



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

[rbe@anped.org.br](mailto:rbe@anped.org.br)

Associação Nacional de Pós-Graduação  
e Pesquisa em Educação  
Brasil

CASTRO CAMOZZATO, VIVIANE

Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes

Revista Brasileira de Educação, vol. 20, núm. 61, abril-junio, 2015, pp. 501-520

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27538407011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes

VIVIANE CASTRO CAMOZZATO

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul,  
Porto Alegre, RS, Brasil

## RESUMO

Com base nas metáforas do legislador (associado à modernidade) e intérprete (associado à pós-modernidade), discutidas por Zygmunt Bauman, este artigo problematiza alguns dos embates em torno dos significados da pedagogia, procurando mostrar os investimentos para legislar fundamentado nesse princípio, e também a operação de interpretar com as pedagogias. O mote central encontra-se no fato de que as formas de demarcar, definir, cercar o conceito de pedagogia, relaciona-se com uma vontade que é a de legislar sobre a sociedade e seus indivíduos. Com as fecundas transformações que têm reconfigurado a sociedade e o estado da cultura, argumenta-se que houve uma necessidade para que a pedagogia se adequasse a essas reconfigurações, atuando como intérprete da cultura – o que proporcionou, por sua vez, a pluralidade do conceito de pedagogia e das intenções que a atravessam.

## PALAVRAS-CHAVE

pedagogia; pós-modernidade; Bauman.

## ***BETWEEN THE LEGISLATIVE PEDAGOGY AND INTERPRET PEDAGOGIES***

### **ABSTRACT**

Based on the legislator metaphors (associated with modernity) and interpreter (associated with post-modernity), discussed by Zygmunt Bauman, this paper brings up discussions about pedagogy's meanings, seeking to show the attempts to rule by pedagogy, and to interpret with the pedagogies. The key thematic is found in the fact that the ways to mark out, define and surround what pedagogy concept has to do with a will to rule society and its individuals. As deep changes have reshaped the society and culture state, we argue there is a need for pedagogy to fit in this reshaping, acting as a culture interpreter – and this enabled, by itself, the plurality of the pedagogy concept and the intentions of this crossing.

### **KEYWORDS**

pedagogy; post-modernity; Bauman.

## ***ENTRE LA PEDAGOGÍA LEGISLADORA Y LAS PEDAGOGÍAS INTÉRPRETES***

### **RESUMEN**

Con base en las metáforas del legislador (asociado a la modernidad) e intérprete (asociado a la posmodernidad) discutidas por Zygmunt Bauman, este artículo problematiza algunos de los embates en torno a los significados de la pedagogía, intentando mostrar las inversiones para legislar a partir de ella y, también, la operación de interpretar con las pedagogías. El lema central se encuentra en el hecho de que las formas de demarcar, definir, cercar el concepto de pedagogía, se relaciona con una voluntad que es la de legislar sobre la sociedad y sus individuos. Con las fecundas transformaciones que han reconfigurado la sociedad y el estado de la cultura, se argumenta que ha habido una necesidad de que la pedagogía se adecuara a estas reconfiguraciones, actuando como intérprete de la cultura –lo que proporcionó, por su vez, la pluralidad del concepto de pedagogía y de las intenciones que la cruzan.

### **PALABRAS CLAVE**

pedagogía; posmodernidad; Bauman.

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

É nessa direção que este artigo aponta, ou seja, a pretensão aqui é expor um pouco das múltiplas enunciações sobre a pedagogia, apontando para as diferentes maneiras de concebê-la, compreendê-la e fazê-la funcionar. Interessa-me menos uma história da pedagogia e mais a exposição de um dos muitos modos possíveis de problematizá-la. Para a realização de tal intento, elaboro a discussão de alguns excertos e comentários de obras da literatura pedagógica (como os já citados Houssaye *et al.*, 2004; Luzuriaga, 1961; Planchard, 1962), em especial, e também de dois pequenos excertos de livros que tangenciam alguns ensinamentos pedagógicos mais gerais (como quando utilizo um trecho de Assis [1994], e outro de Cutler [2008]) e, ainda, de comentários gerais do filme *O garoto selvagem*, de Truffaut (1970). Articulados, esses materiais parecem contribuir para apontar a pluralidade de intenções que atravessa a pedagogia.

Assim sendo, este artigo foi dividido em duas partes: (a) na primeira, abordo a problemática da pedagogia diante das investidas para legislar sobre o conceito e as pessoas; trago excertos que exemplificam a discussão e nos mostram que a educação e a pedagogia estão implicadas nos modos de conduzir e fabricar os indivíduos. (b) Na segunda parte, discuto a operação de interpretar com as pedagogias – condição que se tornou um imperativo em razão das transformações mais amplas advindas com a pós-modernidade e a ênfase na pluralidade.

## LEGISLAR PELA PEDAGOGIA

Utilizo-me das metáforas do legislador (associado à modernidade) e intérprete (associado à pós-modernidade), problematizadas por Bauman (2010) no livro *Legisladores e intérpretes*, no qual ele analisa a constituição da categoria de intelectual e o seu deslocamento da função de legislador para a de intérprete da cultura no interior da globalização e afirmação das pluralidades. Parece-me que o anseio em demarcar, definir, cercar o conceito de pedagogia, relaciona-se a uma vontade que é de legislar sobre a sociedade e seus indivíduos. Isso porque se pode dizer que persiste nessa intencionalidade a crença de que as pessoas teriam “infinita capacidade de serem influenciadas, moldadas, aperfeiçoadas” (*idem*, p. 100).

Para tanto, a necessidade da educação e da pedagogia se intensifica, pois o aperfeiçoamento humano só é possível de ser desenvolvido por intermédio de mediadores

que coloquem ordem em uma organização desordenada. Como profere Bauman (*idem*, p. 101), a educação foi “uma resposta do tipo ‘gerenciamento de crise’, uma tentativa desesperada de regulamentar o desregulamentado, de introduzir ordem”. Em vez de indivíduos alçados à própria sorte, tem-se a educação e a pedagogia para trazê-los da selvageria e introduzi-los na sociedade.

É baseado nesse contexto que, quando falamos e pensamos em pedagogia, vem-nos a ideia de um corpo-sujeito<sup>1</sup> a ser administrado e tornado governável. As crianças, e todos os demais, aliás, ao serem educados pelas pedagogias mais “acer-tadas”, adquiririam um conjunto de práticas e saberes para, com isso, poderem ter o correto domínio e o conhecimento adequado para movimentarem-se em variadas direções. Educar, assim, leva-nos a um conjunto de comportamentos e saberes que, por meio da pedagogia, cada indivíduo adquire, tornando-se sujeito deles. É inscrever-se em certas posições de sujeito. É nesse sentido também que “Educar uma criança [e as demais gerações] supõe limitar seu campo visual, apequenar seu mundo e dar-lhe uma forma determinada, para que ela se adapte às normas específicas de cada cultura” (Montero, 2008, p. 138). Para isso, produzimos práticas e saberes que tornam possível dar essa determinada forma, produzida em tempos e espaços específicos.

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

É pela exigência e necessidade da sociedade em pôr ordem, em fazer com que cada um de nós ingresse e se adapte ao mundo, uma vez que “Nenhum de nós pode construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa em um mundo ‘pré-fabricado’” (Bauman, 1998, p. 17), que proponho seguir-mos nessa discussão com o filme *O garoto selvagem*, de François Truffaut. Trata-se, mais especificamente, de uma narrativa que conta sobre a história de um garoto encontrado em uma floresta da região de Aveyron, França, no ano de 1800. No início do filme, o “garoto selvagem”, de nome Victor, anda de quatro e se alimenta da floresta. Victor tinha adquirido os mesmos hábitos dos animais, convivia e lutava com eles, aprendendo e compartilhando os mesmos costumes. Ele é retirado da floresta, e inúmeras perguntas em torno dessa enigmática figura começam a surgir. Visualmente é difícil atribuir-lhe características associadas aos garotos da época. Um estranho, um “outro”.

Durante a tentativa de trazer o “selvagem” para a sociedade, ele foge, escapa, não se deixa conduzir de maneira tranquila. Ele acaba sendo deslocado para o

1 Uso essa expressão inspirada em Souza (2000), que utiliza o termo “corpo-identidade” para recolocar em suspensão a dicotomia corpo-indivíduo, mostrando suas articulações fecundas.

Hospital Bicêtre, onde Pinel (renomado médico da época) o avalia. Victor é diagnosticado como idiota, simplesmente! Temos aí uma voz institucional, voz que fala de acordo com os conhecimentos médicos validados pela época. Não se expressar em uma língua compartilhada por outros seres humanos, não se sentar como os demais, não compartilhar os mesmos hábitos alimentares etc., cria uma distinção. Mais que isso, esse caso faz pensar na série de práticas e significados que nos torna o que somos e, do mesmo modo, distingue os que dessas práticas e significados não compartilham. Essa história também nos mostra o que Larrosa (2001) situa como a presença enigmática. Temos a figura de uma criança, mas uma criança-enigma; uma criança cujos saberes e poderes da época não conseguiam, de maneira simples, decifrar e capturar. Mais fácil foi lhe imputar as marcas da incapacidade, da impotência, da idiotice.

Contudo, nessa tentativa de decifração de Victor, aparece um importante personagem: o Dr. Itard (no filme, interpretado pelo próprio Truffaut). Ele se indaga sobre o diagnóstico de Victor e compreende que o menino necessita de educação, uma vez que tenha sido privado dela. A ideia é de que um método pedagógico adequado despertaria a inteligência do garoto. Com a ajuda de uma governanta paga pelo Estado, Sra. Guérin (da qual Victor parece ter se afeiçoado afetivamente), Itard passou a implementar o seu projeto de educar o “selvagem”. Isso envolvia ensinar a caminhar sobre os dois pés, a vestir-se, a comer de maneira adequada (inclusive a mudar o gosto alimentar), ou seja, todo o ensinamento que normalmente ocorre desde que nascemos e que pouco a pouco nos torna pessoas inseridas em uma sociedade na qual certas regras, hábitos e modos de pensar e proceder vão incorporando-se. Victor não havia sido inserido nessa configuração de sociedade. Seria necessário, portanto, que fosse educado para isso. E mais: a prática de Itard com Victor mostra, a meu ver, a pedagogia atuando nessa minuciosa estratégia de condução do garoto ao aspecto humano (e, portanto, desassociando-o da selvageria, do aspecto animal).

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

Por um lado, encontramos aqui a exemplificação da seguinte assertiva de Kant (1999, p. 15), no livro *Sobre a pedagogia*: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”.<sup>2</sup> Por

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

outro lado, parece-me que é possível vislumbrar o contorno microfísico da pedagogia – ela adentra as minúcias, as pequenas reentrâncias. É nesse nível que Itard tenta conduzir Victor. A educação, de modo geral e mais global, não parecia potente a ponto de trazer Victor da selvageria. Para tentar obter sucesso nessa empreitada, são necessárias estratégias minuciosas, com intencionalidades específicas em cada estratégia fabricada e posta em operação, e Itard vai criando-as (o que aparece em diferentes momentos do filme).

Fundamentado nesse exemplo do filme *O garoto selvagem*, gostaria de adentrar mais em duas discussões: a primeira, a questão da condução e as relações com a educação e a pedagogia; a segunda, a problemática da fabricação na intencionalidade dessa condução.

Em uma passagem do livro *Introdução à pedagogia*, Planchard (1962, p. 10-11)<sup>3</sup> explica o seguinte: “O objeto da pedagogia é a *educação*. Etimologicamente, educar (*e-ducare*) é modificar em um sentido determinado, é conduzir de um estado para outro”. Nessa direção, compreendo a pedagogia, mais especificamente, como um conjunto de saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinados modelos de sujeito. Tal concepção, tomada com base em autores como Foucault (2004), Larrosa (1994), Noguera-Ramírez (2009), Varela (1994), Veiga-Neto (2003), entre outros, subsidia-me para um deslocamento em relação a acepções mais tradicionais sobre a pedagogia. Esses autores fizeram-me entender que a pedagogia relaciona-se com o modo de conduzir os sujeitos, de operar sobre eles para obter determinadas ações, incitando a um governo de si e dos outros.

Da mesma maneira, Noguera-Ramírez (2009, p. 161) salienta que “educação é mais direção e condução que instrução e ensino”. Em relação a isso, Bauman (2010, p. 107) argumenta que não é o saber, e sim “a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade” o que aparece como prioridade na discussão da educação. Novamente, de certo modo, “o propósito da educação é ensinar a obedecer. Instinto e presteza para conformar-se, seguir o comando” (*idem, ibidem*). A esse respeito, pode ser elucidativo um trecho da crítica *Como comportar-se no bonde*, de Machado de Assis,<sup>4</sup> datada de 1883, na qual o autor expressa de maneira analítica e irritadiça – o que inclusive parece ser uma marca de suas crônicas – as seguintes considerações:

Ocorreu-me compor umas certas regras para uso dos que frequentam bondes. O desenvolvimento que tem sido entre nós esse meio de locomoção, essencialmente democrático, exige que ele não seja deixado ao puro capricho dos passageiros. Não posso dar aqui mais do que alguns extratos do meu trabalho; basta saber que tem nada menos de setenta artigos. Vão apenas dez.

Art. I – Dos encatarroados

3 Opto por manter a grafia original da obra de Planchard (1962) e Luzuriaga (1961).

4 Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2010), no artigo *Pedagogia: a arte de erigir fronteiras*, cita esse e outros excertos dessa crônica, enfatizando a pedagogia na literatura do autor e destacando-o como o grande pedagogo da nação brasileira no século XIX.

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

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

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

#### Art. II – Da posição das pernas

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

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

#### Art. V – Dos amoladores

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

Sugere-se aí o quanto, no século XIX, havia a inscrição de determinada pedagogia; uma pedagogia que, sendo a inscrição de determinados saberes e práticas em indivíduos sobre os quais ela atua, tornando-os seus sujeitos, não se exime de exprimir e inscrever uma preocupação constante com as artes do comportamento e dos gestos, em limitar os usos do espaço em relação ao corpo, em inscrever em cada um as marcas da civilidade e dos bons modos. Do mesmo modo, sabemos o quanto ressoa a recorrência com que hábitos de higiene foram alvos de um investimento constante ao longo dos séculos, como um dos principais conteúdos de variadas pedagogias, até os dias de hoje inclusive, embora com investimentos diferentes; preocupação em criar regras a serem ensinadas já que se considera que um bom comportamento não há de ser “deixado ao puro capricho dos passageiros”, no caso do bonde, como Machado de Assis expôs.

Considera-se que para viver em sociedade, para que consigamos nos comunicar em uma linguagem comum, há de ser necessária a intervenção de certas pedagogias que nos ensinem a habitá-la e, assim, situem, enquadrem, circunscrevam e nos inscrevam em certos limites, linhas, fronteiras – nesse caso, uma pedagogia comprometida com a discursividade socialmente validada no século XIX. Quando Machado de Assis salienta que “Toda a pessoa que sentir necessidade de contar



os seus negócios íntimos, sem interesse para ninguém, deve primeiro indagar do passageiro escolhido para uma tal confiança, se ele é assaz cristão e resignado”, ele questiona a publicização de aspectos privados no espaço público de modo geral – embora exemplifique isso em relação aos bondes. Atualmente, em contrapartida, há um imperativo para a exposição da intimidade, mostrando-nos que a pedagogia opera nesse limiar entre as maneiras de conduzir os indivíduos aos discursos que sejam socialmente considerados legítimos no contexto em que está em funcionamento.

O excerto a seguir, encontrado em um manual mais recente, aproxima-se bastante da crônica de Machado de Assis a respeito das regras de comportamento no bonde:

*Guia rápido para um comportamento apropriado*

[...]

**POSTURA**

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

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

**CONDUTA**

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

Podemos extrair do excerto anterior a ênfase dada ao comportamento, como manter uma postura considerada apropriada, como caminhar, vestir-se, comparando o dito adequado ao seu contrário. Aparece, desse modo, um detalhamento de como projetar cada parte do corpo e como se comportar no convívio com as demais pessoas.

De Victor, no início do século XIX, às regras de comportamento no bonde de Machado de Assis, no último quarto do século supracitado, chegando ao guia de comportamento editado recentemente, a ênfase na condução mediante a pedagogia mostra-se, a meu ver, aparente.

Creio que seria produtivo adicionar a essa discussão a problemática da fabricação, levando em conta, principalmente, as contribuições de Meirieu (1998), no livro *Frankenstein educador*, com seus argumentos de que Frankenstein pode ser lido como um significativo mito em torno do pedagogo que se interroga desde a questão das origens, em torno de “como as crianças podem ser feitas”. A pedagogia aparece, nesse primeiro momento, como fabricante de pessoas, afinal “Frankenstein ‘faz’ um homem, quer dizer, o ‘fabrica’” (*idem*, p. 17, tradução minha).

Como Meirieu expõe, fabricar é uma tarefa que se faz cotidianamente, toda vez que planejamos “construir um sujeito somando conhecimentos” (*idem*, p. 18) ou, ainda, “fazer um aluno empilhando saberes” (*idem, ibidem*). Meirieu fala que o “núcleo duro” da educação está na intencionalidade da fabricação de um sujeito. Porém um sujeito que “escapa inelutavelmente ao controle de seu ‘fabricante’” (*idem, ibidem*, tradução minha).

Isso indica o quanto a educação e a pedagogia lidam com a relação com o outro. “Frankenstein é, pois, um homem encarado à chegada do ‘outro’” (*idem*, p. 17). Itard e a sociedade francesa foram também encarados pelo advento do outro – nesse caso, Victor. Contudo, esses exemplos não nos permitem fechar tal questão em torno de personagens que seriam excepcionais e específicos, mas é possível alargar isso para pensar na concretude dos tantos outros que fazem da educação uma aventura e que passam, desse modo, pela minúcia da pedagogia para serem introduzidos nesse mundo. Como comenta Meirieu: “sempre, independentemente das circunstâncias, hei de enfrentar a mesma realidade irreduzível: o cara a cara com o ‘outro’, com o qual “devo transmitir o que considero necessário para sua sobrevivência ou para seu desenvolvimento e que resiste ao poder que quero exercer sobre ele” (*idem*, p. 19); alguém com o qual intentamos fazer algo. De certo modo, “queremos ‘fazer algo de alguém’ depois de ter ‘feito alguém de algo’” (*idem, ibidem*, tradução minha).

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

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

das crianças [e das demais gerações]”, como salienta Planchard (1962, p. 18, grifos do original).

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

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

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

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

Ademais, talvez seja possível afirmar que há “o ímpeto de legislar, organizar e regulamentar” (*idem*, p. 107) ante a “necessidade de compensar a fraqueza intrínseca dos indivíduos por meio do potencial ‘educacional’ ilimitado da sociedade” (*idem*, p. 107-108). Mais especificamente, a acepção da palavra *legislar* indica: (1) produzir ou decretar leis; (2) determinar, preceituar, formular (Houaiss, 2001). Essas são funções que, a meu ver, a pedagogia não deixa de tomar para si; quer dizer, decretar,

determinar, formular, preceituar, produzir é próprio da pedagogia, que pretende atingir as pessoas mediante saberes e práticas que possam fazê-las agir sobre si mesmas e sobre os outros. Nesse sentido, esses verbos associados à pedagogia podem ser vistos como subsídios, ainda, para que possam ultrapassar suas fraquezas e seus déficits ou, então, aliar-se a discursos contemporâneos que estejam em voga em tempo-espço determinado. Afinal, se “a incerteza sempre foi uma fonte suprema de medo” (Bauman, 2010, p. 25), infinitas estratégias para contornar, demarcar e procurar estancar essa incerteza são produzidas, e a pedagogia atua para ordenar mais o desordenado, como já dito.

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

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

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

É importante marcar o quanto “qualquer que seja a estrutura de dominação refletida em um dado conceito, ou servida por ele, todos esses conceitos não são cunhados, refinados ou logicamente polidos pelo lado dominante da estrutura como um todo”, mas, sobretudo, “por sua parcela intelectual” (*idem*, p. 34-35). É aqui que a operação de exaltação de alguns como pensadores e intelectuais na educação faz surgir os seus efeitos. Assim como Bauman salienta que o entendimento de intelectual é uma construção forjada com uma autoimagem e autodefinição, bem como

com uma separação entre os que se aliam a isso e os que são alçados à segunda lista dessa nomeação, essa seleção e apartação ocorrem na educação e na pedagogia. Lembremos, novamente, que se trata de legislar mediante a pedagogia. Em vista disso, como não haveria um processo de legitimação de algumas vozes? As fecundas indagações sobre quem fala e em que condições não são nada ingênuas, visto que nos permitem compreender que esse é um posicionamento construído – como são, aliás, todos os demais, já que não há nada de transcendental nos domínios humanos, nas arenas de poder.

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

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

E o autor prossegue:

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

Apresentam-se a demarcação do objeto próprio da pedagogia (a educação), dos seus métodos de resolução de problemas da realidade educativa (observação, experimentação, compreensão, interpretação, entre outros) e, por fim, a organização dos seus conhecimentos em um sistema, o que a pedagogia também disporia. Diante do desordenado e da complexidade advindos “com o desenvolvimento da cultura”, parece ter sido necessário “fazer da educação um sistema”, ou seja, “converter a pedagogia em ciência”. Adiante, ao expor mais um pouco sobre a estrutura da pedagogia,

o autor afirma: “A pedagogia, como ciência da educação, não se compõe de uma série heterogênea de fatos e leis”, uma vez que, “como toda ciência, constitui um conjunto organizado e sistemático de conhecimentos, possui estrutura própria” (*idem*, p. 23). Luzuriaga comenta a respeito da possibilidade de se distinguir em três partes na estrutura da pedagogia:

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

No interior da pedagogia descritiva, além disso, entrariam os fatores biológicos, psíquicos e sociais. Na pedagogia normativa adentrariam tantos os ideais da educação quanto a construção de seus fins e a estrutura da educação. Na pedagogia tecnológica, haveria o desdobramento em quatro partes: a ação educativa, os métodos, a organização e as instituições da educação.

Para os objetivos deste artigo, parece-me importante ressaltar, diante dessa demarcação terminológica, que essa amplitude da estrutura da pedagogia responde à necessidade de fazê-la almejar atuar sobre o máximo possível do cotidiano de seus sujeitos. Por isso ela é considerada descritiva e analisa as múltiplas condições a que seus sujeitos estão submetidos; é considerada também normativa e utiliza-se da descrição para estabelecer seus ideais e fins, com vistas a operar sobre os fatores da pedagogia descritiva, e isso com o auxílio de uma estruturação da educação; ela é considerada, ainda, tecnológica, ao se esperar que lide com a aplicação da educação (a chamada ação educativa), com os recursos utilizados pelos educadores (os métodos da educação), com a organização da educação (tanto interna, externa, quanto material) e, por fim, com as diversas instituições em que se realiza a ação educativa (*idem*).

A cada uma dessas três partes que estruturam, organizam e delineiam a pedagogia corresponde uma determinada questão. Ao passo que a pedagogia descritiva indaga “o que é a educação?”, a pedagogia normativa questiona “como deve ser a educação?”, e a pedagogia tecnológica pergunta “como deve realizar-se a educação?” (*idem*, p. 15). Acrescenta-se nessas distinções, ainda, o fato de que “A pedagogia, finalmente, estuda a educação como produto histórico-humano, pertencente ao mundo da cultura, e responde à pergunta: Como se formou a educação?” (*idem, ibidem*). Com essa questão, a pedagogia englobaria, portanto, uma dimensão histórica também. Creio, contudo, que o acionamento da noção de ciência, para nomear e alçar a pedagogia ao *status* de representante legítima perante as investidas para legislar, faz com que ela indague para formular respostas que sejam mais facilmente aceitas como verdade em razão de serem proferidas por uma ciência, nesse caso, pela pedagogia tida como a ciência da educação.

Há, ainda, outras acepções associadas à pedagogia. Ela tem sido considerada também ora uma arte, ora uma técnica, ou uma teoria, ou mesmo uma filosofia – além da referência à ciência; outras vezes é vista como a junção de todos esses focos. É



nessa direção que Luzuriaga a situa na obra *Pedagogia*, e para isso explicita cada uma dessas ênfases a ela associadas.

Luzuriaga questiona: “Diante dessa multidão de interpretações, caberia falar de uma só e única pedagogia?” (*idem*, p. 3). Para o autor, “as diversas direções da pedagogia não são mais do que aspectos ou visões parciais de um só objeto: a educação considerada a partir de diferentes pontos de vista” (*idem, ibidem*). Fundamentado nessa perspectiva, talvez trate, desse modo, de que a condução que se quer operacionalizar, via educação, encaminhe-se para alguma das muitas direções possíveis. O autor parece indicar que a cada direção uma maneira de entender e dar sentido à pedagogia pode ser acionada. Tal consideração abre espaço para a discussão do quanto “a pedagogia seria, pois, como que a integração das diversas interpretações da educação” (*idem*, p. 3-4).

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

## INTERPRETAR COM AS PEDAGOGIAS

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

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

O que isso nos mostra é que legislar pela pedagogia era algo admitido e esperado em uma era da certeza (como a modernidade). Contudo, o pós-moderno inscreve-nos em “uma vida sob condições de incerteza permanente e incurável” (Bauman, 2010, p. 167). Nesse sentido, “o mundo contemporâneo é impróprio para os

intelectuais como legisladores” (*idem*, p. 170). E mais: há uma “ausência de lugares a partir dos quais se possam fazer afirmações competentes do tipo que a função de legislador envolve” (*idem, ibidem*). Esses lugares, atualmente, estão estilizados e pulverizados em uma miríade de espaços e artefatos.

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

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

Uma evidência da transformação nos modos de conceber a pedagogia encontra-se nos estudos culturais e em sua utilização do conceito de pedagogias culturais. Embora, caiba salientar, trate-se de um conceito tautológico, na medida em que “seria difícil pensar-se em alguma pedagogia que não seja produzida pela cultura, sendo, portanto, *culturais* todas as *pedagogias*” (Costa, 2010, p. 137, grifos do original), o referido conceito tem servido a um conjunto expressivo de estudos que tem posto em discussão as pedagogias extraescolares e as suas relações entre educação, cultura e poder,<sup>5</sup> envolvendo práticas culturais “que participam de forma incisiva na constituição de sujeitos” (*idem, ibidem*). Trata-se, desse modo, de um conceito que tem sido útil para demarcar que à série de transformações da condição pós-moderna tem tornado possível a criação de novos conceitos para tentar dar conta daquilo que tem diferido. É assim que têm emergido, por exemplo, expressões como “pedagogia da mídia”, “pedagogias do corpo”, “pedagogias do consumo”, entre tantas outras, pois se tem percebido que em cada seara da vida e em cada campo de saber há investimentos precisos, minuciosos, bem planejados e repletos de intencionalidade. Todos atuando, a propósito, sobre as pessoas, como pedagogias para ensinar saberes e práticas necessárias aos constantes ajustes às condições desse tempo-espaço preciso.

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

5 Para uma introdução a esses estudos, sugiro o artigo de Costa, Silveira e Sommer (2003).



É importante salientar que Bauman expõe o quanto a pluralidade é inevitável e que, nesse contexto, “a comunicação entre tradições se torna o maior problema do nosso tempo” (*idem*, p. 196), uma pluralidade que não está aí para ser “resolvida”, mas que cria a necessidade de “especialistas em tradução entre tradições culturais” (*idem*, p. 197), pondo-os como um dos mais importantes peritos contemporâneos. O que é possível ver com isso é que:

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

Creio que o trecho citado é bem elucidativo quanto ao papel do intelectual na condição pós-moderna. Quanto à pedagogia, talvez a relação primordial seja a de que a máxima de legislar encontra-se abalada com a consideração de que a pluralidade é uma condição constitutiva da sociedade e das pessoas. Em decorrência disso, também a pedagogia procura adentrar o interior das múltiplas “comunidades de significado”, pois um processo de tradução passa a ser importante.

Salientei, anteriormente, o quanto a pedagogia está implicada nos saberes e práticas disponibilizados para que as pessoas possam agir sobre si mesmas e sobre os outros. Pois bem, em uma sociedade múltipla, em que as lutas pela significação são incessantes, a pedagogia também precisa funcionar tendo em conta essa estratégia de tradução das culturas para poder compreender, interagir e atuar sobre essa mesma pluralidade. Como exposto aqui, penetrar minuciosamente em uma composição diferente, para traduzi-la e compreendê-la, mostra-nos a inseparabilidade entre conhecer e governar na busca por garantir o trânsito dos significados. As verdades únicas estão abaladas, e a premissa de legislar para governar encontra-se questionada perante os seus efeitos. Parece fazer sentido que um nível mais microscópico se torne um imperativo e que isso incida, por sua vez, na transformação dos conceitos utilizados e, ainda, na produção de novos conceitos para tentar apreender uma pluralidade que é, a propósito, incontornável e incontrolável.

Por um lado, tais considerações podem ser relacionadas às pretensões civilizatórias da pedagogia, esta que, como invenção do século XVI, parece destinada a procurar conduzir as pessoas para chegar a uma condição de maioria racional exigida para que o mundo moderno se edifique (Camozzato; Costa, 2012). Nesse sentido, a “pedagogia constitui-se como arte que inventa e modela o ‘sujeito moderno’,

regulando seus tempos e espaços, dando ordem à sua vida, dirigindo e orientando sua conduta” (*idem*, p. 1). De certa maneira, erigir-se-ia uma suposta pedagogia universal (legisladora), por meio da qual se poderia tirar os indivíduos da minoridade, “a qual se apresenta como uma figura de incapacidade, da falta de resolução e da preguiça no uso das próprias capacidades intelectuais” (Kohan, 2005, p. 238). Um saber desse tipo parece estar pautado pela ideia de unidade, uma existência autossuficiente e fechada em si mesma, um universal totalizador, pleno, repleto de respostas. O que ressoa dessa suposta pedagogia com ímpeto universal são sujeitos que, ao passar por ela, adentrariam em um jogo de verdade em que a pretensão ao universal é, de certo modo, o mote. Ora, desde já ingressamos em um domínio em que se apresentam duas das mais potentes e principais metanarrativas em relação à pedagogia: primeiro, a de que ela se expressaria no singular e, do mesmo modo, que seria por esse singular que ela funcionaria; segundo, a de que ser sujeito de uma determinada pedagogia, em especial a escolar, seria algo intrinsecamente positivo por levar os indivíduos de um estado a outro – este último considerado “melhor”.

Por outro lado, a discussão sobre a distinção entre intelectual específico e universal possibilita entender a emergência do reconhecimento de pedagogias específicas (intérpretes) em detrimento de uma pedagogia universal (legisladora). Isso porque, assim como a figura do intelectual específico emergiu após a Segunda Guerra Mundial (Foucault; Deleuze, 2008), talvez também possamos fazer essa articulação com pedagogias específicas. De uma pretensão totalizadora de dizer a “verdade” e abranger o universal, passa-se, assim, a um reconhecimento da existência de verdades e necessidades particulares: uma possibilidade para o reconhecimento de pedagogias específicas em funcionamento.

Podemos associar essa argumentação às importantes pesquisas que têm problematizado as políticas de representação e identidade de certos grupos sociais. Negros, índios, mulheres, jovens, entre tantos ditos “outros”, têm sido postos na “ordem do discurso” e, com isso, tido os modos como representados em múltiplos espaços e artefatos culturais analisados pelo crivo da cultura, pois se passou a considerar que esses artefatos e espaços se constituem em arenas importantes em torno da luta pela significação. A mídia, por exemplo, tem sido fecunda para estudos que esmiúçam a sua gramática e as estratégias de atuação e direcionamento de condutas. Apresento tais ilustrações não para chamar atenção a uma nova maneira de cercar o conceito de pedagogia, mas para mostrar que as cisões, as transformações na sociedade foram condições para que a pedagogia viesse a tomar novas feições, a ter novos conceitos sendo formulados ao mesmo tempo em que tão insistentemente se nomeia, ainda, a pedagogia como sendo a ciência da educação ou alguma outra denominação, como já ressaltado.

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. Quando me refiro que a pedagogia tem atuado como intérprete da cultura, não quero legislar com a pedagogia e criar um novo modo de conceituá-la, mas,

muito mais, chamar atenção para o fato de que a pedagogia envolve as formas de organizar as experiências das pessoas, de agir sobre elas, e por isso mesmo a sociedade tem sido investigada, perscrutada. Afinal, para conseguir atuar da melhor maneira possível sobre as transformações que a sociedade produz, há pedagogias sendo criadas para isso: elas surgem, assim, após um processo de interpretação e como uma necessidade para que as pessoas consigam conduzir-se com e por elas.

De certo modo, é como Bauman (2010, p. 193-194) indaga: “Como podemos defender pontos de vista favoráveis ou contrários a uma forma de vida; favoráveis ou contrários a uma versão da verdade, quando sentimos que o argumento já não pode legislar?”, visto que “há poderes por trás das formas *plurais* de vida e das versões *plurais* da verdade que não seriam *inferiorizadas*, e por isso não se renderiam ao argumento de sua inferioridade” (*idem*, p. 194, grifos do original). São, sobretudo, modos de vida e versões da verdade que têm, fundamentados nos deslocamentos produzidos pela condição pós-moderna, visibilidade e inclusive legitimidade diante do reconhecimento da existência de culturas plurais válidas e em coexistência com as demais – e não simplesmente inferiorizadas ou decretadas por uma prática legislativa.

Contudo, não se trata de uma substituição entre a pedagogia legisladora e, após uma sucessão, as pedagogias intérpretes, até porque “é de vital importância observar que a estratégia pós-moderna não implica a eliminação da moderna” (*idem*, p. 21). Estamos falando de pluralidade, e isso sugere até mesmo a consideração de que há uma pluralidade de conceitos, porque há muitos modos de tentar compreender, apreender e produzir objetos e sujeitos. Estamos falando de formas, ênfases e transformações que se desdobram pelo poder que é tanto “plural no espaço” quanto “perpétuo no tempo histórico”; “expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, regerminar no novo estado de coisas” (Barthes, 2007, p. 12).

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. In: BUJES, M. I. E.; BONIN, I. T. (Orgs.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: ULBRA, 2010. p. 21-31.
- ASSIS, M. *Crônicas escolhidas*. São Paulo: Ática, 1994.
- BARTHES, R. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- . *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- CAMOZZATO, V. C.; COSTA, M. V. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, p. 1-15, 21-24 out. 2012.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 23, p. 36-61, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba: UFP, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

CUTLER, B. *211 coisas que uma garota esperta pode fazer*. Tradução de Virgínia Falcão. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_.; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008. p. 69-78.

GOMES, P. B. M. B. Devir-animal e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 27, n. 2, p. 59-66, jul./dez. 2002.

HOUSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-45.

\_\_\_\_\_.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M.; Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001. 1 CD-ROM.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1999.

KOHAN, W. O. Da maioria à minoria: filosofia, experiência e afirmação da infância. In: \_\_\_\_\_. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 237-254.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2007.

LUZURIAGA, L. *Pedagogia*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

MEIRIEU, P. *Frankenstein educador*. Tradução de Emili Olcina. Barcelona: Laertes, 1998.

MONTERO, R. *A louca da casa*. Tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. 2009. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PLANCHARD, É. *Introdução à pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora, 1962.

SOUZA, N. G. S. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRS, v. 25, n. 2, p. 95-116, jul./dez. 2000.

TRUFFAUT, F. *O garoto selvagem*. Direção de François Truffaut. Produção de Marcel Berbet e Claude Miller França, 1970 (95 min). Título original: *L'enfant sauvage*.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## SOBRE A AUTORA

VIVIANE CASTRO CAMOZZATO é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

*E-mail:* vicamozzato@gmail.com

*Recebido em novembro de 2012*

*Aprovado em abril de 2014*