

Cultura e pedagogia: a proliferação das pedagogias adjetivadas

Resumo

O presente estudo se insere no terreno das discussões que pretendem examinar as relações entre cultura e pedagogia. Tendo como foco a pedagogia, procuro problematizar como a cultura pode ser percebida como uma das matrizes que possibilitam a pluralização das chamadas pedagogias adjetivadas. O objetivo central é mostrar como as transformações, ocorridas desde a Modernidade com o conceito de pedagogia, permitem a sua pluralização e, posteriormente, como a cultura cria condições para que novas pedagogias, produzidas a partir de análises culturais, emirjam a fim de dar conta das demandas do tempo presente. Para isso, utilizo como aparato teórico os estudos que consideram as contingências históricas da pedagogia, como Cambi (1999), Noguera-Ramírez (2009), Camozzato (2012). Com o estudo, percebe-se que ao adjetivarem, por produção própria ou a partir de autores que acionam, a pedagogia de modos como: pedagogia cultural, pedagogia do presente, pedagogia do consumo, pedagogias de gênero e sexualidade e pedagogias do olhar, o que os pesquisadores intentam é chamar a atenção tanto para a produtiva relação entre cultura e pedagogia quanto destacar a cultura como uma importante matriz reguladora, que, na intersecção com as pedagogias adjetivas, educa e produz os sujeitos.

Palavras-chave: Pedagogia, cultura, pedagogias adjetivas, proliferação

Paula Deporte de Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
paula.deporte@hotmail.com

Introdução

Desde os primórdios da nossa civilização, a educação das novas gerações foi uma necessidade sociocultural. O modo como este processo ocorre é que se desloca com o tempo. Se, de acordo com Cambi (1999), na pré-história a educação referia-se à transmissão de tradição e aprendizagem por imitação, afim de que as novas gerações aprendessem com os mais velhos a caçar e conhecer o espaço em que estavam inseridas para garantir a sobrevivência da espécie, 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 dessa primeira transformação no sentido da educação, que teria permitido a emergência da pedagogia, interessa-me, neste texto, parte de uma pesquisa maior, problematizar os deslocamentos deste conceito para que possamos compreender as condições que possibilitaram que hoje se possa adjetivar a pedagogia de diferentes modos. Deste modo, busco a partir do referencial que me dá sustentação, pensar como, a partir das invenções e reinvenções de um conceito em outros tempos-espacos (especialmente na Modernidade), este vem se mantendo, em linhas gerais, e concomitantemente, se atualizando para dar contas de novas necessidades que surgem.

Assim, no contexto da presente pesquisa, considero que para entendermos a emergência de novos conceitos oriundos do conceito de pedagogia uma das etapas importantes é tentar historicizar o próprio conceito de pedagogia e localizar as condições de possibilidade para que conceitos que incorporassem a pluralização contemporânea de práticas pedagógicas fossem possíveis.

Para isso, este capítulo está desenvolvido em duas fases: na primeira, retomo brevemente elementos históricos da invenção da pedagogia e aponto tanto as condições de possibilidade do conceito quanto busco resgatar as condições que possibilitaram a flexão do conceito de pedagogia para pedagogias. No segundo momento, busco discutir a proliferação de nomes da pedagogia a partir de um mesmo fio condutor: nomes que tratam de destacar a produtividade da cultura na formação do sujeito. Para isso apresento pedagogias adjetivadas e acionadas no referencial dos Estudos Culturais a fim de discutir a pluralização contemporânea da pedagogia no tempo presente.

Da invenção da Pedagogia à pluralização de pedagogias

A historiografia pedagógica contemporânea (VARELA, 1994; CAMBI, 1999; DUSSEL E CARUSO, 2003) registra que o conceito de pedagogia¹ emergiu no período 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 monarquias, a descoberta da América e a divisão do cristianismo em diferentes religiões são algumas destas condições.

É nesse cenário que novas necessidades referentes 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 aquelas 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 conduta em direção aos ideais de sociedade pensados para a época. Esse acontecimento, ou seja, essa visibilidade e importância dada à criança na Modernidade, possibilitou a invenção da infância como categoria geracional e a expansão da pedagogia.

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 inventada pelos gregos é ressignificada e ganha espaço nas universidades. Contudo, ela só passa a ser “popularizada” após a já citada divisão do cristianismo. De acordo com Varela (1994), com medo de perder fiéis, e

¹ Menciono a palavra *pedagogia*, em letra 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). A expressão *pedagogias*, em minúscula e no plural, é acionada a partir de Camozzato (2012) para aludir à proliferação e pluralização de práticas e saberes que, a partir da segunda metade do século XX, parecem marcar o tempo presente. A grafia da expressão *Pedagogia*, com letra maiúscula, é adotada para referir-se a ela como campo, 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).

consequentemente 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 – , o aumento da base de fiéis católicos pelo mundo.

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 Comenius e sua *Didática Magna*. Com seu legado teórico redescoberto só depois de mais de um século de sua morte, segundo estudiosos como Cambi (1999), Veiga-Neto (2004) e Narodowski (2006), a grandiosidade do pensamento de Comenius não estava no “tratado” sobre pedagogia escrito em *Didática Magna*, mas na visão que o pensador tinha sobre a educação e a pedagogia na Modernidade. 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, já que conforme Comenius “ninguém pode tornar-se homem sem disciplina” (p.71). Para isso, 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.

Depois de Comenius, cabe destacar, ainda no final do século XVII, a emergência do empirismo e das ideias de John Locke. Preocupado com a educação do sujeito britânico, o *gentleman*, Locke propõe um modelo pedagógico que contrapõe-se ao inatismo – 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. 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 –, Rousseau parte de Locke para reinventar uma pedagogia baseada na condução dos sujeitos. Ao indicar uma nova concepção de infância e ao trazer à tona 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.

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.

Assim, considero importante destacar que no período moderno as mudanças ocorridas caracterizaram tal período como uma “sociedade educativa”, pois “por essa explosão de práticas educativas e pedagógicas, por sua difusão e intensificação cada vez maior é que podemos afirmar que estamos diante de outro tipo de organização social; essa que chamo de ‘sociedade educativa’” (NOGUERA-RAMÍREZ, id.).

Nessa direção, Bauman (2010), ao falar do papel do intelectual na Modernidade e na Pós-Modernidade, usa as metáforas do legislador e do intérprete para nos dizer que no período moderno a figura do intelectual está no legislador, pois nesta sociedade está “o ímpeto de legislar, organizar e regulamentar” (BAUMAN, 2010, p.107). Assim, num período em que se buscava pela ordem, a educação foi “uma resposta do tipo

'gerenciamento de crise', uma tentativa desesperada de regulamentar o desregulamentado, de introduzir ordem” (idem, p.101).

Percebida como setor-chave do controle social, a pedagogia passa, no começo do século XIX a ser objeto de disputa ideológica e sua função política é destacada. 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 advento da condição pós-moderna, uma pedagogia alicerçada num 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 sociais 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), tal forma de pedagogia desenvolvida na Modernidade parece 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 e a “construção de uma sociedade completamente pedagogizada, em que todas as práticas sociais se pensam como um molde pedagógico” (p.217) 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 nestas proliferações 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. Assim, a pedagogia que viu suas bases deslocarem-se, moverem-se, cambalearem-se com o advento da contemporaneidade justamente por não dar mais conta do governo do outro

a partir da produção uniforme dos sujeitos, possibilitou, a partir deste acontecimento, a emergência de outros conceitos, conceitos que inclusive realçam ainda mais o papel para a cultura como produtiva ferramenta que atua na formação do sujeito.

A proliferação de pedagogias produzidas na e pela cultura

Camozzato e Costa (2013) consideram que “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). Ainda conforme Camozzato e Costa (id.), os deslocamentos no enfoque de uma sociedade de ensino para uma sociedade educativa, questão já discutida neste texto, parecem justificar a proliferação de adjetivações das pedagogias.

Esse deslocamento repercute na já citada proliferação de nomenclaturas das pedagogias. 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 citadas, 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 culturalista, mas não apenas nele, outras denominações inventando

pedagogias em ação no interior da cultura. Estes outros conceitos, normalmente focados em um aspecto, buscam destacar determinadas aprendizagens obtidas 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). Levando em consideração este processo, apresento a seguir algumas pedagogias² produzidas a partir do referencial dos Estudos Culturais que nos dizem também sobre o tempo presente e sobre a pluralização contemporânea da pedagogia.

Pedagogias culturais

Dentro do referencial dos Estudos Culturais em Educação, quando se fala em pedagogia, uma das principais expressões acionadas é *pedagogias culturais*.

No Brasil, o conceito surge nos Estudos Culturais em Educação e logo se torna um conceito amplamente acionado, já que por meio de sua utilização pesquisadores das mais diversas áreas, como Comunicação, Design, Biologia, entre outros, conseguem articular seus objetos de análise ao campo da Educação. Isso se torna possível porque as primeiras definições do conceito exploradas afirmaram que as *pedagogias culturais* partem do pressuposto de que:

a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como as bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc... (STEINBERG, 1997, p.101-102)

Nessa mesma perspectiva, conforme apontam Giroux e McLaren (1995, p. 144), em outra citação muito utilizada, “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”. Assim, embasados teoricamente tanto no conceito de *pedagogias culturais* apresentado por Steinberg e Kincheloe, quanto na definição de pedagogia feita por Giroux e McLaren, e com a criação da linha de pesquisa dos Estudos

² Por falta de espaço, algumas nomenclaturas foram suprimidas.

Culturais em Educação, no limiar do ano 2000, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), muitos outros estudos dispostos a ampliar o entendimento sobre locais educativos e interessados em problematizar a produtividade dos artefatos culturais como artefatos que educam, que governam, que conduzem condutas, foram produzidos. Costa aponta para a importância e necessidade desses estudos, já 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)

Esse entendimento contemporâneo sobre *pedagogias culturais* é compartilhado pelos pesquisadores dos Estudos Culturais, mas também dos Estudos de Gênero, de Mídia, etc. Contudo, parece ter sido na década de 1990, particularmente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a criação da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, que o conceito de pedagogia cultural começou a ser usado no Brasil como ferramenta teórica do campo da educação.

Pedagogias do presente

A expressão *pedagogias do presente* cunhada 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, já que de acordo com 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. Me parece que a diferença entre a pedagogia da mídia e a pedagogia cultural é que na primeira o enfoque, como o nome já avisa, está exclusivamente na mídia, enquanto que na segunda, embora comumente os artefatos midiáticos sejam os objetos de análise, abre-se a possibilidade de contemplação de outros artefatos da cultura.

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 cunhada por Fabiana Marcello (2009) também uma pedagogia adjetivada encontrada em pesquisas inscritas no referencial dos Estudos

Culturais. Ao cunhar a expressão, 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 tal potência esteja na interessante discussão sobre os sentidos da imagem que pensadores, que interessam aos Estudos Culturais, como 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 sintasse-se 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.

Apontamentos finais

Compreendendo a história da pedagogia bem como a proliferação de seus nomes no tempo presente e tomando como pressuposto a ideia de que diversas formas de pedagogia atravessam nossas vidas dos mais variados modos, pelas mais diversas formas e relações de poder, ao apresentar um breve retrospecto das transformações da pedagogia em nossa sociedade e da contemporânea proliferação de pedagogias, objetivei chamar atenção para os diversos modos que somos educados, regulados, produzidos no tempo presente.

Este processo, conforme Camozzato (2012) faz parte de uma “vontade de pedagogia”. De acordo com a autora, “uma *vontade de pedagogia* acompanha essas mutações que dão forma à sociedade da aprendizagem”, uma vontade de produzir subjetividades que “se faz inevitavelmente presente nas pedagogias que ousamos chamar de nomes tão variados nos tempos de hoje” (p.89). A autora ainda vai nos dizer que nesta sociedade, onde há uma *vontade de pedagogia* imperando, há as condições para a pluralização e proliferação de pedagogias. Estas possibilitam que “a pedagogia adentre, se espalhe e prolifere nos múltiplos espaços em que os sujeitos circulam” (id., p.39). Parece-me serem estes movimentos que dão contornos à pedagogia contemporânea e, por isso, a importância em conhecê-los um pouco melhor. De modo singelo foi a isto que este texto se propôs.

Referências:

- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- 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.
- COMENIUS, **Didática Magna**. Tradução por Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. SP: Martins Fontes, 2006.
- 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.
- DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.
- 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.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17ª ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008

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.

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.

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.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. 2ª Ed., Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

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.

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.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

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.

ROCHA, **Silvia Pimenta Velloso**. O homem sem qualidades: modernidade, consumo e identidade cultural. **Revista Contemporânea**, Rio de Janeiro, nº3, 2004-2. p.136-144.

SOARES, Vera. Movimento Feminista. Paradigmas e Desafios. **Revista de Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ, N° Especial, 2º Sem. 1994.

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.

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.