no significativo aumento da população alfabetizada do período, o que, por sua vez, produziu efeitos sobre a produção literária daquele tempo. São por estes motivos que o autor defende o argumento de que a Revolução Industrial foi “uma revolução na produção de cultura” (id.ib.).

Considerando que para Williams (1969, p.305) “a história da ideia de cultura é a história do modo porque reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou nossa vida”, na obra *Cultura & Sociedade* o autor toma, portanto, como objeto de estudo a produção literária de escritores ingleses do período de 1780 à 1950. É com esta investigação que o autor busca vestígios históricos impressos na literatura do período que nos deram condição para chegarmos ao entendimento contemporâneo que temos do conceito de cultura.

Para isso, inicialmente o autor destaca que foi devido ao surgimento ou redefinição do significado de algumas palavras – surgidas nas últimas décadas do século XVIII até a primeira metade do século XIX –, que um novo mapa, focado nas mudanças mais amplas na vida e no pensamento da sociedade inglesa, tornou-se possível. Assim, as palavras indústria, democracia, classe, arte e cultura ajudaram a compor um novo mapa da sociedade industrial inglesa.

Conforme Williams (1969), *indústria*, antes significava como atributo humano específico, passa a significar também as instituições manufatureiras e produtivas; a palavra *democracia*, de origem grega que expressava a ideia de “governo do povo”, no final do século XVIII é permeada por um significado político; *classe*, antes usada para fazer referência à divisão escolar, começa, entre o final do século XVIII e início do século XIX, a marcar uma mudança de caráter e atitude para os diversos segmentos da população; *arte*, também tida como qualidade humana passou a significar um conjunto de habilidades que produziu uma nova relação entre “as ideias de natureza e do propósito da arte e de suas relações com outras atividades humanas e com a sociedade como um todo” (p.18); *cultura*, que significava a

tendência ao crescimento natural, ao cultivo de vegetais, no contexto da Revolução Industrial passa por importantes mudanças conceituais:

Veio a significar, primeiramente, “um estado geral ou hábito da mente”, tendo relações muito próximas com a ideia de perfeição humana. Segundo, passou a significar “uma situação geral de desenvolvimento intelectual em uma sociedade como um todo”. Terceiro, passou a significar “o corpo geral das artes”. E quarto, já mais tarde nesse mesmo século [século XX], passou a significar “todo um modo de vida, material, intelectual, espiritual”. (WILLIAMS, 1969, grifos do autor, acréscimo meu)

Ao contextualizar a mudança no significado do conceito de cultura com o das outras palavras que destaca, o que o autor quer nos dizer é que não tem como a sociedade moderna ter passado por tantas mudanças a partir da Revolução Industrial sem que o conceito de cultura fosse transformado. Dito de outro modo, não há como tantas mudanças nas sociedades da época não afetarem o modo como as pessoas se relacionavam consigo, com seus pares com o ambiente, ou seja, não há como não ocorrer uma mudança na *estrutura do sentimento* neste novo contexto, pois, de acordo com o autor, o que ele vê de mudança nos significados do conceito de cultura, na história da palavra “é um movimento amplo e geral no pensamento e nos sentimentos” (1969, p.19).

E é uma compreensão sobre os modos como o pensamento e o sentimento do que se entende por cultura deslocam-se que Williams busca expor em sua obra. Para isso, ao analisar obras de pensadores do século XIX ao século XX, o que o autor busca fazer, a partir de uma longa retomada histórica, é rebater a versão seletiva da cultura presente na primeira metade do século XX e, ao fazer isso, nos dá pistas mostrando que as mudanças na *estrutura de sentimento* do conceito de cultura vão dando condições de possibilidade para que na contemporaneidade cultura possa ser percebida como um recurso pedagógico.

São exemplos disso as mudanças no conceito de arte que permitiram a emergência do mercado literário. Condição esta que possibilitou que cultura passasse a ser entendida como o “espírito de um povo” que busca a sabedoria, “como que um tribunal superior no qual se estabeleciam os valores reais, geralmente de maneira oposta aos ‘valores artificiais’ brotados do mercado ou de similares formas de agir da sociedade” (WILLIAMS, 1969, p.57).

A produção do britânico Matthew Arnold, conhecido por defender a democratização do ensino, é outro exemplo. A partir dos escritos de Arnold na obra

*Culture and Anarchy*⁴², difunde-se a ideia de que a cultura deve ser expandida a todos, pois pode funcionar como resposta ao anarquismo, ou seja como resposta aos movimentos de populares que, em certa medida, causam desordem e ameaçam a soberania dos valores burgueses do período. A partir da perspectiva defendida por Arnold, Williams considera que há uma mudança na *estrutura de sentimento*:

Cultura é, portanto, estudo e busca. Não corresponde ao simples desenvolvimento da “cultura literária”, mas de “todas as facetas de nossa humanidade”. Não é atividade que diga respeito apenas ao indivíduo ou a alguma parte ou setor da sociedade; por essência, é e deve ser *geral*. (WILLIAMS, 1969, p.131, grifos do autor)

Posteriormente, o entendimento de cultura como todo um modo de vida veio reforçar e alargar ainda mais o entendimento de cultura proposto por Arnold. Nessa assertiva, a produção literária de T.S. Eliot corroborou para que as práticas populares passassem a ser percebidas como práticas culturais e que a cultura fosse concebida como um sistema geral de vida. Para Eliot (apud Williams, 1969, p.246), a cultura:

Engloba todas as atividades características e os interesses de um povo: corridas de cavalos, regatas, os feriados nacionais, a decisão de um campeonato, as corridas de cães, os jogos de dardo, o queijo de Wensleydade, o repolho cozido e cortado, a beterraba em vinagre, as igrejas góticas do século dezenove, a música de Elgar.

Com o resgate feito por Williams (1969), podemos constatar que a ideia de cultura, desde sua emergência no século XVIII, foi historicamente marcada por uma vontade de que os sujeitos sejam levados a se constituir conforme um ideal proposto por aquilo que é considerado cultura. Tal ideia, que relaciona cultura e pedagogia, chegou inclusive a ser exposta por Williams (1968) quando este escreveu o prefácio da segunda edição de seu livro *Communications*⁴³. Neste breve prefácio, o autor lança a ideia de educação permanente para referir-se à força educacional de toda nossa experiência social e cultural (WILLIAMS, 1968). Assim, ao prefaciá-la uma obra que trata de comunicação, o autor declara considerar que não apenas televisão e filmes são meios de comunicação, mas também o são livros, anúncios e peças de teatro e que todos estes funcionam como instrumentos culturais que colaboram para

⁴² *Culture and Anarchy*, – Cultura e Anarquia, em livre tradução – , foram ensaios publicados na Inglaterra entre 1867-1868. Em 1869 os mesmos foram organizados no formato de livro. A obra ainda não foi traduzida no Brasil.

⁴³ Este livro não está traduzido no Brasil.

a produção de um estado de educação permanente, que é um modo muito mais amplo de ensino do que o ensino formal.

Além disso, ainda em *A Política e as Letras* (2013, p.152), Williams mostra-se atento à observação de seus entrevistadores, destacando que compreende que em uma sociedade nem todos sentem ou vivenciam de igual modo a *estrutura de sentimento* do período. Retomando esclarecimento proposto em *The Long Revolution*, salienta não querer dizer que a *estrutura do sentimento*, “mais que o caráter social, é possuída da mesma forma pelos muito indivíduos em uma comunidade”, porém crê tratar-se “de uma possessão bastante ampla e profunda em todas as comunidades reais”, porque diferentes mecanismos culturais são acionados para que, permanentemente, o sujeito responda a tais investidas sociais. Entre outros aspectos, considero relevante destacar ainda que Williams (2013) chama atenção para o fato de que o conceito enfoca as gerações culturais que se formam, ou seja, deixa claro que há diversas variáveis que podem modificar a *estrutura de sentimento* de um período, mas para ele o que causaria a mudança seriam as novas gerações que, a partir da estrutura existente, vão acrescentando e modificando elementos, compondo outra, fator este que também parece ir ao encontro da ideia de educação permanente.

Bauman, por sua vez, em dois distintos momentos debruçou-se sobre o tema da cultura, nos anos 1970, no livro *Ensaio sobre o conceito de cultura* (publicado no Brasil em 2012) e em 2011, no livro *A cultura no mundo líquido moderno* (publicado no Brasil em 2013). Escritas em contextos diferentes e com enfoques diferentes, ao serem aliadas, as duas obras oferecem importantes contribuições para que se possa pensar nas mudanças na *estrutura de sentimento* vinculadas ao conceito de cultura. Além disso, Bauman (2012), na introdução do livro *Ensaio sobre o conceito de cultura*, ao justificar o porquê da reedição de um livro mais de três décadas depois de seu lançamento, mostra-se a par das contribuições que as pesquisas desenvolvidas por analistas culturais vêm trazendo ao campo. Contudo, conforme o autor, na Grã-Bretanha da década de 1960, a noção de cultura ainda não estava presente no discurso político ou sociocientífico, “apesar dos esforços pioneiros de Matthew Arnold para inseri-la no vocabulário das classes letradas britânicas e da brava luta posterior por sua legitimidade, empreendida por Raymond Williams e Stuart Hall” (2012, p.10). Assim os poucos estudos sobre o tema, até então, e a

percepção de que novas e profundas mudanças sociais estariam possibilitando novos sentidos para o conceito de cultura, foram razões que o motivaram para a escrita deste primeiro livro sobre o conceito na década de 70.

Na segunda obra, já se valendo de estudos posteriores desenvolvidos no campo, como os realizados por Pierre Bourdieu, Alain Touraine e Manuel Castells, o foco de Bauman (2013) parece ser a relação contemporânea entre cultura e tópicos cujos debates encontram-se em ascensão a partir da segunda metade do século XX, como, por exemplo, moda, globalização e mercado. Para isso, o autor começa a obra apresentando novamente argumentos – diferentes dos apresentados no livro anterior – que evidenciam que as condições sociais contemporâneas têm produzido mudanças no modo como o conceito vem sendo definido.

E é justamente a discussão sobre os deslocamentos do conceito de cultura apresentada nestas obras que me faz trazer Bauman (2012, 2013) a este texto. É a partir da discussão proposta pelo autor em obras com focos diferentes, que me levou a pensar o quanto estas mudanças repercutem na *estrutura do sentimento* que se vincula ao conceito. Como em ambas as obras Bauman (2012, 2013) chama a atenção para o caráter constitutivo e regulador da cultura, busco pensar nas transformações do conceito de cultura a partir de sua conexão com o campo da pedagogia, considerando, assim, que desde seus primórdios o conceito carrega um viés que pode ser entendida como pedagógico.

No livro *Ensaio sobre o conceito de cultura* Bauman (2012), com três diferentes focos (a cultura como conceito, como estrutura e como práxis), busca “desemaranhar as incoerências evidentes nos usos de ‘cultura’” (2012, p.17). Defendendo que a ideia que temos de cultura entrou em cena nos meados do século XVIII, Bauman (2012) argumenta que importantes mudanças sociais aconteceram para isso: por um lado passou a ser função dos administradores da vida social substituir a crença na ordem divina pela ordem dos homens, social e legislativa e, por outro lado, passou a ser preocupação dos pensadores buscar as verdades do mundo a partir de uma matriz racional. Fundidas, estas mudanças permitiram a emergência de uma terceira condição, “a pragmática da construção da ordem, envolvendo a tecnologia do controle e da educação comportamentais: a técnica da moldagem da mente e da vontade” (p.14). Estes três interesses recém produzidos

deveriam juntar-se e fundir-se na ideia de cultura, considerada pelo autor como o mais importante marco deste período.

Como consequência, o conceito carrega como característica a ambiguidade, pois “a ambivalência central do conceito de ‘cultura’ reflete a ambiguidade da ideia de construção da ordem, esse ponto focal de toda a existência moderna” (BAUMAN, 2012, p.18). Para colaborar na construção da ordem moderna, por meio da regulação dos sujeitos, entre seus significados, o conceito acabou por abarcar tanto a possibilidade da escolha permitida pela liberdade que o sujeito livre possui quanto a necessidade de autorregulação implicada neste mesmo processo. Assim, conforme Bauman, “o caráter de dois gumes – simultaneamente ‘permitindo’ e ‘restringindo’ – da cultura, sobre o qual muito se tem escrito nos últimos anos, na verdade estava presente desde o começo [século XVIII]” (id., p.16).

Na segunda obra, *A cultura no mundo líquido moderno*, Bauman (2013) é ainda mais explícito sobre as transformações do conceito e as implicações disso no campo social. Como já afirmei, valendo-se de estudos desenvolvidos por sociólogos contemporâneos, o autor começa sua argumentação dando um destaque a questão da presente impossibilidade de dividir as pessoas entre quem está na elite cultural e quem está abaixo dela. Isso ocorre porque um dos efeitos do tempo presente para o conceito é o borramento destas marcações. Esse borramento permite que, em uma sociedade plural e marcada pela ambivalência, os gostos podem ser ecléticos, como, por exemplo, posso gostar ao mesmo tempo de arte clássica e de ouvir *funk*, posso ser um intelectual fã de *hip-pop*, posso apreciar tanto saraus culturais quanto desfiles de carnaval. Ou seja, neste contexto “nenhum produto da cultura me é estranho; com nenhum deles me identifico cem por cento, totalmente, e decerto não em troca de me negar outros prazeres” (BAUMAN, 2013, p. 8-9).

Contudo, para que chegássemos a tal momento no estado da cultura, importantes deslocamentos – da modernidade à contemporaneidade – ocorreram. Bauman (2013) divide-os em três fases: da cultura como instrumento missionário, para a cultura como dispositivo homeostático à cultura no mundo líquido moderno.

Conforme o autor, a cultura como instrumento missionário é a ideia de cultura como uma força que trabalha para a busca da ordem e que portanto pode ser fortemente marcada por uma essência educativa. Esta ideia esteve presente na emergência do conceito e pode ser facilmente percebida em determinados

momentos da história social, como por exemplo, no Iluminismo. Nesta fase, a cultura teria uma força socialmente conservadora pois com as mudanças sociais do período, havia uma necessidade de trazer a massa para aquilo que era socialmente considerado “luz”. Nas palavras do autor:

O nome 'cultura' foi atribuído a uma visão proselitista, planejada e empreendida sob a forma de tentativas de educar as massas e refinar seus costumes, e assim melhorar a sociedade e aproximar o 'povo', os seja, os que estão na 'base da sociedade', daqueles que estão no topo. A 'cultura' era associada a um 'feixe de luz' capaz de 'ultrapassar os telhados' das residências rurais e urbanas para atingir os recessos sombrios do preconceito e da superstição que, como tantos vampiros (acreditava-se), não sobreviveriam quando expostos à luz do dia (BAUMAN, 2013, p.12, grifos do autor)

Com a construção do Estado-nação e com o “sucesso” das cruzadas empreendidas por homens brancos que visavam retirar o selvagem do seu estado de barbárie, o objetivo passou a ser outro, passou a ser a preservação deste Estado e deste ideal de cultura. Assim, a cultura como dispositivo homeostático é a ideia de que a cultura tinha que proteger o Estado, tinha que estabilizar os fenômenos do campo social. A cultura deveria estar “a serviço do *status quo*, da reprodução monótona da sociedade e da manutenção do equilíbrio do sistema” (BAUMAN, 2013, p.16).

Todavia, como bem sabemos, com as próprias mudanças sociais, que tornaram-se mais rápidas e mais espreiadas nos quatro cantos do globo desde a metade do século XX, a manutenção de qualquer *status quo* tornou-se um propósito pouco fundado, praticamente impossível. Por isso Bauman argumenta que mais uma vez a ideia de cultura desloca-se. Usando metáfora dos líquidos para dizer que “nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo” (id., p.16), o autor destaca que nesta esteira a cultura também deixa de ter formas rígidas para tornar-se flexível.

Na sociedade líquida, a cultura é modelada para se ajustar ao princípio contemporâneo de que o sujeito é responsável por suas escolhas, sucessos e fracassos. Tomando o sujeito como o principal responsável pelo gerenciamento de sua vida, a cultura serve como norte que aponta para as possibilidades de escolha. A cultura agora “é capaz de se concentrar em atender às necessidades dos indivíduos, resolver problemas e conflitos individuais com os desafios e problemas da vida das pessoas” (id., p.17).

Para que este objetivo possa ser alcançado, a cultura, impulsionada pelas libertações advindas tanto do campo econômico quanto dos campos sociais, políticos e étnicos parece, conforme Bauman (2013), ser uma *megastore*. É pelo consumo de itens culturais, escolhidos por cada sujeito a partir de sua liberdade de escolha, que a cultura torna-se personalizada, que ela age sobre o corpo individual, que ela regula a todos e a cada um. Como em geral todos os sujeitos querem pertencer, querem se identificar com uma comunidade, eles acabam consumindo os símbolos culturais que de certo modo possibilitam ou intermediam o sentimento de pertença.

Assim, se no presente momento o sujeito é que constrói seu contexto cultural a partir de suas escolhas, a auto-regulação passa a ser um importante fator. E me parece não existir algo mais pedagógico do que fazer com que os sujeitos entrem numa matriz onde devem responder de modo eficiente à uma ordem que os convoca a constituir-se a partir de “oposições enervantes”, como liberdade e necessidade; aleatório e padronizado; contingente e obediente à lei, enfim “entre autoafirmação e a regulação normativa” (BAUMAN, 2012, p.17). Diante desse quadro contemporâneo que trata da relação da cultura com o sujeito, parece ser possível constatar que os deslocamentos na ideia de cultura permitiram que o caráter pedagógico, que já existia na ideia de cultura como matriz universal, se tornasse ainda mais forte no atual estado da cultura, já que a pluralidade imbricada na ideia contemporânea de cultura requer uma variedade de estratégias pedagógicas também.

A cultura como recurso pedagógico

Como tentei mostrar na seção anterior, o conceito de cultura ao longo da Modernidade até o século XX desloca-se de um conceito “impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas” (COSTA, 2005, p.108) para outro concebido como eivado se significados “em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis” (id.). Com isso, “cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar também o gosto das multidões” (id.).

Nesses deslocamentos do entendimento do conceito, desde a emergência institucional dos Estudos Culturais – com a criação do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, na Universidade de Birmingham em 1961 – a cultura, a partir dos

estudos desenvolvidos especialmente por Hall (1997) e Williams (1969), começa a ganhar centralidade nas discussões que se referem ao modo como os sujeitos se constituem. Nesta esteira de discussões, a cultura deixa de ser entendida como uma variável sem importância para ser vista como “algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior” (HALL, 1997, p.22).

Como já afirmei, esta nova concepção da cultura possibilita novas mudanças em relação à *estrutura de sentimento* do conceito. Em parte, isto se deve aos Estudos Culturais, porque foi trazendo para a academia esta “centralidade da cultura”, conforme destaca Thompson (2005), que os Estudos Culturais cresceram acompanhando as transformações sociais ocorridas a partir da segunda metade do século XX. Assim, a “descolonização” do conceito de cultura (COSTA, 2005), parece ter sido fortalecido com a emergência dos Estudos Culturais. Os Estudos Culturais contribuíram significativamente para que cultura não fosse mais entendida numa perspectiva elitista que se referia apenas às artes, à literatura e aos costumes morais, mas cultura 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 mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.). (COSTA, 2005, p.109)

Essa perspectiva que assume que a cultura possui um papel constitutivo ao invés de dependente, Hall (1997) nomeia de virada cultural. Veiga-Neto (2003) a esse respeito explica:

assiste-se hoje a uma verdadeira *virada cultural*, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos. (VEIGA-NETO, 2003, p. 06)

Desde que a ótica da “virada cultural” (HALL, 1997) tomou contornos na segunda metade do século XX, as implicações da cultura na organização social e na constituição dos sujeitos passou a ser tema de destaque em diferentes campos das Ciências Humanas. A virada cultural, conforme Escosteguy (2011) é a “ideia de que qualquer ordem econômica somente funciona quando é constituída por uma dimensão simbólica, isto é, que ‘o econômico’ é operacionalizado ou se torna ‘real’ dentro da dimensão cultural” (p.15). Com isso, a cultura ganha centralidade, pois

está implicada em “todos os processos e práticas de nossa vida social” (id., lb.). Ainda conforme a autora é nesse cenário “que a reflexão sobre a importância da cultura na vida social se afirma, sem recorrer a uma lógica dicotômica do tipo cultura *versus* economia. Ao invés disso, borram-se as fronteiras, bem como uma relação hierárquica entre elas (ESCOSTEGUY, 2011 p.15).

É esse borramento de fronteiras que nos permite pensar a cultura como recurso, como propõe Yúdice (2006). Na obra *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*, o americano George Yúdice desenvolve sua argumentação a partir da conveniência da cultura. Considerando discussões sobre o tema desenvolvidas por pensadores como o próprio Raymond Williams, Yúdice busca não focalizar o “conteúdo da cultura”, mas “fazer uma abordagem da questão da cultura de nosso tempo” (2006, p.25) e isso significa, a seu ver, que “o papel da cultura expandiu-se como nunca para as esferas políticas e econômicas, ao mesmo tempo que as noções convencionais de cultura esvaziaram muito” (id.). A mudança na estrutura de sentimento contemporânea permite que a cultura seja analisada como um recurso, o que, por sua vez, implica na compreensão de que

a cultura como recurso é muito mais do que mercadoria; ela é o eixo de uma nova estrutura epistêmica na qual a ideologia e aquilo que Foucault denominou sociedade disciplinar (isto é, a imposição de normas a instituições como a educacional, a médica, a psiquiátrica, etc.) são absorvidas por uma racionalidade econômica ou ecológica, de tal forma que o gerenciamento, a conservação, o acesso, a distribuição e o investimento – em ‘cultura’ e seus resultados – tornam-se prioritários” (p.13, grifos do autor)

Na mesma perspectiva Hall (1997) destaca que se, de fato, a cultura possui este aspecto regulador, então quem deseja “influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma ter a ‘cultura’ em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau” (p.18, grifos do autor). Esse processo Yúdice (2006) chama de gerenciamento da cultura. Conforme o autor, gerenciar a cultura é uma importante estratégia para que esta seja percebida como um recurso. Fazendo uma analogia com os recursos naturais, Yúdice declara que a cultura também precisa ser preservada, cuidada, para que também se transforme num recurso. Nesse sentido, para o autor, cada vez mais “tanto nos recursos culturais quanto nos naturais, gerenciamento é o nome do jogo” (p.14), todavia adverte que “nem sempre é fácil fazer com que ambos os aspectos – sociopolíticos e econômicos – de gerenciamento cultural cheguem a um acordo sem problemas ou contradições” (p.14).

A ideia de gerenciamento requer perceber pelo menos dois acontecimentos: os deslocamentos que permitem que hoje a distinção entre alta e baixa cultura perca força; e as disputas travadas por diferentes segmentos que buscam exercer o poder de gerenciar a cultura. Esse segundo aspecto, em especial, interessa a este trabalho, pois, a exemplo do que acontece com a pedagogia, chama a atenção que a luta em torno do gerenciamento da cultura se dá como estratégia de regulação dos sujeitos. Conforme Costa e Momo (2009) “é dessa face que emergem os efeitos constitutivos da cultura que vão moldar identidades, imagens, sentimentos, práticas sociais e condutas individuais e coletivas” (p. 2).

É também a partir disso que acredito ser possível falar em cultura como recurso pedagógico. Se para Yúdice a ideia de cultura como recurso objetiva a melhoria sociopolítica e econômica, sendo estes alguns dos propósitos que permitem “falar de cultura como recurso” (2006, p.63), considero que neste cenário as práticas culturais se nutrem de um cunho pedagógico e, por isso, a cultura poderia ser percebida como um potente recurso pedagógico contemporâneo.

Dito de outro modo, o que estou chamando atenção é que mesmo não sendo novidade o acionamento da cultura para colocar em circulação discursos ideológicos interessados, condições do tempo presente, como a globalização e o acesso a informação, fazem com que diferentes mecanismos sejam acionados para conferir caráter de unidade e sentimento de pertença às comunidades. Assim, é porque acreditamos pertencer a uma cultura que nos subjetivamos dentro de determinados padrões sociais “culturalmente” aceitos. Com isso, se por ventura não formos capturados pelo discurso escolar que nos disciplina nesta mesma matriz de inteligibilidade, seremos por algum artefato ou arranjo cultural que nos circunda. Ou seja, a cultura pode ser pensada como um recurso pedagógico pois é a partir do gerenciamento da cultura especialmente por conglomerados midiáticos que se criam as condições de emergência para novas formas de pedagogia (CAMOZZATO, 2015), que extravasam a instituição escolar, pedagogias produzidas na intersecção com a cultura e que tem nesta última sua matéria prima, como as chamadas pedagogias culturais.

Considerando a produtividade da mídia ao ensinar modos de ser sujeito, modos de vestir, modos de consumir, entre muitos outros aspectos, o que este conceito de pedagogias culturais permite destacar é que é por meio do

gerenciamento da cultura por parte de instituições que não a escolar, que a cultura tem se tornado um recurso pedagógico e que, com isso, o conceito de pedagogia tenha se expandido a fim de dar conta das múltiplas formas e locais onde a aprendizagem possa ser produzida.

Ao destacar a cultura como recurso pedagógico, o que se objetiva é chamar a atenção para o quão potentes são as diversas formas de manifestação cultural e os diversos artefatos culturais na produção do sujeito contemporâneo. Essa potência da cultura a torna pedagógica ao mesmo tempo em que alarga o entendimento do conceito de pedagogia. Ser docente hoje implicaria a compreensão destes processos, pois, como sabemos, a escola não é mais o único local de aprendizagem e é a partir da compreensão do contexto que nos rodeia que podemos nos colocar face aos novos desafios que surgem.

Enfim, ao focar este capítulo especialmente nas mudanças na *estrutura de sentimento* que afetam o conceito de cultura, objetivei mostrar as condições que hoje nos dão possibilidade para falar em cultura como recurso pedagógico. Ao tratar destes deslocamentos, tentei evidenciar que, conforme apontam Costa e Momo (2009, p.16), “os usos da cultura demonstram que ela é uma ferramenta para objetivos diversificados e, assim, um valioso recurso também para contestações e para uma enorme variedade de propósitos sociopolíticos e econômicos”.

São os múltiplos usos da cultura que parecem permitir que sua centralidade como eixo organizador da vida social seja efetivada, o que gera novos desafios ao campo pedagógico pois, no tempo presente, temos a possibilidade de nos constituir e aprender sobre o mundo que nos cerca de variadas formas e lugares.

PARTE II

O MAPA DAS PEDAGOGIAS CULTURAIS

CAPÍTULO IV - A invenção do conceito de pedagogias culturais

Ponto 1 – localização do conjunto de circunstâncias

Um noticiário de televisão, as imagens, gráficos, etc. de um livro didático ou as músicas de um grupo de *rock*, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas. (COSTA, HESSEL & SOMMER, 2003, p. 38)

Como tentei chamar a atenção nos capítulos sobre pedagogia e cultura, parece ser pelos deslocamentos sofridos em ambos os campos nas últimas décadas que o conceito de pedagogias culturais tornou-se possível. Assim, se por um lado a percepção de que a pedagogia vincula-se aos ensinamentos da vida diária começa a ganhar destaque, a cultura, por outro lado, tornou-se um importante recurso pedagógico para a manutenção da ordem e para a orientação das escolhas que a ideia de liberdade regulada oferece. Por isso, inspirada em Camozzato (2012), começo este capítulo assumindo o pressuposto de que “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” (p. 26).

Compreendendo portanto que foram as transformações nos conceitos de cultura e pedagogia que deram condições de possibilidade para a emergência do conceito de pedagogias culturais, neste capítulo objetivo rastrear a invenção deste conceito, saber em que contexto ele emerge, quais suas heranças e o que está implicado na ideia de pedagogias culturais. Para isso, este capítulo não está organizado por alguma ordem dos fatos ou por ordem de relevância, mas cada seção que o compõe está dada como uma linha do mapa. Isso porque durante sua escrita, percebi que cada tema/discussão que compõe as seções, foi condição de possibilidade para o conceito de pedagogias culturais. Entretanto isso não implica necessariamente uma hierarquia dos fatos ou até mesmo uma relação entre eles. Salientado isso, vamos às seções: Na primeira, mostro que foi essencial para o conceito de pedagogias culturais a ampliação da noção de espaços de aprendizagem. A partir do livro *Places of Learning* de Elizabeth Ellsworth (2005), destaco o quanto a ideia de que o ensino e a aprendizagem não se restringem à escola foi revolucionária e fulcral no início dos anos 1990 para o conceito e, ao

escolher este livro para esta discussão, mostro o quanto o papel da pedagogia é destacado pela autora como importante articuladora deste processo.

Na segunda seção, trato do pioneirismo de Henry Giroux ao adjetivar as formas que a pedagogia apresenta quando imbricadas com a cultura. Ou seja, a partir especialmente dos conceitos de pedagogia pública e pedagogia crítica, cunhados pelo autor, busco mostrar o quão herdeiro destes o conceito de pedagogias culturais é e aproveito também para destacar o quão importante as pesquisas de Giroux foram para o campo dos Estudos Culturais e para o conceito de pedagogias culturais.

Na terceira seção, trato da emergência acadêmica da expressão por meio da obra *Cultural Pedagogy: arts, education, politics* de David Trend (1992) – que parece ser o primeiro registro escrito da expressão –. Nesta obra, o norte americano David Trend, ligado a teoria crítica da educação, cunha a expressão para tratar da relação entre pedagogia, arte e democracia, não oferecendo portanto o significado do conceito tal como o conhecemos, mas tendo seu nome e sua obra reconhecidos nesta pesquisa por ser o pesquisador que cunhou o conceito e deu as primeiras direções investigativas para o mesmo.

Na seção seguinte, trago os norte americanos Shirley Steinberg e Joe Kincheloe para tratar da visibilidade que as pesquisas produzidas por eles deram ao conceito. Por meio de suas investigações, produzidas em torno dos anos 2000, é que o conceito se firmou no campo acadêmico e começou a ser importado para outros contextos, a exemplo do que aconteceu no Brasil.

Por fim, na última seção, tento abrir a caixa-preta da noção de pedagogias culturais, discutindo o que o conceito nos faz pensar e o que ele põe em articulação. Faço isso não para decretar o que são afinal as *pedagogias culturais*, mas para colocar em articulação estas linhas, destacando os fios que a produzem e suas as implicações ao conceito, tal como conhecemos hoje.

A ideia de espaços de aprendizagem

Como mostrei nos dois capítulos anteriores, diferentes pesquisas, tanto no campo da cultura como no da pedagogia, contribuíram para a ampliação de ideias sobre espaços de aprendizagem. Apenas para retomar, lembro que Bernstein (2001), ao apontar que estamos diante de uma “sociedade totalmente

pedagogizada”, ou Williams (1968), ao destacar que num processo de educação permanente diferentes instituições, espaços e até revistas femininas estão ativa e profundamente a ensinar algo, são exemplos disso.

Mesmo não podendo aqui fazer justiça a todos aqueles que, de um modo ou de outro, colocaram em articulação a relação entre pedagogia e cultura – e que, portanto, deram condições para que se possa examinar as relações de ensino e aprendizagem como amplos processos culturais –, nesta seção apresento este tipo de discussão como uma importante condição de possibilidade para o conceito de pedagogias culturais.

Ao buscar elementos que me permitam analisar a emergência do conceito de pedagogias culturais, me deparei com vários textos que, sem citar este conceito, destacam que uma das principais características do imperativo pedagógico contemporâneo é a existência de relações de ensino e aprendizagem em diferentes espaços sociais regulados pela cultura.

Entre os materiais encontrados em minha busca, me chamou a atenção o livro *Places of Learning*, de Elizabeth Ellsworth (2005) que, ao considerar o caráter pedagógico da vida social contemporânea, produz uma análise consistente sobre espaços culturais como espaços de aprendizagem. Espaços estes que, mediados pela pedagogia, produzem conhecimento. Deste modo, trago este livro para esta discussão por três principais motivos: primeiro, porque na pesquisa que realizei constatei que a compreensão de que ensino e aprendizagem ocorrem em outros espaços culturais que não apenas a escola, há uma ou duas décadas atrás, não era algo banal como hoje, por consequência entendi que para chegar no conceito de pedagogias culturais, primeiro teria que passar por este caminho. O segundo motivo refere-se ao fato do livro de Ellsworth, dada a qualidade de suas análises, ser uma obra recorrentemente citada em tópicos que envolvem esta discussão. Assim, ao sentir a necessidade de falar deste tema, optei por trazer à minha pesquisa uma obra que teve boa repercussão no campo dos Estudos Culturais. O terceiro motivo refere-se ao papel que a autora atribui a pedagogia no contexto de suas análises. Ou seja, por mais que desde os limiares dos anos 2000 muitos pesquisadores – embasados inclusive em Giroux – vinham citando diferentes espaços como lugares de ensino e aprendizagem, nestas obras ou o papel da pedagogia não aparecia ou era marginalizado, não sendo discutido nem aprofundado.

Ellsworth se tornou reconhecida por seu livro justamente por colocar a pedagogia como articuladora central desta discussão, promovendo um salto nas discussões que tratam da relação entre pedagogia e diversos sítios em que a cultura proporciona a produção de conhecimento. Ao fazer esta relação, outro ponto que chama a atenção é que a pesquisadora fez suas análises sem para isso usar um tom de denúncia, considerando a produção de conhecimento resultante desta relação como algo que aliena ou oprime, o que Giroux, embasado na teoria crítica, fez recorrentemente em suas produções que articulam pedagogia e cultura.

Ellsworth (2005), ao considerar que tanto o desenvolvimento das últimas décadas em temas como mídia e tecnologia como a massiva troca global de pessoas, culturas e objetos proporcionaram condições para que discursos binários como virtual/real, razão/emoção, corpo/mente fossem superados, argumenta que agora precisamos usar os novos entendimentos sobre estes tópicos binários para criar conceitos e pedagogias capazes de tratar da aprendizagem do *self*.

Ao “pensar em pedagogia não em relação ao conhecimento como uma coisa feita, mas ao conhecimento em construção⁴⁴” (ELLSWORTH, 2005, p.01), a autora discute como a mídia, os museus e a arquitetura possuem uma pedagogia que produz efeitos na produção do *self*, na “auto-aprendizagem” de cada sujeito. Conforme a autora, a pedagogia destes lugares provoca no sujeito movimentos, sensações e efeitos que fazem com que seus corpos e mentes fabriquem aprendizagens tanto em relação a si mesmo, aos outros, e ao mundo.

Ao analisar espaços culturais como lugares de aprendizagem, o que move a autora e sua pesquisa é uma “curiosidade fundamental sobre coisas e processos – neste caso, elementos pedagógicos emergentes e qualidades – que nós ainda não entendemos e que nos provocam pensar ou imaginar novos caminhos⁴⁵” (id., p.5). Por exemplo, ao tomar o museu do Holocausto como um sítio de análise, a autora considera este como um lugar anômalo, que instiga novas perspectivas de olhar, que é peculiar e cujos fenômenos pedagógicos são difíceis de classificar.

⁴⁴ No original: “Places of Learning explores what it might mean to think of pedagogy not in relation to knowledge as a thing made but to knowledge in the making.”

⁴⁵ No original: “Like all experiments, ours is fueled by a fundamental curiosity about things and processes – in this instance, emergent pedagogical elements and qualities – that we do not yet understand and that provoke us to think or imagine in new ways.”

Para superar tais dificuldades, Ellsworth (2005) propõe que se olhe para estes espaços anômalos como espaços pedagógicos a partir de novos ângulos. E esse é objetivo da autora em sua obra, pois, conforme a mesma, é difícil ver anomalias pedagógicas quando se olha para estes lugares a partir do “centro”, de discursos e práticas dominantes. Contudo, para a pesquisadora, quando se olha a partir de conotações múltiplas e potencialmente excêntricas, a potencialidade do entendimento da experiência da auto-aprendizagem como algo em construção faz com que a força pedagógica destes sítios se torne mais aparente (id., 2005).

Assim, a autora denomina de “força pedagógica” (ELLSWORTH, 2005) as qualidades pedagógicas que cada um destes espaços/objetos produzem. Tal entendimento não só amplia a ideia sobre espaços de aprendizagem como também mostra como isso é feito, pois, a autora argumenta que ao assistirmos um filme, visitarmos uma exposição no museu, escutarmos uma música, corpo e mente entram em sintonia com o que está sendo visualizado, escutado e sentido e a força destes efeitos é o que produz aprendizagens. Atenta portanto ao papel que a pedagogia desempenha nestes lugares ou artefatos, Ellsworth, sem dar nenhum nome específico a esta forma de pedagogia (não a chamou de pública, nem crítica, nem cultural), chama a atenção para a força pedagógica destes espaços e como tal força se exerce. Ela destaca que curadores, designers, produtores midiáticos ou qualquer outra pessoa que projeta tais ambientes, possui intenção educativa e inventa caminhos processuais que instigam e possibilitam aprendizagens.

Usando o conceito de espaço transicional do pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott, Elizabeth Ellsworth argumenta que múltiplos lugares produzem aprendizagem porque estes colocam o sujeito no espaço transicional⁴⁶. Ou seja, colocam o sujeito em contato com novas experiências, novas sensações que alteram aquilo que ele já sabia, numa zona onde os limites entre dentro e fora, entre o que se sabe e o que o corpo e mente estão assimilando produzem novos efeitos, novos conhecimentos. O mais interessante deste uso que a autora faz de Winnicott é que para ela, neste contexto, a pedagogia funciona como uma dobradiça. É a pedagogia que articula o mundo real do imaginário. É a pedagogia que media este

⁴⁶ Conforme a autora, espaço transicional não é apenas uma metáfora criada por Winnicott para referir-se a interior/exterior ou a psique/realidade. Espaço transicional tem uma materialidade, é o espaço onde tanto as fronteiras do real e do imaginado quanto do interior/exterior são colocadas em relação. (ELLSWORTH, 2005, p.31) No original: “*transitional space is the space where both real and imagined physical boundaries between the body's inside and outside are put into play.*” (p. 31-32)

processo, porque é ela que permite que o sujeito organize seu *self* a partir de suas aprendizagens novas.

Enfim, como se pode perceber, toda a argumentação desenvolvida por Ellsworth concede à pedagogia um destaque especial. Nesta obra, vemos a ampliação da ideia de lugares de aprendizagem sendo produzida a partir da centralidade da pedagogia como articuladora entre espaços culturais de aprendizagem – para além da escola – e produção do *self*. Este primeiro movimento foi de suma importância quem sabe não para a emergência do conceito de pedagogias culturais, mas para os significados que o conceito carrega no presente.

Parece-me ser porque hoje entendemos e concordamos que a cultura, em seus diversos espaços de circulação, produz conhecimento, regula e governa, que trabalhamos com o conceito de pedagogias culturais a partir deste enfoque. Contudo, outra condição importante para o conceito de pedagogias culturais é a flexibilização e pluralização do conceito de pedagogia. Como destaquei, Ellsworth (2005) não se preocupou em denominar, derivar ou adjetivar a pedagogia objeto de sua análise. Giroux, por sua vez, fez isto mais de uma vez e por isso podemos considerar que os conceitos de pedagogia pública e pedagogia crítica, cunhados por ele, reverberam no conceito de pedagogias culturais. Neste cenário o legado de Giroux é indiscutível, como discuto a seguir.

Pedagogia crítica e pedagogia pública: o legado de Giroux às pedagogias culturais

Quando escrevi o projeto que antecedeu a esta tese, trouxe o estadunidense Henry Giroux para falar tanto da ampliação do conceito de pedagogia, quanto para mostrar seu engajamento com a teoria e as pedagogias críticas. Agora, depois de todo um percurso de investigação, trago Giroux novamente, mas, ampliando a importância de suas investigação para o conceito de pedagogias culturais.

Passadas mais de duas décadas da publicação de seus primeiros textos que tratam de pedagogia em conexão com os Estudos Culturais, é possível ver o quanto suas ideias foram precursoras de todo um campo que trata de pedagogia e cultura. E isso, em minha opinião, é muito mais interessante do que apenas dizer que ele é o pai das pedagogias críticas, que por sua vez é o conceito antecessor de pedagogias culturais.

Giroux, mais do que ampliar o conceito de pedagogia, dizendo que esta se dá em uma gama de lugares que não só na escola, parece ser um dos primeiros pesquisadores culturais que adjetiva o conceito. Mesmo que os conceitos de pedagogia pública e pedagogia crítica sejam objetos de intensas críticas, das quais muitas me parecem fazer total sentido, o trabalho de Giroux merece nosso respeito pela inovação que trouxe ao campo da pedagogia e dos Estudos Culturais. Foi adotando estes conceitos como ponto de partida que muitos outros estudos foram possíveis e repercutem positivamente no campo da Educação. Por exemplo, Bernstein (2001) ao falar da pedagogização da vida diária, Pykett (2009), ao tratar do Estado Pedagógico ou Watkins, Noble e Driscoll (2015) ao discorrerem sobre o imperativo pedagógico, acionam a produção de Giroux para começarem suas discussões.

Em contato com estas produções que ampliam o conceito de pedagogia, tratam desta como um imperativo e até citam as pedagogias culturais (como no trabalho de Watkins, Noble e Driscoll, 2015) vi que não apenas o conceito de pedagogia crítica serve como ponto de partida, mas também o conceito de pedagogia pública é frequentemente acionado. Isso me chamou a atenção porque especialmente nas pesquisas produzidas no contexto da UFRGS ou dos Estudos Culturais em Educação no Brasil, não tinha me deparado com este conceito, contudo, já o conceito de pedagogias críticas, dada inclusive a participação do brasileiro Paulo Freire no desenvolvimento do mesmo, é um conceito mais popular e frequentemente encontrado nas pesquisas desenvolvidas em nosso país.

Fruto da Teoria Crítica, o conceito de pedagogias críticas é explicitado por Giroux (1994) no artigo *Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy*. Neste texto, o autor esclarece que compreende as pedagogias críticas não apenas como um conjunto de técnicas e habilidades, mas como uma prática cultural. Aproximando-se dos Estudos Culturais, o autor buscou relacionar tal campo e as pedagogias críticas, pois, para ele, os Estudos Culturais oferecem uma teorização importante aos educadores já que aportam elementos tanto para analisar a produção histórica, econômica e cultural de representações e desejos que os jovens contemporâneos absorvem, especialmente pela mídia, quanto para repensar a relação entre poder, cultura, aprendizagem e o papel dos docentes como “intelectuais públicos” (GIROUX, 1994).

Além de promover uma aproximação entre estes dois campos, Giroux, em vários textos (1993 [2008], 1994, 1999), se esforçou para salientar o quanto a pedagogia é importante para os Estudos Culturais. A partir da análise de diversos materiais midiáticos, como filmes produzidos por Hollywood e filmes e desenhos animados produzidos pela Disney, o autor salienta que tais artefatos ao mesmo tempo em que reforçam estereótipos de gênero e raça, dão condições para que, por meio de uma pedagogia crítica, tais narrativas sejam reescritas. É por meio da representação destas narrativas que os sujeitos podem ampliar sua compreensão sobre o contexto social e cultural em que estão inseridos e, conseqüentemente, ampliar a gama de estratégias para criarem um senso de resistência e transformação do meio mais forte.

A pedagogia crítica, atenta à produtividade dos artefatos da cultura, os investiga para denunciar as formas de ideologia e dominação presentes nos discursos e representações que produzem. O que vemos é uma pedagogia politicamente engajada, que atrela fortemente o papel do educador ao processo de mudar sua realidade sócio-cultural. Citando pesquisadores com Stuart Hall, Edward Said, Lawrence Grossberg, entre outros, Giroux (1999) afirma que estes estudiosos redefiniram o significado de pedagogia crítica e política cultural. Segundo ele:

O novo trabalho em pedagogia tem sido encarado como uma forma de produção política e cultural profundamente envolvida na construção do conhecimento, subjetividades e relações sociais. Distanciando-se da pedagogia como prática fora do contexto histórico e não teórica, vários trabalhadores culturais têm cada vez mais tentado utilizar a prática pedagógica como uma forma de política cultural. Tanto dentro quanto fora da instituição acadêmica, isso tem implicado em uma preocupação com análises de produção e representação do significado e em como essas práticas e seus efeitos estão envolvidos na dinâmica do poder social. (GIROUX, 1999, p.13)

Considero que pelo posicionamento que o autor sustenta sobre pedagogia, assim como pelo trabalho que faz ao analisar artefatos da cultura (como os filmes de *Hollywood* ou da *Disney*), a noção de pedagogia atuando para além da escola se torna mais potente. Segundo Giroux (1999), “como prática cultural, a pedagogia – nos termos de Roger Simon – contesta e recompõe a construção, apresentação e engajamento de diversas formas de imagens, texto, fala e ação” (p. 14). Ainda de acordo com o autor (id.), ao compreendermos que estes artefatos da cultura, como a publicidade – mas também como o cinema, a televisão entre outros –, praticam uma pedagogia, ensinam e posicionam os sujeitos, estamos compreendendo como a

política cultural se manifesta, como os arranjos sociais são engendrados. Esse tipo de pesquisa tem implicado “uma preocupação com análises de produção e representação do significado e como essas práticas e seus efeitos estão envolvidos na dinâmica do poder social” (GIROUX, 1999, p.13).

Já o conceito de pedagogia pública, que aparece na produção intelectual de Giroux a partir dos anos 2000 (1999, 2004a, 2004b), foi um conceito com o qual me deparei durante meu Doutorado sanduíche na Universidade de Sydney. Interessada em descobrir do que o conceito se tratava, especialmente porque Pykett (2009) e Watkins, Noble e Driscoll (2015) o usavam em seus trabalhos, decidi ir direto na fonte para saber sobre o que o mesmo se refere.

Conforme Giroux (2004b), pedagogia pública refere-se “a um conjunto poderoso de forças ideológicas e institucionais cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos, com interesses próprios, disputando o seu próprio material e ideológico ganho”⁴⁷ (p.74). Citando novamente Stuart Hall e Lawrence Grossberg, mas também autores como Meghan Morris e Toby Muller, no texto *Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals*, publicado em 2004, Giroux se mostra ainda mais próximo dos Estudos Culturais, contudo sua perspectiva continua a ser crítica.

Partindo do reconhecimento da produção dos Estudos Culturais para a ampliação da ideia de cultura, o autor considera a cultura como um campo social onde produtos e práticas sociais não são apenas produzidos, distribuídos e consumidos, mas são também investidos de significados e ideologias que geram implicações políticas (GIROUX, 2004). Neste contexto, mais uma vez a pedagogia ocupa um papel central: “a pedagogia é fundamental para qualquer noção viável de política cultural e que os estudos culturais são cruciais para qualquer noção viável de pedagogia” (id.p.62). Assim, prossegue o autor, “é precisamente no cruzamento em que diversas tradições de estudos culturais e pedagogia se informam mutuamente que existe a possibilidade de tornar o pedagógico mais político para os

⁴⁷ No original: “public pedagogy refers to a powerful ensemble of ideological and institutional forces whose aim is to produce competitive, self-interested individuals vying for their own material and ideological gain”.

teóricos dos estudos culturais e a política mais pedagógica para os educadores⁴⁸(id. ib.).

Nesta esteira, o autor esclarece que seu interesse nos Estudos Culturais “emerge de um projeto em andamento para teorizar a relação regulatória e emancipatória entre cultura, poder e política, expressa através da dinâmica do que eu chamo de pedagogia pública” (GIROUX, 2004, p.62). Como se pode perceber, o desenvolvimento do conceito de pedagogia pública é baseado em sua visão que a cultura opera de forma pedagógica. Todavia, para isso o autor considera que cabe aos educadores serem intelectuais ideologicamente engajados nas lutas políticas que formam aquilo que ele chama de política cultural. Isso justifica o porquê de Giroux insistir que devemos enxergar a pedagogia para além da escola, pois é a partir disso que os educadores passam a ter condição de melhor analisar seu contexto cultural e compreender as forças políticas e culturais que o forma.

Ou seja, o conceito de pedagogia pública parece ser o conceito de pedagogia crítica atualizado, com uma roupagem que o aproxima ainda um pouco mais este dos Estudos Culturais. Contudo, em ambos vemos a preocupação de Giroux com questões que envolvem ideologia, cultura e o papel do professor. Nos significados que encontramos para o conceito de pedagogias culturais no Brasil não vemos estas marcadas de modo tão evidente, em tom de denúncia. Entretanto, é por causa da produção de Giroux que o conceito de pedagogias culturais tem embasamento para se desenvolver em diferentes contextos culturais, é pela produção dele que adjetivar a pedagogia tornou-se algo trivial, e é especialmente por causa de Giroux, como afirmam Watkins, Noble e Driscoll (2015), que a pedagogia tornou-se um importante assunto em pauta dentro dos Estudos Culturais. Enfim, como se percebe, esta linha do mapa devida a Giroux implicou e continua a implicar muitas heranças para o nosso conceito de pedagogias culturais.

A invenção da expressão pedagogias culturais

Quando iniciei minha pesquisa sobre os rastros do conceito de pedagogias culturais, tive dificuldade em conseguir chegar ao ponto de emergência deste, uma

⁴⁸ No original: “In what follows, I want to argue that pedagogy is central to any viable notion of cultural politics and that cultural studies is crucial to any viable notion of pedagogy. Moreover, it is precisely at the intersection at which diverse traditions in cultural studies and pedagogy mutually inform each other that the possibility exists of making the pedagogical more political for cultural studies theorists and the political more pedagogical for educators”.

vez que o mesmo é utilizado em muitos países, especialmente os de língua inglesa. Todavia, via as facilidades dos tempos de globalização digital, cheguei no livro *Cultural Pedagogy: arts, education, politics*, do americano David Trend, lançado em 1992.

Desde a defesa do projeto de tese até a escrita da tese, passando inclusive pela experiência do estágio sanduíche no exterior, não localizei nos Estudos Culturais ou em nenhum campo das ciências humanas ou sociais obra mais antiga que acione tal expressão. Sendo assim, me parece de fato ser a obra de Trend a linha que dá a emergência da nomenclatura desta pedagogia produzida na e pela cultura.

O livro *Pedagogy: arts, education, politics* é uma das obras integrantes da coleção *Critical Studies in Education and Cultural Series*, editadas por Henry Giroux e Paulo Freire e tem o próprio Giroux como autor de seu prefácio. Tal fato já torna fácil a percepção de que dada a coleção que integra, as pessoas que a coordenam e o período em que a obra foi escrita, esta é uma produção vinculada à teoria crítica da Educação. Conforme Watkins, Noble e Driscoll (2015), “o livro de Trend usa a estrutura da pedagogia crítica para analisar a educação artística e o trabalho cultural, dando centralidade para as discussões sobre a participação e a democracia⁴⁹” (p.13).

Nesta obra, David Trend (1992) traz à discussão diferentes argumentos para mostrar que a partir da centralidade da cultura e da expansão da pedagogia para diferentes espaços, a relação entre arte e política adquire novos tons. Nesse contexto o papel da pedagogia é destacado, pois, ao considerá-la “como um instrumento através do qual as pessoas se localizam, analisam seus ambientes e formulam planos para o futuro”, a pedagogia funciona como “um método para se chegar além do individualismo, da competição e do consumo” sendo, portanto, uma ação profundamente política⁵⁰. (1992, p.7)

Conforme o autor, tais características da pedagogia são essências para a relação entre arte e educação no cenário social que contextualiza sua obra (ano de

⁴⁹ No original: “Trend’s book uses a critical pedagogy framework to analyze arts education and cultural work, giving centre stage to arguments about participation and democracy.”

⁵⁰ No original: “Here pedagogy is regarded as an instrument through which people locate themselves, analyze their environments, and formulate plans for the future. It is a method for reaching beyond individualism, competition, and consumption - and is therefore a profoundly political gesture”.

1992). Assim, mantendo o tom de denúncia, próprio da teoria crítica, o autor aproxima pedagogia e cultura para mostrar como estas, quando colocadas em relação, trazem benefícios teóricos tanto para artistas quanto para professores.

Tal aproximação acontece no primeiro capítulo e, por isso, esse é o que mais chama a atenção. Isso acontece porque é neste capítulo que o autor faz uma revisão crítica desde o marxismo até os estudos culturais para evidenciar o quanto estes tópicos sobre pedagogia e cultura têm influenciado o pensamento de teóricos contemporâneos. Trend (1992) aponta que a importância da cultura no campo social e educacional começa a ser discutida com mais afinco no decorrer do século XX, sobretudo pelos marxistas da Escola de Frankfurt. Em tempos de expansão dos meios de comunicação, a crítica feita pelos pensadores frankfurtianos era de que esta indústria cultural, a serviço do sistema capitalista, estava mercantilizando a cultura e com isso a arte erudita e a cultura popular estariam sendo apagadas. Para aqueles pensadores, tal movimento demonstrava o quanto o sistema estava impulsionando para o consumo, de modo que os sujeitos nem conseguiam apresentar nenhuma forma de resistência e nem conseguiam fugir dos ditames da indústria cultural.

Mesmo considerando que os comentários de Max Horkheimer e Theodor Adorno, na década de 30, fossem significativos para mostrar que a indústria cultural capturava a massa e a incentivava ao consumo, Trend (id.) afirma que estes não conferiam à cultura a merecida importância e que, “embora útil no amplo mapeamento de reprodução ideológica, esta posição totalizante recusou-se a conceder aos produtores ou às audiências qualquer autonomia. Também foi descaradamente elitista em seus pontos de vista ‘as massas’”⁵¹ (TREND, 1992, p.11). ”

Trend (1992) também apresenta dois elementos que considera importantes para os novos modos de olhar para a cultura em torno da segunda metade do século XX: as ideias de Althusser – de que entre os aparelhos repressores do Estado e a consciência do indivíduo há um espaço que se refere ao papel da cultura na complexa relação dialética com o mercado –; e, na década de 70, os estudos do também marxista Hans Magnus Enzenberger – que apontou que seus antecessores

⁵¹ No original: “Although useful in the broad mapping of ideological reproduction, this totalizing position refused to grant makers or audiences any autonomy whatsoever. It also was unabashedly elitist in its views of “the masses”.

de esquerda haviam obtido um entendimento equivocado sobre o modo como a cultura funciona –. Assim, quando Trend (id.) fala sobre Enzenberger, ele cita que para este “em vez de enganar as massas em uma rede de falsos desejos, a mídia realmente encontrou maneiras de satisfazer reais (mas muitas vezes inconscientes) desejos⁵²” (p.12). Ainda de acordo com Trend (id.), tal constatação vai em direção à assertiva elaborada posteriormente por marxistas pós-estruturalistas como Frederic Jameson e Roland Barthes, que afirmavam que as possibilidades de significação eram negociáveis, haja visto que os significados eram “flutuantes” e, portanto, os sinais culturais podem ser interpretados de diferentes formas. Com isso:

A partir da compreensão do significado de contingência evoluiu um discurso complexo sobre as muitas forças que lutam para influenciá-lo. A própria maneira de ver o mundo torna-se uma questão de estratégia. Por esta razão, as questões de “leitura” e “escrita” culturais são explicitamente preocupações pedagógicas⁵³. (TREND, 1992, p.12)

Entendendo que os significados são também questão de interpretação, o autor aponta que muitos elementos importantes ao marxismo como poder, formação social e luta de classes, passaram a ser olhados com novas lentes. O autor ainda declara que, com esse entendimento, a questão da disputa política do significado no terreno cultural se tornou ainda mais contundente e o papel crítico dos profissionais de educação ainda maior. Tal proposição convida os educadores a pensarem sobre as estruturas institucionais discursivas em que estão inseridos.

Ademais, com as lutas sociais travadas após a Segunda Guerra Mundial, outros estudos que contribuem para se pensar a relação da pedagogia com a cultura emergiram. Conforme Trend (id.), os escritos de Gramsci, divulgados depois de sua morte, são exemplos disso. Percebendo as mudanças sociais como processos de aprendizagem, Gramsci argumentava, diferentemente de Marx, que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação educativa. Para Trend (1992, p.24):

Neste contexto ele [Gramsci] não estava simplesmente se referindo às formas de ensino que comumente estão associadas à sala de aula. Gramsci estava descrevendo o profundo processo político através do qual os cidadãos são socializados para reconhecer e validar o poder do Estado. Este processo permeia todos os componentes do aparato social: o escritório, a igreja, o museu, e em particular a escola. Se pensarmos essas

⁵² No original: “instead of tricking the masses into a web of false desires, media actually found ways of satisfying real. (but often unconscious) desires”.

⁵³ No original: “From an understanding of the contingency of meaning has evolved a complex discourse on the many forces that struggle to influence it. The very way we see the world becomes a matter of strategy. For this reason issues of cultural ‘reading’ and ‘writing’ are explicitly pedagogical concerns”.

situações como locais de potencial persuasão ideológica, então a teoria da educação de Gramsci torna-se significativa. Obviamente, estamos quase sempre em um processo de aprendizagem. Portanto as pedagogias podem abranger atividades tão diversas tais como a educação dada pelos pais, o cinema, a arquitetura e o contar histórias⁵⁴.

Bourdieu, por sua vez, conforme Trend (id.), já não concebia a escola como espaço produtor de um processo político. Ao contrário, Bourdieu foi um dos pensadores do período pós-guerra que defendia que a escola apenas reproduzia em nível micro as relações que se davam no macrosistema. Ou seja, de acordo com Bourdieu, não estaríamos em processo de aprendizagem, mas de reprodução de dominação e subjugação. A teoria de Bourdieu trouxe avanços ao ampliar o papel da cultura, mas recebeu críticas porque, mais uma vez, o papel das instituições ficou em primeiro plano.

Posteriormente, com a emergência dos Estudos Culturais e com o declínio das ideias que falavam em alta e baixa cultura, abriu-se um novo campo de discussões. Para Trend, (id), com os Estudos Culturais sendo definido como um campo de lutas que fornecem novas respostas à questões sociais e políticas, temas envolvendo poder, identidade e representação são evidenciados, o que permite que a pedagogia passe a ser percebida como uma estratégia política.

A partir destas transformações que permitiram a aproximação entre pedagogia e cultura, nos capítulos que seguem, o autor busca chamar a atenção para questões políticas que fazem com que o acesso a arte passe a ser objeto de preocupação de trabalhadores culturais. Alegando que a crise econômica dos Estados Unidos tenha favorecido a comodificação da arte mediante a sua comercialização em galerias comerciais, e considerando preocupante as taxas de abandono escolar no sistema educacional americano, o autor destaca que novas políticas públicas são necessárias para que não ocorra o risco de novas divisões entre alta e baixa cultura. Para isso, sugere que haja a reinvenção da esfera pública, que a comunidade encontre novas formas de integração e que, com isso, a pedagogia trabalhe em favor da cidadania, com trabalhadores culturais como ativistas educacionais. Ou seja, que uma pedagogia cultural preocupada com a arte

⁵⁴ No original: "In this context he was not simply referring to the forms of teaching that one commonly associates with the classroom. Gramsci was describing the profoundly political process through which citizens are socialized to recognize and validate state power. This process infuses all components of the social apparatus: the office, the church the museum, and particularly the school. If we think of these situations as sites of potential ideological persuasion, then Gramsci's theory of education becomes significant. Obviously we are nearly always in process of learning. Therefore pedagogies can encompass such diverse activities as parenting, filmmaking, architecture, and storytelling".

e com políticas públicas seja efetivada mediante o trabalho para a cidadania de trabalhadores culturais em geral.

Ainda que os usos que fazemos do conceito nos dias de hoje, em nosso contexto mostram-se diferentes, a importância da linha que Trend lança vai em três direções: a primeira refere-se à produção da própria expressão; a segunda refere-se à aproximação do autor com o campo dos Estudos Culturais; a terceira trata da importante relação feita entre os conceitos de cultura e pedagogia. No meu ponto de vista, isso sinaliza que, por mais que ele tenha cunhado o conceito para tratar de um ponto específico, o autor estava ciente da cultura como recurso pedagógico e da pedagogia como instrumento que pode alterar as formas culturais. Nas palavras de Giroux (2004), David Trend se junta a um conjunto de pensadores que “têm expandido o significado da pedagogia como uma prática política e moral” e estendendo a aplicação desta “para além da sala de aula, tentando combinar ao mesmo tempo o cultural e o pedagógico como parte de um conceito mais amplo de educação política e estudos culturais⁵⁵” (p.61).

Para finalizar esta seção, cabe salientar que esta linha produzida por Trend (ib.) continua a reverberar. O livro *Pedagogias Culturais*, organizado por Raimundo Martins e Irene Tourinho (2014), aqui no Brasil, vai nesta direção. Considerando que no contexto das práticas artísticas e do ensino da arte as pedagogias culturais “são uma alternativa ao discurso institucional academicizante que despolitiza o saber docente e educacional, reduzindo-o a uma técnica, ou seja, a uma ênfase na transmissão do ‘conhecimento’, de ‘certezas’ e de ‘verdades’” (p.12), os autores buscam pontos de intersecção entre as pedagogias culturais e especialmente a cultura visual. Com isso eles intentam destacar a cultura como uma arena de luta e acionam o “termo” pedagogias culturais para marcar a dimensão da prática cultural ou artística como meio educativo (RODRIGO e COLLADOS, 2014, p.20). Sem procederem a uma fundamentação que explique o que os autores entendem por pedagogias culturais, percebe-se que a obra, ao declarar-se inscrita nas áreas da teoria social, pedagogia crítica, cultura visual, arte e educação, aproxima-se das teorizações desenvolvidas por David Trend. Além disso, em dois capítulos do livro o autor é textualmente citado.

⁵⁵ No original: “David Trend, and others have expanded the meaning of pedagogy as a political and moral practice and extended its application far beyond the classroom while also attempting to combine the cultural and the pedagogical as part of a broader notion of political education and cultural studies”.

A visibilidade do conceito de pedagogias culturais

Com pesquisas voltadas à análise da produtividade de artefatos midiáticos na produção de sujeitos consumidores, especialmente crianças, os estadunidenses Shirley Steinberg e Joe Kincheloe são considerados os responsáveis por dar visibilidade ao conceito de pedagogias culturais nos anos 2000. Também vinculados a perspectiva crítica da Educação⁵⁶, os autores adotam a perspectiva crítica dos Estudos Culturais para realizarem suas investigações.

Em 1997, Steinberg e Kincheloe, inspirados nos escritos de Giroux sobre pedagogia e mídia, e também influenciados pelas teorizações da pedagogia crítica, organizaram o livro *Kinderculture: The Corporate construction of childhood*⁵⁷. Nesta obra, junto com alguns outros autores, como Henry Giroux e Douglas Kellner, discutem a produtividade da mídia na construção corporativa da infância, uma infância pautada por e para o consumo. Empregam o conceito de pedagogias culturais para aludir à formatação das crianças pelos diversos artefatos midiáticos, uma infância que denominam de pré-fabricada – a infância construída por grandes corporações como *Mattel, Disney e McDonald's*.

Neste sentido, focando as pedagogias culturais como uma forma de pedagogia produzida especialmente pelos artefatos midiáticos, Steinberg (1997) considera que:

[...] a pedagogia cultural está estruturada pela dinâmica comercial, por forças que se impõem a todos os aspectos de nossas vidas privadas e das vidas de nossos/as filhos/as. Os padrões de consumo moldados pela publicidade empresarial fortalecem as instituições comerciais como os professores do nosso milênio (STEINBERG 1997, p.102).

De acordo com Steinberg e Kincheloe (2004), tal manifestação é própria de uma sociedade capitalista pautada pelo consumo, onde constantemente a mídia deve produzir nos sujeitos novos desejos que deverão ser transformados em consumo. Segundo os autores:

⁵⁶ Paulo Freire é recorrentemente lembrado como o maior expoente da Pedagogia Crítica. Vale lembrar ainda que nos dias de hoje Shirley Steinberg, Henry Giroux entre outros, integram uma comunidade internacional que promove investigações críticas cujo objetivo é a justiça social em vários contextos culturais. Não por acaso o projeto se chama “The Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy”. Maiores informações no site: <http://www.freireproject.org/>

⁵⁷ Traduzido e publicado no Brasil em 2001 com o título *Cultura infantil: A construção corporativa da infância*. Uso, neste trabalho, a versão brasileira da obra, referene à edição de 2004. Cabe destacar que mesmo antes da tradução desta obra, texto anterior, publicado em 1997, a partir de Seminário de Educação da prefeitura de Porto Alegre, texto de autoria de Steinberg já era conhecido em nosso contexto. Mais adiante abordarei melhor este assunto.

Padrões de consumo moldados pelo conjunto de propagandas das empresas capacitam as instituições comerciais como professoras do novo milênio. A pedagogia cultural corporativa “fez seu dever de casa” – produziu formas educacionais de um incontrolável sucesso quando julgadas com base em seu intento capitalista. (STEINBERG e KINCHELOE, 2004 p.14, grifo dos autores)

Assim, os autores, ao chamarem a atenção para o impacto dos efeitos da indústria cultural contemporânea na formação das crianças, destacam que estes impactos se tornam muito produtivos porque os conglomerados midiáticos colocam em circulação seus padrões de consumo em diferentes espaços, estes transformam diferentes espaços habitados por crianças em espaços pedagógicos. Deste modo, o conceito de pedagogias culturais usado pelos autores também destaca o quanto pedagógicos são estes lugares, já que consideram 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... (STEINBERG, 1997, p.101-102)

Posteriormente, no livro *Sign of the burger, the Mcdonald's and the culture of power* (2002), Joe Kincheloe aciona mais uma vez o conceito de *pedagogias culturais*. Interessado em investigar a história e as estratégias da empresa mundialmente conhecida pelos seus arcos dourados, Kincheloe parte de outras pesquisas que tem como objeto o McDonald's para mostrar que os arcos dourados do McDonald's, como um significante cultural global, produzem impacto na vida das pessoas.

Assumindo como referencial mais uma vez a perspectiva crítica dos Estudos Culturais, Kincheloe adota tanto as perspectivas econômicas e sociológicas quanto a educacional para destacar a dinâmica de poder que atravessa os tão famosos arcos. Assim, em todo livro, a discussão educacional atravessa os capítulos, como, por exemplo: em capítulo que trata da marca como ícone pós-moderno, onde o *fast food* é a saída rápida para as mulheres que estão no mercado de trabalho, e não mais na cozinha de suas residências; em capítulo que trata da orientação para o consumo que a empresa enseja em seus consumidores, produzindo o desejo por um padrão de vida que está conectado com os ideais neoliberais sendo, para isso, diversas estratégias acionadas – como criativos anúncios publicitários que tão bem conhecemos –.

Kincheloe (2012) usa estes tópicos para mostrar o papel educativo que a empresa vem exercendo, especialmente entre seu público mais jovem. Neste contexto, o conceito de pedagogia cultural é acionado para investigar e explicar o quanto educativas são as estratégias da empresa no ensino de uma ideologia mercantil voltada para o consumo a partir de padrões de vida desejado entre o público norte-americano. Contudo, conforme Hickey-Moody, Savage e Windle (2010), ao acionar o conceito, Kincheloe o faz para denunciar a ideologia por trás dos arcos dourados, os efeitos negativos da corporação *McDonald's*, um uso do conceito semelhante ao adotado por Trend (1992). Assim, conforme os autores, “pedagogias culturais, nesse sentido, pode representar uma das muitas alternativas possíveis para considerar as influências educativas informais em uma era de expansão da globalização e mercantilização⁵⁸” (HICKEY-MOODY, SAVAGE e WINDLE, 2010, p.231).

A caixa preta do conceito de pedagogias culturais

Watkins, Noble e Driscoll (2015) no já citado texto *Pedagogy - the unsaid of socio-cultural theory*, ao se proporem a pensar sobre o conceito de pedagogias culturais, produzem uma seção intitulada *The black box of pedagogy*. Nesta seção, sobre “a caixa preta da pedagogia”, ao usarem tal metáfora, fica claro que a intenção dos autores não é *desvelar* tal artefato afim de buscarem as *verdades* escondidas. Pelo contrário, parece que o objetivo é realizar uma crítica para dizer que sob o nome de pedagogias culturais certos processos são analisados, são chamados de pedagógicos, mas suas tramas, seus modos de constituição não são explorados. Nesse sentido, os autores fazem uma crítica, especialmente aos usos do conceito de pedagogias culturais na teoria crítica para dizerem que dada a impossibilidade de lidar com a complexidade do fenômeno, opta-se por falar apenas em termos de entrada e saída (WATKINS, NOBLE E DRISCOLL, 2015), sem explicitar as tramas que constituem tais processos e as relações de saber e poder aí implicadas.

Inspirada por este tipo de investigação, optei em também ter em minha tese uma seção que trate de olhar para as diferentes linhas que constituem o conceito de pedagogias culturais para ver como elas se cruzam, se relacionam. Considerei este processo importante porque durante o processo que dá forma a esta tese, um dos

⁵⁸ No original: “cultural pedagogies, in this sense, may represent one of many possible alternatives for considering informal educative influences in an era of expanding globalization and corporatization”.

principais avanços que acredito ter feito foi amadurecer a ideia de que dada as condições de emergência do conceito de pedagogias culturais e dada a sua aplicação teórica, definir e enquadrar o conceito de pedagogias culturais com uma definição estreita e fechada vai na contramão daquilo que ele se propõe. Parece que mais produtivo do que cercar o conceito para afirmar o que são “mesmo” estas tais pedagogias culturais, seria investigar suas condições de possibilidade e os significados denotativos que a articulação destas condições oferecem ao conceito.

Diante disso, considero que, quando se agrupam num mesmo quadro estas linhas, se pode compreender o que torna o conceito de pedagogias culturais tão atraente, flexível e produtivo para indicar processos educativos em andamento nas sociedades de hoje.

Como Watkins, Noble e Driscoll (2015) argumentam nesta mesma direção, uso-os como suporte teórico para as análises que aqui empreendo. Assim, por exemplo, Watkins, Noble e Driscoll (2015) consideram que a exploração da materialidade da pedagogia em diferentes lugares de aprendizagem, feita por Ellsworth (2005), especialmente a partir do uso da ideia de espaço transicional, é um fecundo campo de exploração. Contudo, para o campo da pedagogia, tais análises ainda deixam em suspenso importantes questões, a saber, “que a pedagogia como um determinado conjunto de práticas e relações situadas não é elaborada de forma mais detalhada, como ela precisa⁵⁹”. (WATKINS, NOBLE e DRISCOLL, 2015, p.11)

O legado de Giroux também não passa despercebido por Watkins, Noble e Driscoll (2015). Como corroboram os autores, a ampliação que Giroux propõe à pedagogia é de grande importância para o campo, mas, por outro lado, a ênfase negativa dada às qualidades pedagógicas dos espaços culturais restringe o leque de análises possíveis. Os autores consideram, portanto, que apesar de Giroux ter “colocado a pedagogia para além da sala de aula”, em certo sentido, ele “pressupõe que a pedagogia deva ser sempre 'intencional' e isso deve ser estruturado como um

⁵⁹ No original: “that pedagogy as a particular set of situated practices and relations is not elaborated in as much detail as it needs”.

processo político através do qual as pessoas são ‘incitadas’ a adquirir um ‘caráter moral’ particular⁶⁰” (2015, p.13, grifos dos autores).

O conceito de pedagogias públicas, que, como mostrei em seção específica, parece ser o conceito de pedagogias críticas atualizado e ainda mais próximo do referencial dos Estudos Culturais, também apresenta algumas limitações teóricas que podem comprometer as pesquisas que se propõem a investigar a relação entre cultura e pedagogia. Por exemplo, Pykett (2009) ao falar do *Estado Pedagógico*, toma como ponto de partida o conceito de pedagogias públicas, mas procura ultrapassá-lo por considerar que este apresenta uma noção pouco ou sub definida de pedagogia e que, ao focar nas forças ideológicas, o conceito deixa de considerar o poder como algo constitutivo. Watkins, Noble e Driscoll (2015), por sua vez, destacam que a ênfase em espaços públicos restringe o campo da investigação, por isso defendem o uso do conceito pedagogias culturais. Tal noção, “sinaliza a importância da autonomia pedagógica em outros domínios além da educação institucional, mas vai além da noção de pedagogias públicas, incluindo muitos espaços e práticas que não poderiam ser considerados públicos⁶¹” (2015, p.18)

Watkins, Noble e Driscoll (2015), ainda ao analisarem a produção de Giroux, mais uma vez salientam a importância deste autor ao campo da Pedagogia, mas afirmam que é preciso ir além, sem querer descartar contudo o “rico conjunto de trabalhos em pedagogias críticas e pedagogia pública”. Pensando a frente, os autores consideram que a produção de Giroux não faz o tipo de trabalho empírico e teórico necessário para explorar as qualidades pedagógicas da vida social. Neste contexto, “pedagogia torna-se menos uma ferramenta para analisar as práticas específicas e, mais uma ‘caixa preta’, através do qual se faz algo, sem explicar *como* isso é feito⁶²” (id., p.12, grifos dos autores).

Do mesmo modo, assim como a linha produzida por Trend (1992) seja tão importante quanto as demais, pois foi este quem cunhou a expressão pedagogias culturais, creio que o conceito é produtivo para pensar uma gama de relações muito

⁶⁰ No original: “Despite having moved pedagogy beyond the classroom, in one sense Giroux thus presumes that pedagogy must always be ‘deliberate’ and frames this as a political process through which people are ‘incited’ to acquire a particular ‘moral character’”

⁶¹ No original: “The notion of cultural pedagogies signals the importance of the pedagogic in institutional realms other than education, but it goes beyond the notion of public pedagogies by including many spaces and practices which could not be considered public”.

⁶² No original: “Pedagogy becomes less a tool to analyse particular practices and more of a ‘black box’ through which something is done, without explaining *how* it is done”.

mais amplas do que apenas a relação entre pedagogia, arte e democracia, como este fez. Além do mais, como David Trend também se ancora no referencial dos estudos críticos, isso implica nas limitações citadas anteriormente.

As críticas para Steinberg e Kincheloe vão na mesma direção. Suas contribuições no que tangem a visibilidade do conceito são essenciais inclusive para que o meu objeto de pesquisa se constituísse, pois como mostrarei no próximo capítulo, foi por intermédio da produção acadêmica destes autores que o conceito se tornou conhecido no Brasil e, mais especificamente, no PPGED/UFRGS. Contudo, como estes também são filiados à vertente crítica da Educação e produziram suas investigações tendo como mote o contexto social, cultural e econômico norte americano, não podemos afirmar que o uso que fazemos do conceito no nosso contexto é tal e qual o feito por estes pesquisadores.

Ou seja, como venho argumentando neste capítulo, no âmbito de minha pesquisa só é possível entender a emergência do conceito de pedagogias culturais se entendermos e conectarmos as linhas que o (re)inventam. Para discutir o que conceito faz pensar é necessário primeiramente “abrir sua caixa preta”, ver como a conexão destas linhas se dá para, posteriormente, perceber, dado o contexto acadêmico em que este está inserido, o que ele permite pensar e que outras linhas são colocadas em conexão a partir disso.

Creio que Watkins, Noble e Driscoll (2015), por realizarem suas pesquisas a partir de um outro contexto, pois todos são professores de diferentes universidades australianas, conseguem, assim como nós, fugir das “teorias do norte” que, como Hickey-Moody, Savage e Windle (2010) apontam, acabam reforçando um certo nacionalismo metodológico norte americano. Fugindo tanto das teorias do norte quanto da tentativa de colocar o conceito de pedagogias culturais como ferramenta teórica secundária, Watkins, Noble e Driscoll (2015) destacam a necessidade de discutir o que o conceito nos diz sobre a relação de ensino e aprendizagem acima de qualquer interesse, já que tal questão não é o foco de teorias conhecidas no campo da Pedagogia e da Educação. Segundo os autores:

Enquanto pedagogias críticas e públicas enfatizam a desconstrução do poder e as análises foucaultianas enfatizam a governamentalidade, o reenquadramento oferecido pela ideia de pedagogias culturais coloca em

primeiro plano as relações entre ensino e aprendizagem para si mesmo, onde quer que apareçam⁶³. (WATKINS, NOBLE e DRISCOLL, 2015, p.18)

Contudo, as possibilidades investigativas que o conceito oferecem não significam que qualquer pesquisa possa ser feita sobre o pretexto de analisar relações de ensino e aprendizagem. Como com qualquer conceito, discuti-lo, analisá-lo e estudar que condições o tornam uma boa ferramenta teórica à pesquisa que se realiza é uma etapa primordial. Nesta esteira, Watkins, Noble e Driscoll (ib.), dão algumas indicações, pois argumentam que a noção de “pedagogias culturais” contribui para a compreensão de que os processos de formação do sujeito, a conduta institucional, a representação cultural e as capacidades humanas podem ser entendidas “como práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, amplamente entendidas, que produzem alterações cumulativas no nosso modo de agir, pensar, sentir e imaginar⁶⁴” (ib., id., p.1). Com isso defendem a ideia que este conceito amplia os debates e as investigações tanto no campo da cultura quanto da pedagogia, porque este permite pensar o “que é pedagógico sobre a cultura e o que é cultural sobre pedagogia” (p.20).

A partir da exposição destas linhas, que dão alguns contornos ao conceito de pedagogias culturais, e desta breve discussão sobre sua potencialidade, sobre o que este nos permite pensar, creio que, agora, seja possível compreendermos as suas (re)invenções e as condições de possibilidade para isso. Todavia, a exemplo do que os pesquisadores australianos fizeram, tomo a invenção do conceito num cenário global apenas como ponto de partida da minha investigação. Interessada em analisar os campos de saberes que ele coloca em articulação e as linhas que são produzidas a partir disto no contexto do PPGEDU/UFRGS, meu foco, agora, passa a ser a (re)invenção e os usos do conceito. Creio que com estas outras três etapas, – repito–, consiga não definir e fixar o conceito, mas destacar o que ele nos faz pensar, mostrando a aproximação ou distância que este tem das “teorias do norte”, suas nuances e suas ênfases no contexto acadêmico brasileiro.

⁶³ No original: “While critical and public pedagogies emphasise the deconstruction of power and Foucauldian analyses emphasise governmentality, the *reframing* offered by the idea of cultural pedagogies foregrounds the relations between teaching and learning themselves, wherever they appear”.

⁶⁴ No original: “as *pedagogic* practices of teaching and learning, broadly understood, which produce cumulative changes in how we act, think, feel and imagine”.

CAPÍTULO V - Os Estudos Culturais em Educação no PPGEDU/UFRGS

Ponto 2 – Distância percorrida

Talvez os Estudos Culturais sejam a primeira área de conhecimento visceralmente contextualizada, ou seja, que **só** pode ser pensada em função de um dado contexto social e/ou institucional. Ou melhor, o próprio exercício da produção de saber nessa área, dependendo do contexto em que se insere, migra de uma disciplina para outra, altera prioridades, determina discursos e práticas estruturalmente diversificadas. (HOLLANDA, 1997, p.2, grifo da autora)

Stuart Hall, no livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (2005), apresenta os conceitos de tradição e de tradução para referir-se aos modos como as identidades são constituídas no mundo contemporâneo. Defendendo que as identidades não são fixas, mas suspensas, estando em transição, sendo “produto desses complicados cruzamentos e misturas globais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado” (HALL, 2005, p.88), o autor sugere a ideia de tradução para que se possa compreender estes processos. Citando Rushdie, Hall diz que a etimologia da palavra tradução vem do latim, que significa “transferir”, “transportar entre fronteiras” (ib., p.89).

A partir destes significados que o conceito apresenta na obra de Hall, trago este para esta tese porque creio que ele nos auxilia a pensar não só sobre os processos de tradução da identidade cultural, mas me parece produtivo também para pensar sobre as condições de emergência de teorias e de campos de investigação, como o feito pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS com os Estudos Culturais. Nesta direção, o conceito nos ajuda a compreender que, ao importarmos o campo, atribuímos a ele significados e contextualizações que não nos permitem dizer que ele foi apenas importado ou que mantêm uma correspondência fidedigna com a tradição que os produziu, como se fosse isento das marcas culturais que, no nosso contexto, carregamos e desenvolvemos. Assim, as traduções de campos e teorias, bem como a construção de identidades:

carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa em particular”) (HALL, 2005, p.88-89, grifos do autor)

Diante disso e considerando a necessidade de situar a invenção do conceito de pedagogias culturais dentro do cenário de invenção dos Estudos Culturais no PPGEDU/UFRGS, é que desenvolvo este capítulo. A ideia proposta é, a partir das entrevistas realizadas e de outros textos já escritos que vão na mesma direção, destacar alguns elementos que nos permitam compreender as condições em que se deu o surgimento e tradução dos Estudos Culturais na Faculdade de Educação para, no próximo capítulo, articular este processo com as marcas que o conceito de pedagogias culturais carrega nas pesquisas por nós⁶⁵ desenvolvidas.

Nesse sentido, interessada em enriquecer as histórias do conceito de pedagogias culturais e também em rastrear o cenário de sua invenção, começo pelo cenário de invenção do campo. Faço isso porque compreendo que, antes de entendermos como se deu a tradução do conceito, devemos compreender os processos que permitiram a emergência do campo de ideias. Os artigos de Escosteguy (2010), Wortmann (2005 e 2012) e Wortmann, Costa e Silveira (2015) são exemplos próximos e elucidativos disso. Assim, evitando repetir o que já foi dito nestes outros textos, destaco neste capítulo três aspectos que interessam a esta tese: a possibilidade de novas perspectivas de pesquisa em Educação que os Estudos Culturais trouxeram; a hibridização entre Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos e a articulação entre Estudos Culturais e Educação.

Novas perspectivas em Educação

Costa (2002), no instigante texto *Novos olhares na pesquisa em Educação* – que inclusive inspira o título desta seção – nos diz que “a história continua” e que conforme os *óculos* que usamos, temos condições de vermos outras possibilidades e realizarmos outras interpretações sobre o mundo e os sujeitos que nos rodeiam (p.18). Quando realizei as entrevistas com as professoras Maria Lúcia Wortmann, Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e com o professor Alfredo Veiga-Neto, ao pedir para eles me relatarem um pouco de suas memórias acerca do momento de emergência dos Estudos Culturais na UFRGS, o referido texto me vinha à mente. Digo isso porque as falas deles me remetiam ao pensamento de que os Estudos Culturais chegaram como estes óculos de que trata o texto. Os óculos que permitiram que outros temas, que novas perspectivas pudessem ser contempladas

⁶⁵ Estou nomeando de nós aqueles sujeitos que, assim como eu, de algum modo possuem relação com este PPGEDU e/ou com esta Linha de Pesquisa em Estudos Culturais em Educação.

nas pesquisas em Educação, destacando o papel dos novos espaços culturais nestes processos.

Conforme meus interlocutores, o “sucesso” das teorizações culturalistas se deu, em grande parte, porque algumas pessoas (incluindo eles) – ligadas à Faculdade de Educação e ao Departamento de Ensino e Currículo (DEC) – estavam, de certo modo, saturadas com as discussões vigentes. Marisa Costa e Alfredo Veiga-Neto usaram a expressão “oxigenação” para me falarem sobre o impacto que os Estudos Culturais causaram na Faculdade de Educação da UFRGS pelos anos 1990.

Marisa, que estava fazendo doutorando na época, disse-me:

Comecei a fazer o doutorado na UFRGS em 1989, e eu fazia o doutorado sem vislumbrar nada de novo para estudar (...) Eu iniciei meu doutorado dentro da teoria crítica, mas me dei conta de que não progredia, não prosperava, percebi que havia algumas coisas no ar que podiam significar alguma oxigenação porque tudo até ali parecia muito comum, sempre igual.

Rosa Hessel Silveira também citou que, junto da teoria crítica, muito relacionada ao pensamento de Paulo Freire, também constituía-se um discurso corrente – e até dominante – as discussões sobre o construtivismo. Nesse contexto, os Estudos Culturais surgiram como uma possibilidade investigativa que permitia escapar destas discussões. Conforme Wortmann, Costa e Silveira (2015), inspiradas em Grossberg (2012), a movimentação em prol da consolidação dos Estudos Culturais justificava-se pela importância do empreendimento que tinha como objetivo “promover análises culturais que exercitem o espírito crítico e mobilizem ‘ferramentas’ que as atualizem frente aos novos territórios de investigação engendrados nas sociedades contemporâneas” (p.33, grifo das autoras).

O papel do professor Tomaz Tadeu da Silva também foi reconhecido pelos quatro professores entrevistados como o grande responsável pela chegada dos ECE na Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS. Tal destaque, segundo eles, é um reconhecimento ao trabalho de incentivador e articulador que Tomaz desempenhou,

seja promovendo os seminários, seja trazendo as leituras do campo para o grupo. Sobre isso, Maria Lúcia Wortmann lembrou que:

O DEC⁶⁶ era um departamento muito ativo e acho que tem que marcar o papel que o Tomaz tinha na condução das discussões. Ele estava sempre pensando em seminários, fazia seminários internos para discutir questões que estavam emergindo na época.

Ainda falando sobre os seminários promovidos pelo professor Tomaz Tadeu da Silva, a professora Maria Lúcia destacou que naqueles se liam textos sobre Estudos Culturais que o professor Tomaz captava de diferentes modos e muitos até traduzia. Contudo, segundo a professora, não foram os textos dos considerados “fundadores” dos Estudos Culturais britânicos as primeiras leituras realizadas pelo grupo. Maria Lúcia recorda que o primeiro texto que ela leu foi *O Estado das Artes dos Estudos Culturais*, de George Yúdice, publicado no livro *Comunicação e Cultura Contemporânea*, de 1993⁶⁷. Recorda também que liam textos de autores variados, e que grande parte destes textos são os que compuseram o livro *Alienígenas na Sala de Aula*, considerada a primeira obra produzida no contexto do Programa diretamente vinculada aos Estudos Culturais. Tal obra constituiu-se em uma coletânea de textos organizados (e em grande parte traduzidos) pelo professor Tomaz Tadeu da Silva, publicada em sua primeira edição no ano de 1995⁶⁸. Neste livro há textos de pesquisadores como Henry Giroux, Douglas Kellner, Angela McRobbie, Cary Nelson, Paula Treichler, Lawrence Grossberg, Bill Green e Chris Bigum.

Os grandes seminários de Educação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre também foram citados nas entrevistas que fiz como um importante momento de estudos e debates que se relacionavam aos Estudos Culturais. Os seminários, custeados, organizados e promovidos pela SMED, em meados dos anos 1990, eram propostos e pensados por professores como

⁶⁶ Alusão ao Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, ao qual estavam vinculados os professores entrevistados assim como o professor Tomaz Tadeu da Silva.

⁶⁷ YÚDICE, George. *O Estado das Artes dos Estudos Culturais*. IN: MESSEDER, Carlos Alberto; FAUSTO, Antonio (org.). **Comunicação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro: Notrya, 1993.

⁶⁸ Utilizo a edição publicada no ano de 2008, conforme referência completa ao final da tese.

Tomaz Tadeu da Silva. Tomaz era uma das pessoas responsáveis por escolher e trazer os palestrantes ao evento. Foi devido a estes eventos que pesquisadores como Michael Apple, Jorge Larrosa, Mariano Narodowski, Stephen Ball, Peter McLaren, Shirley Steinberg, Joe Kincheloe, entre outros, começaram a ser conhecidos em nosso contexto. Essa possibilidade estava ao alcance não só de quem participava dos eventos, mas da comunidade acadêmica em geral, pois de cada Seminário era organizado um livro com os textos oriundos das falas desenvolvidas pelos palestrantes, facilitando o acesso a estas – até então – novas leituras, novas perspectivas em Educação.

Para concluir esta breve retrospectiva da inserção dos Estudos Culturais no PPGEDU, considero que seja importante frisar que foi posteriormente à introdução dos seminários de Tomaz Tadeu da Silva na FAGED, e durante todas estas movimentações acadêmicas, como os Seminários propostos pela Prefeitura de Porto Alegre, que ocorreu a criação institucional da Linha de Pesquisa (LP), no final do ano de 1996. Chamo a atenção para isso pretendendo marcar que o que ocorreu com a Linha de Pesquisa é semelhante ao que ocorreu com o conceito de pedagogias culturais: primeiro houve uma movimentação investigativa, estudos, debates e são estas condições que possibilitaram a configuração da LP. A emergência da LP, assim como a do conceito de pedagogias culturais, foram condições forjadas, produzidas, inventadas a partir das possibilidades dadas no contexto em que se inscrevem. Deste modo, é porque em 1996 já se falava, lia e escrevia sobre Estudos Culturais em Educação no PPGEDU/UFRGS, que surgiu a possibilidade de criação de uma LP voltada a essas discussões. A institucionalização da linha, conforme apontam Wortmann, Costa e Silveira (2015), em termos operacionais, foi possível em 1996 porque neste momento o PPGEDU estava passando por uma reestruturação e estava substituindo as anteriores áreas de concentração por linhas de pesquisa, o que promoveu debates internos e abriu possibilidade para novas propostas, como a proposição da LP em Estudos Culturais e Educação.

Para finalizar esta seção, considero ainda importante registrar que posterior a criação da LP na UFRGS, seis anos depois, em 2002, o Mestrado em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), que estava em processo de reformulação, adotou como área de concentração os Estudos Culturais em Educação. É o

PPGEDU da ULBRA que, desde 2004, realiza bianualmente o Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação e que, a partir de 2010, passou a acoplar um evento internacional, o Seminário Internacional de Estudos Culturais em Educação (SBECE/SIECE). Atualmente este evento pode ser considerado o mais importante evento de Estudos Culturais em Educação no Brasil. Além disso, mesmo que tais fatos não digam respeito diretamente ao contexto da UFRGS⁶⁹, que é o foco deste capítulo, apoiada em Wortmann (2012), considero que a consolidação da linha de pesquisa na UFRGS, a criação da área de concentração na ULBRA e os eventos para socialização das pesquisas são importantes condições para o sucesso e proliferação dos Estudos Culturais em Educação no Brasil e, por isso, merecem este destaque.

Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos (ou sobre como começou-se a praticar Estudos Culturais pós-estruturalistas)

Avançando na investigação sobre o conceito de pedagogias culturais, nesta seção trato da relação entre duas teorias que, aliadas, nos dão os contornos de significado que o conceito de pedagogias culturais adquiriu por aqui, os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos.

Desenvolvo esta seção porque considero que ao vislumbrar porque nos situamos como Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, podemos compreender as marcas que isso imprime aos usos que fazemos do conceito de pedagogias culturais. Digo isso porque em contato com meus interlocutores pude perceber que a emergência dos Estudos Culturais se deu em concomitância com as teorias pós-estruturalistas e, especialmente, foucaultianas. Alfredo Veiga-Neto, cuja tese foi desenvolvida a partir do referencial foucaultiano afirmou que:

Antes mesmo de chamarmos os escritos de Foucault de Estudos Foucaultianos já se lia Foucault por aqui. Eu comecei a ler Foucault por interesses próprios, queria

⁶⁹ A criação da área de concentração em Estudos Culturais em Educação na ULBRA é institucionalmente desvinculada da UFRGS, contudo, a grande parte dos professores contratados pela ULBRA para fazerem esta reformulação são os mesmos professores que participaram da institucionalização da linha de pesquisa na UFRGS, como Alfredo Veiga-Neto, Marisa Vorraber Costa, Maria Lúcia Wortmann e Rosa Hessel Silveira.

fugir daqueles discursos que ouvia na Faculdade de Educação (...) No começo dos anos 90 surgiu a possibilidade de fazer doutorado com o Tomaz [Tadeu da Silva]. Ele me orientou.

Marisa Costa também foi uma das entrevistadas que declarou já ter lido Foucault antes mesmo de ingressar nos seminários de Tomaz Tadeu da Silva. Conforme Marisa, ela começou sua tese em 1989 e naquela época foi fazer disciplina no curso de Ciências Políticas da UFRGS e foi lá que iniciou leituras de Michel Foucault, em um seminário conduzido pelo professor Sérgio Adorno, da Universidade de São Paulo (USP), atuando como professor convidado. Alfredo Veiga-Neto lembrou ainda que Foucault já havia estado no Brasil, mas não falando para professores ou pesquisadores em Educação. Todavia, nas disciplinas de Tomaz lia-se Foucault e buscava-se pensá-lo dentro do campo da Educação, assim como se liam outros autores inscritos em perspectivas similares, como Jorge Larrosa, Júlia Varela, Fernando Alvarez-Uría e etc.

Esses autores eram estudados ao mesmo tempo, nas mesmas atividades em que se liam os autores dos Estudos Culturais. Isso foi um dos motivos que fez com que os Estudos Culturais por aqui desenvolvidos tivessem, desde sua emergência, uma perspectiva diferente daquela proposta pelos Estudos Culturais de teoria crítica. Conforme as recordações de Marisa Costa:

Os Estudos Culturais que entraram foram de vertente crítica, mas nas disciplinas do Tomaz, estudando Foucault, estas coisas começaram dar uma guinada e a gente começou a ler Jorge Larrosa, Julia Varela, Uría, Nikolas Rose, Jennifer Gore (uma australiana que veio para cá, para um dos seminários da SMED). Gore foi naquela época uma autora importante para nós, porque ela mostrava, por exemplo, que as teorias mais críticas da educação posicionavam-se contra o ensino expositivo, o ensino centrado no professor, porque havia toda aquela crítica do Paulo Freire de que os alunos não eram xícaras vazias, que precisavam aprender em projetos, em

atividades coletivas, e o professor deveria sair do pedestal e participar dos grupos. Ela era autora de um texto⁷⁰ que dizia que não adiantava tirar o professor do pedestal e trabalhar em grupos, porque a vigilância sobre as pessoas se estabelecia de qualquer forma e o trabalho em grupo deixava de ter o olho do professor sobre a turma, e passava a ter o olho de cada um sobre todos os outros e isso não representava liberdade, democratização. Com este texto dela entraram todas aquelas leituras do panóptico a partir do Foucault, O sujeito e o poder⁷¹, Omnes et singulatum⁷²(...) estes são textos cruciais do Foucault e naquela época não se tinha acesso a estas publicações, muito menos no campo da Educação.

Como uma provável resposta a este anseio por publicações que relacionavam o pensamento de Foucault ao campo da Educação, Veiga-Neto, em sua entrevista, relembra o livro *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva, em 1994. Conforme Veiga-Neto, o livro reuniu uma coletânea de textos que se estava estudando e discutindo na época, nos seminários conduzidos por Tomaz Tadeu da Silva no PPGEDU/UFGRS, com o objetivo de divulgar o pensamento foucaultiano e suas teorizações. Outra obra deste período é o livro *Crítica pós-estruturalista e Educação*, organizado pelo próprio Alfredo Veiga-Neto, em 1995. Neste livro, de acordo com Wortmann, Costa e Silveira (2015), reuniu-se outros textos com temáticas “relacionadas ao pensamento pós-estruturalista em suas conexões com o campo da educação”(p.33). As autoras citam ainda que a inspiração para os textos que compõem o livro veio de pensadores como “Jacques Derrida, Michel Foucault, Jacques Lacan, Jean-François Lyotard, Richard Rorty, Gianni Vattimo, Thomas Popkewitz e outros de linhas de pensamento afins” (id.,ib.). Neste livro, a maior parte dos textos, era de autoria de doutorandos que frequentavam os seminários de Tomaz Tadeu.

⁷⁰ GORE, Jennifer. **Foucault e a educação**: fascinantes desafios In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.

⁷¹ FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, D & RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

⁷² FOUCAULT, Michel. “Omnes et Singulatum”: Uma Crítica da Razão Política. In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

O acesso e as discussões destes textos parecem ter possibilitado que outro caminho fosse trilhado por aqui: ao invés de Estudos Culturais críticos, que carregassem uma marca de denúncia referente ao papel opressor ou ideológico de determinados contextos ou artefatos culturais, a marca pós-estruturalista⁷³ permitiu uma potência diferente. Permitiu olhar para os artefatos da cultura não para dizer se eles são bons ou maus, mas para destacar que eles são produtivos e são pedagógicos tanto ao nos ensinar modos de ser sujeito quanto ao regular nossa conduta. O papel das teorizações foucaultianas ganha destaque neste contexto porque as pesquisas de vertente pós-estruturalista inspiram-se principalmente em Foucault (1981) no entendimento de que:

[...] parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer 'não', você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz 'não', mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (p.7-8)

Concluo esta seção chamando a atenção para o fato de que o destaque à produtividade dos artefatos culturais e às análises que tratam do modo como nos constituímos sujeitos na cultura que nos rodeia parecem ter sido algumas das condições de possibilidade para o conceito de pedagogias culturais. Todavia, antes de expor esta argumentação, finalizo este capítulo com a seção que segue, tratando da ideia de articulação, que permeia muitas das propostas investigativas produzidas nos Estudos Culturais.

A articulação entre Estudos Culturais e Educação

Na seção anterior realizei uma breve retrospectiva para mostrar a articulação dos Estudos Culturais com os Estudos Foucaultianos. Ao fazer isso, bem como ao desenvolver grande parte desta tese, venho percebendo que o conceito de articulação parece ser o eixo que viabiliza nossas pesquisas. A produtividade do conceito de articulação pode ir em várias direções, todavia, nesta seção ressalto

⁷³Conforme Peters (2000), o pós-estruturalismo deve ser interpretado como uma resposta ao estruturalismo e “à sua pretensão a se transformar em uma espécie de megaparadigma para as ciências sociais”. Ainda de acordo com o autor, o pós-estruturalismo buscou “descentrar as ‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções” (p.10).

duas que interessam à esta pesquisa: a articulação entre Estudos Culturais e Educação e a articulação entre Estudos Culturais em Educação e outros campos de saber.

Como vimos, a articulação entre Estudos Culturais e Educação, proposta pelos professores que participaram da criação desta linha de pesquisa, era inédita no Brasil. Conforme vimos na primeira seção deste capítulo, a possibilidade de novas perspectivas em educação advindas com as teorizações por muitos denominadas de culturalistas foi uma importante condição. Nesse sentido, Wortmann (2012), ao retomar o cenário de [Re]invenção da educação a partir dos Estudos Culturais no ambiente universitário gaúcho, argumenta que o conceito de articulação lhe foi útil para destacar que o encontro destes campos “ocorreu em um espaço teórico-político, sob determinadas circunstâncias, que envolveram, por exemplo, o desejo de promover a desarticulação do campo educativo com antigas conexões que o vinham caracterizando” (p.117).

Todavia, ao proceder com tal desarticulação o objetivo não era a proposição de uma nova teorização totalizante. Em outro texto, Wortmann (2005) argumenta que:

[...] a articulação dos estudos que vem sendo processada entre Educação e Estudos Culturais não pretende, nem implica o alcance de uma nova totalização, que vise, por exemplo, subsumir a educação aos Estudos Culturais. O que me parece ser colocado em destaque é o efeito produtivo que a opção por tal *articulação* tem inegavelmente alcançado ao abalar muitas certezas relativas ao que vinha sendo definido e aceito como importante em educação e ao permitir a utilização de “outras” questões e metodologias as quais têm promovido a revisão dos temas e de direções mais frequentemente focalizadas nas investigações e pesquisas. (p.173)

Para além destes efeitos citados pela autora, constato que a ideia de articulação também tem sido produtiva para expandir o espectro de temas, problemas e espaços de investigação. Todavia, como ressaltam Wortmann, Costa e Silveira (2015), esta articulação tem sido realizada com cautela, devido as críticas que recebe. Entre elas, as autoras destacam “aquelas que consideram ter decorrido dessa opção um afastamento de questões mais pertinentes a ações educativas”, questões que “dizem respeito a proposições ou ao estabelecimento de diretrizes sobre o planejamento e o ato de ensinar nas diferentes disciplinas que integram o currículo escolar, ou sobre os procedimentos a serem assumidos nas situações cada

vez mais complexas vividas no dia a dia das salas de aula das escolas brasileiras” (p.34).

Em minha opinião, esta é uma crítica limitada, pois não considera que pesquisas que envolvam outras abordagens e que tomem contextos maiores de sociedade e cultura possam produzir reflexões que colaborem com a compreensão das problemáticas educativas encontradas nos micro espaços escolares institucionalizados. Além disso, conforme Wortmann, Costa e Silveira (2015), é no foco destas discussões mais amplas, que envolvem poder, diferença, representação, identidade, entre outra gama de possibilidades, que parecem residir “as principais contribuições que a articulação entre Educação e EC tem possibilitado, na medida em que ela impede que se proceda a uma delimitação definitiva desse campo intermediário, múltiplo ou híbrido de estudos” (p.34). Nessa perspectiva, as autoras consideram que:

As análises dos ECE têm se voltado a um anteriormente negligenciado território de pesquisa, que questiona a produtividade da cultura nos processos educativos em curso nas sociedades de hoje. Então, mesmo não esquecendo que os estudos sobre Educação e os Estudos Culturais se constituíram em trajetórias históricas distintas, argumentamos que, na articulação operada entre ambos, diferenciadas temáticas, bem como múltiplas ações educativas passaram a permitir que se lide com uma gama ampliada de instituições, práticas, artefatos e produções em operação nas sociedades atuais (p.34)

Esta possibilidade de tomar diferentes artefatos, lugares e práticas como objetos de análise remete ao segundo aspecto do conceito de articulação que apresento: a articulação entre Estudos Culturais em Educação e outros campos do saber, como a Medicina, a Comunicação, a Antropologia, a Saúde, etc. Neste caso a proposta de articulação é no sentido de fazer dialogar, entrelaçar campos que, se não fosse pelos processos de articulação, quem sabe nunca iriam convergir.

Nessa mesma direção, para Escosteguy (1998), os Estudos Culturais são “um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (p.88). Para que este cruzamento possa dialogar com o campo da Educação, no caso das pesquisas desenvolvidas na LP ECE, a ideia de articulação se mostra potente. É devido aos movimentos articulatórios que os pesquisadores realizam que a associação entre outros campos de saber e ECE se torna possível. Nesse ponto a articulação também é importante para a ideia de invenção. É a articulação de fatos, histórias, campos de saber que

permitem a invenção/emergência de novas perguntas, novas pesquisas. Exemplo disso é esta pesquisa.

A ideia de articulação permite aproximar não só campos de saber como pensadores que subsidiam nossos estudos. Wortmann, Costa e Silveira (2015) citam a aproximação de autores contemporâneos que não são considerados integrantes dos Estudos Culturais, mas que possuem direcionamentos teóricos que subsidiam tal campo, “tais como Zygmunt Bauman, Richard Sennet, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Antonio Negri, Gilles Lipovetsky, Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero, Beatriz Sarlo, Jorge Larrosa, David Harvey, Fredric Jameson” (p.34).

Um outro passo, ainda pensando a partir da ideia de articulação, é aquele que situa o conceito de pedagogias culturais como uma possibilidade teórica que possibilita esta vinculação que venho comentando entre diferentes campos de saber, Educação e Estudos Culturais. É sobre isso que trata o próximo capítulo.

CAPÍTULO VI - A (re) invenção do conceito de pedagogias culturais no

PPPGEDU/UFRGS

Ponto 3 – Conjunto de condições da ideia imigrante

Sendo o conceito de pedagogia histórico, mutável, produzido e reproduzido nas contingências de cada tempo-espaço, é visível, na condição cultural contemporânea, que mais e mais pedagogias vão sendo inventadas para tentar dar conta do aleatório num contexto em que a educação enfrenta dificuldades. (WORTMANN, COSTA e SILVEIRA, 2015, p.38)

Com o florescimento da perspectiva teórica, manifesto na produção intelectual produzida, as contribuições dos Estudos Culturais em Educação são múltiplas. De acordo com Costa (2005), em nosso contexto, “as contribuições mais importantes dos EC em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola”. Questões que envolvem a desnaturalização dos discursos no aparato escolar, o destaque à ação dos dispositivos disciplinares de dentro e de fora da escola e a ampliação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação, são também contribuições dos EC. Estes múltiplos destaques, feitos em diferentes análises, para a autora, “têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia”. (COSTA, 2005, p.114)

A citada extensão das noções de pedagogia, educação e currículo mencionadas por Costa (2005) é contribuição também salientada por outros autores. Santos, citado por Wortmann (2012), ao falar sobre o que aprendeu com os Estudos Culturais em Educação no Brasil destaca que “a principal marca decorrente que fez (e continua fazendo) em termos acadêmicos seria a compreensão ampliada do ‘educativo’, que aprendeu no âmbito dos Estudos Culturais – a noção de pedagogias culturais” (p.123). Camozzato (2012) considera que a expressiva quantidade de trabalhos que acionam o conceito “foi uma porta de entrada importante para a ampliação, no Brasil, do entendimento do que se considera pedagogia”(p.29). Já Veiga-Neto (2008), ao abordar a crescente importância de todas as instâncias sociais que operam na produção de subjetividades em nossa sociedade marcada pela imanência do capital, considera que “se a escola foi durante muito tempo a principal instituição envolvida sistematicamente com a educação e com a produção

de subjetividades, ela agora está perdendo terreno para outras instâncias da sociedade” e, a partir da expressividade deste fato, “abrem-se possibilidades interessantes de estudos para o novo campo de saberes pedagógicos denominado Pedagogias Culturais” (VEIGA-NETO, 2008, p.147).

Nesta direção, Sommer e Wagner (2007) consideram que as *pedagogias culturais*, a rigor, são “pedagogias que operam pela sedução, que colonizam o desejo, que capturam indivíduos e produzem formas padronizadas de sujeito” (p.02). Ainda de acordo com esses autores:

Tal noção destaca justamente a centralidade da mídia (mas não só ela) nos processos formativos, nos processos educacionais que estariam sendo forjados e aplicados fora dos muros escolares. Assim, trata-se de considerar a mídia e a cultura por ela produzida como uma das instâncias sociais centralmente implicadas na produção de identidades sociais e subjetividades em nosso tempo. (id., p. 2)

Todavia, esta clareza que temos hoje sobre os usos e potências do conceito de pedagogias culturais não estava desde sempre dada nas discussões que ocorriam dentro da linha de pesquisa e, muito menos, nas pesquisas produzidas a partir do referencial dos Estudos Culturais. Assim como o conceito de pedagogias culturais, em um nível macro, foi inventado a partir de determinadas condições, conforme mostrei no capítulo 3 desta tese, o acionamento do conceito em nossas pesquisas também necessitou de certas condições para emergir.

Sobre estas condições até a (re)invenção e consolidação teórica da ideia de pedagogias culturais no PPGEDU/UFRGS é que este capítulo trata. Para isso, na primeira seção mostro que desde os anos iniciais da criação da LP em ECE já havia preocupação com o caráter educativo dos artefatos culturais, evidenciado nos escritos dos autores que davam sustentação às discussões e nas pesquisas produzidas dentro da LP. Contudo, o acionamento do conceito de pedagogias culturais demorou mais tempo para ocorrer. Na segunda seção, destaco brevemente três aspectos que considero importantes para compreendermos o processo de consolidação do conceito: indico algumas produções que parecem terem sido as primeiras a usar o conceito de pedagogias culturais; trato da hibridização do conceito e discuto se o adjetivo cultural, no conceito de pedagogias culturais, é necessário ou é um pleonasma, pois parece não existir pedagogia que não seja cultural.

O destaque ao caráter educativo dos artefatos culturais

No IV Seminário Internacional sobre Reestruturação curricular – Identidade Social e a Construção do Conhecimento, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em 1997, Shirley Steinberg era uma das conferencistas estrangeiras convidada. Neste, que foi um dos Seminários da prefeitura em que Tomaz Tadeu da Silva colaborou na organização, conforme mencionado no capítulo anterior, Steinberg veio para proferir a conferência intitulada *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. Esta palestra está publicada em um dos capítulos do livro *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*, também de 1997, reunindo as conferências ocorridas neste Seminário. É neste texto que encontramos o primeiro registro escrito, no Brasil e em língua portuguesa, do conceito de pedagogias culturais, cujo excerto é recorrentemente citado nas pesquisas que operam com o conceito de pedagogias culturais. Lá consta:

O termo “pedagogia cultural” refere-se à 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 bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc... (STEINBERG, 1997, p.101-102, grifos da autora)

Sabendo da existência deste livro desde que comecei a pensar esta tese, imaginava que o conceito de pedagogias culturais, pelo menos nas pesquisas desenvolvidas na LP dos ECE, tinha se tornado conhecido a partir deste acontecimento. Contudo, durante as entrevistas que realizei com as professoras Maria Lúcia Wortmann, Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e com o professor Alfredo Veiga-Neto constatei que a aparição da ideia de pedagogias culturais nesta palestra e/ou neste livro não repercutiu nas pesquisas desenvolvidas logo em seguida, pois este conceito passou a figurar como ferramenta teórica dos ECE apenas em torno dos anos 2000. Assim, ao indagar meus interlocutores sobre a repercussão da palestra da Shirley Steinberg, descobri que de imediato esta não causou nenhuma grande repercussão. Marisa Costa declarou:

Quando Shirley Steinberg veio para a conferência, o fato de ela ter usado o conceito de pedagogias culturais não repercutiu muito. O que repercutiu foi a ideia

de que a mídia educa, que as crianças aprendem na mídia, de que a gente tem que olhar para as mídias. Pelo menos na minha percepção o conceito de pedagogias culturais não era o centro das atenções.

Diante desta desconstrução sobre o (não)destaque do conceito de pedagogias culturais neste dado momento, busquei então investigar como o destaque ao caráter pedagógico dos artefatos da cultura era feito nos primeiros anos da LP em ECE, quando o conceito de pedagogias culturais ainda não era uma ferramenta teórica utilizada.

Nesta busca – articulada aos relatos dos professores entrevistados – percebi que em um primeiro momento os esforços investigativos iam no sentido do que Marisa disse no excerto acima: mostrar que os artefatos culturais educam. Ainda nesta entrevista, Marisa citou dois textos conhecidos antes do texto de Steinberg que caminhavam nesta direção, o texto de Henry Giroux *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação* e o texto de Douglas Kellner *Lendo Imagens Criticamente: Em direção a uma Pedagogia Pós-Moderna*. Conforme Marisa, estes textos serviram para chamar a atenção para a ideia de que imagens, filmes, novelas, revistas em quadrinhos são educativos também.

Estes textos podem ser encontrados no livro *Alienígenas na Sala de Aula*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva, cuja primeira edição é do ano de 1994. Há também neste livro outro texto que parece colaborar para a ampliação de ideia de pedagogia: o texto de Roger Simon (2008), *A Pedagogia como uma Tecnologia Cultural*.

No capítulo *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*, tomando o contexto acadêmico estadunidense dos Estudos Culturais, Giroux (2008) argumenta sobre a necessidade de incorporar a defesa da reforma educacional ao discurso dos Estudos Culturais, especialmente nas faculdades de Educação. Defende a “criação de condições para que os professores e professoras exerçam os sensíveis papéis políticos e éticos que devem assumir como intelectuais públicos/as envolvidos/as na tarefa de educar os/as estudantes para uma cidadania responsável e crítica” (p.85).

Desenvolvendo sua argumentação neste sentido, o autor salienta que na perspectiva dos Estudos Culturais os professores têm um papel central, muito além daquele do professor como mero transmissor de informação. Nessa ótica, o papel da pedagogia é ressignificado e ela é percebida como uma prática cultural, rejeitando a ideia de pedagogia como “uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras”, já que a pedagogia só pode ser compreendida “através de questões sobre história, política, poder e cultura” (GIROUX, 2008, p.87).

Tendo em vista que este texto foi elaborado em torno de 1994, ano da publicação da primeira edição do livro (este texto não havia sido publicado anteriormente em nenhum outro lugar, estava no prelo de uma revista americana, conforme nota ao final do referido ensaio) me chama a atenção a articulação que Giroux faz entre cultura, conhecimento e poder. Essa articulação, feita a partir dos Estudos Culturais, buscava salientar que não existiam relações neutras. Para o autor, os Estudos Culturais desafiavam a “suposta inocência ideológica e institucional dos/as educadores/as convencionais” (p.86) e a pedagogia seria o terreno onde, de forma crítica, os discursos e as práticas culturais eram colocados em discussão. Dentre as práticas culturais existentes na sociedade, o autor destaca ainda aquelas colocadas em circulação pela cultura da mídia.

A partir da preocupação de que a universidade esteja atenta ao meios de comunicação de massa, buscando compreender as dinâmicas de poder que estes desenvolvem, a ampliação do que é conhecimento e de como apreendemos os textos da cultura da mídia torna-se necessária. Aí esta a importância de praticar Estudos Culturais nas faculdades de educação, já que: ao analisar toda a gama dos lugares diversificados e densamente estratificados de aprendizagem, tais como a mídia, a cultura popular, o cinema, a publicidade, as comunicações de massa e as organizações religiosas, entre outras, os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como o local tradicional de aprendizagem. (p.90)

Essa expansão do pedagógico, conforme o excerto acima, foi o que fez Marisa Costa citar este texto como uma das leituras que repercutiu quando da emergência destas discussões no PPGEDU/UFRGS.

No outro artigo mencionado por ela, *Lendo Imagens Criticamente: Em direção a uma Pedagogia Pós-Moderna*, de Douglas Kellner, publicado originalmente nos Estados Unidos em 1991, o foco recai sobre as novas possibilidades investigativas que as teorizações pós-modernas permitiram. Argumentando que “um dos *insights* centrais da teoria pós-moderna é a ênfase no papel crescentemente central da

imagem na sociedade contemporânea” (p.107), Kellner constrói toda uma argumentação para enfatizar a necessidade de desenvolver uma pedagogia crítica preocupada com imagens. Para o autor, “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto *a forma como* elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o *conteúdo que* elas comunicam em situações concretas” (p.109, grifos do autor).

Operando a partir de tal teorização, Kellner toma como objeto de análise anúncios publicitários veiculados pelas empresas de cigarro Virginia Slims e Marlboro nos anos 1980, nos Estados Unidos. Percebendo que a própria publicidade é uma pedagogia “que ensina os indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes, bem-sucedidos e genuinamente americanos”, o autor percebe que a publicidade também ensina “uma visão de mundo, valores e quais comportamentos são socialmente aceitáveis e quais são inaceitáveis” (p.112).

O relato de Marisa é importante também para destacar que, assim como no contexto ampliado de (re)invenções do conceito de pedagogias culturais, por aqui Henry Giroux também foi importante. Além do artigo citado por ela, alguns livros publicados naquele período também trazem textos dele – seja sozinho, seja escrito em parceria – e evidenciam o trabalho de Giroux em expandir a ideia de pedagogia para além dos muros da escola, mostrando também uma marca de suas produções já citadas nesta tese, a adjetivação da pedagogia. No livro *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva em parceria com Antônio Flávio Moreira e publicado em 1995, encontramos algumas discussões nesta linha. Além disso, neste livro, os textos *A Disneyzação da Cultura Infantil* e *Por Uma Pedagogia Crítica da Representação* apresentam importantes elementos: em um aparece a expressão pedagogias culturais e em outro há uma ideia sobre a expansão da pedagogia muito conhecida entre nós. Por esses motivos, entre tantos textos de Giroux disponíveis, escolho este dois para acrescentar na discussão.

No texto *A Disneyzação da Cultura Infantil*, Henry Giroux, ao falar da cultura infantil nos diz que esta é ignorada nos Estudos Culturais e em outras formas progressistas de teoria social (lembrando que o texto foi publicado em 1995). O impressionante deste ensaio também é que nele é possível encontrar a expressão

pedagogia cultural, mas em um sentido distinto do acionado por Steinberg ou do desenvolvido por nós, em nossas investigações.

Atento para os modos como os filmes da Disney atuam como locais de aprendizagem que fornecem “modelos e protótipos para as famílias, escolas e comunidades” (p.55), Giroux analisa filmes produzidos a partir de 1989 para tecer sua argumentação. Apontando que a empresa atua como importante produtora de cultura infantil americana, o autor defende que os filmes fornecem um “mercado da cultura” que objetiva transformar crianças em consumidoras. Argumenta também que os usos que a Disney faz de formas estéticas “tem que ser ‘lido’ à luz de uma análise que problematize as representações de raça e agência” (p.62).

Marcadamente inscrito na perspectiva crítica de Educação e de Estudos Culturais, Henry Giroux justifica tal argumentação a partir da necessidade de professores e críticos questionarem o que é tido como natural, usando os filmes “pedagogicamente para que os/as estudantes e outras pessoas possam ler esses filmes dentro, contra e fora dos códigos dominantes em que eles se baseiam” (p.64). Para que isso possa ser feito, o autor aponta que uma série de questões que envolvem pedagogia e política precisam ser elaboradas e que estas devem estar inseridas no discurso do entretenimento.

Compreendendo, assim, que as crianças aprendem com a exposição a formas culturais populares, Giroux sugere que se pratique uma “pedagogia cultural”. Em suas palavras: “é preciso também desenvolver uma pedagogia cultural enraizada nas práticas culturais, uma pedagogia que utilize o conhecimento e a experiência dos/as estudantes, através de seu uso de formas culturais populares” (GIROUX, 1995, p.75). Neste sentido, o autor destaca a importância de mobilizar os estudantes não apenas para analisar as representações da cultura popular, mas também de produzi-las: produzir filmes, vídeos, música. Contudo, a proposição de uma “pedagogia cultural” para Giroux vai além disso:

Uma pedagogia cultural envolve também a luta por mais recursos para as escolas e outros locais de aprendizagem. É crucial que se forneçam aos/as estudantes as condições para se tornarem sujeitos e não simplesmente o objeto do trabalho pedagógico, ao afirmar seu papel como produtores culturais, se quisermos que os/as estudantes se tornem atentos/as ao funcionamento do poder, da solidariedade e da diferença como parte de um projeto mais abrangente de fortalecimento do poder democrático” (GIROUX, 2008, p.75)

Sem citar novamente no decorrer do texto a ideia de pedagogia cultural, Giroux finaliza-o sem elaborar uma explicação mais detalhada do conceito. Com isso o que me parece perceptível é que a ideia de Giroux sobre pedagogia cultural vai mais no sentido de análise pedagógica da cultura popular do que em relação ao uso do conceito para mostrar, esmiuçar como os artefatos culturais produzem saberes e práticas. Além disso, penso que outros dois fatores merecem destaques: o artigo foi no auge da Teoria Crítica e os Estudos Culturais recém começavam a se inserir como perspectiva teórica entre nós. A marca disso pode ser notada na recorrente ideia de cultura popular que o autor apresenta. Outro destaque é a perspectiva que o autor assume. Enquanto hoje trabalhamos com o conceito de pedagogias culturais a partir do entendimento de que os artefatos culturais operam como pedagogias culturais, praticam uma forma de pedagogia, que chamamos de cultural para dizer que seus ensinamentos implicam em produções de modos de ser e agir, Giroux, naquele texto, parece entender pedagogia cultural como uma ação a ser praticada pelos estudantes e professores. Ou seja, os estudantes devem ser levados a exercer uma forma de pedagogia que trate de analisar as representações presentes em artefatos da cultura popular. Nessa perspectiva a pedagogia cultural seria “uma reação à forma como a Disney molda a cultura infantil.” (GIROUX, 1995, p.71)

O artigo *Por Uma Pedagogia Crítica da Representação*, também publicado no livro *Territórios Contestados* (1995), é outro trabalho de Giroux, desta vez em parceria com Peter McLaren. Destaco este ensaio, publicado pela primeira vez em 1992, nos Estados Unidos, porque nele encontramos outras ideias que parecem ter colaborado para a posterior abertura dos Estudos Culturais em Educação no Brasil ao conceito de pedagogias culturais, uma vez que é neste texto que encontramos outro conhecido trecho relacionado ao conceito de pedagogias culturais e citado nas pesquisas brasileiras: “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 [...]” (p.144)

Neste trabalho, por meio da expressão pedagogia crítica da representação, os autores destacam a importância de abordagens que compreendam as representações da mídia. Conforme afirmam:

Uma pedagogia crítica da representação reconhece que habitamos uma cultura fotocêntrica, auditiva e televisual na qual a proliferação de imagens e sons eletronicamente produzidos serve como uma forma de catecismo da mídia, uma pedagogia perpétua, através da qual os indivíduos ritualmente

codificam e avaliam os envolvimento que fazem nos vários contextos discursivos da vida cotidiana (GIROUX e MCLAREN, 1995, p.144)

Produzido para que os alunos consigam estabelecer relações entre a ideologia e as práticas presentes nas relações pedagógicas da sala de aula e de outras instâncias do cotidiano – como a mídia – o conceito parece ser empregado para destacar a necessidade dos estudantes compreenderem os jogos políticos e a construção de representações que acabam por influenciá-los nos modos de ser.

Nesse sentido, os autores destacam duas questões pedagógicas fundamentais: a) a pedagogia crítica da representação deve problematizar a autoridade textual, ou seja, a autoridade e o poder dos educadores ao legitimar uma imagem, um texto ou um conjunto de significados; b) é essencial que os “educadores radicais” possibilitem a fala dos estudantes a partir de suas experiências e realidades, não apenas endossando o que o professor diz. Com a criação de espaço em sala de aula para praticar uma pedagogia crítica da representação, Giroux e McLaren argumentam que haveria possibilidades para se constatar que as imagens não são “nem objetivas nem transparentes, mas produzidas no interior de locais discursivos e materiais de disjunção, ruptura e contradição” (p.147).

Citando Stuart Hall para falar de representação, vemos também neste trabalho movimentos de aproximação entre a Teoria Crítica e os Estudos Culturais. A exemplo de outros artigos – produzidos no mesmo período e em similar contexto, como o texto de Giroux citado anteriormente – o que se percebe é a preocupação dos autores com a disseminação de uma ideologia que estaria influenciando os estudantes da cultura popular a partir da mídia e, o que propõem, é a politização do papel do educador, no qual este se transformaria em um intelectual radical disposto a problematizar tais construções. Neste espaço, a pedagogia parece funcionar como o elo entre estes dois pólos. É a pedagogia e, no caso, a prática de uma pedagogia crítica da representação que mudaria este contexto.

Além de Giroux, outros pesquisadores produziram discussões que reverberam até os dias de hoje. Simon (2008), no artigo integrante do livro *Alienígenas na Sala de Aula*, apresentou a ideia de tecnologia cultural. Além disso, tal texto, ainda hoje é citado em nossas produções. Wortmann, Costa, Ripoll e Bonin (2015), na apresentação do dossiê Estudos Culturais em Educação, ao ressaltarem

que o cruzamento entre Estudos Culturais e Educação possibilitou a ampliação do que é considerado educativo, citam a ideia de tecnologia cultural. Para as autoras:

De tal articulação resultou não apenas a autorização para a análise de uma gama de instituições, produções, práticas e artefatos da cultura, como também a possibilidade de vê-los como educativos, independentemente de estar neles embutida a pretensão de ensinar. Queremos dizer, inspiradas em teorizações de Simon (2011), que o cinema, o teatro, a televisão a publicidade, a arquitetura, os fóruns de saúde pública, o jornalismo impresso, a música, os festivais, as exposições, além dos estudos e os rituais religiosos, e também a escola, funcionam como tecnologias culturais que estão implicadas na produção de significados que atuam na formação e regulação de identidades e desejos dos sujeitos que com elas interagem.

Além disso, nas produções de pesquisadores brasileiros que começaram a surgir em um primeiro momento também não encontramos o conceito de pedagogias culturais. Contudo, Rosa Silveira, na entrevista que me concedeu, trouxe três livros para mostrar que, por mais que o conceito de pedagogias culturais não estivesse escrito naqueles trabalhos, estes tratavam de pedagogias culturais ao enfatizarem o lado pedagógico da cultura. Segundo Rosa:

(...) Por exemplo este livro aqui (Professoras que as histórias nos contam, 2002), é todo sobre literatura infantil. Tem tudo a ver com as pedagogias culturais aqui. Tem outros também. A Marisa, sempre muito empreendedora, teve a ideia de fazer uma pesquisa sobre a representação do professor e da professora na Revista Nova Escola [A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas, 1998]. Com ela concorremos ao edital da Fundação Carlos Chagas patrocinado pela Fundação Ford. Dentre as dezenas de projetos enviados, ficamos entre os 10 projetos escolhidos e foi a primeira pesquisa da nossa linha que pesquisou revista. Mas, mesmo no artigo que produzimos como resultado da pesquisa, se fala mais da representação da professora mulher... não se usava de maneira clara, explícita o conceito de pedagogias culturais. Neste livro aqui (Cultura, poder e educação - um debate sobre Estudos Culturais em Educação, publicado em 2005 a partir do SBECE 2004) não se fala em pedagogias culturais, mas nos artigos há um pouco do que se refere ao conceito. Por exemplo... a produtividade dos textos, a subjetivação... acho que o conceito foi se construindo devagar.

Com este foco mais pontual nos textos citados por Marisa e em textos onde a contribuição de Giroux às discussões fica evidente, bem como mostrando rapidamente outras ideias e outras pesquisas que estavam discutindo o caráter pedagógico dos artefatos culturais, tentei ampliar a discussão. Ou seja, tentei realçar o aspecto da construção/invenção do conceito a partir do cruzamento de situações, discussões, pesquisas. Certamente outros trabalhos poderiam ser incluídos ou outros conceitos, anteriores ao de pedagogias culturais também. Contudo, o objetivo, como já exposto, foi mostrar como estas discussões sobre o caráter pedagógico da cultura vinham se tornando crescentemente presentes. Acredito, baseada nas entrevistas realizadas, que acoplar o conceito de pedagogias culturais com estas discussões foi uma estratégia discursiva e educativa pertinente.

A consolidação das pedagogias culturais

Desde que me propus a realizar um mapa que permitisse analisar como o conceito de pedagogias culturais se é traduzido e (re)inventado no contexto do PPGEDU/UFRGS, objetivei chegar ao nível de discussão em que me encontro agora. Ou seja, desejei apresentar argumentos, fatos e pesquisas suficientes que me ajudassem a conduzir a discussão proposta. Todavia, ciente de que “fechar algumas janelas” seja importante, agora me preocupa dar conta de fazer algumas articulações necessárias sem, nem de longe, ter a pretensão de fazer todas, como se isso fosse humana ou academicamente possível. Diante desta tensão, elenco três condições que julgo serem essenciais para mostrar como o conceito de pedagogias culturais chega a ser o que é no nosso contexto e, sobre elas, esta seção tratará.

Uma primeira condição que me parece essencial é pensar onde e porque o conceito de pedagogias culturais aparece. Assim, se na seção anterior chamei a atenção para toda a movimentação intelectual que estava ocorrendo em torno do caráter pedagógico dos artefatos culturais, nesta seção relaciono a ideia de pedagogias culturais com isso. Novamente nesta parte os diálogos produzidos nas entrevistas que realizei são elucidativos para a compreensão deste processo.

A (re)invenção do conceito de pedagogias culturais no PPGEDU/UFRGS

Entender como o conceito de pedagogias culturais é (re)inventado dentro do contexto do PPGEDU/UFRGS e o porquê dele ter conseguido atingir o status de ferramenta teórica central dentro das nossas teorizações de ECE é uma das linhas mais importantes para esta pesquisa. As entrevistas com os professores da LP foram momentos primordiais para realizar este esboço. Maria Lúcia Wortmann, ao abordar porque o conceito de pedagogias culturais começou a ser acionado afirmou:

Começamos a usar talvez não tão esclarecidos acerca da importância do uso. A importância se reescreve a partir das reflexões que começamos a fazer. O campo é muito caracterizado por essas retomadas o tempo inteiro.

Rosa Hessel Silveira destacou que o conceito passou a ser visto como um recurso que atendia a necessidade de marcar que as pesquisas realizadas interessavam ao campo da Educação. Conforme a professora:

Todas as pesquisas que vinham se realizando no campo da Educação eram muito ligadas à escola. Até o termo (pedagogias culturais) nos dava um alibi discursivo para dizer que o que estávamos fazendo era da área da Educação.

Marisa Vorraber Costa apontou também que, com o aumento de interesse na LP ECE, a busca por referencial se expandiu e, então, o conceito de pedagogias culturais apareceu como uma ferramenta teórica interessante.

Acho que quando se intensificou a procura pela linha de pesquisa e começou a ter muita gente querendo fazer dissertação e tese nos Estudos Culturais, nós ficamos meio perdidos em termos de referencial. Isso aconteceu porque os EC são mesmo uma dispersão de referenciais, esse é o grande problema dos EC até hoje. Eles não têm uma base teórica própria porque eles são inter, trans ou pós-disciplinares..

Primeiro trabalhamos muito com Foucault, mas depois era muita gente fazendo mestrado e doutorado...cheguei a ter 11 orientandos.... Suponho que aí o conceito (de pedagogias culturais) começa a ser acionado porque precisávamos de mais ferramentas para mostrar algumas coisas, como, por exemplo, como se processa a educação nestes outros lugares que não o espaço escolar, a família, a igreja, que são historicamente os lugares da educação, os lugares considerados próprios da educação. Estes outros seriam lugares anômalos de educação, como diz a Ellsworth mais recentemente, e nosso desafio passou a ser o de mostrar sua pedagogia.

O aumento do interesse nas discussões que tratavam das relações entre pedagogia e cultura também foi registrado por Tomaz Tadeu da Silva no livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*, de 1999⁷⁴. Na seção *A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia*, Silva argumenta que autores como Roger Simon, Henry Giroux, Shirley Steinberg e Joe Kincheloe têm desenvolvido estudos que ampliam a ideia de currículo e de pedagogia. Para Silva (2009), o currículo e a pedagogia presente nas formas culturais mais amplas são sedutores e irresistíveis e “é precisamente a força desse investimento das pedagogias culturais no afeto e na emoção que tornam seu 'currículo' um objeto tão fascinante de análise para a teoria crítica do currículo”.

Sem deixar de lado a relação entre pedagogias culturais e artefatos midiáticos, Tomaz Tadeu da Silva, na obra *Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário Crítico*, de 2000, ao definir o conceito de pedagogias culturais foca na produtividade deste a partir de uma perspectiva inspirada nas teorizações de Michel Foucault, haja visto o modo como relaciona o conceito com as questões de poder. Nesta esteira, o autor conceitua pedagogia cultural como “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores” (p.89). Para esse autor, a pedagogia cultural funciona por meio de currículos culturais presentes em instâncias culturais mais amplas, que produzem, mesmo que não explicitamente, ensinamentos por meio de diversas ações, tal como na escola. Estas instâncias

⁷⁴ Utilizo nesta tese a terceira edição da obra, publicada em 2009.

“transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidas como tais são vitais na formação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2001, p.140).

Cabe registrar também que no ano de 2001⁷⁵ foi publicado no Brasil o livro *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*, que é a tradução do livro *Kinderculture: The Corporate construction of childhood*, organizado por Shirley Steinberg e Joe Kincheloe. Na introdução deste livro, escrita pelos organizadores da obra, o conceito de pedagogias culturais também é destacado e mais esmiuçado do que no texto de 1997, exposto no já mencionado Seminário da prefeitura de Porto Alegre. Todavia, também nesta obra, com certo tom de denúncia, o conceito é acionado para explorar o modo como a mídia opera. Nessa linha, o capítulo tem o objetivo de motivar os educadores para que estes assumam uma postura de resistência frente a isso. Assim, conforme sugerem os autores, “devem ser criadas estratégias de resistência que entendam o relacionamento entre pedagogia, produção de conhecimento, formação de identidade e desejo” (p.16).

Os diferentes enfoques conceituais apontados nestes três registros que trago me direcionam à segunda condição que quero destacar nesta tese: a questão da hibridização do conceito.

A hibridização das pedagogias culturais

Hibridização é um conceito usado em várias áreas das ciência da natureza. Por exemplo, no campo da química ele é usado para explicar a movimentação de orbitais atômicos que geram a produção de novos átomos. Sem a intenção de querer me aprofundar na explicação química do conceito, menciono-o por aquilo que ele coloca em articulação. Ou seja, em química a produção deste novo átomo acontece porque o conjunto de átomos existentes desloca-se e encontra em um novo espaço as condições para a produção de um átomo híbrido. É o conceito de hibridização que explica o processo de produção deste átomo que é fruto da junção de átomos existentes.

Dentro dos Estudos Culturais encontramos também na produção do antropólogo argentino Néstor García Canclini algumas reflexões sobre o conceito de hibridização. Na obra *Culturas híbridas: estratégias pra entrar e sair da modernidade*

⁷⁵ Nesta tese uso a segunda edição, de 2004.

(1997), ao promover relações entre a modernidade sociocultural e a modernização econômica em países como Argentina, México e Brasil, o autor usa como ferramenta teórica o conceito de hibridização cultural. Com este conceito o autor mostra que algumas condições como a expansão da vida urbana, a intensificação das mídias eletrônicas e a eficácia dos movimentos sociais promoveram outras possibilidades para se pensar a vida na sociedade. Defendendo ainda que a abrupta oposição entre o tradicional e o moderno, o culto, o popular e o massivo não faz sentido, Canclini (1997) alega que "precisamos de ciências nômades, capazes de circular pelas escadas que ligam pavimentos. Ou melhor: que redesenhem esses planos e comuniquem os níveis horizontalmente" (p.19). Para o autor, "o olhar transdisciplinar sobre os circuitos híbridos têm consequências que extrapolam a investigação cultural" (ib.,id.).

Transpondo o conceito de hibridização para esta pesquisa, penso que ele pode funcionar como uma ferramenta para que alguns atravessamentos sejam produzidos e com isso diferentes condições e teorizações sejam colocadas em relação, nos ajudando a compreender fatores que, de certo modo, permitiram que nossas pesquisas atribuíssem diferentes sentidos ao conceito de pedagogias culturais. Isso ocorre porque, de um lado, temos as heranças críticas trazidas em textos como os escritos por Giroux, Steinberg entre outros. De outro lado, temos as marcas pós-estruturalistas, que como procurei mostrar no capítulo anterior, decorrem do fato de os Estudos Culturais terem emergido na Faculdade de Educação concomitantemente aos estudos pós-estruturalistas e foucaultianos. Para Maria Lúcia Wortmann, esta hibridização do conceito, decorrente destes processos, é intencional:

Acho que há uma intencionalidade nisso mesmo (na hibridização do conceito). Se entramos no pós-estruturalismo, a gente necessariamente precisa abolir algumas coisas que estavam na teoria crítica. Acho que o que importou neste momento foi a noção de que o educativo é espalhado, não está em um único lugar, está por tudo, basta que a gente vá lá procurar que vai encontrar o educativo em "n" instâncias, e se organizando até de diferentes maneiras. Acredito que essa organização, esse lidar com esse processo de invenção cultural é educativo, é disso que estamos

falando. A gente “pega” estas ideias porque elas focalizam estes artefatos que nos interessaram, como o cinema.

Nesta direção, tomando como suporte teórico, por um lado, a linha próxima da vertente crítica para mostrar como, especialmente, os artefatos midiáticos educam e, por outro lado, a linha da vertente pós-estruturalista, para dizer que estes mesmos artefatos, ao educar, estão produzindo modos de ser e estar, é que considero que o “nosso” conceito de pedagogias culturais é um conceito híbrido. Tal hibridização me parece ser o elemento que permite uma certa polivalência e flexibilização do conceito, o que propicia que os pesquisadores usem o conceito para tratar de objetos variados, mas que dizem respeito à relação entre pedagogia e cultura em diferentes artefatos da cultura. Com isso, quero afirmar que se o enfoque na produtividade dos conglomerados midiáticos é muito presente nas pesquisas que acionam o conceito, o modo com tal enfoque é discutido, ao direcionar-se para uma perspectiva pós-estruturalista de compreensão do poder, produz múltiplas formas de interpretação destas relações.

Pelo exposto, percebemos que o aporte dos Estudos Culturais em Educação e a hibridização do conceito de pedagogias culturais vêm, ao longo das últimas duas décadas, produzindo deslocamentos tanto no entendimento sobre educação quanto sobre pedagogia. Estas transformações nas formas de pensar educação e a pedagogia, dentro dos Estudos Culturais, ressaltam a importância do conceito de pedagogias culturais. Conforme destaca Costa (2010):

Nesse panorama de transformação nas concepções de educação, política, cultura e pedagogia, os Estudos Culturais têm se apresentado como um campo fecundo de análise da produtividade das pedagogias culturais na constituição de sujeitos, na composição de identidades, na disseminação de práticas e condutas, enfim, no delineamento de formas de ser e viver na contemporaneidade. (p. 137)

Compreendendo, então, que foram diferentes linhas que num primeiro momento constituíram o conceito e, em um segundo momento, que foram diferentes movimentos teóricos que permitiram a hibridização do conceito em nosso meio é que considero que o conceito de pedagogias culturais em sua constituição e transformações, incorpora heranças que me permitem dizer que no contexto do PPGEDU ele adquire marcas próprias, ele é (re)inventado.

Pedagogia (+) cultura = pedagogias culturais

Encaminhando a terceira seção, que finaliza este capítulo, defendo a importância da adjetivação cultural a esta forma de pedagogia, ainda que isto seja apontado por alguns como algo problemático.

Costa, em 2010, já colocava em suspenso essa questão. Conforme a autora, o termo pedagogias culturais é problemático por 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). Contudo, a autora defende que o termo tem sido “útil para referirmo-nos àquelas práticas culturais extraescolares que participam de forma incisiva na constituição de sujeitos.” (Costa, 2010, p.137).

Na entrevista concedida a mim, agora em 2015, a pesquisadora explicou um pouco mais seu posicionamento. Ela declarou:

É porque ele (o conceito de pedagogias culturais) pode ser repaginado, que ele comporta muitos desdobramentos. Mas eu não posso deixar de dizer também que, embora ele seja interessante, ele é um conceito um tanto tautológico - qual é a pedagogia que não é cultural? A escolarização é um processo ampla, profunda e intensamente cultural. Quer dizer, a cultura circula dentro dos espaços escolares, então as pedagogias escolares são culturais, têm as marcas de seu tempo, têm uma marca política, geográfica, governamental, que é aquilo que a gente chama de política educacional. Mas ela tem suas marcas educativas próprias, que são aqueles processos que a cultura engendra, que acabam tendo que se ajustar dentro dos limites da institucionalização daquilo que as nações consideram educacional. Mas, ainda assim, penso que é importante chamar esta pedagogia para além da escola de cultural. Acho que é uma distinção que vem servindo para mostrar “olha, tem coisas acontecendo fora da escola que também educam!”.

Alfredo Veiga-Neto também questionou a necessidade de chamar esta forma de pedagogia de cultural, mas, em direção similar a de Marisa, ponderou que:

A expressão pedagogias culturais me parece problemática justamente porque

defende-se que a cultura produz efeitos em várias instâncias, mas acho que essa marca é importante, é necessária. A ideia de pedagogia cultural marca isso, marca o papel da cultura.

Em consonância com meus entrevistados, penso que o adjetivo cultural parece ser uma importante estratégia discursiva que mostra o quanto os artefatos da cultura, impregnados nos aparatos capitalistas, podem ser pedagógicos, constituindo subjetividades, narrando identidades e conduzindo sujeitos.

Feita esta defesa, bem como o destaque à importância da articulação entre Estudos Culturais, pós-estruturalismo e Estudos Foucaultianos para a produção de significado do conceito de pedagogias culturais no contexto do PPGEDU/UFRGS, que, como tentei mostrar, emergiu em torno dos anos 2000 em produções que evidenciam o caráter pedagógico dos artefatos culturais, avanço esta tese para uma terceira etapa. Nesta objetivo analisar os usos do conceito em algumas pesquisas – dissertações e teses – que o acionaram como ferramenta teórica, para, ao final desta investigação, poder pensar sobre o conceito no tempo presente.

CAPÍTULO VII - O conceito de pedagogias culturais em operação

Ponto 4 – Ideia acomodada e transformada (I)

Cada conceito que conquistamos refina e enriquece nossa percepção do mundo; sem conceitos, nada se vê; sem conceitos, faz-se História narrativa, que não é absolutamente a mesma coisa que História fatural: porque se pode muito bem conceituar os acontecimentos. (VEYNE, 1983, p.34-35)

Nas páginas que antecederam este capítulo investiguei diferentes frentes que creio serem linhas de força importantes para a realização do mapa que nos permite pensar sobre o conceito de pedagogias culturais a partir do contexto do PPGEDU/UFRGS. Feito isso, considero que agora seja o momento de discutir o modo como o conceito tem operado nas pesquisas que o acionam, para posteriormente refletir sobre a produtividade e as limitações do conceito nos dias de hoje.

Interessada em investigar os usos do conceito quando acionado como ferramenta teórica, desde o desenvolvimento do projeto de tese, creio que seja importante destacar que o modo de fazer isso nesta tese é diferente do proposto na qualificação. No projeto eu tinha a intenção de fazer um levantamento de teses e dissertações em que o conceito de pedagogias culturais fosse palavra-chave para – tanto quantitativamente quanto qualitativamente – destacar os modos como ele é usado. A caminhada nesta direção rendeu informações interessantes. Localizei no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações algumas dezenas de pesquisas que se enquadraram nesta busca. Dentre as buscas localizadas, encontrei no segundo repositório analisado, a dissertação de Iracélia Ataíde de Brito, intitulada *Conceitos de cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro*, produzida no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp em 1999. Nesta pesquisa a autora aciona a expressão *pedagogias culturais* para referir-se à necessidade de que o ensino de língua inglesa seja um ensino que adote uma perspectiva crítica de cultura. Conforme a autora, “para situar melhor as pedagogias culturais de línguas, é importante entender o desenvolvimento histórico do componente cultural em relação à CC [competência comunicativa]” (p.26).

Destaco este trabalho, porque, como já salientado, o mesmo parecer ser o primeiro registro da expressão *pedagogias culturais* encontrado em pesquisa

desenvolvida no Brasil –, ainda que o sentido atribuído à expressão pareça ser outro.

O interesse inicial em mapear pesquisas a partir destes bancos de dados também produziu um levantamento quantitativo interessante. Por considerar que isso ajuda no mapeamento do conceito, ainda que de forma secundária, apresento o mesmo como anexo desta tese (anexo I). Tendo em vista que produzi o projeto de tese em 2013, no primeiro semestre de 2015 resolvi atualizar o levantamento. Aproveitei isso para ampliar a busca. Ou seja, incluí o site Domínio Público, o repositório digital de Teses e Dissertações da UFRGS, e a biblioteca virtual do PPGEDU/ULBRA.

Ampliei para o banco da ULBRA porque neste PPG há a área de concentração em Estudos Culturais em Educação e porque esta área de concentração – em grande parte – foi construída por professores que ajudaram a implementar a LP no PPGEDU/UFRGS, o que faz com que estas linhas sejam teoricamente muito próximas⁷⁶. Considerando isso, me pareceu pertinente realizar levantamento de dados também neste banco de dados. A inclusão do repositório digital da UFRGS ocorreu pela guinada que esta pesquisa deu a partir da qualificação do projeto. Assim, se o interesse em investigar o conceito de pedagogias culturais passou a ser a partir do caso PPGEDU/UFRGS, nada mais apropriado do que pesquisar o conceito nas produções desenvolvidas na instituição. Cabe salientar ainda que em todos os locais de pesquisa a busca se realizou mediante a procura da expressão pedagogia cultural ou pedagogias culturais como palavra-chave do resumo⁷⁷.

Feita estas duas considerações, que penso serem imprescindíveis – mesmo com as mudanças investigativas realizadas da qualificação até esta tese final –, volto-me agora ao caso PPGEDU/UFRGS. Deste modo, se deixei de ter interesse por um levantamento geral que me permitisse analisar o conceito de pedagogias

⁷⁶ No Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) há uma linha de pesquisa em Estudos Culturais em Educação. Contudo, não inclui a produção daquela instituição no levantamento realizado porque o site do PPGE não disponibiliza as dissertações e teses desenvolvidas no Programa em sua página da web.

⁷⁷ Tal procedimento, ao mesmo tempo em serviu para balizar as buscas, também se mostrou limitado. Afirmando isso porque muitas vezes, por uma questão de caracteres, algumas palavras-chaves não aparecem em determinadas buscas. Além disso, conhecemos muitas pesquisas que operam com o conceito de pedagogias culturais, mas não os coloca nas palavras-chave. Entretanto, mesmo diante destas limitações, o critério escolhido ainda nos pareceu o mais pertinente.

culturais em operação, comecei a pensar sobre como focar isso a partir das pesquisas desenvolvidas no PPGEDU, quais pesquisas escolher, que critérios adotar?

Nesse panorama, os professores por mim entrevistados foram de suma importância. Decidi que tendo em vista suas trajetórias dentro da LP e suas experiências com ECE, nada mais pertinente do que eles me indicarem pesquisas que me ajudassem a atingir este objetivo. Ou seja, durante as entrevistas solicitei que cada um indicasse duas ou três pesquisas que tivessem orientando e que considerassem ilustrativas para se verificar os usos do conceito de pedagogias culturais. Dentre as várias pesquisas comentadas⁷⁸, detive-me em seis trabalhos indicados pelas professoras. As investigações citadas por Maria Lúcia Wortmann foram a tese de Luis Henrique Sacchi dos Santos, *BIOPOLÍTICAS DE HIV/AIDS NO BRASIL: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986 - 2000)* e a tese de Shaula Sampaio, “*Uma floresta tocada apenas por homens puros...*” Ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia. Por Marisa Vorraber Costa foram apontadas a dissertação de Camille Jaques Prattes, *O complexo W.I.T.C.H.: acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo*; e a dissertação de Antônio Luis Sobral, *Sintaxes Pedagógicas no Fotjornalismo da Veja sobre o Agronegócio*. Rosa Hessel Silveira sugeriu a tese de Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, *a Pedagogia do gauchismo: uma análise a partir da diáspora gaúcha* e a tese de Cláudia Amaral dos Santos, *TODA MÃE DEVE...governo das maternidades para a constituição de infâncias saudáveis e normais*.

De posse destas indicações⁷⁹, meu trabalho neste capítulo segue duas linhas: em uma busco conhecer os trabalhos e ver de que modos o conceito de pedagogias culturais é acionado, ressaltando como ele se torna produtivo a partir da

⁷⁸ Outras pesquisas citadas pelas professoras são as pesquisas de Daniela Ripoll, “*Aprender sobre a sua herança já é um começo*” – ou de como tornar-se geneticamente responsável..., de Marise Basso do Amaral, *Histórias de viagem e a produção cultural da natureza: a paisagem do RS segundo os viajantes estrangeiros do século XIX*, de Leandro Belinaso Guimarães, *Um olhar nacional sobre a Amazônia: Apreendendo a floresta em textos de Euclides da Cunha*, e de Sandra Monteiro Lemos, *Seleções Reader's Digest: leitores, leituras, textos e tramas*. Conforme as professoras, estas pesquisas também conseguem desenvolver argumentações qualificadas que mostram o caráter pedagógico dos artefatos culturais. Todavia, nestas pesquisas, o conceito de pedagogias culturais não é usado.

⁷⁹ O professor Alfredo Veiga-Neto preferiu não indicar pesquisas, especialmente porque não costuma orientar trabalhos que acionem o conceito de pedagogias culturais.

investigação realizada e exemplificando possibilidades; em outra linha intento pensar, ainda que brevemente, que campos de saber o conceito coloca em articulação e que novos contornos de significação tais articulações possibilitam ao conceito de pedagogias culturais. É da construção destas linhas que cada uma das seções a seguir trata.

As pesquisas desenvolvidas e o conceito de pedagogias culturais

Antes de prosseguir com a discussão sobre cada pesquisa indicada faço uma ressalva: como afirmei anteriormente, busquei nelas ver o conceito de pedagogias culturais em funcionamento, usando-as como exemplos diversificados de investigações nas quais os pesquisadores realizam toda uma argumentação para destacar o caráter pedagógico de seu objeto de estudo. Assim, saliento que o modo como olhei para estes trabalhos foi interessado, pois o que fiz foi um recorte destas pesquisas a partir deste objetivo. Ou seja, não tive a intenção de resenhar, resumir ou esgotar as análises apresentadas em cada pesquisa. Ao examiná-las, tentei compreender como o conceito de pedagogias culturais relaciona-se com os pressupostos das investigação, de que modo os autores operam com o conceito e como ele torna visível e dizível o caráter pedagógico dos artefatos culturais. Para isso escolhi alguns excertos das dissertações ou teses que penso ajudarem nesta visibilização. Como já afirmado, a intenção não foi esgotar as análises, mas realizar alguns destaques que permitissem ampliar o espectro de possibilidades de usos do conceito de pedagogias culturais.

Anúncios como estratégias biopolíticas e educativas

Luis Henrique Sacchi dos Santos produziu a tese *BIOPOLÍTICAS DE HIV/AIDS NO BRASIL: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986 - 2000)*, concluída no ano de 2002, sob orientação de Maria Lúcia Wortmann. Santos se propôs a fazer uma análise das campanhas de prevenção à AIDS do Ministério da Saúde veiculadas na mídia televisiva, articulando deste modo os campos da Educação, Saúde e Comunicação. Enxergando as campanhas como veículos acionados no cenário educativo da prevenção, sua investigação buscou responder a seguinte pergunta: Como as campanhas

televisivas de prevenção ao HIV/AIDS participam no governo da população através das noções de risco? (SANTOS, 2002 p.21)

Para responder a esta indagação, Santos elege como objeto de análise anúncios veiculados entre os anos de 1986 à 2000. A partir de um recorte temporal significativo, o autor consegue perceber e destacar os deslocamentos ocorridos nos modelos de campanha de prevenção e enfrentamento do HIV/AIDS veiculados na mídia. Ele articula os deslocamentos midiáticos com os deslocamentos discursivos da Saúde, mostrando que os anúncios representaram três distintas fases: em um primeiro momento (1986-1990) Santos (ib.) percebe a presença de um discurso publicitário biomédico; o segundo momento, entre 1990-1994, o pesquisador nomeou de “nebuloso” já que vai do “terror total em termos de saúde”, à explicitação total, que mostra inclusive como limpar seringas injetáveis; o último período, de 1994 à 2000 é, conforme o autor, caracterizado pelo *marketing* social, com predominância de uma linguagem que objetivava não apenas vender conhecimentos biomédicos, mas “transmitir determinadas mensagens, enfatizar a mudança de determinados tipos de comportamento, sugerir a adoção de determinadas práticas sexuais em detrimento de outras, bem como, mais especificamente, fazer propaganda das 'propriedades' (e.g., a de evitar a transmissão do HIV) do preservativo” (p.76).

Ao realizar a análise destes anúncios, de modo que pudesse destacar os deslocamentos percebidos, Santos (2002) usa como ferramentas de análise conceitos do campo da cultura visual, que destacam a importância das imagens na contemporaneidade e enfatizam o caráter histórico dos significados e dos efeitos sociais das imagens. Nesta direção, tomando as campanhas como artefatos culturais e considerando-as “como instâncias pedagógicas que produzem sentido no governo dos sujeitos” (p.23), o autor aciona as ideias de estatuto pedagógico da mídia e de dispositivo pedagógico da mídia – adotadas por Rosa Fischer, em consonância com os escritos de Larrosa e Foucault – para situar as mídias como lugares educativos, destacando que elas não apenas reproduzem, mas também produzem saberes e sujeitos, por isso são consideradas pedagógicas.

Nesse sentido, na análise dos dezesseis anúncios selecionados, por meio de meticolosas descrições, o autor vai mostrando como as campanhas televisivas do Ministério da Saúde ensinam certos saberes à população sobre HIV, que têm relação com risco e prevenção. Entre os saberes destacados está: a) como se dá a

transmissão do HIV; b) em que período a transmissão ocorre; c) quais estratégias são acionadas para promover a prevenção da transmissão do vírus.

Ao analisar anúncios que enfatizam o modo como a transmissão do HIV ocorre, Santos (2002) constatou duas situações. Na primeira, percebeu que o recurso do discurso da transmissão em cadeia era frequentemente acionado. Analisando vários anúncios, o pesquisador observou que a analogia entre risco e cadeia era elucidativa para abordar como a transmissão se propaga em uma cadeia que cresce em progressão (p.175). Ainda dentro deste tópico, Santos (ib.) analisou o anúncio *Queridinha*, voltado às mulheres, com participação da apresentadora de televisão Hebe Camargo⁸⁰. Sendo Hebe Camargo uma apresentadora muito conhecida e popular na época do anúncio, o pesquisador declarou que seu acionamento no anúncio parece ter sido uma estratégia acertada de *marketing* social. O recurso de acionar personagens famosos pode ser considerado bastante educativo nos anúncios, pois, para Santos (2002) “provavelmente amplifica os seus efeitos ao valer-se da estratégia de apresentar artistas conhecidos ou celebridades em campanhas de saúde pública” (p.181).

O período do Carnaval – e os anúncios que o representam – também foram estudados por Santos (ib.). Entre os vários anúncios analisados nesta seção, destaco a comparação que o pesquisador fez entre dois: um anúncio de 1987 que descreve o carnaval como o período em que as fantasias homossexuais são liberadas, mas depois vem a solidão, doença e morte; e um anúncio dos anos 2000 que resgata a história do uso dos preservativos a fim de atualizá-lo ao contexto do HIV/AIDS e onde há um certo empoderamento da mulher, que se protege e exige o uso de camisinha. Ao comparar os dois anúncios, Santos (ib.) percebe que o mais atual vai na linha do cuidado de si, de um sujeito que se ama e se cuida, que realiza o auto-governo. A propagação deste tipo de discurso, além de mais atual, vai ao encontro das biopolíticas contemporâneas e dos ensinamentos de que o sujeito é responsável por si, o que mostra que um anúncio, para produzir efeitos, assim como a pedagogia, deve estar relacionado com o seu tempo.

É também nesta parte do trabalho, ao esmiuçar estas estratégias discursivas e representacionais que, ao explorar um dos anúncios, o autor cita as pedagogias

⁸⁰ Famosa apresentadora de programa de variedades, que faleceu em setembro de 2012, aos 83 anos de idade.

culturais. Remetendo-se a um artigo de sua autoria, fruto de sua dissertação⁸¹, a citação ocorre devido ao anúncio em questão ser significativo para discutir identidade, raça e preconceito racial. Conforme Santos (2002, p.213-214):

Em outro trabalho (Santos, 1997), escrevi que ... é evidente, nas mais diferentes pedagogias culturais (cinema, revistas, comerciais e telenovelas), a ausência de negros ocupando diferentes posições na vida cotidiana. Nas telenovelas, os negros e as negras ocupam, usualmente, o lugar de empregados/as, ou são colocados/as em situações que visam discutir, exatamente, a questão do preconceito em narrativas que em nada 'fogem' às formações discursivas que constituem a branquidade como o natural (Santos, op. cit., p.100)

Já na parte em que trata das estratégias empregadas pelos anúncios para promover a prevenção da transmissão do HIV, Santos (2002) chamou a atenção para algumas destas estratégias: dizer como se pega e não se pega; enfatizar o medo, a culpa, responsabilizar ou apenas alertar; usar o bom humor ou enfatizar o prazer; elevar a auto-estima; enfatizar o uso da camisinha através da negociação; enfatizar a redução de parceiros sexuais. Ao discorrer sobre cada uma destas estratégias a pesquisa produzida vai mostrando como os anúncios, entre outras coisas, regulam a vida dos sujeitos e os ensinam a agir e a viver perante o risco da contaminação.

Tendo desenvolvido uma investigação que buscou “discutir os discursos e as representações de HIV/AIDS presentes nos anúncios televisivos das campanhas de prevenção do Ministério da Saúde” (p.152), Santos em nenhum outro momento empregou o conceito de pedagogias culturais. Todavia, ao me indicar esta tese, a professora Maria Lúcia Wortmann já havia feito este alerta, afirmando que o diferencial do trabalho, além de ser metodologicamente bem construído, era mostrar o educativo em operação por meio das noções de prevenção e risco. Assim, mesmo que não haja um uso direto, objetivo e intencional do conceito, até porque parece que é o conceito de dispositivo pedagógico da mídia que tem centralidade aí, pode-se perceber neste trabalho que – a partir das articulações teóricas entre estudos culturais e estudos foucaultianos – a intencionalidade pedagógica dos anúncios é salientada e assim o conceito de pedagogias culturais parece pairar no ar, muito

⁸¹ SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” Ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 81-115, 1997.

mais para mostrar como os anúncios operam enquanto artefatos educativos do que para dizer que estes são educativos, desenvolvem uma pedagogia cultural.

Um último aspecto que quero ressaltar diz respeito ao acionamento do conceito de dispositivo pedagógico da mídia e pedagogias culturais em uma mesma investigação, a exemplo do que aconteceu na tese de Santos. Conforme Maria Lúcia, isso ocorreu, especialmente no início dos anos 2000 como uma forma de atrelar argumentos que mostrassem o educativo para além da escola. Em suas palavras:

(...) o trabalho da Rosa Fischer, por exemplo, ela não trabalha com a noção de pedagogias culturais, mas trabalha com a dimensão pedagógica da mídia. Não é a mesma coisa, não é o mesmo referencial, mesmo que se cruze, mas em termos de interesse investigativo há uma aproximação no sentido de pensar “bom, este pedagógico está sendo olhado dentro de outro escopo, que difere daquele escopo mais interno da sala de aula, da escola”. Acho exatamente que esta foi uma ampliação importante, a de se pensar que este educativo não se restringe a essas coisas que se faz na escola, que aquilo que se faz na escola ensina coisas, mas junto com estas coisas intencionadas há outras coisas não intencionadas que estão postas ali também.

Diante destas considerações, mesmo sem ter exposto o referencial foucaultiano acionado pelo autor (farei isso na segunda seção), penso que nesta tese é possível identificar as pedagogias culturais em operação em dois momentos: O primeiro é quando o autor trata dos deslocamentos discursivos dos anúncios, evidenciando que estes estavam, em cada época, em consonância com os discursos do Ministério da Saúde. O segundo momento ocorre quando o pesquisador analisa os anúncios e destaca os saberes referentes a risco e prevenção colocados em circulação. Nestes dois momentos penso que o conceito está “pairando no ar”, o que me faz compreender e justificar a indicação da entrevistada, professora Maria Lúcia Wortmann.

Discursos e ensinamentos sobre a Amazônia

Shaula Maíra Vicentini de Sampaio, igualmente orientada por Maria Lúcia Wortmann, desenvolveu a tese *“Uma floresta tocada apenas por homens puros...” Ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia*, concluída no PPGEDU/UFRGS, em 2012. Interessada em investigar como jornais de ampla circulação no Brasil colaboram para a produção do que nomeou de dispositivo da sustentabilidade, a autora busca, a partir de seu recorte teórico, analisar os textos para mostrar como emergem discursos contemporâneos sobre a floresta amazônica e seus habitantes.

Declaradamente inscrita no referencial dos Estudos Culturais, conceitos foucaultianos como dispositivo, população e discurso também são acionados na pesquisa. Com estas ferramentas a autora buscou defender a tese de que, contemporaneamente, nos discursos sobre a floresta, “a noção de sustentabilidade atua como um dispositivo estratégico que articula a floresta e seus habitantes, conferindo, assim, determinados significados às chamadas populações tradicionais e produzindo uma renovada leitura do espaço amazônico” (SAMPAIO, 2012, p.22).

Movendo sua pesquisa em defesa deste argumento, a autora aciona o conceito de articulação para proceder com as noções de populações tradicionais e discursos sobre a Amazônia, destacando o efeito constitutivo desta articulação. Ao operar com esta ideia, Sampaio (2012) enfatiza que os discursos analisados são constitutivos porque estes, ao mesmo tempo, apresentam um caráter pedagógico e regulador. O caráter pedagógico refere-se ao que aprendemos com os discursos e significados colocados em circulação continuamente. O caráter regulador, conforme a autora, trata dos modos como aprendemos a ver e, conseqüentemente, a agir a partir destes discursos.

Assim, ao operar com o conceito de dispositivo e ao cunhar o conceito de dispositivo da sustentabilidade, a pesquisadora reitera e mostra como “a pedagogia exercida pelo dispositivo da sustentabilidade” (ib., p.105) se processa nos múltiplos lugares que são atravessados pelo dispositivo, o que ultrapassa os muros escolares. Neste ponto, a importância da mídia é destacada e o conceito de dispositivo pedagógico da mídia elaborado por Rosa Fischer também é acionado para discutir as formas com que a mídia atua na constituição de sujeitos e subjetividades.

Tomando como sítio de análise reportagens sobre a Amazônia veiculadas entre 2007-2011 nos jornais *O Estado de São Paulo*, *Folha de São Paulo*, *O Globo* e *Valor Econômico*, a autora escolhe estes artefatos por considerá-los produtivos para mostrar o dispositivo da sustentabilidade em funcionamento. Para Sampaio (2012, p.158), “ao lerem os textos destes jornais as pessoas aprendem a ver a floresta e seus habitantes de determinado modos que condizem com as lições ensinadas por estes veículos, mesmo que nunca tenham estado, de fato, na Amazônia”.

A investigação sobre os discursos que os jornais analisados colocam em circulação permitiu que a autora percebesse alguns ensinamentos que se aprendem sobre a Amazônia e seus habitantes neste artefato, a saber: a) a polarizada discussão sobre desenvolvimento e preservação que marcam os discursos sobre a floresta; b) as populações tradicionais como guardiãs da biodiversidade; c) a relação entre a floresta, os povos tradicionais e o dispositivo da sustentabilidade. Sem a intenção de esgotar as discussões produzidas pela pesquisadora, a seguir destaco alguns exemplos de análises feitas por ela sobre os tópicos citados acima, evidenciando o quanto o artefato estudado produz ensinamentos sobre a Amazônia.

Sobre a polarização dos discursos sobre a floresta, ao analisar os jornais, Sampaio (ib.) constatou que estes ora colocam em circulação discursos que tratam a Amazônia como “tesouro biológico” ora como “última fronteira agrícola”. A análise de excertos, em sua maioria assinados por acadêmicos *experts* em Amazônia, permitiu que a pesquisadora pudesse afirmar que os diferentes discursos idealizam a Amazônia de acordo com os interesses que predominam em cada período. Analisando também a repercussão e a polêmica produzida por uma fala do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, afirmando que é necessário perceber que a Amazônia não é um santuário, Sampaio (ib.) declarou que “uma das principais lições sobre a floresta amazônica seria, em primeiro lugar, que a floresta deveria ser mantida em pé, mas não como um santuário” (p.189, grifos da autora). Nessa direção, depois de analisar muitos outros excertos de reportagens, a autora constata que um dos poderosos argumentos propagados pela mídia é o de que “a floresta frágil e ameaçada só pode ser 'salva' mediante sua conversão em uma 'floresta produtiva' (e lucrativa)” (SAMPAIO, 2012, p.205).

Ao voltar suas análises para as formas como as populações tradicionais são descritas nos textos examinados, destacando-as especialmente como “guardiãs da

biodiversidade amazônica”, Sampaio faz alguns destaques para mostrar como aspectos relacionados às ameaças e oportunidades que o desenvolvimento pode trazer às culturas tradicionais é apresentado nos jornais (SAMPAIO, 2012, p.205). Exemplo deste debate são algumas análises a partir de uma declaração do então ministro de Assuntos Estratégicos, Mangabeira Unger, de que a Amazônia não é apenas “uma coleção de árvores” e que o desenvolvimento precisa chegar aos povos desta região. Após esta declaração, Sampaio (ib.) apresenta alguns excertos de entrevistas de um colunista, um indigenista e um antropólogo para destacar que mesmo oriundos de perspectivas diferentes, os discursos proferidos se assemelham, de modo a enfatizar a defesa de um modelo de desenvolvimento sustentável, que pense nos “povos da floresta”. Analisando outros discursos nesta mesma categoria, Sampaio (2012) também constatou um deslocamento: que nos tempos de hoje a defesa das populações tradicionais se dá muito mais pela necessidade econômica da preservação da biodiversidade do que por ideais humanistas ou discursos do tipo. Ou seja, aprendemos a defender o outro primeiramente porque convêm ao sistema do qual fazemos parte, porque há um interesse nisso e porque “a biodiversidade representa um 'ativo', visto que é um patrimônio que não pertence apenas aos povos tradicionais, mas a todos os habitantes do país” (p.220).

Na seção nomeada de *Floresta amazônica, populações tradicionais e o dispositivo da sustentabilidade*, Sampaio (2012) destaca discursos que mostram uma certa “intensificação da imbricação da floresta amazônica e das populações tradicionais ao dispositivo da sustentabilidade, principalmente quando são considerados os recentes discursos sobre as mudanças climáticas globais” (SAMPAIO, 2012, p.37). Aliando o dispositivo da sustentabilidade a tudo o que vem sendo ensinado sobre a floresta e seus povos, a autora destaca excertos que mostram que a questão da sustentabilidade é complicada para as pessoas que vivem nesta região e que uma das saídas seria uma recompensa financeira para aqueles que, além de guardiões da floresta seriam guardiões do carbono, garantindo assim a continuidade do mercado.

No contexto desta investigação, o conceito de pedagogias culturais aparece explicitamente anunciado uma única vez para marcar a produtividade destes discursos e o seu alcance. Segundo a autora:

(...) os discursos sobre as populações tradicionais - em sua estreita conexão com o dispositivo da sustentabilidade - circulam não apenas na esfera

acadêmica ou no campo ambiental e dos movimentos sociais, mas atravessam as mais diversas pedagogias culturais, inclusive aquelas que convencionalmente são compreendidas como “cultura de massa”. Assim, a ação subjetivadora de tais discursos não se dirige apenas às populações tradicionais, mas a todos os indivíduos que são acessados por eles nas mais diferentes instâncias socioculturais: seja como um modelo para nossas ações; seja para lamentar o modo como nós “brancos” destruímos a natureza; seja para inspirar práticas sustentáveis. (ib., p. 125, grifos da autora)

Tendo feito um único acionamento do conceito nas quase 300 páginas que compõem a tese, penso que a autora, a exemplo do que ocorre em outras pesquisas, se deteve muito mais em mostrar pedagogias culturais em funcionamento do que a definir ou explicar o conceito. Maria Lúcia Wortmann também focou neste aspecto ao indicar esta tese, ou seja, considerou que o trabalho de Shaula Sampaio seria importante para mostrar o jornal como uma das instâncias onde este dispositivo da sustentabilidade emerge, mostrando em suas análises como ele opera, o que acaba por mostrar também como as pedagogias culturais nos subjetivam e nos ensinam sobre a Amazônia e sobre seus povos.

Diáspora, narrativas e a pedagogia do gauchismo

A tese *A pedagogia do gauchismo: Uma análise a partir da diáspora gaúcha* de Letícia Richthofen de Freitas (2006), desenvolvida no PPGEDU/UFRGS também é uma das pesquisas indicadas que opera com o conceito de pedagogias culturais. Construindo suas análises a partir do movimento da diáspora feita por gaúchos que migram para outros Estados, a autora centra sua pesquisa nos Estudos Culturais, nos estudos de narrativa e de gêneros discursivos. A partir do referencial que lhe dá sustentação, a pesquisadora constrói seu caminho investigativo, ou seja realiza entrevistas com sujeitos gaúchos que vivem fora do Rio Grande do Sul e analisa episódios de uma série televisiva para verificar como se dá a constituição da identidade gaúcha em situação de diáspora.

Acionando o conceito de pedagogias culturais logo no primeiro capítulo, Freitas (2006) parece fazer uso inicialmente deste conceito para alargar o entendimento do que percebe como pedagógico. Assim, para a autora, o termo pedagogia cultural ajuda na aproximação entre Pedagogia e Estudos Culturais, pois permite considerar as práticas mais amplas, forjadas na esfera social, como práticas que ensinam a nos constituirmos sujeitos “detentores de uma identidade de gênero, raça, classe social, etc.” (p.20). Para a autora, o conceito também lhe foi útil para

compreender que a pedagogia do gauchismo é ensinada e se manifesta para além da escola, mas em uma “rede, cultural e social” (p.21).

Outro elemento que emergiu nas análises de Freitas (2006) foi a questão da importância dos sistemas simbólicos do gauchismo e do tradicionalismo para a identidade gaúcha de sujeitos que vivem em outros Estados brasileiros. Esses elementos fizeram a autora considerar o gauchismo uma forte pedagogia cultural, já que “toda gama de práticas culturais e de discursos do gauchismo produz um determinado tipo de gaúcho constituído a partir do campo semântico gauchista e tradicionalista” (FREITAS, 2006, p.107). Nessa direção:

Ao transmitir certos valores e formas de comportamento, a pedagogia do gauchismo atua em diversas esferas da vida social, não somente no Rio Grande do Sul, mas também em lugares nos quais haja a presença de gaúchos; nesse último caso, me parece, de uma maneira mais incisiva, já que, na presença do outro, há um recrudescimento da identidade regional, fortemente marcada pelo gauchismo. (ib.,id)

As marcas desta identidade regional, destacadas especialmente por meio da análise de narrativas e de gêneros discursivos, permitiram que Freitas (2006) construísse quatro eixos que, para a autora, permitem chamar a atenção para as temáticas emergentes no material analisado. Os eixos são: 1) A Bravura dos Colonizadores; 2) Os gaúchos e os outros; 3) A força do gauchismo; 4) A saudade do pago.

No eixo *A bravura dos colonizadores*, instigados pelo questionamento sobre os motivos que os levou a se mudarem do Rio Grande do Sul e como foi a adaptação em outro lugar, Freitas (2006) constatou que a maioria dos entrevistados apontavam que o sucesso da adaptação ocorreu devido a características – tomadas como comum aos gaúchos – que permitiram o sucesso de tais empreitadas. Todas estas características, tais como persistência e vontade de vencer, ressaltavam o aspecto da bravura dos colonizadores. Aspectos relacionados às condições precárias também reforçam este eixo. Para a autora, estas narrativas “que ressaltam as dificuldades enfrentadas pelos colonizadores”, colaboram para a construção de “uma imagem heróica dos gaúchos – aquele que vence qualquer obstáculo, que persiste, que não desiste nunca” (2006, p.85).

O tópico *Os gaúchos e os outros* trata do modo como os gaúchos se posicionam em relação aos sujeitos oriundos de lugares que não seja o Rio Grande do Sul. Sendo o gaúcho um sujeito bravo, lutador, que trabalha e progride, o outro

acaba sendo posicionado como preguiçoso, lento, atrasado. Para a autora (ib.), aspectos como estes funcionam como condições para reforçar a supremacia sulista, tão comumente exaltada pelos gaúchos. Além disso, aspectos relacionados à aparência física e aos hábitos de higiene consigo e com a casa também marcam o lugar do gaúcho como um lugar diferente do “outro”.

Nas narrativas que tratam da *força do gauchismo*, os sistemas simbólicos aparecem com muita força. Assim, ser gaúcho fora do Rio Grande do Sul, de acordo com as constatações de Freitas (2006), “parece ser conservar e/ou passar a dar importância a hábitos e a comportamentos que, ou não tinham tanta relevância no Estado de origem ou simplesmente não eram considerados para a constituição identitária das pessoas envolvidas” (p.106). Nesse cenário elementos como o Centro de Tradições Gaúchas – CTG's –, músicas e danças típicas parecem ser necessários na rotina de quem vive fora do Estado, evidenciando a força da pedagogia do gauchismo nas cidades de imigrantes. Neste eixo, Freitas (ib.) ainda oferece aos CTG's um lugar de destaque. Isso se deve porque a pesquisadora posiciona os CTG's como “uma instituição crucial para que os sistemas simbólicos do gaúcho se tornem visíveis” (p. 116). Mais adiante, a autora também reforça que as tradições, “com todo o seu sistema simbólico e artefatos”, incluindo os CTG's, mas também as danças, lendas e narrativas, “atuam pedagogicamente, ensinam o que é ser gaúcho e constituem identitariamente não só as pessoas nascidas no Rio Grande do Sul, como também quem se sentir interpelado por tais discursos e artefatos” (FREITAS, 2006, p. 129). Ainda neste eixo outro destaque é feito às instituições escolares porque as festas e manifestações ocorridas dentro deste espaço são entendidas pela autora como mecanismos de produção de sentido identitários. Isso se deve porque datas como o 20 de setembro⁸² são incorporadas ao calendário escolar, o que contribui para a legitimação da cultura gaúcha e reforça a força da identidade gaúcha para além dos limites territoriais do Rio Grande do Sul.

O quarto eixo, *A saudade do pago*, trata daquelas narrativas feitas por quem sente saudades de sua terra natal. O interessante é que a autora, neste eixo, conseguiu perceber que, embora a saudade seja uma narrativa recorrente, a possibilidade real de voltar ao Estado é mínima, pois as pessoas entrevistadas já

⁸² Data magna dos gaúchos. A revolução farroupilha teve seu estopim no dia 20 de setembro de 1845, por isso a data passou a ser incorporada ao calendário do Rio Grande do Sul como o Dia do Gaúcho.

possuem uma vida construída neste outro lugar. Viver com a saudade e viver assim com o fato de pertencer a dois mundos produzem um processo de hibridismo cultural e identitário. Nesse contexto, a importância de manter as tradições se reforça e também age pedagogicamente como reforço a identidade cultural tradicionalista. Assim, manter as tradições e passá-las como herança para as gerações futuras, ajuda na constituição do ser gaúcho ou do sentir-se gaúcho de sujeitos em diáspora.

A partir da leitura destes quatro eixos e da tentativa de destacar o funcionamento do conceito de pedagogias culturais o que me parece é que estes eixos, quando colocados em relação, possibilitam compreender os modos como as narrativas funcionam como pedagogias culturais. Talvez estes eixos, produzidos a partir de narrativas, ainda indiquem não só a importância dos códigos e sistemas de representação como pedagogia cultural, mas também marcam o quanto a narrativa funciona como uma estratégia de sedução, enfatizando o que se aprende e se ensina sobre ser gaúcho, constituindo identidades culturais por meio de transmissões culturais. Na minha interpretação, é por meio das narrativas que a pedagogia cultural opera na tese em questão. Ou seja, com a ideia de pedagogia do gauchismo, a pesquisadora mostrou que manter ou construir uma identidade gaúcha em outro espaço não é um processo natural, mas uma construção cultural, que é ensinada e legitimada por alguns espaços e produzida/reforçada por algumas práticas.

Governo, condução da conduta e pedagogias

A tese *TODA MÃE DEVE...governo das maternidades para a constituição de infâncias saudáveis e normais*, desenvolvida no PPGEDU e de autoria de Cláudia Amaral dos Santos, é mais uma pesquisa indicada por sua orientadora, a professora Rosa Hessel Silveira. Aproximando os Estudos Culturais dos Estudos foucaultianos, especialmente por meio do acionamento de conceitos como biopolítica, disciplina, governo e saber/poder, a tese de Santos, concluída em 2009, toma como objeto de estudo o livro *A vida do bebê*, de Rinaldo De Lamare.

Ao analisar este famoso manual de cuidados maternos com crianças, escrito e publicado no Brasil, Santos (2009) ressalta sua função pedagógica, pois se propõe

a ensinar aos pais e, especialmente às mães, todas as formas de cuidar, alimentar, agir com seus filhos. Atrelado a este viés educador, objetivamente a autora buscou investigar como o livro em questão, por meio do governo das condutas maternas (e paternas) “promove/promoveu biopolíticas dirigidas às mães para o desenvolvimento de infâncias saudáveis e normais” (p. 18).

Nesse cenário, o conceito de pedagogias culturais, logo no começo do trabalho é referenciado para sustentar a argumentação de que a noção de educação é ampliada para além da escola, sendo entendida como um processo mais amplo, envolvido em práticas constituidoras de sujeitos e identidades. Para conceituar as pedagogias culturais autores como Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2004) ajudam na explicitação das ideias que o conceito carrega, e Henry Giroux (1995) colabora com a ideia de pedagogia como algo que ultrapassa domínio de técnicas e metodologias, como um processo por meio do qual as pessoas compreendem a si e sua interação com o outro e com o ambiente. Além disso, ao acionar Larrosa (2002) para falar de práticas pedagógicas, a autora relaciona este autor com Giroux para focar no manual *A vida do Bebê* como um dos livros que “produzem e/ou transformam as experiências que mães e pais têm de si mesmas/mesmos ao lerem tais livros, isto é, práticas, discursos e identidades são fabricados através dessa leitura” (SANTOS, 2009, p.21-22).

Ao explicitar que percebe o manual em questão como uma tecnologia de poder que objetiva governar mães e pais, Santos (2009) desenvolve sua investigação apontando para algumas questões que reforçam este argumento. Assim, ao analisar as edições publicadas em 1963 e em 2002 a autora apresenta argumentos de modo a mostrar tanto como questões biopolíticas – em ambas edições – atravessam a publicação, quanto destaca que algumas transformações sociais/culturais/políticas/biológicas ecoam na última edição analisada, como, por exemplo, a inclusão de temas envolvendo a vacinação, a escolha do médio e da creche.

Interessada, portanto, em investigar: quais estratégias discursivas o autor do livro utilizava/utiliza para conduzir as condutas maternas e paternas investido de seu saber médico (pediatria); como o manual constitui-se em tecnologia para o governo das famílias e da infância e por meio de quais estratégias o especialista promovia biopolíticas dirigidas às mães; como eram os modelos de família, pai, mãe e

crianças que o manual coloca em circulação, a autora pode construir alguns resultados apresentados no manual quase que como ensinamentos a serem aprendidos. Estes ensinamentos parecem ser o vetor das pedagogias culturais na obra analisada e na tese construída. São por meio destas pedagogias que a obra se legitima como educadora e é a partir deste entendimento que a tese de Santos (2009) consegue destacar vários elementos que reforçam tais preposições. Entre estes elementos, a partir da minha leitura, destaco pelo menos cinco tópicos/ensinamentos que vão ao encontro das questões suscitadas na tese de Santos (ib.).

Parece despontar nas análises de Santos (2009) que um dos principais fatores que permitiram o sucesso da obra *A vida do bebê* seja a evocação do saber do especialista. Sendo o próprio autor da obra um pediatra reconhecido, as indicações feitas por ele ganham ainda mais notoriedade no manual, independente da área. Assim, por exemplo, quando a obra trata da amamentação, Santos (2009) verificou que “cabe ao médico mudar os horários e prescrever novos alimentos à dieta do bebê, enquanto à mãe cabe apenas executar o prescrito pelo especialista” (p.112). Outro discurso muito presente na obra e que, conforme Santos (ib.) é uma marca de De Lamare, é o acionamento dos discursos da psicologia. Para a pesquisadora, De Lamare, ao acionar autores como Freud e Piaget, procura reforçar o caráter científico da publicação e também faz usos destes para explicar diversas doenças e a importância da amamentação. Este acionamento da psicologia, para Santos (2009), é uma estratégia de governamento que pode, em parte “explicar o sucesso e o diferencial do manual na subjetivação materna” (p.120).

Outro tópico que aparece nas análises empreendidas por Santos (ib.), mas muito relacionado ao primeiro, é a deslegitimação dos saberes populares. O pediatra De Lamare, em mais de uma passagem de seu manual, sugere que as mães não se deixem levar por conselhos de pessoas não especializadas em medicina, como comadres e vizinhas. Santos (2009), ao focar neste assunto, também percebe que as avós são os alvos mais comuns do médico, pois, conforme ele, estas comumente se intrometem na criação das crianças trazendo à tona conhecimentos populares, que não são “comprovados cientificamente”. Tal estratégia reforça a importância da disciplina de quem lê/segue o manual, pois, “dessa forma, o médico permanece sendo o especialista a quem as mães devem recorrer sempre (prescrição presente

em todos os manuais lidos), não devendo escutar outras opiniões e conselhos que não do especialista”. (SANTOS, 2009, p.104)

A questão do cruzamento entre religião e ciência é também tema das observações de Santos (ib.). De acordo com a pesquisadora, ainda que a obra seja um manual de puericultura, parece que ela é escrita de modo que se perceba que religião – católica, no caso – e ciência se complementam e não contrastam. Tais observações, conforme mostrou Santos (ib.) são mais presentes na edição publicada em 1963, que tem como capa uma imagem de Nossa Senhora com o menino Jesus no colo e que, entre outras coisas, ressalta a importância do batismo. A edição de 2002, mesmo sendo mais branda em tal abordagem, também apresenta a imagem de Maria – não mais como capa – e, ao falar de roupas para os bebês, cita a roupa a ser usada na ocasião do evento batismo.

Mesmo sendo o discurso do especialista a principal forma apresentada no manual, Santos (2009) também consegue perceber que outros discursos são acionados. Assim, Santos (2009) extrai alguns excertos de depoimentos de mães que, supostamente, já criaram seus filhos a partir do manual para validar tudo o que nele contêm. Além de auxiliar na validação do manual a pesquisadora constata também que isso ajuda no endereçamento da obra. Ao questionar, baseada em Elsworth (2001), quem este manual pensa que é seu leitor (a) ou que práticas de leitura o manual promove, a autora pode “identificar estratégias a partir das quais mães e pais são levados a se tornarem os pais e as mães supostos pela publicação” (SANTOS, 2009, p.116). No que tange ao endereçamento, a pesquisadora também observou que na edição de 1963 o manual era quase que inteiramente voltado às mães, contudo, na edição de 2002, pais aparecem com mais frequência nos tópicos do manual.

Podendo ser relacionado com estas questões de endereçamento, destaco como último exemplo a questão dos modelos desejados que a tese de Santos (ib.) apresenta no capítulo *Teleologias – os ideais de mãe, pai, família, casamento, educação e infância almejados em A vida do Bebê*. Ao longo deste capítulo a pesquisadora extrai excertos do manual de modo a indicar como ideais de sujeitos e de relações são construídos. Como exemplo trago os discursos sobre as mães, que não devem ser tão rígidas, obcecadas, insistentes e nervosas. Santos (ib.) percebe ainda que “o pediatra também ressalta que mães despreparadas podem ter

'influências prejudiciais' para o desenvolvimento do bebê” (p.140, grifos da autora). Ao longo deste capítulo, ao também comparar as edições de 1963 e 2002, a estudiosa mostra recorrências e rupturas acerca destes ideais em edições diferentes. Ao fazer isso evidencia ainda mais as transformações que algumas questões biopolíticas e/ou culturais tiveram entre uma edição e outra.

Estes cinco tópicos abordados na tese de Cláudia Santos (2009) que aqui brevemente apresentei são só alguns dos muitos destacados pela autora. Todavia, chamei a atenção para estes cinco para destacar que na construção feita pela autora é possível perceber um forte caráter pedagógico do manual, que regula as maternidades, ensinando mulheres e homens a se constituir mães e pais a partir de diferentes aspectos. Penso que esta “dimensão pedagógica do manual” (ib., p.191) tão detalhadamente apresentada pela autora é o que motivou Rosa Hessel a indicar esta tese na entrevista a mim concedida, já que se percebe como as pedagogias culturais operam. E, no caso das análises produzidas nesta tese de C. Santos, o caráter regulador e disciplinar das pedagogias é enfatizado, mostrando ainda que para o sucesso destas é essencial que o sujeito atue sobre si, conduzindo sua conduta a partir das prescrições do manual, atrelando tais ensinamentos aos discursos biopolíticos vigentes em cada tempo. Neste aspecto, de relacionar os ensinamentos com o tempo em que o sujeito se encontra, penso que esteja o elo que permite chamar esta forma de pedagogia adotada por Santos (ib.) de cultural, pois conforme a sociedade, a ciência e a cultura avançam, o manual se atualiza. As revisões das edições são provas disso. Assim, uma marca desta pedagogia cultural parece ser o relacionamento atualizado entre esta e seu tempo, pois se não for assim as prescrições caem no descrédito e podem ser taxadas de antiquadas. A marca de dizer sobre seu tempo portanto parece ser uma condição/possibilidade do uso do conceito de pedagogias culturais.

Magia, consumo e formação de garotinhas consumidoras

A professora Marisa Vorraber Costa também foi uma das professoras entrevistadas que indicou duas pesquisas que trabalham com o conceito de pedagogias culturais. Como já afirmado no capítulo metodológico, mesmo Marisa sendo minha orientadora nesta tese, optei por mantê-la como entrevistada.

Como Marisa Costa também atua como docente no PPGEDU da ULBRA,

indicou duas dissertações desenvolvidas naquele Programa e que foram por ela orientadas. A primeira indicação foi a dissertação de Camille Jacques Prates, concluída em 2008 e intitulada *O Complexo W.I.T.C.H. acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo*.

Em sua pesquisa, Prates (2008) investigou o que denominou Complexo W.I.T.C.H.. Ou seja, investigou um conjunto de artefatos produzidos a partir do desenho animado de mesmo nome, como livrinhos, revistas e brindes. A pesquisadora, em seu procedimento investigativo, manteve contato com duas jovens meninas interlocutoras, fãs do desenho e consumidoras destes produtos, o que possibilitou examinar como o referido complexo produz uma rede que capta as garotinhas e as transforma em consumidoras. Ao analisar o Complexo a partir deste viés que trata da constituição de jovens consumidoras, a autora pode perceber o quanto este se torna pedagógico, pois “cada uma das jovens garotas acaba aprendendo e agindo sobre si mesma de uma certa forma, pois recebem e interpretam essas lições de modos e jeitos diferentes” (PRATES, 2008, p.8).

Conforme Marisa Costa, mesmo o conceito de pedagogias culturais não sendo central na investigação produzida, ele serviu como uma importante ferramenta teórica para esmiuçar os modos como o Complexo W.IT.C.H. operava. Nesse sentido, a dissertação de Prates está entre as pesquisas que Marisa conhece como uma das que mais claramente conseguiu mostrar a ação das pedagogias culturais nos artefatos objeto de análise. Conforme Marisa:

Considero a dissertação da Camille, dentre as que orientei, como uma das que melhor consegue mostrar como este conceito funciona. Contudo, ela não fala o tempo todo de pedagogias culturais. O conceito permitiu que ela pudesse pensar sobre os processos educativos que transcorrem nesta movimentação que tal artefato produzia na vida daquelas meninas, o artefato W.I.T.C.H. com todo seu complexo. Um detalhe interessante é que não se trata de apenas um artefato, mas um complexo de artefatos que se intercomplementam, com implicação do que hoje estamos chamando de “convergência da mídia”, por exemplo, o site que leva para o livro, o filme que leva para a revista. Isso mostra a sofisticação desta pedagogia, desta pedagogia cultural ou do consumo, porque ao fim e ao cabo a pesquisa

mostrou que consistia em uma estratégia mercantil para formar um contingente de consumidoras dos objetos do complexo.

É movida pelo interesse de analisar as estratégias de consumo colocadas em circulação pelo Complexo W.I.T.C.H. que Prates (2008) adota o conceito de pedagogias culturais. Conforme a autora:

Vejo o complexo W.I.T.C.H. como uma certa modalidade de aparato pedagógico implicado nesse processo de construção de um sujeito de certo tipo. Considero-o como uma pedagogia cultural e entendo-o como um artefato cultural que opera sobre a vida das garotas, mediando esse processo de constituição e de composição de subjetividades e identidades em que estão implicadas experiências de si. (idem, p.111)

Na sequência, ao declarar que ao escrutinar as táticas dessa pedagogia cultural é possível perceber um certo tipo de tecnologia do eu em funcionamento, a autora estabelece uma relação entre o conceito de pedagogias culturais e o de tecnologias do eu, um conceito de inspiração foucaultiana. Assim, para a autora “o *Complexo* opera como uma pedagogia cultural que ensina coisas para as garotas, e que, ao fazer isso, também forma sujeitos de um certo tipo”. No caso do *Complexo* W.I.T.C.H. o objetivo é “fazer com que as meninas, pela via da magia, tornem-se garotas consumidoras dos produtos do *Complexo*” (p.145).

Para isso, algumas estratégias foram percebidas pela pesquisadora. Uma das estratégias refere-se à linguagem usada pelas revistas e pelos Livros Secretos. Para Prates (2008), a impressão é de que estes artefatos “dialogam com a leitora, como se fossem totalmente direcionados para uma pessoa em particular, ou como se tivessem sido produzidos especialmente para uma determinada leitora” (p.118). Outra estratégia percebida refere-se aos cuidados, controle e conhecimento de si mesmo que os artefatos do *Complexo* incitam. Estes elementos, para a pesquisadora, giram em torno de um eixo – magia e consumo. Alguns tópicos são destacados por Prates (ib.) justamente por permitirem que este eixo produza efeitos, a saber: magia, romance e garotas; a magia como estratégia interpeladora; a mística do consumo e aprendendo com as grandes corporações.

Na seção que trata de *Magia, romance e garotas*, Prates (2008) faz uma retomada histórica para mostrar o quanto questões místicas marcam nossa sociedade. Diante disso, no tempo presente, a possibilidade de ser uma

bruxa/feiticeira mexe com o imaginário de mulheres e meninas, centrando na magia uma possibilidade de resolver com prontidão os problemas que cercam o mundo feminino, especialmente os relacionados com questões amorosas. Assim, ao analisar uma matéria com temática neste sentido de conflito amoroso, Prates (2008) considera que “parece que as jovens garotas dificilmente conseguem abrir mão dos ensinamentos do *Complexo*”. Isso ocorre porque “elas ficam tão encantadas com a narrativa apresentada pelo *Complexo W.I.T.C.H.* que dificilmente conseguem desenredar-se dele; tornam-se fãs incondicionais e desejam ser, no mínimo, parecidas com uma das cinco bruxinhas”. Nesse cenário “o imediatismo surge como outra estratégia utilizada pelo *Complexo* para seduzir as meninas e fazê-las pensar que necessitam dele para resolver seus contratempos cotidianos”. (141).

O poder interpelador da mística também é analisado pela pesquisadora. Diante da quantidade de matérias e materiais que evocam romantismo e mística, a autora constatou que a magia é tratada de modo leve e superficial no *Complexo*, e, diferentemente do que havia suposto antes da pesquisa, percebeu que não há “um 'mistério da magia' e, sim, um 'romantismo da magia'” (PRATTES, 2008, p.145). É esse romantismo da magia que move as meninas a agirem sobre si, que permite que o *Complexo* ensine coisas. Assim, para a autora, a relação entre magia e bruxaria é apenas um “chamariz” para o consumo dos artefatos do *Complexo*.

Contudo, para Prates (2008), a mística do consumo que permite a regulação da vida das jovens consumidoras só funciona porque há o endereçamento correto: jovens meninas, consideradas ainda como público infantil. Para meninas em processo de formação, o *Complexo* muitas vezes utiliza a estratégia do consumo consciente, assim, algumas matérias ensinam a consumir evitando o desperdício e dando exemplos que “abrangem desde quando as meninas vão ao mercado fazer compras com os pais, até a economia de energia em casa” (ib., 150), como em matéria sobre a ONG Movimento Infantil sobre as águas ou em matéria sobre o aquecimento global. Contudo, não só deste tipo de consumo as matérias são produzidas. Materiais que envolvem a venda casada de produtos – de marcas que se cruzam, se patrocina e se divulgam – foi um dos achados da pesquisa de Prates (ib.), o que mostra que o *Complexo* acaba divulgando um repertório de artefatos a serem consumidos por quem é fã das W.I.T.C.H..

O papel das grandes corporações ao promover o sustento do Complexo também é destacado por Prates (ib.). Conforme a pesquisadora, “é a partir da mística da magia que as meninas chegam até o *Complexo*” contudo, “não são só objetos mágicos e místicos que elas consomem”, pois “são as grandes corporações as maiores responsáveis por introduzir as marcas e seus artefatos na vida das jovens meninas” (p.157). Assim:

Todos os artefatos do *Complexo W.I.T.C.H.*, bem como as corporações empresariais que produzem a cadeia que visa a capturar as garotas, podem ser consideradas como professoras, promotoras de pedagogias culturais que, para além da escola, educam as crianças em diversas instâncias e criam em nossa sociedade cada vez mais novos currículos culturais.

Trago este destaque à produtividade das grandes corporações aliada às estratégias que envolvem magia e consumo porque, no caso da dissertação de Prates (ib.), penso serem estes os elementos que colaboram para a operacionalização das pedagogias culturais. Parece serem estes elementos que convocam as jovens garotinhas a agirem sobre si, a consumirem o *Complexo* e a constituírem-se conforme o que nele é ensinado.

Assim, como tentei expor nestes breves comentários interessados, a pesquisa de Prates (2008), além de mostrar como as pedagogias culturais funcionam em determinados artefatos, também possibilita perceber que outros espaços, para além da escola, “produzem ações do sujeito, o subjetivam e o conduzem; um processo também entendido como educativo, mas cujos objetivos são distintos daqueles da educação promovida mediante o desenvolvimento de experiências curriculares na escola” (ANDRADE e COSTA, 2015, p.55)

As sintaxes pedagógicas e as pedagogias culturais nos artefatos midiáticos

Outra dissertação citada pela professora Marisa Vorraber Costa e realizada no PPGEDU da ULBRA foi a pesquisa *Sintaxes Pedagógicas no Fotojornalismo da Veja sobre o Agronegócio*, de Antônio Luis Sobral, concluída em 2013. Tendo como objeto de análise capas e fotorreportagens sobre o agronegócio veiculadas na *Veja* entre 1980 e 2012, Sobral (2013) buscou “fazer uma leitura das imagens fotográficas com o objetivo de mostrar as estratégias pedagógicas utilizadas para construir e disseminar a noção de que o agronegócio está vinculado ao 'Brasil que dá certo'. (s/p). Isso lhe permitiu perceber que “as imagens fotográficas são cruciais na

construção do agronegócio como mola propulsora do crescimento da nação e da ascensão social dos sujeitos nela envolvidos.” (id.ib.).

Marisa Costa, ao justificar a indicação do trabalho de Sobral, se refere a ele do seguinte modo:

Um trabalho que, embora não mencione muitas vezes o conceito de pedagogias culturais, mas que entrou profundamente na didática desta pedagogia é a pesquisa do Sobral, que analisou as reportagens sobre agronegócio da Veja. Isso ocorreu porque para poder desenvolver as análises ele enxergou operações, táticas do fotojornalismo que tinham um perfeito encaixe didático. Parecia que os jornalistas que compuseram as matérias dominavam conhecimentos didático-pedagógicos muito bem. Nas análises ele conseguiu mostrar como estas estratégias de ensino eram acionadas. A utilização de exemplos, do contraste, da repetição (que é uma coisa bem antiga da pedagogia, que se usa com crianças pequenas), puderam ser destacadas por Sobral a partir das análises que ele realizou.

Focando, portanto, suas análises em fotografias e no fotojornalismo sobre o agronegócio, Sobral (2013) conseguiu evidenciar o modo como a Veja constrói um olhar sobre o tema a partir daquilo que considera adequado e eficaz para nosso país. Nesta direção, as ideias sobre exemplo, contraste e repetição que Marisa ressalta, ajudaram o autor a desenvolver suas análises e compuseram o que ele denominou de sintaxe pedagógica. Para isso, o pesquisador invocou o conceito de sintaxe, produzido por Roland Barthes (1982). Sobral (ib.) também buscou subsídios em autores da cultura visual como Nicholas Mirzoeff (2003) e Douglas Kellner (2001), em autores do fotojornalismo como Pedro Souza (2004) e em autores das teorias didáticas e das habilidades técnicas de ensino como Benjamin Bloom et al. (1972) e Flávia Maria Santana (1975).

A partir destas leituras e teorias é possível perceber que o conceito de sintaxe pedagógica “é acionado pelo autor para destacar o quanto, por meio da sintaxe, há um suporte de sentido que permite a articulação entre elementos como texto, legenda e imagem. Isso faz com que a imagem, além de ser significativa, seja também pedagógica” (ANDRADE e COSTA, 2015, p.58). Para evidenciar este

caráter pedagógico das reportagens, como já mencionado, Sobral (2013) construiu as sintaxes pedagógicas do contraste do exemplo e da repetição.

Na *sintaxe pedagógica da repetição* o autor mostra que a estratégia da repetição está também presente nas pedagogias familiares e escolares. Contudo, quando acionada no fotojornalismo, tal estratégia auxilia no entendimento do texto visual, que por meio da organização composicional (pose, ângulo, iluminação das fotos) captura o leitor, que é levado a ver aquilo que o fotógrafo escolhe mostrar (SOBRAL, 2013, p.55). Com esse entendimento, o pesquisador, no material analisado, percebeu a recorrência de quatro signos visuais bem claros: a mecanização, a fartura, o empresário e a extensão de terras. Conforme Sobral (ib.), a estratégia da publicação de mostrar fotos com “os imensos alinhamentos de máquinas agrícolas, as colheitadeiras jorrando grãos, as personagens bem sucedidas e as plantações em plano geral”, constitui-se “uma vigorosa tática educativa que se apropria de uma habilidade tradicional da pedagogia que é adotada em todas as matérias sobre o agronegócio para marcar sua potência, organização e sucesso” (p.61).

Na *sintaxe pedagógica do contraste*, o pesquisador mostra como a *Veja* constrói uma imagem de que quem investe ou trabalha com o Agronegócio é quem é organizado e empreendedor. Reportagens para referir-se a estes sujeitos ganham títulos como *O maior do mundo* ou *O campeão mundial do suco de laranja*. Na outra ponta estão os “outros”, como o Movimento do MST, cujos títulos de reportagens são, por exemplo, *Olhai as foices dos pobres da terra*, ou *Sem terra e sem lei*. Ao contrastar estes sujeitos, Sobral (id.) entende que a Revista esteja elaborando e legitimando “um modelo agrário que deve ser adotado pelo país, baseado em sujeitos competentes e com capacidade individual para empreender com sucesso, ou seja, os que sabem enriquecer em um mercado competitivo e globalizado” (p.63).

O último grupo de fotografias analisado por Sobral (ib.) é nomeado de *sintaxe pedagógica do exemplo*. Para o autor, “ilustrar com exemplos faz parte da pletora de estratégias acionadas pela pedagogia cultural praticada por revistas em seus estratégias de construção e disseminação de saberes como forma de persuasão e convocação” (p.74). Nessa direção, o autor constata que, quando a *Revista Veja* trata de agronegócio, ela apresenta exemplos de empreendedores que enriqueceram nesta atividade. Assim palavras como fartura, riqueza e abundância,

bem como imagens de carros de luxo, mansões, máquinas agrícolas de ponta e até mesmo helicópteros são acionados para reforçar a ideia de “êxito na empreitada agropecuária” (SOBRAL, 2013, p.75).

Ainda que citando o conceito de pedagogias culturais apenas em uma ou outra passagem, o que se pode perceber nesta pesquisa é que o conceito de pedagogias culturais serve como pano de fundo para a postura investigativa do autor. É por perceber o quão pedagógico seu artefato de análise é que Sobral (2013) consegue estruturar sua dissertação a partir destas sintaxes pedagógicas. Deste modo, na pesquisa desenvolvida:

podemos ver claramente que a proposta do autor de mostrar uma intenção pedagógica embutida em certo tipo de sintaxe adotada pela mídia impressa aproxima o conceito de sintaxe pedagógica do conceito de pedagogias culturais. O autor destaca nas sintaxes as estratégias adotadas para dotar as tramas visuais de potencial pedagógico. Elas modelam formas de pensar sobre o agronegócio e sobre os sujeitos envolvidos com o trabalho na terra, chamando a atenção para o acento pedagógico no tratamento dado à conjunção de imagens e textos escritos realizada pela Revista Veja. (ANDRADE e COSTA, 2015, p.61)

Alguns cruzamentos entre as pesquisas destacadas e o conceito de pedagogias culturais

Como podemos perceber, as seis pesquisas brevemente apresentadas neste capítulo operam, de diferentes modos com o conceito de pedagogias culturais. Mesmo que o conceito nem sempre seja central nestas teses e dissertações, creio que a indicação destas por parte das orientadoras dos trabalhos ocorre porque ainda assim é possível, pelas análises realizadas pelos investigadores, ver o modo como estas pedagogias culturais operam. É possível entender os objetos de investigação como artefatos pedagógicos e é mediante o acionamento da ideia de pedagogias culturais que tais práticas tornam-se dizíveis.

Todavia, como também foi possível perceber, o conceito alia-se a muitos outros para que sua operacionalização se torne evidente. É aqui importante ressaltar que estas articulações só começaram a ser feitas e se tornaram relevantes com a aproximação da Educação com os Estudos Culturais. Além disso, a articulação entre diferentes ferramentas teóricas e entre diversos campos de saber mostra que o conceito de pedagogias culturais funciona como uma boa ferramenta que liga o campo da Educação a muitos outros, destacando com isso algumas qualidades pedagógicas da vida cotidiana.

A tese de Santos (2002) cruzou a Educação com o campo da Saúde e da Comunicação (por meio de campanhas governamentais); a tese de Sampaio (2012) articulou Educação, Educação Ambiental e Comunicação (reportagens veiculadas em jornais); a tese de Freitas (2006) uniu os campos da Educação e da Cultura para falar de identidade cultural; Santos (2009) articulou em sua tese os campos da Educação, Infância e Puericultura; Prates (2008) adentrou nos campos da Educação, Consumo, Infância e Comunicação para pensar o já referido Complexo midiático analisado; Sobral (2013), por sua vez, cotejou os campos da Educação, da Cultura Visual, da Fotografia e da Comunicação (reportagens de revistas).

Desta breve compilação de campos acionados pelos investigadores em suas pesquisas, algumas observações tornam-se possíveis. A primeira refere-se à frequente articulação entre os campos da Educação e da Comunicação que o conceito de pedagogias culturais promove. Sobre a produtiva relação entre Estudos Culturais, pedagogias culturais e Comunicação, em recente artigo que escrevi com minha orientadora (COSTA e ANDRADE, 2015), pontuamos alguns destaques. Compreendendo que “nas complexas sociedades do mundo globalizado, pedagogias são praticadas também por jornais, programas de TV, peças publicitárias, filmes, revistas, sites e inúmeros outros artefatos que atravessam a vida contemporânea” (p.02), buscamos mostrar como o conceito de pedagogias culturais era acionado em pesquisas que atravessavam os campos da Educação e da Comunicação. A partir do critério de análise estabelecido, chegamos em doze pesquisas. Ao realizarmos algumas análises, pudemos “vislumbrar as pedagogias culturais como manifestação da produtiva conjunção entre educação e comunicação”, sendo possível também perceber a fecundidade das teorias, – como por exemplo as teorias que destacam a representação de modos desejáveis de ser sujeito, ou as que tratam da criação de redes mercantis que nos atraem e capturam, ou ainda as que apontam o universo imagético que nos educa – enfim, teorias que permitem que se estabeleçam relações entre diferentes campos, pois “elas funcionaram como novas lentes para enxergar e analisar o trepidante, inquieto e fluido mundo contemporâneo” (COSTA e ANDRADE, 2015, p.14).

Na mesma direção, considero que as pesquisas analisadas neste capítulo partem, de um modo ou de outro, da produtiva confluência entre Educação e Comunicação para construir suas pesquisas. Estes pesquisadores elencam artefatos

mediáticos para evidenciar como as pedagogias culturais por eles levadas a efeito operam na produção e disseminação de conhecimentos e saberes que produzem sujeitos e conduzem suas condutas.

Para adentrar nas análises que envolvem o campo da Educação, pelo menos nestas pesquisas examinadas, autores como Fischer (1997) e Kellner (2001 e 2008) são as referências usadas. Ao recorrer a estes estudos sobre a cultura da mídia, o argumento defendido pelos pesquisadores vai ao encontro daquilo que aponta Kellner (2001), ou seja, vai no sentido de destacar que “o rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente” (p.09), o que, em certa medida, justifica a multiplicidade de pesquisas que se voltam para artefatos midiáticos. Ao realizar investigações que vão nesta direção, assim como fiz em minha dissertação (ANDRADE, 2011), o objetivo é destacar que os artefatos midiáticos operam de múltiplos modos, o que justifica a proliferação de análises que envolvem Comunicação e Educação. Assim, nestes tempos em que boa parte da população tem um televisor na sala e até em seus quartos, e onde a internet virou condição indispensável não só em nossas residências como nos nossos *smartphones*, – para destacar apenas dois artefatos de fácil acesso e banalizados em nossa sociedade – análises do tipo se fazem necessárias.

Nessa perspectiva é o conceito de pedagogias culturais que faz a ligação entre estes dois campos e reforça o caráter educativo dos artefatos midiáticos. É ele que tem possibilitado demonstrar a dimensão educativa de certos artefatos culturais e também permitido que esmiucemos os modos como somos constituídos no contemporâneo.

A segunda observação que faço sobre as dissertações e teses analisadas, diz respeito à multiplicidade de estratégias destacadas pelos pesquisadores para mostrar os efeitos pedagógicos do artefato examinado em cada pesquisa.

Assim, ao colocarmos em relação estas pesquisas, podemos perceber que diferentes palavras são empregadas para indicar o acento pedagógico do artefato analisado como, por exemplo, ensinamentos, eixos, lições, sintaxes pedagógicas, todas elas próprias do campo da Educação. Tais estratégias parecem ir ao encontro da necessidade encontrada pelos pesquisadores de mostrar como as pedagogias se

exercem em variados artefatos e como elas conseguem adentrar em quase todos os lugares em que os sujeitos circulam.

Na direção de evidenciar o caráter pedagógico dos artefatos culturais, observa-se também que muitos outros conceitos aproximam-se do de pedagogias culturais, como governo, representação e tecnologias de si. Isso permite perceber outras possibilidades teóricas para investigar os efeitos das pedagogias na produção de determinados tipos de sujeito.

Santos (2002), ao lançar mão de um referencial foucaultiano, inscreve seus anúncios analisados na perspectiva do governo das populações, que visa a condução da conduta. Com isso, busca entender como as campanhas direcionam-se a um fim interessado, isso porque “esse fim só é atingido na medida em que o governo (através de um poder que lhe é característico: o biopoder) se inscreve sobre os corpos individuais, produzindo sujeitos, moldando-os, guiando e afetando a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo” (p.23).

Sampaio (2012), também ao inscrever-se no referencial teórico dos Estudos Culturais com aproximações aos Estudos Foucaultianos, especialmente por meio do conceitos de dispositivo e discurso, igualmente consegue ver uma função pedagógica nestes. Assim, ao falar do conceito de discurso declara que este é constitutivo devido ao caráter pedagógico e regulador dos discursos. A autora declara que “o caráter pedagógico associa-se ao que *aprendemos* com os significados e discursos que nos interpelam continuamente”. O caráter regulador advém do modo como “aprendemos a 'ver' determinadas coisas, incide nos modos como iremos *agir* com relação às mesmas” (p.26, grifos da autora).

Freitas (2012) usa conceitos como identidade, diáspora e narrativa para mostrar como a identidade gaúcha e suas representações são construídas por sujeitos que vivem em outros lugares, produzindo assim o que ela denominou de pedagogia do gauchismo. Ao procurar compreender os modos como esta pedagogia opera, a autora afirma que seu interesse “é justamente mapear o papel que as narrativas desempenham na construção de identidades do gaúcho [...]”. Ao proceder de tal modo a pesquisadora considera estar “entendendo e analisando o papel pedagógico desempenhado por tais práticas” (p.30).

Movimentando-se nas interfaces dos Estudos Culturais e dos Estudos Foucaultianos, especialmente com os conceitos de biopolítica, governo, saber/poder e disciplina, que Santos (2009) constrói sua base conceitual. Ao articular tais conceitos para análise do *Manual do Bebê*, a autora elabora uma sólida argumentação que mostra como interesses biopolíticos, produzidos a partir de determinadas relações de saber e poder, disciplinam e governam a constituição de infâncias. Sendo este manual endereçado especialmente às mães, a função pedagógica e subjetivadora que o mesmo exerce fica clara. Nessa direção, esta é mais uma pesquisa que articula diferentes conceitos, provenientes de duas teorizações distintas – a dos Estudos Culturais e a foucaultiana – para evidenciar os efeitos educativos do material analisado.

Camille Prates (2008) em sua dissertação investiga o Complexo W.I.T.C.H. a partir do referencial dos Estudos Culturais, mas também a partir do acionamento de conceitos como tecnologias de si e subjetivação, igualmente provenientes do referencial foucaultiano. Ao realizar o cruzamento destes conceitos em sua análise a autora vai mostrando como o *Complexo* age para que as jovens garotinhas incidam sobre si, aprendendo a constituir-se a partir dos ensinamentos colocados em circulação pelo *Complexo*. Nesse sentido:

O *complexo* ensina as meninas a lidarem com seus sentimentos, emoções, situações cotidianas que circundam a família, a escola, os amigos e os amores. Tudo isso a partir das fórmulas mágicas, dos testes, das matérias propostas nas revistas, bem como através das lições, ensinamentos e recomendações expressos nos Livros Secretos. Cada uma das jovens garotas acaba aprendendo e agindo sobre si mesma de uma certa forma, pois recebem e interpretam essas lições de modos e jeitos diferentes, conforme pude perceber em diferentes momentos e conversas que mantive com minhas interlocutoras. Implícita e explicitamente, o *Complexo* convoca o tempo todo as jovens garotas ao consumo. (PRATES, 2008, p.08)

A pesquisa de mestrado de Sobral (2013) aciona outros autores também para evidenciar os efeitos pedagógicos dos artefatos da cultura. Inspirado em algumas produções de Barthes, e inserindo-se dentro dos Estudos Culturais, o autor lança mão de conceitos como visualidade e sintaxe para analisar as reportagens da *Veja* sobre agronegócio. Ao realizar uma articulação entre campos e conceitos, o autor constrói uma interessante e distinta base teórica que lhe permite mostrar a produtividade do fotojornalismo da *Veja* ao ensinar sobre Agronegócio. É a partir desta base conceitual que o autor constata que a *Veja*, “através de discursos verbais e visuais” denominados pelo autor de sintaxes pedagógicas, “ensina e faz circular

valores, comportamentos e modelos pessoais e institucionais de empresariamento em busca de um ideal de nação” (SOBRAL, 2013, s/p).

A multiplicidade de conceitos acionados em pesquisas que se inscrevem no referencial dos Estudos Culturais e acionam o conceito de pedagogias culturais, como se pode perceber a partir desta pequena mostra de pesquisas, é muito variada. Tais possibilidades de articulação favorecem a hibridização do conceito e permitem que, em nosso contexto, ele carregue significados peculiares. Isso evidencia que “um conceito não se produz ou se transforma de modo isolado, mas em relação com outros conceitos” (CAMOZZATO, 2012, p.190). Seguindo o objetivo de construir uma investigação que acompanhe os desdobramentos do conceito de pedagogias culturais, a compreensão desta face contingente, mutável e flexível da linguagem e das palavras é crucial. Nesse sentido compreender o viés pedagógico de outros conceitos acionados junto ao de pedagogias culturais torna-se importante para mostrar que destas articulações novos sentidos podem nascer, o que destaca novamente este caráter dinâmico, histórico e cultural dos sentidos acoplados aos conceitos.

CAPÍTULO VIII - Pedagogias culturais: produtividade do conceito como ferramenta teórica

Ponto 4 – Ideia acomodada e transformada (II)

Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. (Foucault, 1995, p. 256)

Ao longo desta tese, reiteradas vezes falei na produtividade, importância, função do conceito de pedagogias culturais. Depois de ter: a) rastreado algumas condições que possibilitaram a invenção do conceito em um cenário acadêmico mais amplo; b) investigado a importação e tradução dos Estudos Culturais no contexto do PPGEDU/UFRGS; c) analisado a emergência do conceito de pedagogias culturais dentro dos Estudos Culturais em Educação no PPGEDU/UFRGS; d) evidenciado o modo como o conceito foi acionado em pesquisas indicadas por professores que vivenciaram a implantação da LP ECE; finalmente me detenho na problematização do conceito de pedagogias culturais, no Brasil e no PPGEDU/UFRGS, no que ele nos permite pensar e dizer sobre cultura e pedagogia na contemporaneidade.

Assim, se no capítulo anterior concluí a última seção falando do caráter dinâmico e mutável dos conceitos, neste capítulo procuro realizar alguns destaques que considero importantes por permitir que o conceito de pedagogias culturais se firmasse dentro das teorizações dos Estudos Culturais em nosso contexto. Para isso me apoio em Camozzato (2012) que diz:

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 (p.78)

Partindo disso, considero que, se iniciei esta tese interessada nas condições que permitiram a (re)*invenção* do conceito, investigando a que urgências ele respondia, neste momento intento destacar a que ele vem servindo, em que consiste ou se apóia a tão mencionada produtividade do mesmo, o que ele nos permite mostrar no campo da Educação, bem como quais são suas limitações e riscos. Para isso, parto dos autores que me dão sustentação, das entrevistas realizadas e das análises produzidas para problematizar algumas questões que a reflexão sobre o

conceito de pedagogias culturais promove e que considero pertinentes. A saber: a) em que aspectos provavelmente residem a produtividade e as limitações do conceito; b) em que medida os usos do conceito colaboram para a construção de uma argumentação sobre a pedagogização da sociedade.

As pedagogias culturais e a exploração das qualidades pedagógicas da vida social

Para Hickey-Moody, Savage e Windle (2010), o conceito de pedagogias culturais “deve ser um conceito aberto e exploratório”. Ou seja, o conceito deve dizer sobre a situação, a experiência e a prática para qual deve ser relevante, levando em consideração o referencial e a perspectiva teórica adotada. Assim, quando o conceito é acionado em uma perspectiva crítica, sua potência será diferente daquela de quando o conceito é acionado na perspectiva pós-crítica, por exemplo. Tendo em vista que nós, pesquisadores vinculados ou próximos do contexto do PPGEDU/UFRGS, fazemos um acionamento que parte do referencial pós-estruturalista dos Estudos Culturais, Watkins, Nooble e Driscoll (2015), – que também se inscrevem neste referencial – consideram que o conceito de pedagogias culturais ajuda a examinar as qualidades pedagógicas de outras esferas da vida, para além das relações de poder enquadradas apenas em instituições formais. Esta potência do conceito pode ser percebida nas seis pesquisas citadas nesta investigação, porque todas elas buscaram destacar os efeitos pedagógicos de seus artefatos culturais.

Penso que isso permite pensar que, se num primeiro momento o conceito serviu para articular as análises realizadas com o campo da educação, como apontaram os professores entrevistados nesta tese, parece que as pesquisas mais promissoras, neste atual momento, tem usado o conceito “[...] como um dispositivo chave de reenquadramento para examinar a formatação da conduta humana dentro de vários domínios do mundo de vida⁸³” (WATKINS, NOBLE e DRISCOL, 2015, p.15).

Todavia, realizar pesquisas que destaquem com qualidade os efeitos pedagógicos da vida cotidiana não é tarefa fácil. Ressaltar tais aspectos a partir do acionamento do conceito de pedagogias culturais tampouco. Ciente disso,

⁸³ No original: “In all cases, however, they use cultural pedagogy as a key reframing device to examine the shaping of human conduct within various domains of the lifeworld”.

questionei meus interlocutores como fazer com que o conceito seja produtivo nas pesquisas que o usam como ferramenta teórica.

Maria Lúcia Wortmann declarou que:

Tenho procurado escapar das coisas mais triviais a que muitas vezes o conceito conduz. Algumas vezes não dá para ir além pelo tempo que os orientandos têm, pela falta de outras bases que seriam necessárias para desencadear estudos mais complexos e, por isso, muitas vezes, somos obrigados a ficar nesse uso mais corriqueiro. Pesquisas mais profundas precisam ampliar o número de articulações a serem feitas, não dá para simplesmente dizer que tem um pedagógico ali. Precisa-se adentrar em outros campos necessariamente para dar uma maior complexidade para o estudo que o doutorado requer. Isso é uma coisa muito produtiva que a gente faz... este cruzamento com outros campos. Complexifica muito as pesquisas desenvolvidas. Estes trabalhos (Leandro Belinaso, Shaula Sampaio, Daniela Ripoll) exigem um fôlego argumentativo muito grande.

Mais adiante, Wortmann também considerou que a consistência da argumentação que cada pesquisa pode fazer a partir do conceito de pedagogias culturais é outro aspecto positivo.

Rosa Hessel Silveira, também preocupada em fugir do uso trivial ou replicante do conceito e das análises afirma:

Acho que uma das riquezas das pesquisas que utilizam as pedagogias culturais é quando estas conseguem mostrar em que direção estas pedagogias vão, de uma forma que não seja muito evidente. Ex.: o que os livros infantis ensinam sobre morte para crianças. Não é “que” ensina, mas “o que” ensina. Aquelas pesquisas para dizerem que X ensina... não levam a nada... mas ensina o quê e como?, quais são as tendências? porque nem sempre as coisas são tão monolíticas (sólidas, coesas), quer dizer, ensinam algumas coisas, outras não... O “ensinar” é óbvio, mas o que e como.... e que fissuras vai haver deve ser mostrado.

Marisa Costa, ao mesmo tempo em que fala que a produtividade do conceito está no fato dele poder ser repaginado, comportando muitos desdobramentos, pondera sobre suas limitações. Para a pesquisadora:

Hoje em dia o conceito de pedagogias culturais precisaria ser melhor aprofundado, mais discutido.

Rosa Hessel Silveira também aponta alguns riscos que determinados usos do conceito apresentam.

Quando a gente fala em pedagogias culturais, a maior parte vê essas pedagogias operando em distintos materiais. Tem a crítica de que tudo é pedagogia cultural, mas a gente tem usado para contrapor ou para expandir para além das pedagogias escolares. Um dos riscos é, ao multiplicar as análises dos objetos que veiculam pedagogias culturais, não ver a especificidade das gramáticas destes objetos. Um exemplo: a literatura (a ficção, especificamente) tem uma história, um narrador onisciente, personagens... Uma frase simplesmente descontextualizada retirada do livro não pode significar que o autor está ensinando aquilo. Quem disse a frase? Isso é um dos exemplos de não conhecer como funciona aquele tipo de produto especificamente. Eu estava olhando... os trabalhos que orientei repousam mais em livro didático, infantil e alguma coisa de cinema. Por que não me aventuro mais em cinema? Porque tem uma gramática tão complexa que eu acho complicado analisar aquilo. Não é porque apareceu uma frase em off que posso considerar aquilo veiculando pedagogia cultural. Vou dizer mais: acho que às vezes já houve pecado nesse sentido, sem saber o que é específico do material. Pega um editorial, afirma que ele dá opinião... mas todo o editorial dá opinião. É da gramática do editorial. Esta percepção destes processos exige mais de quem vai analisar as pedagogias culturais.

Essas observações das professoras entrevistadas, a meu ver, ressaltam aquilo que Foucault (1995) apontou na passagem aqui citada na epígrafe deste

capítulo, ou seja, aponta que sempre temos algo a fazer. Nesta direção, se o conceito parece ser uma das melhores ferramentas que temos, nos Estudos Culturais em Educação praticados por nós, para evidenciar o caráter pedagógico das experiências e dos artefatos cotidianos, o risco da trivialidade se torna iminente. Como ressaltaram as entrevistadas, experientes professoras que orientam dentro da LP EC/EDU, dizer que certo objeto de análise educa não é suficiente. Se o conceito se notabilizou dentro do campo por possibilitar a simples constatação de ações com caráter pedagógicos em inúmeros artefatos culturais, sua permanência depende de novas contribuições. Há que se ir além, como diz Maria Lúcia Wortmann. Esmiuçar os modos como as pedagogias culturais dos artefatos analisados operam é uma condição/necessidade. As pesquisas analisadas no capítulo anterior foram destacadas por apresentarem esta qualidade.

Watkins, Noble e Driscoll (2015) apontam outras interessantes condições para aqueles que pretendem adotar o conceito de pedagogias culturais como ferramenta de análise em suas pesquisas.

Para os autores:

Se pedagogia cultural nos permite articular o 'não dito' de formação do sujeito e da conduta humana, funcionando como um espaço no qual se considera uma série de questões em torno das relações pedagógicas, modos, sites, temporalidades e escalas, uma série de questões fundamentais precisam ser elaboradas⁸⁴. (p.17-18)

Nesta assertiva, quatro questões são propostas pelos autores: em primeiro lugar, sob o nome de pedagogia cultural eles desejam a ampliação das fronteiras que definem o que é pedagogia, não havendo distinção radical entre a aprendizagem formal e informal, institucional e cotidiana. Essa ampliação no conceito de pedagogia que a ideia de pedagogias culturais possibilita também é destacada por Wortmann (2010) ao tratar da ampliação da noção do que é pedagógico. Para Camozzato (2012), o uso do conceito de pedagogias culturais no contexto do PPGEDU/UFRGS “foi uma porta de entrada importante para a ampliação, no Brasil, do entendimento do que se considera pedagogia”. (p.29).

Um segundo aspecto destacado por Watkins, Noble e Driscoll (2015) trata do reenquadramento oferecido pela ideia de pedagogias culturais, o que, segundo os pesquisadores, exige que nós pensemos a pedagogia como potencialmente

⁸⁴ No original: “If cultural pedagogy allows us to articulate the ‘unsaid’ of subject formation and human conduct by operating as a space in which to consider a range of questions around pedagogic relations, modes, sites, temporalities and scales, a number of key issues need to be elaborated”.

operando em todos os lugares, a qualquer momento, o que permite, por sua vez, vermos as práticas cotidianas como sempre implicando um elemento pedagógico. Ainda para os autores australianos, o conceito de pedagogias culturais permite pensar os processos de ensino e aprendizagem por vários espaços sociais, como o espaço midiático, por exemplo.

O terceiro aspecto apontado refere-se a compreensão exposta por Watkins, Noble e Driscoll, inspirados em Elsworth (2005), de que “as relações entre ensino e aprendizagem são entendidas aqui não como um aparato ideológico, nem como uma relação didática simples, mas através de um emaranhado complexo de relações espaciais e temporais”⁸⁵ (2015, p.19). Com isto os autores querem dizer que:

O processo pedagógico é cumulativo, um conjunto contínuo e irregular de rotinas e recalibrações. O que se aprende não pode ser lido por um momento, um texto ou uma imagem, mas deve ser considerado em termos de uma sequência de ações e experiências. Assim, a aprendizagem não pode ser dissociada de ensinar, mesmo que elas não sejam co-presentes [...] O processo pedagógico também está disperso em diferentes contextos sociais[...]. Mesmo dentro de um dado contexto, as relações pedagógicas implicam um conjunto de “atores”, humanos e não-humanos, materiais e semióticos [...]”⁸⁶. (WATKINS, NOBLE E DRISCOLL, 2015, p.19)

Em quarto lugar, os autores afirmam que “o que é aprendido não é redutível a determinado conteúdo, mas implica capacidades técnicas e culturais, ideias, afetos e práticas”⁸⁷ (ib., p.19). A partir disso os autores parecem indicar que, para que os efeitos produzidos pelas pedagogias culturais de fato se efetivem, o sujeito deve adquirir uma capacidade de incorporação que possibilite uma nova forma de conduta. Assim, para os autores, questionar-se “como relações e práticas pedagógicas específicas geram as capacidades não só para diferentes formas de

⁸⁵ No original: “Thirdly, the relations between teaching and learning are understood here not as an ideological apparatus nor as a simple dyadic relation, but through a complex entanglement of spatial and temporal relations”.

⁸⁶ No original: “The pedagogical process is cumulative, a continuous but uneven set of routines and recalibrations. What one learns cannot be read off a moment, a text, or an image, but must be considered in terms of a sequence of actions and experiences. Thus learning cannot be divorced from teaching even if they are not co-present [...]. The pedagogic process is also dispersed across social settings [...] These pedagogic processes also involve diverse pedagogic modes (instruction, imitation, discussion, doing). Even within a given setting, pedagogic relations entail an ensemble of ‘actors’, human and non-human, material and semiotic [...]”.

⁸⁷ No original: “Fourthly, what is learnt is never reducible to particular content, but rather entails technical and cultural capacities, ideas, affects and practices”.

conduta, mas para uma compreensão mais ampla das capacidades incorporadas”⁸⁸ (ib., id.) é uma condição necessária para trabalhos que caminham nesta direção, como, por exemplo, trabalhos que analisam as pedagogias de museus ou as práticas de yoga. (ib.id.).

Considerando estes quatro pontos, Watkins, Noble e Driscoll (2015) pensam que seja possível acionar o conceito de pedagogias culturais para explorar tanto o que é pedagógico na cultura quanto o que é cultural na pedagogia.

Com isso, pode-se perceber que a produtividade do conceito reside em destacar o quanto a cultura e a pedagogia – esta última entendida a partir desta perspectiva que amplia e flexiona suas fronteiras – tornam-se peças chaves para compreender a formação humana no tempo presente, ajudando-nos a entender como chegamos a ser o que somos. Todavia, assim como qualquer outra formulação, o uso descompromissado ou superficial do conceito cria condições para que as teorizações desenvolvidas entrem dentro de uma vala comum, onde o que se enxerga são usos triviais ou replicantes, como já mencionado. Penso que fugir destes usos corriqueiros, detalhando os modos de operação das pedagogias culturais, com argumentos sólidos e relacionados ao objeto de pesquisa estudado, é a estratégia necessária do pesquisador que opta por acionar este conceito a partir deste referencial. Certamente, como aponta Maria Lúcia Wortmann, pesquisas de Mestrado, nas quais o pesquisador tem um tempo bem menor para produzir sua investigação, não permitem um aprofundamento teórico significativo. Contudo, como as pesquisas de Mestrado de Prates (2008) e Sobral (2013) mostraram, a qualidade do trabalho desenvolvido fica a cargo da argumentação produzida e das articulações realizadas a partir do acionamento do conceito e do conjunto de ideias e significados que ele traz implicado.

A pedagogização da sociedade

Albuquerque Junior, no ensaio *Pedagogia: a arte de erigir fronteiras* (2010) nos diz 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, incitar ou ensinar hábitos, costumes e habilidades, traçar interditos, marcar diferenças

⁸⁸ No original: “[...] how specific pedagogic relations and practices generate the capacities not just for different forms of conduct but for a wider understanding of embodied capacities”.

entre o admitido e o excluído, valorar diferencialmente e hierarquicamente gostos, preferências, opções, pertencimentos, etc. (p.1)

Refletindo sobre o papel das pedagogias no contexto descrito por Albuquerque Junior, trazendo à mente as teorizações de Bernstein (2001) sobre a pedagogização da vida cotidiana, de Pykett (2009) sobre o Estado pedagógico, de Watkins, Noble e Driscoll (2015) sobre o imperativo pedagógico e de Camozzato (2012) sobre vontade de pedagogia, e articulando tais teorizações às teses e dissertações analisadas no capítulo anterior, me pareceu que outra produtividade do conceito de pedagogias culturais seja esta de evidenciar que vivemos em uma sociedade pedagogizada. Pensando a partir disso, parece que a ideia de pedagogias culturais é muito importante para destacar a multiplicidade de artefatos que intenta nos governar, modelar nossos gostos e conduzir nossas condutas.

Todavia, buscando construir argumentos que me permitissem pensar se é realmente plausível considerar que o conceito de pedagogias culturais possa ser uma boa ferramenta teórica para investigar um provável imperativo pedagógico presente nesta sociedade, questionei meus interlocutores sobre isso.

Nesta direção, ao escutar de Maria Lúcia Wortmann que alguns usos do conceito de pedagogias culturais tornam-se triviais e que a produtividade do conceito não parece mais residir em sua capacidade de dizer que os artefatos culturais educam, questionei se o destaque à pedagogização da sociedade poderia ser como um segundo momento de produtividade do conceito. Conforme a pesquisadora:

Acho que sim, que caminha para isso, porque, efetivamente, ficar explorando só os artefatos, acho que é um estudo menos abrangente, mais pobre, as vezes somos quase obrigados a ficar nisso, mas acho que efetivamente o que pode tornar os trabalhos mais relevantes é caminhar nesta direção que estás apontando. Acho que o estudo do Airton [a professora refere-se a tese de Airton Ricardo Tomazzoni dos Santos (2009) – Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia] casa com isso que estás dizendo. É um estudo plural, é difícil, exige do sujeito um trânsito na própria compreensão da cultura que nem todo mundo tem, e fôlego para fazer, para adentrar nisso, porque efetivamente complexifica, porque é um trabalho que eminentemente entra no contexto cultural,

na ideia do Grossberg [2008] (de contextualização radical), o que ele aponta como o grande diferencial futuro dos E.C., o que possibilitaria que eles continuassem a ser feitos.

Questionada no mesmo sentido, Marisa Vorraber Costa também concordou com esta possibilidade do conceito de pedagogias culturais ser útil para falar desta sociedade pedagogizada.

Penso que sim, que há possibilidades de acionar o conceito de pedagogias culturais para isso. As próprias conclusões da tese da Viviane Camozzato, de pluralização e proliferação de pedagogias apontam para isso. Quer dizer, qualquer um pode desejar governar. Quanto mais se deseja governar a vida dos sujeitos, mais esforços se tornam necessários para fazer com que eles trabalhem na direção que se deseja. As instituições bancárias querem dirigir nossas condutas, a televisão deseja e supõe que pode governar... Há uma proliferação, todos que desejam exercer práticas de governo sobre os outros, todos aqueles que desejam exercer poder sobre os outros e conduzir a conduta dos outros, eles estão de certa forma, praticando pedagogias e estas pedagogias vão se refinando, vão tomando as formas mais sofisticadas. Acho que estes complexos [como o analisado na dissertação de Camille Prates] são exemplos de sofisticação pedagógica com o objetivo de governar a vida dos sujeitos e conduzi-los para algo hoje desejado pelas sociedades de mercado que é o consumo.

Ao refletir sobre as falas produzidas pelas professoras Maria Lúcia Wortmann e Marisa Costa, busquei articular as declarações acima com o referencial acionado nesta tese para pensar sobre outros elementos que me ajudassem a responder, com embasamento teórico, algumas indagações: o conceito de pedagogias culturais colabora efetivamente para desenvolver argumentações a respeito desta provável sociedade pedagogizada? Há, um certo exagero nisso tudo?

Nesta direção, entendendo as relações de ensino e aprendizagem como amplos processos culturais, compreendendo que as mudanças na estrutura de

sentimento da cultura contemporânea permitem a proliferação de espaços pedagógicos para além da escola, da família e da Igreja, considero que é possível entender a sociedade de hoje como uma sociedade pedagogizada e é possível situar a produtividade do conceito de pedagogias culturais como ferramenta que ajuda a enxergar tais condições. A construção de uma rede pedagógica, ou seja, de uma multiplicidade de “lugares de aprendizagem” que colaboram na condução da conduta do sujeito, desde os espaços escolares institucionalizados até os espaços de lazer, como museus e cinemas, que também provocam nos sujeitos um conjunto de comportamentos, evidencia que há, cada vez mais, pedagogias nos conduzindo em diversos domínios da vida cotidiana. Como tentei mostrar ao longo desta tese a partir dos autores acionados e das pesquisas analisadas, o Estado, pelos vieses da economia, do trabalho e até da cidadania tem se tornado pedagógico (BERNSTEIN, 2001; PYKETT, 2009); os artefatos culturais, como revistas, anúncios publicitários e almanaques têm se preocupado desde o governo da saúde ao governo da maternidade e da constituição do sujeito como consumidor (SANTOS, 2002; C.SANTOS 2009; PRATES, 2008).

Esses destaques nos mostram que o processo de pedagogização da sociedade é um processo que se intensificou no tempo presente, pois são as mudanças na cultura e na pedagogia que permitem que práticas pedagógicas se expandam para uma espantosa e competente rede pedagógica, que contempla muitos outros lugares para além da escola. Isso ocorre porque hoje instituições das mais variadas dedicam-se a educar o ser humano em direção a seus interesses, como, por exemplo, os bancos, as empresas, as grandes organizações midiáticas, etc.

Nesta direção, Bauman (2009), ao apontar que a ideia de educação permanente só se tornou mais amplamente aceita a partir do início do século XXI, especialmente a partir das aceleradas mudanças sociais, nos oferece um outro argumento que considero ajudar a compreender a pedagogização da sociedade como um processo contemporâneo. Fazendo uma analogia entre mísseis balísticos e mísseis inteligentes, o autor explica que os mísseis balísticos são uma potente arma quando o alvo está posicionado, quando se sabe de antemão a quantidade de pólvora necessária e o ponto de aterrissagem que o mesmo atingirá. Contudo, caso o alvo comece a se mover rapidamente, a qualidade destes mísseis se torna inútil.

Nestes casos, os mísseis inteligentes tornam-se mais apropriados, pois possuem a capacidade de alterar seu percurso mesmo quando já em movimento. Os mísseis inteligentes não dependem de alvos preestabelecidos ou de objetivos definidos antes mesmo do seu lançamento. Eles são projetados para aprender no ar, localizar durante o percurso seus alvos.

A partir desta analogia, podemos pensar que nas sociedades de décadas atrás, nas quais havia uma lógica que mais ou menos pré-definida as escolhas e os caminhos a serem trilhados pelos sujeitos, levando em consideração alguns marcadores como gênero, raça e condição social, a pedagogia exercida em espaços tradicionais era suficiente para que este sujeito correspondesse aquilo que era esperado dele. A pedagogia, como um míssil balístico, reconhecia seus alvos, adequava seus saberes de acordo com este e os resultados vinham em questão de tempo. O míssil era lançado e o alvo estaria lá, tal e qual como esperado. As importantes mudanças sociopolíticas e culturais do tempo presente, que o próprio Bauman (2001) marca como efêmero e ambivalente, inviabilizaram este projeto que fazia parte da lógica de sociedades sólidas. Em um tempo líquido, querer valer-se da solidez dos percursos e das relações não é algo que funciona. Como as possibilidades são múltiplas, apenas mísseis inteligentes, que localizam os sujeitos em qualquer percurso, conseguem ser efetivos. Nesta direção, os mísseis, assim como a pedagogia, devem alcançar os diferentes espaços da vida, devem buscar adentrar lugares que antes não eram comuns para esse fim. Devem ser inteligentes o suficiente para se redirecionarem a cada momento, compreendendo que assim como novas formas de escape são possíveis de serem inventadas, novas maneiras de captura precisam ser pensadas de imediato. Ainda para Bauman, (2009), durante a viagem, os mísseis inteligentes “não podem interromper, muito menos finalizar, a coleta e a elaboração das informações, haja visto os alvos continuam a se mover e a modificar suas direções e velocidades, e o ponto de encontro observado deve ser constantemente atualizado e retificado” (p. 672).

Camozzato (2014), ao abordar a expansão do conceito de pedagogia, oferece outros elementos para pensar a pedagogia como um míssil inteligente. A autora parte do pressuposto 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” (p.575). A partir disso,

podemos perceber que em um mundo líquido, onde as formas de escape se multiplicam, a pedagogia funciona como uma prática que se refina, atualiza e busca adentrar em espaços onde antes não havia estado. Isso ocorre porque as demandas do tempo presente “têm 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” (CAMOZZATO, *ib.,id.*). Assim, se “a tentativa parece ser a de controlar ao máximo o modo e as relações dos sujeitos” (*ib.,id.*), a dispersão do conceito em outros nomes, que tratam de formas de refinamento que buscam mapear todas as esferas da vida, surge quase que como consequência deste processo.

Estas mudanças de enfoque, ilustradas pela comparação entre mísseis balísticos e inteligentes, além de permitirem pensar sobre o movimento que faz com que a pedagogia se atualize e se mova em diferentes direções, tantas quantas necessárias, possibilitando a ideia de pedagogização da sociedade, apresenta mais um elemento que ajuda a pensar este mesmo processo. Ou seja, a pedagogização se dá tanto pela proliferação de espaços e práticas pedagógicas, quanto pelo desejo atualizado de conduzir condutas aliado à multiplicidade de intencionalidades pedagógicas.

Sabendo que os alvos podem alterar seu percurso, os mísseis inteligentes são lançados com o objetivo de pegá-los no ar, em formação. Contudo, se não sabem para onde vão, a ideia primeira dos mísseis é mais voltada à captura, ao alcance do maior número de alvos. A pedagogia, tendo em vista a ideia de que a educação é permanente, que condutas devem ser conduzidas em todas as searas da vida, também busca capturar os sujeitos a partir das ordens e racionalidades em voga em cada tempo. Se não houvesse esta pedagogização, um número muito menor de sujeitos se direcionaria para os projetos propostos pelo nosso tempo. Assim, viver em uma sociedade pedagógica é viver em um tempo onde todos devem fazer parte das lógicas vigentes. A pedagogia trabalha para evitar fugas, trabalha para alcançar os alvos, mesmo que estes não sejam mais fixos e pré-estabelecidos. Deste modo, podemos considerar que hoje quase todos os espaços são pedagógicos porque nesse processo de individualização e de globalização, marcas do tempo presente, há o movimento de conduzir condutas orientados pelos desejos de mercado, pela produção de mercadorias culturais, pelas questões políticas e

econômicas, enfim, por todos os fatores que, em certa medida, produzem a nossa atual estrutura de sentimento.

Além disso, como declara Larrosa (2009), a extensão da pedagogia, “a construção de uma sociedade completamente pedagogizada, em que todas as práticas sociais se pensam com um molde pedagógico” (p.217), objetiva produzir uma rede que não deixa escapar nada da lógica implacável da governamentalidade. Diante disso, o autor considera que, mais produtivo do que focar demasiadamente nos discursos com que estas pedagogias legitimam suas práticas, é analisar os procedimentos, estratégias e formas de atuação da pedagogia. Na mesma direção, Camozzato (2014, p.574) comenta que “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”. Ou seja, parece que a vontade de conduzir condutas, que acompanha historicamente as sociedades, no nosso tempo tornou-se um interesse mais técnico e competente, que encontrou nas artes da pedagogia o refinamento necessário para seu desenvolvimento.

Neste cenário, o conceito de pedagogias culturais é um construto teórico que considero ter esta capacidade de ser uma ferramenta que auxilia em investigações desse tipo. A já citada tese de Santos (2002), que analisou como os anúncios publicitários governam a população por meio da noção de risco, de C. Santos (2009) que analisou as estratégias biopolíticas de governo da conduta materna (e paterna), a dissertação de Prates (2008) que focou no complexo W.I.T.C.H. para discutir como as tecnologias do eu atuam na constituição do sujeito infantil consumidor e a dissertação de Sobral (2013), que analisa por meio das sintaxes pedagógicas como o agronegócio é enaltecido no fotojornalismo, são exemplos disso. Estas pesquisas foram produzidas na possibilidade de saberes instaurada pelos Estudos Culturais e, a invocação dos Estudos Foucaultianos, permitiu analisar artefatos culturais para mostrar, de diferentes modos, o governo dos sujeitos. Dedicadas a mostrar a expansão do educativo, estas pesquisas encontram na ideia de pedagogias culturais a fundamentação necessárias para articular pedagogia, cultura e condução da conduta.

Considerando que a pedagogização da sociedade está relacionada tanto com a proliferação de lugares pedagógicos quanto com a proliferação de estratégias que buscam governar os sujeitos, me parece que tal condição – do modo como está

posta, como estes vieses e estas nuances – é contemporânea. Isso se dá porque só com as mudanças em várias esferas da vida social e cultural chegamos a este período que coloca em funcionamento esta rede pedagógica, que permite e incentiva que atuemos sobre nós mesmos, que amplia a noção de pedagógico e evidencia como educativa outras instâncias para além das tradicionais. Diante disso, situo o conceito de pedagogias culturais como uma das possibilidades teóricas que permitem avançar com tais investigações especialmente quando estas são voltadas ao campo da Educação. Como disse, o conceito de pedagogias culturais é uma das possibilidades. A proliferação de lugares e estratégias pedagógicas cria também condições para a proliferação de denominações da pedagogia. Isso seria modismo ou refinamento pedagógico? Em torno desta questão está organizado o próximo capítulo.

CAPÍTULO IX - A proliferação das pedagogias adjetivadas

Ponto 4 - A ideia acomodada e transformada (III)

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 às tentativas de ler, interpretar e apreender a realidade. (CAMOZZATO, 2012, p. 129 grifos da autora).

Sob a condição pós-moderna (HARVEY, 2008), ou na modernidade líquida (BAUMAN, 2001), uma pedagogia alicerçada em um modelo universal já não mais responde às necessidades da sociedade. A globalização, a expansão da indústria cultural, as lutas travadas por diversos segmentos sociais, entre outros fatores, permitiram que o mundo se tornasse mais plural, ou seja, que novas possibilidades de vida, de manifestação cultural, social e política fossem consideradas legítimas. Essa pluralidade possibilitou que, “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” (CAMOZZATO, 2012, p.71).

Essas mudanças fazem Bauman (2010) considerar que os intelectuais deste tempo não podem mais ser legisladores, pois compreende-se que “a autoridade em questão não é uma propriedade 'natural' inalienável do lugar” (p.189). No tempo presente, os intelectuais devem ser intérpretes, já que não se pode mais acreditar em verdades universais, mas em interpretações. Do mesmo modo, como aponta Camozzato (idem), as formas de pedagogia desenvolvidas na Modernidade parecem não dar mais conta das necessidades do tempo presente, pois, conforme a autora, “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” (p.72).

Em entrevista concedida a Veiga-Neto, Jorge Larrosa (2009), ao ser questionado sobre a proliferação de pedagogias, como as que atendem pelo nome de pedagogia empresarial, pedagogias do consumo, pedagogias do esporte, pedagogias da mídia, pedagogias culturais, entre outras nomenclaturas, declara que a extensão da pedagogia lhe parece atender não à diferença, mas a uma unidade

diversificada e multiplicada. Considerando a pedagogia como “uma série de soluções especificamente educativas que se dão aos problemas de pluralidade humana, ao modo como a pluralidade humana se torna problema e se constitui em problema e é construída como problema” (id., p.210), Larrosa finaliza a entrevista afirmando que, para ele, o interessante nesta proliferação de pedagogias é analisar os procedimentos, estratégias e modos de atuação, pois isto mostra que todas estas pedagogias são mais do mesmo, ou seja, todas são pedagogias que buscam multiplicar as formas de chegar ao sujeito para que este possa ser governado, tal como na Modernidade.

Na mesma linha, Camozzato e Costa (2013), ao discutirem contornos e ênfases das pedagogias que estão em operação nos tempos de hoje a partir de uma *vontade de pedagogia*, das práticas de governo que nos instigam a governarmos a nós e aos demais, afirmam ser possível considerar “que a pedagogia extravasa a si mesma e se sobrepõe em um tempo onde a vontade incessante de governar predomina e, em consequência, refina suas artes e tecnologias” (p.2). Tendo em vista que a pluralidade é uma marca do contemporâneo e argumentando que a crise é um estado permanente deste tempo, as autoras consideram que isso justifica a proliferação de pedagogias “para refinar e articular os saberes aos sujeitos” (p.3). Assim, “pedagogias proliferam e são acionadas para refletir e aprimorar o desempenho das práticas de educação, aumentar suas chances de sucesso e as possibilidades de tornar os sujeitos educados e governáveis” (p.4).

A proliferação de nomes de que trata Camozzato (2012) permite também que, no campo pedagógico, outros conceitos para tratar de pedagogia sejam inventados. Em rápida pesquisa pela web, pode-se perceber o quão intensamente aparecem pedagogias adjetivadas, instaurando novos campos de reflexão e prática, a tal ponto que tal multiplicação sugere certa banalização do conceito, uma vez que em muitas destas pedagogias não há descrições de suas peculiaridades e de como operam. Para além de denominações mais conhecidas, com tradição de teorização no campo pedagógico e com estatutos definidos como *pedagogia libertária*, *pedagogia tecnicista*, *pedagogias críticas*, *pedagogias pós-críticas*, *pedagogia do oprimido*, *pedagogia construtivista*, *pedagogias emancipatórias*, *pedagogia moderna*; surgem novos termos, a partir das contingências do tempo presente e a partir de uma

tentativa de nomear e de capturar práticas em campos onde uma vontade de pedagogia se manifesta.

A combinação de substantivo e adjetivo, presente nas pedagogias referidas, pode ser infinita, bem como as matrizes teóricas às quais se vinculam. Contudo, a ideia de que a educação se dá em variados espaços e contextos possibilitou que emergissem, no referencial de tendência culturalista, mas não apenas nele, outras denominações inventando pedagogias em ação no interior da cultura. Estes outros conceitos, em geral focados em um aspecto, buscam destacar determinadas aprendizagens efetivadas na e pela cultura. A produtividade da cultura é assim realçada, pois “a pulsante cultura contemporânea precisa ser salientada como um importante instrumento de multiplicação dos nomes e lugares em que se ancoram as pedagogias” (CAMOZZATO, 2012, p.101).

Assim, a pedagogia que viu suas bases se deslocarem, moverem, cambalearem com o advento da contemporaneidade e das novas condições que tal tempo trouxe consigo, possibilitou, a partir deste acontecimento – o advento da condição pós-moderna e das discussões que tratam das múltiplas possibilidades de ser e constituir-se sujeito neste tempo –, a emergência de outros conceitos, que inclusive realçam ainda mais o papel da cultura como produtiva ferramenta que atua na formação do sujeito.

Neste sentido, ainda que o risco de alguma nomenclatura, ou a maioria delas, quando tomadas em conjunto, serem consideradas modismos pedagógicos, parece que a importância de investigações que analisem como a arte de conduzir condutas se refina, se sobrepõe a tal crítica. Essa posição é a mesma que os meus interlocutores tiveram quando questionados se consideravam a proliferação de nomes da pedagogia modismo ou refinamento teórico. Para Alfredo Veiga-Neto, Maria Lúcia Wortmann, Marisa Vorraber Costa e Rosa Hessel Silveira, a proliferação de nomes se justifica, ainda que alguns conceitos possam parecer forçados, justamente pela falta de sustentação teórica. Como sintetiza Maria Lúcia Wortmann:

Acho que a proliferação de pedagogias não é modismo, acho que é um marcador da pluralidade do pedagógico. Algo para dizer que o pedagógico é muito mais do que isso que tradicionalmente concebemos. É um jeito de marcar esta pluralidade, é

um jeito de dizer que a pedagogia existe desta e de tantas outras maneiras. Claro, se tu olhares criticamente pode-se dizer que é mais um modismo para quem pensa o pedagógico de forma mais restrita. Mas penso que é marcador da pluralidade.

Seguindo esta perspectiva e interessada em destacar que o conceito de pedagogias culturais é um dos construtos teóricos que permitem problematizar os modos como nos constituímos sujeitos no tempo presente, mas que outros existem e muitas vezes são substituídos ou quase dados como sinônimos de pedagogias culturais, é que esboço esta última seção. Seguindo o roteiro de Said (2004), que no ponto 4 busca pensar na ideia acomodada e transformada, intento mostrar que ao mesmo tempo que o conceito de pedagogias culturais continua a ser ressignificado, outros conceitos emergem para nos falar sobre pedagogias⁸⁹ produzidas na e pela cultura.

Pedagogias do presente

A expressão *pedagogias do presente*, utilizada por Camozzato (2012), é acionada pela autora para dizer que as pedagogias adjetivadas, mesmo nomeadas de formas diferentes, emergem no tempo presente para atenderem a um mesmo objetivo central: governar e regular a conduta dos sujeitos contemporâneos. Neste sentido, as pedagogias do presente são aquelas que correspondem a 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 a sua “missão” de produzir sujeitos conectados ao tempo em questão.[...]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. (CAMOZZATO, 2012, p.90)

Ainda de acordo com a autora, estas pedagogias são também pedagogias culturais, pois são produzidas no interior de nossa cultura e neste sentido a cultura tem um importante papel. Tal compreensão é fundamental, porque de acordo com

⁸⁹ Destaco estas pedagogias porque ao realizar o levantamento sobre o acionamento do conceito de pedagogias culturais em teses e dissertações, em anexo ao final desta tese, estes nomes foram encontrados em pesquisas produzidas nos Estudos Culturais em Educação. Certamente se continuasse o levantamento a partir deste critério, outros nomes poderiam ser encontrados. Contudo o objetivo aqui é trazer um breve apanhado que destaque a proliferação de nomes, inclusive em um mesmo referencial teórico.

Camozzato (2012) “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”. (p.107).

A imbricada relação entre tais pedagogias e a cultura evidencia que suas possibilidades de emergência visam atender a um anseio social e cultural, qual seja, o de que todos os sujeitos de um modo ou de outro, por uma pedagogia ou por outra, sejam sujeitos governados, que tenham suas condutas reguladas a partir de determinadas relações de poder estabelecidas em nossa sociedade e que interferem diretamente na constituição dos sujeitos.

Pedagogia da mídia

A expressão pedagogia da mídia é comumente acionada para expressar a produtividade dos artefatos midiáticos na produção dos sujeitos. Considerando que “somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2005, p.57), a expressão pedagogia da mídia começou a ser usada para referir-se:

[...] à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos da comunicação e informação na vida contemporânea, dom efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras.(id.,lb.)

Inspirada por textos de Giroux sobre a ampliação da pedagogia e nos estudos de Kellner (1995[2008], 2001), creio que a expressão surge com mais potência no Brasil a partir da publicação do livro *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*, de Douglas Kellner em 2001.

Neste livro, a partir de diferentes análises de artefatos midiáticos, como filmes e anúncios publicitários, Kellner destaca que a cultura da mídia e do consumo são as formas dominantes de cultura contemporânea e nessa perspectiva, chama atenção para a relação entre cultura midiática e capitalismo, salientando que a mídia contemporânea é resultado da cultura do capitalismo, estando, portanto, a serviço de grandes conglomerados econômicos. O autor aciona os conceitos de dominação ideológica, luta e resistência para considerar que a mídia busca reiterar as relações de poder vigentes, mas que por meio de uma alfabetização crítica é possível

“aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas” (KELLNER, 2001, p. 109).

Pedagogias de gênero e sexualidade

Desde sua expansão, na década de 1970, os Estudos Feministas estiveram próximos aos Estudos Culturais. Tais estudos discutiam que gênero e sexualidade são também categorias produzidas no social, não sendo apenas biológicas, evidenciando com isso que o cultural também era determinante nesta construção. Além disso, a aproximação acadêmica dos estudos feministas com os estudos culturais também acontece em outros aspectos que não somente os relacionados a produtividade da cultura, pois, como argumenta Messa (s/d, texto online) ambos “nasceram fora da Academia – nos contextos sociais, educacionais e políticos -, não sendo institucionalizados e tendo muita dificuldade para serem aceitos no meio acadêmico”.

Essas aproximações fizeram com que Stuart Hall, nos meados da década de 1970, fosse pressionado pelos movimentos feministas da época a levar para o Centro de Birmingham os estudos feministas.

No Brasil, os estudos feministas, influenciados pelos estudos norte-americanos e europeus emergiram também em meados da década de 1970, contudo, é a partir dos anos 1990 que eles se tornam mais potente (SOARES, 1994) e é neste período também que eles passam a ser institucionalizados por meio de ONG's e grupos de pesquisa, tornando-se assim também objeto do campo da Educação, especialmente entre aqueles pesquisadores ligados à vertente pós-estruturalista. Entre estes pesquisadores, destaco Guacira Lopes Louro, que no texto *Pedagogias da Sexualidade* (2000), afirma:

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios (p.21).

Ainda neste texto, a autora destaca outros dois importantes aspectos de tais pedagogias: o primeiro diz que o sucesso das pedagogias de gênero e de sexualidade precisa tornar-se visível, ou seja, homens e mulheres adultos devem

carregar as marcas dos investimentos feitos pelas instâncias culturais (escola, família, igreja, etc.) na construção de suas identidades. Devem, portanto, a partir de comportamentos e condutas carregar as marcas de gênero e sexualidade que possuem. No segundo aspecto, a autora destaca que para a efetivação de tais processos, a ação do sujeito sobre si é necessária, pois, “esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos” (p.17). Assim, ainda de acordo com a autora, “na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero” (id., lb.).

Pedagogia do olhar

A expressão *pedagogia do olhar*, adotada por Fabiana Marcello (2009), é outra pedagogia adjetivada encontrada em pesquisas inscritas no referencial dos Estudos Culturais. Ao utilizar a expressão, a autora considera que a pedagogia do olhar diz respeito a “uma pedagogia que busca aceitar olhar as imagens em sua parcela enigmática, e que não se restringe a introduzir palavras e sentidos inarredáveis sobre elas” (p.157).

A partir de uma fundamentação pós-estruturalista sobre imagens, e defendendo a ideia de que na escola deve haver o encontro entre crianças e arte, a autora argumenta que ao tentar se ensinar em sala de aula sobre os malefícios de certas produções midiáticas à formação infantil ou juvenil, os educadores estariam sendo ingênuos ao considerar que isto faria com que tais produções não fossem mais assistidas. Neste sentido, o que a autora propõe é que seja oferecido aos alunos possibilidades que estes, muito provavelmente, encontrarão apenas na escola, ou seja, oportunidade de assistir filmes de cunho distintos daqueles comerciais, filmes que não busquem fixar o sentido de cada imagem, mas que permitam que no encontro entre imagem e olhar o sujeito produza seus próprios significados.

Essa possibilidade de encontro seria, segundo Marcello (2009), “a questão principal da relação entre cinema e escola: a de promover, de facilitar o encontro com a *alteridade*” (p.157). Para este encontro, a autora ainda afirma que:

O encontro de que falo aqui privilegiaria romper com um certo "didatismo" quando o assunto é arte ou mesmo imagem: ver aqui, naquela tela, naquela instalação, o que o artista quis "mesmo" dizer; entender o que aquela imagem "representa" ou quer "representar". Uma possibilidade instigante poderia ser a de enfatizar perspectivas de trabalho que fossem além daquelas ligadas às "significações corretas", aos "ensinamentos", às "mensagens" (p.158).

O que considero importante destacar na pedagogia do olhar é que esta, tal como pensada por Marcello (id.), não faz referência aos artefatos da cultura e nem se aproxima muito das pedagogias culturais, já que seria uma pedagogia desenvolvida dentro da escola mesmo.

Contudo, ao pensar sobre a potência do conceito nas pesquisas desenvolvidas a partir dos Estudos Culturais, considero que resida na interessante discussão sobre os sentidos da imagem que pensadores, dos quais os Estudos Culturais se aproximam a Foucault e Deleuze, propõem ou ajudam a pensar. Assim, pensar que os significados são atribuídos a partir das construções subjetivas que cada um de nós possui é uma instigante proposição. Com isso, a pedagogia do olhar poderia ser pensada associada às artes visuais, sendo suas modalidades presentes em espaços intra e extra-escolares, nas relações que aprendemos a estabelecer com a cultura visual que nos cerca.

Pedagogias do consumo

As mudanças sociais, culturais e políticas que aconteceram em boa parte de nossa sociedade no período pós-segunda guerra mundial fizeram com que o consumo passasse por um processo de ressignificação. As mudanças introduzidas pelo capitalismo contemporâneo e pelos processos de globalização criaram condições para que, neste contexto, o consumo se tornasse uma dominante cultural (HARVEY, 2008). Nesse contexto, de acordo com Bauman (2008), passamos de uma sociedade cuja ênfase estava na produção, para uma sociedade cuja ênfase está no consumo.

Nesta sociedade pautada pelo consumo, a sociedade de consumidores, há, de acordo com Bauman, um segredo muito bem guardado (2008) – a transformação das próprias pessoas em mercadorias. O consumo de bens materiais é visto como um recurso para que o sujeito se sinta melhor consigo: mais belo, mais agradável aos olhos dos outros, enfim, que seja ele próprio uma mercadoria vendável. Nesta sociedade não há a divisão entre coisas a serem escolhidas e os que as escolhem,

entre mercadorias e consumidores. O autor complementa sublinhando que na sociedade de consumidores, “o que a separa de outras espécies de sociedade é exatamente o *embaçamento* e, em última instância, a *eliminação* das divisões acima citadas” (2008, p.20, grifos do autor).

No processo que transforma tanto o sujeito em consumidor quanto em mercadoria, a produtividade dos artefatos midiáticos, especialmente a publicidade, é fundamental. De acordo com Rocha (2004) “há toda uma pedagogia do consumo expressa na publicidade que visa a nos ensinar *como* consumir” (grifo da autora, p.142). Ignácio (2007), ao analisar um desenho animado, também faz menção às pedagogias do consumo. De acordo com a pesquisadora, as pedagogias do consumo, presentes neste artefato de análise, de forma insidiosa e articulada partem “de um enredo criativo, prazeroso e dinâmico, que vive a povoar as telinhas e a conquistar telespectadores de diferentes grupos, culturas e sociedades, ensinando um jeito especial de ser ‘cidadão’ consumidor” (p.116).

Como se percebe, nesta pedagogia, por meio da produção de necessidades de consumo de objetos e modos de ser, engendra-se no sujeito sutis estratégias para que este se constitua. Ou seja, nesta perspectiva, o consumo funciona como uma pedagogia que conduz a conduta, ensina o sujeito como deve se constituir e como incidir sobre si para que seja, cada vez mais, uma mercadoria vendável e um consumidor insaciável.

Para concluir

A breve exposição destes conceitos, inscritos em referencial próximo ao de pedagogias culturais, buscou evidenciar a questão da proliferação de pedagogias adjetivadas. Conforme Camozzato e Costa (id.), os deslocamentos no enfoque de uma sociedade de ensino para uma sociedade educativa, questão já apresentada nesta tese, parecem justificar a proliferação de adjetivações das pedagogias.

Neste sentido, a adjetivação, mais do que modismo, ajuda a alargar o entendimento do que se conhece como pedagógico, contribuindo para que refinemos a nossa compreensão e possamos ver outros espaços, para além dos escolares, como espaços pedagógicos. Exemplo disso são os casos da pedagogia da mídia ou as pedagogias do consumo, que destacam que estes espaços ou estas

condições típicas do tempo presente, são pedagógicos, produzem efeitos na constituição dos sujeitos.

Por fim, de acordo com Camozzato e Costa (2013) “conceitos que atendem a determinadas demandas, implicam certas práticas e fazem funcionar fecundas relações de poder” (p.25). Nessa perspectiva, conforme as autoras, conceitos que tratam de educação e pedagogia estão inscritos em embates “para defini-los, fazê-los dizer as verdades que assumimos.” E prosseguem: “Os conceitos, desse modo, são criados para dar conta de mudanças de ênfases que vão se sobrepondo” (p.25). Ou seja, a adjetivação também faz parte das marcas do nosso tempo, fazem parte do processo de pedagogização da sociedade. Nos Estudos Culturais em Educação parece ser o conceito de pedagogias culturais o melhor construto teórico para tratar disso, mas, como este capítulo evidenciou, este conceito não é o único possível.

Como historiador, historiador de invenções, habitante desta terceira margem, sei que sou rio, pois sei também que sou natureza e grande parte do meu corpo é constituída por água. Mas também sorrio, pois a consciência irônica de meu tempo me faz praticar meu ofício como lugar de desconstrução de rosto sério e sisudo de verdades definitivas e estabelecidas. Sou rio, pois sei que meu saber é composto de muitos outros, sei que não sou origem do meu saber, não sou o sujeito fundante da história que faço, sou fundado por uma sociedade, por uma cultura, por formações discursivas, por práticas de poder e linguagem, sou um estuário em que vêm desaguar muitos arquivos. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p.35)

Na Introdução desta tese apontei duas condições que desejei que orientassem o trabalho desenvolvido: destacar o conceito de pedagogias culturais como terceira margem e investigá-lo do mesmo modo como investigamos os mais diversos artefatos dentro das teorizações dos Estudos Culturais.

Ainda que a ideia da terceira margem tenha sido bastante explicitada na Primeira Parte da pesquisa, gostaria de trazê-la novamente à cena neste momento. Lembrando que a terceira margem nasce da justaposição entre as duas primeiras margens – cultura e pedagogia –, ter situado o conceito de pedagogias culturais como uma produção teórica emergida de muitas articulações foi um movimento de pesquisa que tentei esmiuçar em diferentes pontos. Ao realizá-lo, mostrei que estes pontos constituíam condições de possibilidade para diferentes linhas desta cartografia do conceito.

A ideia de terceira margem, aplicada ao conceito de pedagogias culturais, também vai ao encontro da perspectiva adotada nesta tese. Ela me permite considerar também que se o rio é movimento, é devir, ele continua a produzir, continua a desembocar em muitos outros espaços, o que possibilita outras direções, outros sentidos que não se encerram. Ela também me ajuda a destacar que qualquer outra escolha teórica teria alterado o curso desta pesquisa, assim como o de um rio, produzindo uma outra cartografia, e que o mapa que fiz é provisório, é fruto dos interesses que moveram esta tese, “minha” tese. Ou seja, mesmo na perspectiva que assumi, eu poderia ter continuado a pesquisa investigando outros movimentos, outros desdobramentos, porque o conceito continua a ser acionado, continua a produzir e, provavelmente, prossegue traçando outras linhas.

Contudo, tendo em vista que os objetivos que conduziram esta tese diziam respeito a pensar as histórias da emergência do conceito de pedagogias culturais, suas (re)invenções e sua produtividade no contexto do PPGEDU/UFRGS, penso que tenha alcançado esta meta, que tenha conseguido construir a cartografia pretendida.

Diante do trabalho realizado, ao pensar sobre ele, agora me questiono: o que ainda mereceria ser destacado? Quais são as contribuições que esta pesquisa apresenta para o campo da Educação e para as práticas que desenvolvemos diretamente na escola? Que desafios nos movem? Enfim, depois de tanto trabalho, o que fazer na segunda-feira de manhã⁹⁰?

Sobre as contribuições

Recentemente, em vias de concluir a escrita deste trabalho, fui assim questionada por um colega: *ainda* usam o conceito de pedagogias culturais? A pergunta, em um primeiro momento, me desestabilizou. Pensei: será que corro o risco de ter dedicado quase quatro anos pesquisando sobre uma ferramenta teórica de que agora nem se fala? Passado o susto, me recompus e lembrei-me de dois argumentos que creio mostrarem a atualidade do conceito.

O primeiro argumento é numérico. Uma rápida olhada no anexo 2 desta tese mostrará a quantidade de dissertações e teses que acionaram e *ainda* acionam o conceito. Cabe ressaltar que o anexo é composto por pesquisas que mencionam o conceito já nas palavras-chave. Uma boa quantidade de trabalhos utilizam-no sem incluí-lo nas palavras-chave. Nesse sentido, o anexo é *apenas* para que tenhamos uma visão panorâmica sobre os usos quantitativos do conceito.

Outro argumento trata daquilo que chamo dispersão do conceito. Foi porque o caráter educativo dos artefatos culturais se tornaria evidente que o conceito de pedagogias culturais começou a aparecer nas investigações inscritas no referencial dos ECE. Contudo, por uma série de condições, conforme indica Camozzato (2012), a proliferação de pedagogias tornou-se muito mais frequente nos últimos tempos. Diante disso outras denominações – inscritas ou não no referencial dos ECE – começaram a aparecer (como apontei brevemente no capítulo sobre pedagogias adjetivadas). Estando no cenário acadêmico com outros conceitos, me parece

⁹⁰ Na página 180 explico sobre a questão da *segunda-feira de manhã*.

compreensível que os pesquisadores, por vezes, optem por outro construto teórico, ou até inventem um novo, como vem acontecendo. Todavia, em muitos destes, percebe-se que o conceito de pedagogias culturais foi uma das condições de possibilidade para a emergência de novas denominações e adjetivações das pedagogias. Em minha opinião, isso também serve como argumento para mostrar a atualidade do conceito, ou melhor, para mostrar como ele vem sendo constantemente atualizado.

Outra contribuição trata da relevância do tipo de pesquisa que fazemos nos ECE para a educação escolarizada. Algumas vezes, ao pensar sobre minha tese e sobre todo o investimento de tempo, estudo e energia que dediquei à esta pesquisa, me perguntava: será que não poderia investir tudo isso em uma pesquisa que estudasse a escola ou a formação de professores, colaborando mais diretamente com aquele espaço onde circulo diariamente: a escola? Outras vezes, colegas professores, ao perguntarem sobre o que era minha pesquisa de doutorado, pareciam um tanto quanto decepcionados com a resposta pois, no final das contas, em que medida minha tese ajudaria a resolver os problemas da escola?

Começo pela última pergunta. De fato, a devolvo: que pesquisa até hoje sanou de uma só vez os problemas da escola? É possível desenvolver uma pesquisa que ajude a escola, assim, no uso genérico do substantivo, como se todas as escolas fossem iguais e compartilhassem os mesmos problemas? Como se quando falo em *escola* estivesse me referindo às escolas de Venâncio Aires, de Porto Alegre, São Paulo ou Sydney? Por acreditar que tal suposição não prospera, parto de um outro pressuposto.

Considero que não só a minha pesquisa, mas muitas das desenvolvidas a partir dos ECE, nos oferecem subsídios para expandir o pensamento, para enxergar do avesso, para desconstruir o que era tido como natural. Se tais possibilidades investigativas ainda assim não oferecem receitas de sucesso, a meu ver, oferecem condições para que, pelo menos, possamos tentar compreender os contextos e o mundo em que vivemos, esboçar nossos papéis em nossos contextos escolares para, só depois disso, buscar soluções que nos ajudem a tornar o processo educativo mais humano, mais afinado com seu tempo, mais efetivo e cada vez menos segregatório.

Costa (2010), ao discorrer sobre esta temática no texto *Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI*, elenca um conjunto de pesquisas que, mesmo não voltadas para o interior da escola, ajudam a pensá-la, situando tal instituição no contexto geográfico, político, cultural e social em que está inserida. Para a autora, pesquisas que ajudam a situar a escola em um contexto mais amplo são essenciais, haja visto que as profundas e importantes transformações culturais das últimas décadas repercutem na escola e no trabalho docente.

Neste sentido, para Costa (2010), uma das contribuições das pesquisas desenvolvidas no referencial dos Estudos Culturais em Educação tem sido “a possibilidade de se abordar de forma mais ampla, complexa e plurifacetada a educação, os processos pedagógicos, os sujeitos implicados, as fronteiras construídas pelas ordens discursivas dominantes” (p.135). Conforme a autora, estas pesquisas “têm apontado para uma intensa proliferação de formas e intenções pedagógicas assim como de modos de ser sujeito” (p.136). Tais análises vêm ainda ajudando a compreender os desafios da docência no tempo presente, nas quais as pesquisas inscritas neste referencial “ajudam a desenhar os novos contornos da vida nas sociedades de hoje”. Isso ocorre porque tais investigações “oferecem contribuições substantivas e consistentes para pensar a educação sob novos ângulos e perspectivas, para além dos limites exclusivamente escolares” (COSTA, 2010, p.146).

Antônio Flávio Moreira (2007) também contribui com este tipo de reflexão ao declarar que pesquisas que posicionam a escola em um contexto mais amplo de sociedade “ajuda[m] a gente a se situar melhor nesse mundo, a ser um pouco mais crítico em relação às coisas que estamos construindo nesse mundo” (MOREIRA, 2007, p.61). Assim, para Moreira (id.) este tipo de trabalho,

que caminha um pouco no sentido de desconstruir alguma coisa que foi se consolidando, que foi sendo aceita como natural e foi atravessando os tempos; essa tentativa de mostrar que tudo isso é uma construção, que foram ideias que foram sendo introduzidas e se cristalizaram, permitindo que certos grupos se beneficiassem, acho que essa é uma perspectiva bem interessante para a escola (p.60)

Atenta a este cenário e pensando nas pedagogias culturais, considero que ao atrelar pedagogia e cultura, o conceito salienta a força pedagógica da cultura em qualquer espaço-tempo. Pesquisas que partem deste pressuposto podem nos ajudar a entender estes tempos, colaborando para que nos situemos como sujeitos e como

professores pois, afinal, parece não haver desafio maior do que educar em um tempo em que proliferam espaços com intenções educativas em múltiplas direções. Colaborar para a promoção desta discussão, em minha opinião, é uma das potências do conceito de pedagogias culturais, pois concordo com de Watkins, Noble e Driscoll (2015) quando afirmam que:

pedagogias culturais é o melhor nome do presente para pensarmos sobre a diversidade de processos pedagógicos da vida porque este traz com ele, após décadas de trabalho em Estudos Culturais, um reconhecimento de que estruturas sociais e instituições nunca podem ser separadas das vidas comuns que as cercam, as informam e trazem as pessoas para agir nela. (p.17)

Sobre os desafios

Costa e Silveira (2006), no artigo *a revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas para o magistério*, publicado pela primeira vez em 1998, concluem o texto refletindo sobre o que fazer na segunda-feira de manhã. As autoras propõem tal reflexão porque, depois de esmiuçarem suas análises para mostrar como a revista *Nova Escola* constituía e posicionava as professoras a partir de construções culturais de gênero, indagam como tal pesquisa poderia ajudar docentes ou estudantes de licenciaturas em problemas e discussões que envolvem o cotidiano escolar.

Para as autoras, o questionamento sobre a segunda-feira de manhã pode assumir diferentes significados. Nesta direção, consideram que o tipo de trabalho de pesquisa por elas realizado pode contribuir para novas significações, que permitam outros modos de pensar, pois defendem que “não é mais possível desvincular o que ensinamos e como o fazemos, nas escolas e no currículo, das questões cruciais sobre história, política, poder e cultura” (COSTA; SILVEIRA, 2006, p.64). Consideram ainda que já é tempo de “refletir sobre nossas pesquisas desde pontos de vista que desafiem concepções tradicionais da pedagogia e da cultura, e aceitem concebê-las como territórios de lutas e incertezas, sempre abertos à contestação e à negociação” (id., p.65).

Decorridos quase 20 anos da realização desta pesquisa por Costa e Silveira, penso que é possível perceber que projetos como estes, inscritos no referencial dos ECE, permitiram que alguns avanços se tornassem possíveis e visíveis, mesmo que seja no sentido de apresentar uma nova agenda de desafios ao campo da Educação. Assim, parece-me que olhar para escola sem compreender e considerar

o seu entorno, bem como negar as lutas de significação travadas em torno do currículo, da pedagogia e da cultura já são desafios que, em grande medida, foram enfrentados.

Diante disso, evidencia-se que as mudanças na estrutura de sentimento (WILLIAMS, 2013), ou seja, as mudanças de sensibilidade implicadas nas transformações culturais que atravessaram o século passado não deixaram de atravessar a escola, e as nossas pesquisas não deixaram de constatar, discutir e problematizar tais fenômenos. Contudo, como argumenta Traversini (2011), compreender que a escola contemporânea não está fora de lugar na relação com a sociedade, que o aparente desencaixe é o próprio encaixe ainda nos custa caro. Conforme Costa (2010, p.147), isso ocorre porque:

Nossa experiência do espaço e do tempo encontra-se alterada, e isso configura uma condição crítica para uma instituição inventada para ajudar a edificar o mundo da ordem, da longa duração, das coisas certas, das ideias claras e distintas. Algumas discussões atuais tem cobrado da escola uma maior abertura aos modos de ser contemporâneos, às novas formas de vida. E se a escola ainda se mantém quase impermeável às mudanças, isso talvez possa ser atribuído em grande proporção às lacunas na formação de professores, que tem encontrado empecilhos para articular-se dentro desse espírito dos novos tempos, e dar conta, dentre outros imperativos, do que Williams (1961, 1969) e outros denominam de mudanças na “estrutura de sentimento”. (grifos da autora)

Como se percebe, a partir dos excertos de Traversini (2011) e Costa (2010), a agenda de desafios é permanente, e se atualiza constantemente. Mas a pergunta “o que fazer na segunda-feira” ainda paira no ar. Se os desafios são múltiplos, quais são as nossas chances? Se a escola é uma instituição formatada para atender a uma maquinaria discursiva que visa o governo das subjetividades, qual nosso papel? Se as formas de controle estão cada vez mais refinadas, como exercer a resistência? Vale a pena resistir? Por quais bandeiras lutar?

Gallo (2008), ao comentar a obra de Deleuze, coloca como uma das possibilidades – que fazem sentido na perspectiva pós-estruturalista de Educação – a questão de uma *educação menor*. Inspirando-se no conceito de *literatura menor*, cunhado por Deleuze e Guattari, Gallo (2008) explica que a educação menor é uma espécie de máquina de resistência da educação maior. A educação maior é a dos planos decenais e das políticas públicas, “pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (p.64). A educação menor é um ato de revolta e resistência:

contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2008, p.65)

Neste quadro, a educação menor pode ser tomada como nosso desafio para a segunda-feira, porque, ainda conforme Gallo (id., ib.), “se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um”. A educação menor é uma forma de resistência criada a partir de um entendimento crítico e contextual da realidade que circunscreve a escola. A educação menor pode ser o desafio de quem se move pelos campos das teorizações pós-estruturalistas, de quem busca (re)inventar o passado para compreender o presente porque

Uma educação menor é *trincheira* (ou, para dizer como Deleuze e Guattari, toca, resultado de um devir-animal), espaço de resistência, não um programa. Colocar-se à deriva, como barcos em águas desconhecidas. E, na repetição destas experiências, criar o diferente. Contra um modelo moderno de escola, esgotado, mas insistentemente reformado, renovado por novas planificações, em que as relações há muito deixaram de ser políticas para tornarem-se policiais; em que os muitos olhos da disciplina e os muitos olhos mecânicos do controle impedem a aventura e a errância, justapor, no mesmo espaço, a experiência, a aventura, a política como a emergência do inusitado nas relações. O cotidiano escolar é a dobra da escola, seu *dentro* (educação maior, aparelho de Estado, utopia) e seu *fora* (educação menor, máquina de guerra, heterotopia). (GALLO, 2013, p.10)

Em uma sociedade tão complexa, inventar as linhas de fuga que permitam a (re)invenção constante desta educação menor parece ser um dos grandes desafios que nos perturbam. O caminho não está construído, tampouco há receitas. Todavia, cientes de que a invenção nasce da justaposição de fatos e experiências, sabemos que os nossos desafios enquanto professores provêm da necessidade de sermos estuários (como afirma Albuquerque Junior na epígrafe destas considerações finais), de sermos esta embocadura larga do rio, que realiza a transição deste com o mar, de estarmos atentos às dobras da escola, conhecendo as maquinarias que produzem o dentro, a educação maior, para então inventar o fora das grandes políticas, a educação menor (GALLO, 2008).

Tais desafios, mais uma vez, evidenciam que os Estudos Culturais importam (GROSSBERG, 2008), que nossas pesquisas importam, que nós, como intelectuais voltados a tais teorizações temos contribuições significativas a dar. Diante disto, a contribuição desta tese pode ser, em certa medida, mostrar a partir do conceito de pedagogias culturais como produzimos nosso contexto acadêmico. Conhecedores de mais uma das nossas histórias e do modo como (re)inventamos um dos nossos conceitos, talvez tenhamos melhores condições para encarar os desafios que estão postos ao campo da Educação e ao trabalho cotidiano da escola e da sala de aula, pois estas linhas continuam a ser traçadas. Também depende de nós as marcas que elas terão, as rotas que inventarão, as fugas e resistências que construirão.

REFERÊNCIAS:

- ALBUQUERQUE JUNIOR. Durval Muniz. **História: A arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: EDUSC, 2007.
- ALBUQUERQUE JUNIOR. Durval Muniz. **A invenção do Nordeste** e outras artes. 5ª ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE JUNIOR. Durval Muniz. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Org.). **Pedagogias sem Fronteiras.** Canoas: Ed. ULBRA, 2010.
- ANDRADE, Paula Deporte de. **A formação da infância do consumo - um estudo sobre crianças nos anúncios publicitários da revista Veja.** (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, ULBRA, Canoas, 2011.
- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Revista Textura**, vol.17, n.34, Canoas, mai/ago 2015, p.48-63
- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Uma boa forma de ser feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma.** (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2002.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro : LTC, 2006.
- BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: _____. **O óbvio e o obtuso.** Lisboa: Ed. 70, 1982.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência.** Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.661-684, mai/ago 2009. (na versão online, p.1-24)
- BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais.** Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** Trad. Carlos Roberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno.** Trad. Carlos Roberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, maio 1984. p.36-42.

BERNSTEIN, Basil. (2001). 'From pedagogies to knowledges'. In Morais, A., Neves, I., Davies, B. and Daniels, H. (eds.). **Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research**. New York, Peter Lang, 2001.

BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes e Control*. Volume 1: **Theoretical Studies Towards a Sociology of Language**. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R.; MASIA, Bertran B. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972.

BONAL, Xavier; Xavier, RAMBLA. Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy. **Globalisation, Societies and Education**. 1:2, Spain, 2003.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMBI, *Franco*. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: EDUSP, 1999.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias – Formas, ênfases e transformações**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**. UFPel. n.44, jan-ab. 2013. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737>. Acesso 22 outubro de 2013. p. 22-44.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade . Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

COMENIUS, **Didática Magna**. Tradução por Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. SP: Martins Fontes, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em Educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em Educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-22

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação**. Canoas: ULBRA, 2005. p.107-120

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, 2007. p. 139-154

COSTA, Marisa Vorraber. Zygmunt Bauman – Compreender a vida na modernidade líquida. **Revista Educação**. Especial Autores e Tendências. Coleção Pedagogia Contemporânea. Fascículo 1 – Educação, Escola e desigualdade (Bernard Charlot, Bernard Lahire, François Dubet, Zygmunt Bauman, Raewyn Connel). São Paulo: Segmento, set. 2009. p. 60-75

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre a contribuição das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista**, nº 37, maio-agosto/2010. p.129-152

COSTA, Marisa Vorraber. **Cultura e Pedagogia na Modernidade Líquida**. Projeto de pesquisa ULBRA e UFRGS (2010-2012).

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa M. Hessel.; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, nº 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Editora da ULBRA, 2006

COSTA, Marisa Vorraber e MOMO, Mariangela. A conveniência da escola. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, v.14, n. 42, set./dez. 2009.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Perspectiva**. UFSC, Florianópolis, (no prelo)

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pal Pelbart, São Paulo: Editora. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra e Célia Pinto. São Paulo: Editora 34, 1995.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução: Lourenço Filho. Rio de Janeiro: Melhoramentos e Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning: Media, architecture and pedagogy**. New York: Routledge, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Uma introdução aos Estudos Culturais**. Revista Famecos nº9, Porto Alegre, dez. 1998. p.87-97.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografia dos estudos culturais – Uma versão latino-americana**. Ed. Online. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Uma releitura de um clássico dos estudos culturais: as utilizações da cultura ([1957] 1973). In: GOMES, Itania Maria Mota; JUNIOR, Jeder Janotti (orgs.). **Comunicação e estudos culturais**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 13-28

FREITAS, Letícia Richthofen. **A pedagogia do gauchismo: Uma análise a partir da diáspora gaúcha**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 22, jul./dez. 1997, p. 59-80. 1997

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cultura e educação, tensão nas fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana. **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010. p.9-20

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: Uma arqueologia das Ciências Humanas**. Trad. Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento das prisões**. Trad. Raquel Ramallete. 34. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

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

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor: variáveis e variações**. Trabalho encomendado para a 36ª Reunião Nacional da Anped, Goiânia, 2013.

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

GIROUX, Henry A. **Pedagogia Radical: subsídios**. Trad. Dagmar M.L.Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GIROUX, Henry. Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. **Harvard Educational Review** 64:3 (Fall 1994), pp. 278-308. http://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm

GIROUX, Henry. A Disneyzação da cultura infantil. 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. 49-69.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: Novas políticas em educação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, Henry A. Cultural studies and the politics of public pedagogy: Making the political more pedagogical. **Parallax**, 10 (2), 73–89, 1999.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros: a prática política dos Estudos Culturais**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry A. **The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy**. Boulder, CO: Paradigm, 2004a.

GIROUX, H.A. Cultural studies, public pedagogy and the responsibility of intellectuals. **Communication and Critical/Cultural Studies**, 1 (1), 59–79, 2004b.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

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**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

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, Itania Maria Mota. Raymond Williams e a hipótese cultural da estrutura de sentimento In: GOMES, Itania Maria Mota; JUNIOR, Jeder Janotti (orgs.). **Comunicação e estudos culturais**. Salvador: EDUFBA, 2011. p.29-48

GROSSBERG, Lawrence. Será que os Estudos Culturais têm futuro? E deverão tê-los? (ou o que se passa com Nova Iorque). **Comunicação & Cultura**. Lisboa: Centro de Estudos de comunicação e Cultura nº 6, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Louro. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008

HICKEY-MOODY, Anna; SAVAGE, Glenn C.; WINDLE, Joel. Pedagogy writ large: public, popular and cultural pedagogies in motion. In: **Critical Studies in Education**, 2010, 51: 3, 227 - 236

HOLLANDA, Heloisa Buarque de . **A academia entre o local e o global**. Palestra na UFMG, 1997. Disponível em <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/a-academia-entre-o-local-e-o-global/>. Acesso em 20 set 2014.

IGNÁCIO, Patrícia. **Aprendendo a consumir com as Três Espiãs Demais**. Canoas: ULBRA, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2007.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Trad. Maria Elisa Cevalco e Iná Camargo Costa. São Paulo: Ática, 1996.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3.ed. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2001.

KANT, Immanuel. Réflexions sur L'éducation. J. Vrin, Paris, 1996.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1999. 107p.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. IN: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. **Pistas do método**

da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.32-51

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Laura Pozzana de. Cartografar é acompanhar processos. IN: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Líliliana de. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.52-75

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

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.**7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KINCHELOE, Joe. **The sign of the burger: McDonald's and the culture of power.** Philadelphia: Temple University Press, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge; VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governo. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LE BRETON, David. Adeus ao Corpo. **Antropologia e Sociedade.** Campinas – SP: Papirus, 2003.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno.** Trad. Ricardo Correia Barbosa. 3ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado – pedagogias da sexualidade.** 2ª Ed., Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

MAINARDES, Jeferson; STREMEI, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias** v. 11 • n. 22, maio/agosto 2010.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Cinema e Pedagogia do olhar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 156-158.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.) **Pedagogias Culturais.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

MESSA, Márcia Rejane. **Os Estudos Feministas de Mídia: uma trajetória anglo-americana.** Disponível em http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/marcia_messa.pdf. Acesso em 08 jul 2013.

MIRZOEFF, Nicholas. **Uma introdución a la cultura visual.** Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.

MEDEIROS, Sérgio. **Dossiê Estudos Culturais.** Disponível em <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/politeismo-critico/>. Acesso set 2013.

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

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **A escola tem futuro?** 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

NALLI, Marcos. **Foucault e a fenomenologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

PERISSINOTTO, Renato Monseff. O poder sem face: de volta à velha antinomia "estrutura" e "prática"?. **Revista de Sociologia e Política**. n.20, junho, Curitiba, 2003

PYKETT, Jessica. Pedagogical power: lessons from school spaces. **Education, Citizenship and Social Justice**, 4(2), 2009. p. 102-116.

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

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo de si mesmo; Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003.

RODRIGO, Javier; COLLADOS, Antonio. Enredando-nos dentro e fora das pedagogias: paradoxos e desafios das políticas e Pedagogias Culturais. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.) **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

RICHTER, Ana Cristina. **Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância**. 28ª reunião da ANPED, Caxambu, 2005.

ROCHA, **Silvia Pimenta Velloso**. O homem sem qualidades: modernidade, consumo e identidade cultural. **Revista Contemporânea**, Rio de Janeiro, nº3, 2004-2. p.136-144.

SAID, Edward. **El Mundo, El texto y El Crítico**. Buenos Aires: Editora Debate, 2004.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. **Uma floresta tocada apenas por homens puros..."Ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTANA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. Porto Alegre: Editora Hels, 1975.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. **BIOPOLÍTICAS DE HIV/AIDS NO BRASIL: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986 - 2000)** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. **TODA MÃE DEVE...governo das maternidades para a constituição de infâncias saudáveis e normais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANT'ANNA, Denise. **Corpos de passagem: ensaio sobre a subjetividade contemporânea**. *Com Ciência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, São Paulo, nº 78, 10 de julho, 2001. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=15>> Acesso 20 nov 2012.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, Vol.6, Nº 2, jul/dez 1995.

SEFFNER, Fernando. **Na escola e nas revistas: Reconhecendo pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo**. **Revista FACED**, Salvador, n.19, p.45-59, jan./jun. 2011

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário Crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como representação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. Ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. 1a.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Rosa Hessel. **A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados**. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Caminhos Investigativos II - outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**.Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Cultura, poder e educação - um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. 1ed.Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. IN: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOARES, Vera. Movimento Feminista. Paradigmas e Desafios. **Revista de Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ, N° Especial, 2° Sem. 1994.

SOBRAL, Antonio Luis Tubino. **Sintaxes Pedagógicas no Fotorjornalismo da Veja sobre o Agronegócio**. Canoas: ULBRA, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2013.

SOMMER, Luís Henrique; WAGNER, Irmo. **Mídia e Pedagogias Culturais**. Disponível em <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2007/artigos/pedagogia/262.pdf>

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Trad. George Eduardo Japiassú Brício. – 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

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.

THOMPSON, Kenneth. Estudos Culturais e Educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p.15-38

TRAVERSINI, Clarice Saete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. Apresentando na mesa-redonda **Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?** 4. SBECE/1.SIECE. Canoas: ULBRA, 2011.

TREND, David. **Cultural Pedagogy: Art, Education, Politics**. New York: Bergin & Garvey, 1992.

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. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. Texto online. Disponível em <http://michelfoucault.com.br/files/Algumas%20Ra%C3%ADzes%20da%20Pedagogia%20Moderna.pdf>. Acesso em jun 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, nº 23, p. 05-15, maio/jun./jul./ago 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 2.ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, Rosa (org.) **Eu e outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais**. Porto: Areal, 2007.

- VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação** · Lisboa, n.º 7 · set/dez 2008. p.141-150
- VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a relação teoria e prática. **Educação em foco**. Juiz de Fora, vol.20, n.1, mar/jun 2015, p.113-140.
- VEYNE, Paul. **O inventário das diferenças: história e sociologia**. Trad. Sônia Saizstein. Editora Brasiliense, 1983.
- WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine (Org). The undsaid *cultural*. In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015.
- WILLIAMS, Raymond. **Communications**. 2. ed. Barnes & Noble: New York, 1968.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura & Sociedade. 1780-1950**. Trad. Leônidas H.B. Hegenberg; Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. 3ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- WILLIAMS, Raymond. **A política e as letras: entrevista da New Left Review**. Trad. André Glaser. 1ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- WORTMANN, Maria Lúcia C. Estudos Culturais e Educação: algumas considerações sobre esta articulação (e sobre algumas outras mais) In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p. 165-181.
- WORTMAN, Maria Lúcia. (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. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana. **Estudos Culturais e Educação: Desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012
- WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, PUCRS, Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan./abr. 2015 p.32-48
- WRIGHT, Handel Kashope; MATON, Karl. Cultural Studies and Education: From Birmingham origin to Glocal Presence. **The Review of Education, Pedagogy e Cultural Studies**. Volume 26. Numbers 2-3. April-September 2004.
- YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Trad. de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ANEXO I - Roteiros das entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROPOSTO - ALFREDO VEIGA-NETO

Professor Alfredo, acompanhando sua trajetória no PPGEDU/UFRGS é possível saber que o senhor faz parte daquele grupo que vivenciou a implantação da LP dos Estudos Culturais em Educação aqui na UFRGS. Em seus textos, livros organizados, falas e trabalhos orientados é possível saber também que o senhor fez uma escolha acadêmica mais próxima de uma vertente foucaultiana (ainda que os estudos foucaultianos, no PPGEDU da UFRGS, integrem a LP dos Estudos Culturais) do que culturalista, para fazer referência a quem se inscreve no referencial dos Estudos Culturais. Contudo, como acabei de afirmar, o senhor faz parte de um grupo de professores que participou da criação da LP e por isso possui memórias e contribuições acadêmicas que são importantes para a pesquisa que venho desenvolvendo. Isso é particularmente interessante porque considero que, fazendo parte desta LP e sendo afinado com os estudos foucaultianos, o senhor lança um olhar singular para as teorizações dos Estudos Culturais.

Além disso, mesmo que em suas pesquisas e nas investigações que orienta o conceito de pedagogias culturais não seja utilizado, há registros seus citando o conceito, destaco dois:

Na entrevista que o senhor fez com o professor Jorge Larrosa, intitulada *Educação e Governamento*, publicada no livro *Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam*, organizado pelas professoras Maura e Morgana, vocês falaram sobre a expansão da pedagogia e de nomes da pedagogia, como pedagogias da mídia e pedagogias do consumo, considerando que tal proliferação parece estar a serviço da domesticação da diferença.

Em outro momento, durante sua disciplina intensiva ofertada no primeiro semestre de 2014, o senhor disse em aula que "Pedagogias culturais são o grande instrumento de normação nos dias de hoje" (Alfredo Veiga-Neto, registro em aula do dia 11/04/2014)

Bem, para começar a falar no conceito, gostaria que retomássemos suas lembranças dos anos 1990. O senhor poderia falar sobre as expectativas que a criação da LP Estudos Culturais em Educação trazia à Educação e à Pedagogia naquela ocasião?

- Parece que o primeiro registro escrito que temos do conceito de pedagogias culturais no Brasil está no livro *Identidade social e a construção do conhecimento* - resultante do Seminário promovido pela SMED/POA, em 1997 - que contém um texto de Shirley Steinberg, uma das palestrantes estrangeiras convidadas para este evento. Lembra se antes disso, do seminário e da fala, já tinha ouvido falar em pedagogia cultural?

- Lembraria qual a repercussão que a palestra da Shirley Steiberg produziu nas pesquisas que vinham sendo desenvolvidas?

- Shirley Steinberg veio ao Brasil e falou do conceito a partir de uma perspectiva crítica de Educação. Já os usos que fazemos do conceito por aqui, nos dias de hoje, se aproximam mais de uma perspectiva pós-estruturalista ou pós-crítica. Isso parece estar relacionado com o surgimento quase simultâneo – em nosso contexto acadêmico da Educação – dos Estudos Culturais e do pós-estruturalismo. Se o senhor concorda com minha leitura daquele momento, que efeitos o senhor considera que a junção destes fatores em um mesmo cenário teria produzido? Pensa que pela entrada das discussões pós-estruturalistas a perspectiva crítica dos Estudos Culturais não tomou forma? Qual sua leitura, hoje, acerca daqueles acontecimentos?

- Antes citei dois excertos seus relacionados com o conceito de *pedagogias culturais*. Poderia falar um pouco sobre o que quer dizer quando afirma que "Pedagogias culturais são o grande instrumento de normação nos dias de hoje"?

- O senhor considera o conceito de pedagogias culturais produtivo? Por quê?

- Poderia indicar 2 ou 3 pesquisas que conhece ou que tenha orientado, que trabalham com este conceito de um modo que permita ver a operacionalização do conceito nas análises realizadas? Seria possível explicar porque elenca estas 2-3 pesquisas?

- Hoje se constata uma proliferação de pedagogias adjetivadas. Em sua entrevista com Jorge Larrosa isso inclusive foi mencionado. O senhor pensa que estes conceitos (como pedagogias do consumo e pedagogias da mídia) são melhores ou mais apropriados do que pedagogias culturais? Acha que a adjetivação pode ser um certo modismo pedagógico ou pensa que isso é uma estratégia pedagógica acionada para dar conta da multiplicidade de lugares e artefatos "pedagógicos"? Qual sua opinião sobre isso?

- Gostaria de acrescentar mais algum comentário ou informação que considera importante para esta discussão sobre pedagogias culturais?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROPOSTO - MARIA LÚCIA WORTMANN

Professora Maria Lúcia, em seu texto *(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*, a senhora faz um apanhado sobre a criação da Linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação na UFRGS. No texto, a senhora apresenta relatos tanto de professores que vivenciaram a implementação da LP quanto de professores que obtiveram seus títulos de mestre e/ou doutor nesta linha. Este segundo grupo, no texto em questão, apontou o conceito de pedagogias culturais como uma das principais marcas da articulação entre EC e Educação e falou também da ampliação de "instâncias pedagógicas" que o conceito permitiu pensar. Bem, é porque a senhora faz parte do grupo que vivenciou o surgimento da linha e porque, ao longo da sua trajetória, vem produzindo e orientando trabalhos que acionam o conceito de *pedagogias culturais* que gostaria de conversar com a senhora. Início, então, retomando o cenário da (re) invenção dos E.C. por aqui.

- Professora, a senhora vivenciou a implantação da linha de pesquisa dos Estudos Culturais na UFRGS. Poderia falar sobre as expectativas que a nova linha trazia à Educação e à Pedagogia naquela ocasião?

- Parece que o primeiro registro escrito que temos do conceito de *pedagogias culturais* no Brasil está no livro *Identidade social e a construção do conhecimento* - resultante do Seminário promovido pela SMED/POA, em 1997 - que contém um texto de Shirley Steinberg, uma das palestrantes estrangeiras convidadas para este evento. Lembra se antes disso, do seminário e da fala, já tinha ouvido falar em pedagogia cultural?

- Qual a repercussão que a palestra da Shirley Steiberg nas pesquisas que vinham sendo desenvolvidas?

- Shirley Steinberg veio ao Brasil e falou do conceito a partir de uma perspectiva crítica de Educação. Parece que os usos que fazemos do conceito por aqui se aproximam mais de uma perspectiva pós-crítica. Poderia me falar um pouquinho

sobre este deslocamento? Por que, na sua opinião, ele acontece nas pesquisas produzidas por nós?

- Seria possível relatar um pouco acerca de suas pesquisas e das que orienta? Nelas é possível encontrar o conceito de *pedagogias culturais*? Qual a produtividade que vê nele?

- Poderia indicar 2 ou 3 pesquisas que conhece ou que tenha orientado, que trabalham com este conceito de um modo que permita ver a operacionalização do conceito nas análises realizadas? Seria possível explicar porque elenca estas 2-3 pesquisas?

- Hoje se constata uma proliferação de pedagogias adjetivadas, como *pedagogias do consumo*, *pedagogia da mídia* ou até a produção de outros nomes a partir disso, como *dispositivo artístico*, atual conceito que Leandro Belinaso adota em detrimento de pedagogias culturais, conforme a senhora falou em seu texto. A senhora pensa que estes conceitos são melhores ou mais apropriados do que pedagogias culturais? Acha que a adjetivação pode ser um certo modismo pedagógico? Qual sua opinião sobre isso?

- Gostaria de acrescentar mais algum comentário ou informação que considera importante para esta discussão sobre pedagogias culturais?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROPOSTO MARISA VORRABER COSTA

Professora Marisa, no seu projeto de pesquisa *Cultura e Pedagogia na Modernidade Líquida*, que está na terceira fase agora, vemos que vem se preocupando com a expansão da ideia de pedagogia. Segundo a justificativa da segunda fase do projeto, a senhora afirma que:

Hoje, diversificados espaços e artefatos culturais estão implicados tanto nas formas como as pessoas pensam sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, como nas escolhas que fazem e nas maneiras como organizam suas vidas. Nas complexas sociedades do mundo globalizado, pedagogias são praticadas também por jornais, programas de TV, peças publicitárias, livros, filmes, revistas e inúmeros artefatos que atravessam a vida contemporânea. (COSTA, 2010-2012, p. 01)

Neste cenário, e acompanhando sua produção, é possível perceber o quanto o conceito de pedagogias culturais tem sido utilizado nas pesquisas de seu grupo de orientandos. Seus projetos de pesquisa e suas produções textuais também tem discutido isso. Conforme esclarece em seu projeto de 2010-2012, para a senhora a "produtividade das pedagogias culturais se mostra na constituição de sujeitos, na composição de identidades, na disseminação de práticas e condutas, no delineamento de formas de ser e viver na contemporaneidade". A partir destes dois excertos podemos ver o quanto o conceito de pedagogia tem se esgarçado e quão produtivo pode ser o conceito de pedagogias culturais. Parece-me que parte da responsabilidade disso pode ser atribuída à entrada dos Estudos Culturais na academia. Gostaria de falar sobre isso com a senhora agora, focando nas discussões sobre pedagogia e pedagogias culturais que a área tem possibilitado.

- Professora, a senhora vivenciou a implantação da linha de pesquisa dos Estudos Culturais na UFRGS. Poderia falar sobre as expectativas que a nova linha trazia à Educação e à Pedagogia naquela ocasião?

- Parece que o primeiro registro escrito que temos do conceito de pedagogias culturais no Brasil está no livro *Identidade social e a construção do conhecimento* - resultante do Seminário promovido pela SMED/POA, em 1997 - que contém um texto de Shirley Steinberg, uma das palestrantes estrangeiras convidadas para este evento. Lembra se antes disso, do seminário e da fala, já tinha ouvido falar em pedagogia cultural?

- Qual a repercussão que a palestra da Shirley Steiberg produziu nas pesquisas que vinham sendo desenvolvidas?

- Shirley Steinberg veio ao Brasil e falou do conceito a partir de uma perspectiva crítica de Educação. Parece que os usos que fazemos do conceito por aqui se aproximam mais de uma perspectiva pós-crítica. Poderia me falar um pouquinho sobre este deslocamento? Por que, na sua opinião, ele acontece nas pesquisas produzidas por nós?

- Seria possível relatar um pouco acerca de suas pesquisas e das que orienta? Nelas é possível encontrar o conceito de pedagogias culturais? Qual a produtividade que vê nele?

- Poderia indicar 2 ou 3 pesquisas que conhece ou que tenha orientado, que trabalham com este conceito de um modo que permita ver a operacionalização do conceito nas análises realizadas? Seria possível explicar porque elenca estas 2-3 pesquisas?

- Atualmente encontramos muitas pesquisas que não acionam o conceito de pedagogias culturais, mas usam outros, como pedagogia do consumo, pedagogia da mídia. Isso parece mostrar que há uma proliferação de pedagogias adjetivadas. Em sua opinião, qual a justificativa para isso? O conceito de pedagogias culturais vai se tornando "ultrapassado" ou há um certo modismo pedagógico nisso?

- Gostaria de acrescentar mais algum comentário ou informação que considera importante para esta discussão sobre pedagogias culturais?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROPOSTO - ROSA HESSEL SILVEIRA

Professora Rosa, ao longo dos últimos anos a senhora vem produzindo e orientando pesquisas que utilizam o conceito de *pedagogias culturais* para discutir o quão pedagógico são outros espaços e artefatos, como os livros didáticos e os livros de literatura, por exemplo. Além disso, a senhora faz parte do grupo que vivenciou a criação da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Por esses dois motivos, que gostaria de conversar com a senhora. Para começar, gostaria de retomar o cenário da (re) invenção dos Estudos Culturais por aqui.

- Professora, a senhora vivenciou a implantação da linha de pesquisa dos Estudos Culturais na UFRGS. Poderia falar sobre as expectativas que a nova linha trazia à Educação e à Pedagogia naquela ocasião?

- Parece que o primeiro registro escrito que temos do conceito de pedagogias culturais no Brasil está no livro *Identidade social e a construção do conhecimento* - resultante do Seminário promovido pela SMED/POA, em 1997 - que contém um texto de Shirley Steinberg, uma das palestrantes estrangeiras convidadas para este evento. Lembra se antes disso, do seminário e da fala, já tinha ouvido falar em pedagogia cultural?

- Lembra qual a repercussão que a palestra da Shirley Steiberg produziu nas pesquisas que vinham sendo desenvolvidas?

- Shirley Steinberg veio ao Brasil e falou do conceito a partir de uma perspectiva crítica de Educação. Parece que os usos que fazemos do conceito por aqui se aproximam mais de uma perspectiva pós-crítica. Poderia me falar um pouquinho sobre este deslocamento? Por que, na sua opinião, ele acontece nas pesquisas produzidas por nós?

- Seria possível relatar um pouco acerca de suas pesquisas e das que orienta? Nelas é possível encontrar o conceito de *pedagogias culturais*? Qual a produtividade que vê nele?

- Poderia indicar 2 ou 3 pesquisas que conhece ou que tenha orientado, que trabalham com este conceito de um modo que permita ver a operacionalização do

conceito nas análises realizadas? Seria possível justificar porque elenca estas 2-3 pesquisas?

- Hoje se constata uma proliferação de pedagogias adjetivadas, como *pedagogias do consumo*, *pedagogia da mídia* ou até a produção de outros nomes a partir disso. A senhora considera que estes conceitos são melhores ou mais apropriados do que *pedagogias culturais*? Acha que a adjetivação pode ser um certo modismo pedagógico? Qual sua opinião sobre isso?

- Gostaria de acrescentar mais algum comentário ou informação que considera importante para esta discussão sobre pedagogias culturais?

ANEXO II- Levantamento de dissertações e teses com a expressão "pedagogia cultural" ou "pedagogias culturais" em algumas bibliotecas virtuais

2.1- Banco de teses e dissertações CAPES

Autor	Título	Instituição	Ano	Nível
* Fabiana De Brito Pires.	O envelhecimento do corpo da mulher na mídia impressa. '	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE - UFRGS	2011	Mestrado
* Ana Paula Rufino Dos Santos	Trabalho e maternidade: regularidades enunciativas do discurso da feminilidade no currículo da EJA e no currículo cultural da telenovela.	PPGEDU UFPE	2011	Mestrado
*Anderson Nereu Galcowski.	A contracepção nas páginas da capricho os discursos concernentes à contracepção reverberados pela revista capricho no ano de 1994 '	ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA	2011	Mestrado Profissional
Divina Melo da Silva.	O ambiente cantado e contado pelos brincantes de coco de roda e ciranda da paraíba '	PPGEDU UFSC	2011	Mestrado
Eliane Vargas de Campos.	Ensina-me a ser uma mulher nova '	PPGEDU ULBRA	2011	Mestrado
*Bianca Salazar Guizzo.	Representações e práticas de embelezamento na educação infantil: uma abordagem na perspectiva de gênero '	PPGEDU UFRGS	2011	Doutorado
Viviane Maccari Strassburger.	Como se ensina a ser velho/a na experiência teatral do grupo sem teias '	PPGEDU ULBRA	2011	Mestrado
*Luciana Hahn Brum.	O kañe (olhar) na cidade: práticas de embelezamento corporal na infância feminina kaingang '	PPGEDU UFRGS	2011	Mestrado
*Benicia Oliveira da Silva.	Adolescências caprichadas: modos de produção da sexualidade feminina adolescente na seção sexo.	PPG em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE UFRGS	2011	Mestrado
Sara Divina Melo da Silva.	O ambiente cantado e contado pelos brincantes de coco de roda e ciranda da Paraíba '	PPGEDU UFSC	2011	Mestrado
*Daiane Pinheiro	You tube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo de cultura surda '	PPGEDU UFSM	2012	Mestrado
Nanci Martins da Cruz.	O museu Olívio Otto (re)construindo identidades locais e ensinando a ser carazinhense '	PPGEDU ULBRA	2012	Mestrado
*Viviane Castro Camozzato	Da pedagogia às pedagogias formas, ênfases e transformações '	PPGEDU UFRGS	2012	Doutorado
Jackson Ronie Sa da Silva.	Homossexuais são... Revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva queer	PPGEDU UNISINOS	2012	Doutorado
Hans Gert Rottmann.	Mídia e a produção de sucesso no mundo do futebol - uma abordagem a partir dos estudos culturais	PPGEDU ULBRA	2012	Mestrado

Kassius Nitzke da Silva.	Jogos dos povos indígenas - estratégias pedagógicas, negociações e práticas representacionais '	PPGEDU ULBRA	2012	Mestrado
Bianca Rocha Guterres	Lições sobre corpos e estilos de vida nos anúncios publicitários de academias de ginástica. '	PPGEDU ULBRA	2012	Mestrado
Maximila Tavares de Quadros Coelho.	Bons fluidos: lições para uma vida desacelerada. '	PPGEDU ULBRA	2012	Mestrado
Jeanete Maria Pilger.	Condições contemporâneas de trabalho: representações de empregabilidade no cinema '	PPGEDU ULBRA	2012	Mestrado
Juliane Soares Falcao Gavião.	Representações de gênero e consumo na pesquisa com crianças '	PPGEDU ULBRA	2012	Mestrado

* Resultados também encontrados na Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações

2.2 - Levantamento Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações

Autor	Trabalho	Instituição	Ano	Nível
Iracélia Ataíde de Brito	Conceitos de cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro	UNICAMP/IEL	1999	Mestrado
Adriana da Silva Thoma	O cinema e a flutuação das representações surdas – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”	UFRGS/PPGEDU	2002	Doutorado
Alexandre Filordi de Carvalho	Além Dos Arcos Dourados: A Pedagogia Cultural Do Mcdonald's	UNICAMP	2002	Mestrado
Márcia Luiza Machado Figueira	Representações do corpo feminino na Revista Capricho: saúde, beleza e moda	UFRGS/PPGCMH	2002	Mestrado
**Sandra dos Santos Andrade	“Uma boa forma de ser feliz”: Representações do corpo feminino na revista Boa Forma	UFRGS/PPGEDU	2002	Mestrado
**Eunice Aita Isaia Kindel	A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...	UFRGS/PPGEDU	2003	Doutorado
**Felipe Gustsack	Hip-hop: educabilidades e traços culturais em movimento	UFRGS/PPGEDU	2003	Doutorado
**Gilcilene Dias da Costa	Entre a política e a poética do texto cultural – a produção das diferenças na Revista Nova Escola	UFRGS/PPGEDU	2003	Mestrado
**Cláudia Amaral dos Santos	A invenção da infância generificada: A pedagogia da mídia impressa constituindo relações de gênero	UFRGS/PPGEDU	2004	Mestrado
**Cristiane Fensterseifer	Lições de natureza no Sítio do Picapau Amarelo	UFRGS/PPGEDU	2005	Mestrado
Nivaldete Ferreira da Costa	A boneca Emília: Por uma pedagogia performática	UFRN/PPGEDU	2005	Doutorado
**Anne Carolina Ramos	Cultura infantil e envelhecimento: O que as crianças tem a dizer sobre a velhice? Um estudo com meninos e meninas da periferia de Porto Alegre	UFRGS/PPGEDU	2006	Mestrado
**Letícia Fonseca Richthofen de Freitas	A pedagogia do gauchismo: uma análise a partir da diáspora gaúcha	UFRGS/PPGEDU	2006	Tese

Leonete Cassol	“Arte ou vandalismo? Você decide...” O que nos ensinam os grafismos urbanos sobre paz e violência	UNISINOS/PPGEDU	2006	Mestrado
Raquel Pereira Quadrado	Adolescentes: corpos inscritos pelo gênero e pela cultura do consumo	FURG/EduAmb	2006	Mestrado
**Anderson Rodrigues Corrêa	No escurinho do cinema... Sobre HIV/AIDS, gênero e sexualidade em filmes hollywoodianos	UFRGS/PPGEDU	2007	Mestrado
Luciana Helena Ferreira de Jesus	Família e educação em folders de bancos: Questões para o currículo escolar	UNISINOS/PPGEDU	2007	Mestrado
Mara Marisa da Silva	Família na escola: olhando fotografias, lendo textos culturais	UNISINOS/PPGEDU	2007	Mestrado
Mônica dos Santos Delfino	Ler e criar imagens: uma prática pedagógica no ensino da arte	UNIVALI/PPGEDU	2007	Mestrado
Priscila Gomes Dornelles	Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de Gênero	UFRGS/PPGEDU	2007	Mestrado
Seris de Oliveira Matos	A construção de representações sobre corpo na sociedade e o papel da escola na desconstrução dos padrões impostos	UFSM/PPGEDU	2007	Mestrado
**Adrizza Figliuzzi	Homens sobre rodas: representações de masculinidades nas páginas da revista Quatro Rodas	UFRGS/PPGEDU	2008	Mestrado
**Joanalira Corpes Magalhães	Por que os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar? Analisando a rede de discursos das neurociências quanto às questões de gênero em alguns artefatos culturais	UFRGS/ICBS	2008	Mestrado
**Maria Helena Rodrigues Paes	Representações cinematográficas “ensinando” sobre o índio brasileiro: selvagem e herói nas tramas do império	UFRGS/PPGEDU	2008	Doutorado
Fabiane Lopes Teixeira	No meio do caminho: entre o discurso adolescente e a norma	UFPEL/PPGEDU	2009	Mestrado
Johanna Coelho Von Mühlen	Jogos de gênero em Pequim 2008: representações de masculinidades e feminilidades (re)produzidas pelo site Terra	UFRGS/PPGCMH	2009	Mestrado
Luciana Maria Hoff de Mello	Campanhas publicitárias ‘vendendo saúde’: discurso ‘científico’ e consumo construindo modelos de vida saudável	UFRGS/PPGEDU	2009	Mestrado
Friederichs, Marta Cristina	Mulheres "on line" e seus diários virtuais : corpos escritos em blogs	UFRGS/PPGEDU	2009	Mestrado
Mara Adelaide Lemos Wunsch	Professoras das Séries Iniciais falam sobre crianças que ocupam a posição de ser/estar gordas	UNISINOS/PPGEDU	2009	Mestrado
Felipe Leão Mianes	Produções identitárias das pessoas com deficiência no Orkut	UFRGS/PPGEDU	2010	Mestrado
Fernanda Niemeyer	Câncer, corpo e cinema: lições de Hollywood sobre adoecer e morrer	UFRGS/PPGENF	2010	Mestrado
Lucilaine dos Santos Oliveira	Falar sobre “sexo! É proibido professora? Problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos Anos Iniciais	FURG/PPGEA	2010	Mestrado

Simone Olsiesky dos Santos	Representações de gênero, transgressão e humor nas figuras infantis dos desenhos animados contemporâneos	UFRGS/PPGEDU	2010	Doutorado
FREITAS, Lilliane Miranda	Quem somos nós: ciência e mídia fabricando subjetividades	UFPA	2010	Mestrado
Sylvia Helena dos Santos Rabello	Sexualidade, gênero e pedagogias culturais: representações e problematizações em contexto escolar	UNESP	2012	Mestrado
Jackson Ronie Sá da Silva	“Homossexuais são...”: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva queer	UNISINOS/PPGEDU	2012	Doutorado
Leisa Sasso	Livro-objeto a/r/tográfico : práticas de pedagogia cultural na periferia de Brasília	PPGEDU UNB	2014	Mestrado
Renata Ohlson Heinzemann Bosse	Pedagogia Cultural em Poemas Da Língua Brasileira De Sinais	UFRGS/PPGEDU	2014	Mestrado
Sinvaldo Berté Odailso	Corpos se (mo)vendo com imagens e afetos: dança e pedagogias culturais	UFG/PPG em Artes e Cultura Visual	2014	Doutorado
Marta Cristina Friederichs	Quanto mais quente melhor : corpos femininos nas telas do cinema	UFRGS/PPGEDU	2015	Doutorado
Daniela Conegatti Batista	O que podem fazer duas vulvas: lesbianidades no tumblr	UFRGS/PPGEDU	2015	Mestrado

** Resultados também encontrados no SABI UFRGS

2.3 - Domínio Público

Autor	Trabalho	Instituição	Ano	Nível
Clarice Pinto Ben	Templos da "verdadeira" arte, espaços interativos, locais de propaganda: o que se ensina no museu de arte?	PPGEDU/ULBRA	2006	Mestrado
Jaqueline de Moraes Machado	Você bonita de verdade 24 horas por dia: cosméticos faciais e pedagogias do rejuvenescimento	PPGEDU/ULBRA	2006	Mestrado
Vera Lúcia Bonacina	Representações da lousa na mídia escrita: um estudo em revistas semanais	PPGEDU/ULBRA	2006	Mestrado
Cíntia Bueno Marques	Pedagogia do Kzuka: um estudo sobre a produção de identidades jovens na mídia	PPGEDU/ULBRA	2007	Mestrado
Douglas Moacir Flor	A convocação para o consumo nas pedagogias culturais - Circuitos e teias do complexo rebelde	PPGEDU/ULBRA	2007	Mestrado
Helena Beatriz Caldas Pedroso	Os jingles eleitorais compoem a imagem dos candidatos: pedagogia da mídia e prática discursiva	PPGEDU/ULBRA	2008	Mestrado
Paula Nunes Ortiz	A escola nas tramas da linguagem e da cultura - um estudo sobre filmes de animação	PPGEDU/ULBRA	2008	Mestrado
Camille Jacques Prates	O complexo W.I.T.C.H. acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo	PPGEDU/ULBRA	2008	Mestrado
Dorcas Janice Weber	Uma dimensão pedagógica da produção artística: um estudo sobre	PPGEDU/ULBRA	2009	Mestrado

	a 6ª Bienal do Mercosul			
Maria Lucia Brunelli	Onde canta o sabiá: representações culturais e pedagogias do olhar francês no diário de viagem de Adèle Toussaint-Samson	PPGEDU/ULBRA	2009	Mestrado
Fabiano da Silva Silveira	Quebrando a máscara: o RPG Vampiro e a constituição de identidades juvenis	PPGEDU/ULBRA	2009	Mestrado
Tânia Regina Veloso Protas	Sujeitos líquidos em trânsito nas narrativas contemporâneas - um estudo sobre motobóis e pedagogias culturais	PPGEDU/ULBRA	2009	Mestrado

2.4 - UFRGS - Busca no SABI, levando em consideração outros resultados, que não foram encontrados nos outros bancos de dados acima analisados

Autor	Trabalho	Instituição	Ano	Nível
Angela Dillmann Nunes Bicca	Os filmes de ficção científica nos ensinando a viver em uma civilização cibernética	PPGEDU	2010	Doutorado
Cristiane Oliveira da Silva	Pedagogia, cultura e mídia : articulações em educação científica	PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.	2013	Mestrado
Andresa da Costa Mutz	A constituição do sujeito contemporâneo do consumo : aprender a comprar bem, para comprar sempre	PPGEDU	2013	Doutorado
Priscila Gomes Dornelles	A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar	PPGEDU	2013	Doutorado
Renata Ohlson Heinzemann Bosse	Pedagogia cultural em poemas da língua brasileira de sinais	PPGEDU	2014	Doutorado

2.5 - Levantamento PPGEDU ULBRA

Autor	Trabalho	Instituição	Ano	Nível
Sônia Regina Pacheco Goldoni.	Representações racializadas do outro afro-brasileiro: O que as tiras cômicas ensinam.	PPGEDU	2007	Mestrado
Helena Beatriz Caldas Pedroso	Os jingles eleitorais compoendo a imagem dos candidatos: pedagogia da mídia e prática discursiva.	PPGEDU	2008	Mestrado
Luciana Franco De Oliveira Neiva	A identidade de gênero no consumo cultural do neo-forró	PPGEDU	2008	Mestrado
Eurídice Mota Sobral de Carvalho	Pedagogias do cinema em ação: representações de mulheres gordas em comédias hollywoodianas	PPGEDU	2009	Mestrado
Halan Kardeck Ferreira Silva.	Uma pedagogia cultural militante: Representações e identidades do vaqueiro no Cinema Novo	PPGEDU	2009	Mestrado
Henrique Flávio Melo Silva	Um Nordeste de "Cabras-macho" e "Homens sensíveis": Pedagogias Culturais de Gênero nas canções intepretadas por Luiz Gonzaga	PPGEDU	2009	Mestrado
Isabel Siveira dos Santos	ABRAM-SE AS CORTINAS: representações racializadas e	PPGEDU	2009	Mestrado

	pedagogias do palco no teatro de de Arthur Rocha			
Lucia Brunelli.	Onde Canta o Sabiá: Representações Culturais e Pedagogias do Olhar francês no Diário de Viagem de Adèle-Toussaint Samson.	PPGEDU	2009	Mestrado
Fernanda da Luz Ferrari	Você S.A. - um estudo da produção de "profissionais adequados" nas matérias sobre seleção de pessoal.	PPGEDU	2009	Mestrado
Edilberto Coelho Pereira	Aprendendo sobre o Piauí: Uma análise das representações do Piauí e dos piauienses na Folha de São Paulo.	PPGEDU	2010	Mestrado
Márcio Neres	Pedagogias culturais e produção de masculinidades em revistas: um estudo sobre a Men's Health.	PPGEDU	2010	Mestrado
Francisco de Assis Silva Carvalho.	Ensina-me a morrer - O cinema ensinando sobre a eutansásia	PPGEDU	2010	Mestrado
Carla Simone Corrêa Marcon	O fantástico universo anime educando jovens otakus para o consumo	PPGEDU	2010	Mestrado
Denise Preusler dos Santos	Revistas institucionais também ensinam? O caso da revista Indústria Brasileira	PPGEDU	2011	Mestrado
Dalva Verônica Mendonça Santana	Aprendendo A Ser Jovem E Empreendedor Em Tempos Líquidos: Uma Análise Da Revista Pequenas Empresas & Grandes Negócios.	PPGEDU	2011	Mestrado
Paula Deporte de Andrade	A formação da infância do consumo - um estudo sobre crianças nos anúncios publicitários da revista Veja	PPGEDU	2011	Mestrado
Rodrigo Koch	Marcas da futebolização na cultura e na educação brasileira	PPGEDU	2012	Mestrado
João Antônio da Cunha Fialho	O que os jogos digitais ensinam sobre a saúde bucal da criança? Pedagogias culturais e cultura digital.	PPGEDU	2013	Mestrado
Márcia Cristiane de Abreu	Identidades femininas: lições da revista "Melhor: Gestão de Pessoas"	PPGEDU	2013	Mestrado
Rozemy Magda Vieira Gonçalves	Educação, Mídia e Saúde: uma análise da construção do pânico e do risco em Zero Hora	PPGEDU	2013	Mestrado
Márcia Elizabeth Martins	A invenção do patrimônio cultural Villa Mimosa, Canoas/RS: representações e pedagogias culturais	PPGEDU	2014	Mestrado
Rosemeri Marques Gomes Cutruneo	Pedagogias do excesso e do espetáculo da alimentação nas páginas do jornal	PPGEDU	2014	Mestrado
Rosane Dariva Machado	A casa Cor (re)inventando os lares contemporâneos e nos ensinando a viver "com estilo"	PPGEDU	2014	Mestrado
Ursula Boeck	Apegar-se, desapegar-se, comprometer-se, deixar fluir... Filmes que "ensinam" sobre práticas afetivas na contemporaneidade	PPGEDU	2014	Mestrado
Alexandre Costa Machado	Representações e pedagogias culturais na Revista Brasileira de Administração (2012 - 2014): o que se ensina?	PPGEDU	2015	Mestrado
Aline Maria Ullrich Bloedow	"É Friboi!": discutindo gênero e sexualidade no ensino médio a partir do Pânico na Band	PPGEDU	2015	Mestrado

Maria Inês Borsa	Aprendendo sobre o divórcio na Revista Veja – 1975 a 1977	PPGEDU	2015	Mestrado
Fátima Giuliano	Pedagogias da cidade – um estudo na "Cidade Baixa" de Porto Alegre/RS/BR	PPGEDU	2015	Mestrado
José Luís Barboza de Lima	Representações racializadas e pedagogias da racialização: o que se ensina sobre os (as) negros (as) nos anúncios publicitários da revista do Globo (1940-1960)?	PPGEDU	2015	Mestrado