

## **Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos**

Viviane Castro Camozzato  
Marisa Vorraber Costa

### **Resumo**

A partir da noção de que o conceito de pedagogia é histórico e mutável, problematizamos a multiplicidade de pedagogias que tem tido proeminência a partir das décadas finais do século XX e a condição cultural que evidencia o funcionamento de uma marca distintiva e produtiva das pedagogias – a que chamamos de *vontade de pedagogia*. Nosso intento é mostrar a *vontade de pedagogia* instalada na governamentalidade e investindo para que governemos a nós e aos demais. O *corpus* empírico engloba as obras *Manifesto a favor dos pedagogos*, de Jean Houssaye *et al*, e *Sob pressão*, de Carl Honoré.

Palavras-chave: *educação; pedagogias; vontade de pedagogia; pedagogias culturais.*

### **Abstract**

From the notion that the concept of pedagogy is historic and changing, we problematised the multiplicity of pedagogies in prominence in late 20th century and the cultural condition that highlights the working of a distinctive productive mark of pedagogies, which we call *will of pedagogy*. We aim to show the *will of pedagogy* embedded in the governmentality and investing for us to govern ourselves and the others. The empirical corpus includes the works *Manifeste pour les pédagogues* by Jean Houssaye *et al.* and *Sob pressão* by Carl Honoré.

Keywords: *education; pedagogies; will of pedagogy; cultural pedagogies.*

## **Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos**

Viviane Castro Camozzato  
Marisa Vorraber Costa

*“Só onde há vida há vontade; não vontade de vida, mas como a predico, vontade de domínio.” – Friedrich Nietzsche*

A partir da noção de que o conceito de pedagogia é histórico e mutável, produzido e reproduzido nas contingências de cada tempo-espço, problematizamos a multiplicidade de pedagogias que adquirem proeminência nas décadas finais do século XX, assim como a condição cultural que evidencia o funcionamento de uma marca distintiva e produtiva das pedagogias – a que chamamos de *vontade de*

*pedagogia*. A intenção é mostrar os contornos e ênfases das pedagogias que estão em operação nos tempos de hoje. Que têm se multiplicado com o deslocamento de uma sociedade centrada no ensino para uma sociedade da aprendizagem, conforme discutido por autores como Fauré (1977) e Noguera-Ramírez (2009). Consideramos esse deslocamento uma condição importante para o crescente reconhecimento de que existe uma pluralidade de pedagogias em constante atividade – discussão que tem despontado nas pesquisas em Educação, notadamente naquelas desenvolvidas na perspectiva dos Estudos Culturais da vertente pós-estruturalista. Do enfoque no ensino-aprendizagem, marcadamente concentrado no interior de espaços escolares, observa-se um crescente deslocamento para análises e debates que sinalizam o quanto as aprendizagens ocorrem em diversificados espaços e artefatos que circundam, transcendem e também atravessam a escola.

Tal movimentação tem feito a pedagogia se atualizar constantemente para adentrar os múltiplos âmbitos de nossas existências, justamente porque ela tem atuado como uma operadora dos discursos que intentam nos constituir. Discutimos essa condição do presente, entendendo a pedagogia como um traço, uma marca da contínua vontade de investir e atuar sobre todos os aspectos e âmbitos da vida dos sujeitos contemporâneos – o que faz de cada um de nós um agente de incessante transformação e atuação com os saberes. Trata-se, assim, a nosso ver, de uma perceptível *vontade de pedagogia*. Conceito que se torna “dizível” se considerarmos que as condições culturais contemporâneas erigem constantemente pedagogias que cruzam a esfera social e acionam um conjunto de forças para intensificar e refinar, por via das pedagogias, as aprendizagens necessárias a tornar-nos governáveis. A *vontade de pedagogia* integra a governamentalidade<sup>1</sup> como um traço dela e, efetivamente, investe sobre nós para que governemos a nós próprios e aos demais. Argumentamos que há *vontade de pedagogia* posto que há vontade de conduzir sujeitos, que há vontade de governar.

Pretendemos mostrar, concomitantemente, tanto a plasticidade do conceito de pedagogia e seus rearranjos nas contingências de cada tempo-espaço quanto, também, as discussões centradas na noção de pedagogia como sendo própria para

---

<sup>1</sup> Ferramenta analítica foucaultiana utilizada para demonstrar e desmontar as práticas de governo que as sociedades têm criado, práticas estas especialmente articuladas a técnicas de dominação de si e dos outros.

“dar forma” aos sujeitos – independentemente de onde estejam situados em cada fração do cotidiano. As obras com as quais fazemos uma interlocução são o *Manifesto a favor dos pedagogos*, de Houssaye *et al* (2004) – que trata de uma problematização sobre o sentido, a legitimidade e a urgência de discutir a pedagogia – e *Sob pressão*, de Carl Honoré (2009) – na qual o autor apresenta surpreendentes práticas “pedagógicas”.

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

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

Compreender a emergência de uma noção como a de *vontade de pedagogia* implica reconhecer que tal operação se encontra em justaposição com outras transformações. Mais especificamente, implica considerar que os conceitos que utilizamos se inscrevem em determinadas configurações ao mesmo tempo em que inscrevem essas configurações no social, visto que conhecer é necessário para governar (SILVA, 1995). Podemos pensar, assim, que a emergência de um conceito obedece à lógica de responder a alguma urgência. Nesse sentido, à medida que

transformações vão surgindo, a linguagem vai se reorganizando para tentar dar conta dessa série de mudanças – para apreendê-las, compreendê-las, fazê-las inteligíveis e cognoscíveis a partir de uma captura que se dá sob a formação de um conceito.

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

É possível perceber que há uma proliferação de usos desses conceitos. Usos tão diversos quanto forem os interesses e jogos de poder. Nessa direção, encaixa-se também o entendimento de que a linguagem precisa ser constantemente cerceada, controlada, para operar de modo a ser útil nas estratégias políticas de marcação e definição dos conceitos. Conceitos que atendem a determinadas demandas, implicam certas práticas e fazem funcionar fecundas relações de poder. Falar em educação e pedagogia, nesse caso, é estar inscrito em um dentre tantos embates para defini-los, fazê-los dizer as verdades que assumimos. Os conceitos, desse modo, são criados para dar conta de mudanças de ênfases que vão se sobrepondo.

É a partir dessas considerações sobre a linguagem, as relações de poder e a formação de conceitos que problematizamos, daqui em diante, os processos pelos quais, mais especificamente, o conceito de pedagogia tem sido, de forma constante, alvo de transformações. Para fazer os sujeitos corresponderem a essas transformações, mais do que nunca a pedagogia vem sendo acionada. Podemos compreendê-la como esse laço, esse elo entre os ensinamentos e a constituição dos sujeitos. É nesse hiato que vemos o funcionamento da noção de *vontade de pedagogia*.

Importa-nos, nesse sentido, marcar as condições de emergência e funcionamento desse conceito. Para atender a determinadas condições históricas se estabelecem e se fabricam novos conceitos cuja função é apreender e dar conta de uma multiplicidade que não cessa de se transformar. São novas estratégias e

técnicas para fazer corresponder objetos de saber e sujeitos de discurso com vistas a estabelecer o domínio. É nosso intento mostrar que os conceitos direcionam e produzem nosso olhar.

Iniciamos com uma distinção entre os conceitos de educação e pedagogia a fim de esboçar seus limites e as articulações entre os dois. Consideramos que a educação envolve uma introdução ao mundo. Como salienta Arendt (2009, 223): “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo.”; “fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento.” (2009, p. 247). É por ser a educação essa introdução ao mundo, um eixo organizador e produtor de vidas que consigam adentrar nesse mundo, levando-o adiante, que, acreditamos, a pedagogia merece ser problematizada. Principalmente porque a pedagogia surge para viabilizar e refinar os modos pelos quais essa introdução ao mundo se dá e, ainda, os modos pelos quais cada indivíduo vai responder, no centro de um processo educativo, às exigências, embates e formas de vida que operam nesse mesmo processo, que implica, também, permanência nesse mesmo mundo. A pedagogia vai corresponder ao conjunto de saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinadas formas de ser sujeito. A pedagogia relaciona-se, assim, com o modo de conduzir os sujeitos, de operar sobre eles para obter determinadas ações, incitando a um governo de si e dos outros.

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

Compreendemos a educação como uma forma incessante de fazer perpetuar modos de vida e de fazer com que os saberes se perpetuem. E, por haver

diferentes tipos de saberes e grande disputa em torno daqueles que acompanham e produzem a vida das pessoas, é que a educação está eivada de embates. São os processos educativos que realizam a operação de fazer os saberes atravessarem os modos de vida e nos tornarem sujeitos de determinados tipos. É assim que nos tornamos sujeitos de uma cultura que prega o consumo, ou sujeitos de um ideal corporal, de um padrão de beleza, da aspiração e conquista de um *status* profissional, entre tantos outros. É notório, ainda, que vivemos e experimentamos múltiplos posicionamentos, assumindo e abdicando de posições-de-sujeito. Por isso mesmo, a educação tem sido elemento tão central quando se trata de administrar a vida das pessoas. Ela não diz respeito a um processo de transferência de saberes que deve ocorrer apenas no espaço escolar, mas em todas as redes de convivência e socialização nas quais os sujeitos circulam e vivem. Resulta de práticas da sociedade como um todo, que ocorrem de forma ininterrupta e em todos os tempos-espços. A educação é necessária, portanto, para que as relações de domínio e condução tenham continuidade. Ela produz e direciona as vidas.

Encontra-se em jogo, inevitavelmente, o tipo de sujeito que cada sociedade quer formar, as estratégias que o educam, assim como quais saberes uma sociedade seleciona como importantes para serem perpetuados em sua formação. A educação envolve o processo de transmissão dos valores que uma sociedade (ou determinados grupos sociais) elege como seus, que organizam, dão sentido e legitimidade a certos saberes em detrimento de outros, visando a produzir sujeitos que acolham esses mesmos saberes e os coloquem em prática para viver em sociedade. Um exercício sobre as pessoas, conforme argumenta Rose (1998), no qual inclusive “a ‘alma’ do cidadão entrou de forma direta no discurso político e na prática do governo.” (p.31).

Para que cada sociedade prospere é necessário a formação de tipos de sujeitos que a façam funcionar da maneira mais eficaz possível. A educação é, assim, uma exigência social. Para cada sociedade há a correspondência de saberes que dêem conta e respondam às suas necessidades e expectativas. Nos juntamos, desse modo, às definições que tomam a educação como uma prática social com vistas à produção de sujeitos atrelados aos saberes que circulam na sociedade em que vivem, em sintonia com suas necessidades e aspirações.

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

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

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

No livro *Manifesto a favor dos pedagogos*, Houssaye et al (2004) realizam uma defesa da especificidade da pedagogia e identificam elementos que se contrapõem a isso. A obra inicia com um Manifesto assinado pelos autores e é seguida de quatro capítulos assinados de forma independente (*Pedagogia: justiça para uma causa perdida?*, de Jean Houssaye, *Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica*, de Michael Soëtard, *Pedagogia e pedagogismo*, de Daniel Hameline, e *Existem saberes pedagógicos?*, de Michel Fabre). No capítulo inicial são problematizados os processos de negação da pedagogia. Apoiando-se em autores consagrados da área – como Claparède, Freinet, Rousseau, entre outros –, Houssaye distingue dois conjuntos de proposições a respeito da pedagogia. O primeiro, formulado por filósofos, teóricos e cientistas da educação, indica um movimento para deslocar a pedagogia em direção às chamadas ciências da educação. Processo apoiado, em grande parte, por uma ciência psicológica. Extraem da pedagogia seus elementos e funcionalidades, ou seja, suas especificidades, para fazê-las funcionarem em conceitos que relegam a pedagogia e os pedagogos a um patamar inferior. Realizam também embates em torno da significação, pois esse movimento não acontece sem o crivo da ciência. É ela que dá a legitimidade e o valor de verdade à progressiva deslegitimação da pedagogia. O segundo conjunto de proposições é formulado pelos pedagogos, os chamados teóricos-práticos da educação. Essa distinção é utilizada por Houssaye (2004) para problematizar o quanto os profissionais do primeiro grupo (filósofos, teóricos e cientistas) foram se apossando do saber pedagógico e transformando, conseqüentemente, a pedagogia em algo puramente prático. Como o autor reitera, a condição para a emergência das ciências da educação foi a morte da pedagogia – o seu sucessivo estrangulamento.

Esse processo de estrangulamento das especificidades da pedagogia nos direciona ao fato de que as Ciências Humanas inserem, nele, uma aglutinação em torno das problemáticas que envolvem a educação, como podemos ver na seguinte passagem: “A multiplicação das ciências humanas vem acompanhada pela vontade de cada uma inserir a educação em seu próprio campo.” (HOUSSAYE, 2004, p.18). A educação é exaltada, ao passo que a pedagogia, em sua especificidade, é encurralada num processo que aproxima as ciências da educação e seus campos específicos (a psicologia, a filosofia, a sociologia...) a um viés mais científico para

que façam falar nelas especificidades próprias da pedagogia. Fabre (2004, p.97), no último artigo da obra *Manifesto a favor dos pedagogos*, sintetiza bem essa movimentação: “Ou a pedagogia, questão de simples prática, que depende de um dom ou de uma experiência adquirida no exercício da profissão, é desconsiderada em proveito somente da lógica dos saberes a transmitir”, ou “considera-se que, doravante, as ciências (as ciências humanas e mesmo as ciências da educação) podem fundar a ação educativa.”

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

Essa parece ser uma das condições para a proliferação das pedagogias que têm funcionado em nossa sociedade, ou seja, a dificuldade da educação de efetivar seus propósitos em um mundo tão líquido, flexível, instável, em constante transformação. Isso vai na direção do que Bauman (2009) explicita na entrevista *Desafios pedagógicos e modernidade líquida*, ao falar de alguns desafios que atravessam a pedagogia e do quanto o acento ao acúmulo de coisas e a chamada “bagagem de conhecimentos” não são mais os grandes mobilizadores da sociedade atual, mais pautada pelo descarte e pela fruição constante, visando à máxima utilização num presente que mobiliza para o imediato. Em um trecho da entrevista, Bauman se refere a:

um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra

muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada. (2009, p.663).

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

Como já salientado, identificamos na multiplicidade de pedagogias que emergem e se disseminam a possibilidade de um elemento importante para seu funcionamento, um traço distintivo dessas pedagogias. A nosso ver, uma *vontade de pedagogia* tem sido o motor dessas pedagogias que transcendem, mas também atravessam, as instituições educativas mais tradicionais. Tal consideração se pauta pelo entendimento de que as contribuições das pesquisas sobre as *pedagogias culturais*<sup>2</sup> em operação (como as que investigam textos televisivos, revistas, brinquedos, jornais, sites, filmes, etc., e suas estratégias para funcionarem como pedagogias orientadas para ensinar determinadas formas de ser criança, jovem, adulto, ou mesmo formas de lidar com o corpo, com os outros, entre tantos aspectos) podem ser pensadas, também, a partir de uma investigação sobre o motor dessas pedagogias. O que estamos querendo marcar, aqui, é que precisamos compreender, também, as dinâmicas que sustentam essas pedagogias, e que tornam possível que diversificados e incontáveis espaços e artefatos que compõem a sociedade estejam voltados, marcadamente hoje em dia, a desenvolver e acionar pedagogias para dar conta da efetivação dos saberes que se tenta afirmar. Isso significa que é preciso compreender, cada vez mais, também, o que tem conectado essas pedagogias.

---

<sup>2</sup> O conceito é utilizado nos Estudos Culturais exatamente para indicar as pedagogias extraescolares e apontar para uma gama de discussões que tem conectado cultura, poder e educação.

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

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

A ênfase no investimento de uma pedagogia que se atualiza e expande seus domínios não nos parece algo trivial, pois para governar melhor a si e aos demais é preciso multiplicar o campo de atuação da pedagogia, pluralizando seu nome (surgindo, assim, diversificadas associações entre pedagogia e mídia, consumo, imagem, e tantos outros) e seus espaços de atuação. Essa amplitude da pedagogia parece expor, desse modo, que embora haja “uma pluralidade das formas de governo”, essa é “uma pluralidade *sincronizada*” (RAMOS DO Ó, 2009, p.101). Uma sincronização ordenada em que a sociedade como um todo funciona a partir de linhas que nos dispõem a seu serviço, tornando possível a operação de pedagogias bem específicas, que não cessam de nos produzir no contemporâneo. Essa referência às linhas é realizada, ainda, por Fabre (2004), ao salientar a existência de uma “linha de ação” (p.103). Ferraro (2008, p.32), por sua vez, ao indagar “onde conduz e onde termina a pedagogia. Em qual lugar?”, afirma que “A pedagogia *guia o futuro interior.*” (p.33).

Atuar sobre nós mesmos, para nos produzirmos, é algo que se relaciona à *vontade de pedagogia*, constituindo uma rede interligada em que ela atua de forma ininterrupta e não fechada em espaços institucionais previamente demarcados. A sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, cada um de nós, é o seu objetivo. Uma *vontade de pedagogia* que se imiscui, se imbrica e funciona ao procurar que sejamos produzidos a partir de aprendizados que atravessam cada vontade específica, as quais cruzam um determinado espaço e fazem operar, ali, uma configuração peculiar da pedagogia. Talvez seja assim que uma *vontade de pedagogia* se faça presente a nós, pois “Trata-se de pôr limites, deixar de fora o

inominável” (VARELA, 1994, p.92), trata-se de fabricar, selecionar e fazer circular discursos bem específicos, pois é através desta operação que se dão as lutas em torno do que somos, do que estamos nos tornando. Isto sinaliza que “O poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem” (VARELA, 1994, p.92), guiando o futuro interior por meio de pedagogias.

Simons e Masschelein (2011) ajudam a pensar no quanto “a sociedade da aprendizagem está relacionada a determinadas racionalidades governamentais, tecnologias governamentais e formas de governo de si.” (p.127-128). Evidenciam, desse modo, que “o campo da aprendizagem é transformado de ambientes fechados a uma totalidade de eventos de aprendizagem”, sendo essa movimentação e ampliação justamente uma “estratégia de subjetivação” (p.129), na qual as pessoas introduzem as habilidades indispensáveis para tornarem-se, de fato, boas habitantes da sociedade a que pertencem. A sociedade centrada na aprendizagem faz do aprender o mote para as contínuas investidas sobre si mesmo. Como salienta Noguera-Ramírez (2009, p.231), “a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’”. É assim que “Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moramos em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas.” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p.231).

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

A pedagogia não se exime, desse modo, “de expressar o desejo de modificar a população, de alterar seus comportamentos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p.26). É assim que em *Segurança, território, população*, Michel Foucault aborda esse “personagem político absolutamente novo” (2008, p.87): a população. A

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

Foucault (2008) nos mostra o quanto na seguridade não se trata tanto de estabelecer um território, como na soberania, nem de quadricular um espaço, como na disciplina, mas sobretudo de assegurar circulações. Talvez a ênfase não seja tanto no controle ininterrupto dos corpos e de seu posicionamento numa localização determinada, por exemplo, de sala de aula. Com as problemáticas engendradas pela questão da circulação, como uma técnica de seguridade, o controle ininterrupto fica mais facilitado. Na operação dessa técnica, assim, não é apenas a circulação corporal dentro de uma sala de aula que se encontra presente, e isso de fato acontece em algumas práticas, mas uma circulação por espaços que transcendem o espaço delimitado pela sala de aula e a sua própria configuração. Afinal, se o “meio”, a “realidade”, o “ambiente” são pensados nas suas formas de atuação sobre a população, então parece que nessa configuração há uma expansão do “meio”, da “realidade”, do “ambiente”, justamente para que aí a emergência de uma *vontade de pedagogia* possa responder a uma urgência, qual seja, a de atualizar seus modos de intervenção sobre a população em um mundo que é cada vez mais dinâmico. É nesse sentido que a seguridade “vai procurar trabalhar na realidade, fazendo os elementos da realidade atuarem uns em relação aos outros, graças e através de toda uma série de análises e disposições específicas.” (FOUCAULT, 2008, p.62). Desse modo,

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

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

A teoria do capital humano é articulada em dois enfoques: primeiro, os elementos inatos, que são aqueles concernentes à composição genética dos indivíduos – Foucault (2007, p.269) aponta, neste curso do final da década de 1970, que “a grande aposta política da atualidade” refere-se aos possíveis efeitos das melhorias genéticas, as quais poderão ser realizadas pelos indivíduos quando estes analisarem os riscos portados por cada um devido a más constituições genéticas, o que faria com que esse tipo de análise fosse elaborado em termos de “cálculos econômicos” (p.268); e, segundo, os elementos adquiridos, isto é, “a constituição mais ou menos voluntária de um capital humano no transcurso da vida dos indivíduos.” (p.269). Pois bem, é preciso compreender que o capital humano implica o “conjunto dos investimentos que se tem feito no homem mesmo.” (p.272). Os investimentos educativos e pedagógicos, aqui, são fundamentais, pois é através

deles que se qualifica o indivíduo, maximizando seu capital humano. Investimento que embora passe pela aprendizagem escolar e profissional também o ultrapassa (FOUCAULT, 2007). Afinal, é sobre todo um conjunto de variáveis que se vai investir quando se trata de manter a segurança de uma população.

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

A vida está no centro, alvo principal do poder, um capital a ser permanentemente gerenciado. Uma série de instâncias sociais movimenta-se para engendrar e articular pedagogias que visam dar forma aos sujeitos-flexíveis dos tempos de hoje. Maximizar a vida, no sentido, aqui, de torná-la totalmente estratégica, útil, sem desperdício de ações e energias, mostra-se o objetivo central da vasta gama de investimentos para ampliar o capital humano dos sujeitos, tornando-os produtivos e plenamente inseridos nas lógicas vigentes no capitalismo neoliberal contemporâneo. Esse refinamento das políticas da vida tem contribuído para que pedagogias sejam acionadas na “modelagem da espécie humana” em contextos que atravessam e transcendem as instituições educativas mais tradicionais, numa estratégia que visa ao refinamento do domínio sobre as pessoas. A pedagogia como um conjunto de saberes e práticas, parece ser o elo articulador entre, de um lado, ensinamentos e, de outro, práticas que são adotadas para que cada um opere sobre si mesmo, proporcionando que os ensinamentos e interesses de uma cultura atuem e façam parte de cada existência.

Num contexto de intensas transformações como o das últimas décadas (no campo da política, da tecnologia, da ciência, etc.), vemos uma explosão de pedagogias em operação nos incontáveis artefatos que atravessam nossas vidas cotidianamente. Um movimento que expõe as pedagogias infiltradas em todos os domínios, acionadas, assim, para guiar e gerenciar as vidas, dirigindo os sujeitos a determinados caminhos e modelos de referência válidos e desejáveis nos tempos de hoje. Afinal, onde há vontade de transformar os sujeitos há, também, pedagogias para tornar isso possível.

Os investimentos sociais e familiares em torno das crianças, por exemplo, mostram-nos o quanto investir nelas, pensando-as como capital humano a ser qualificado para a inserção e boa valorização dentro das lógicas do capitalismo contemporâneo, é algo inspirado na ideia de políticas da vida. Somos, assim, cada vez mais gerenciados por sofisticadas políticas que investem sobre a vida como um todo – as “políticas da vida”. Elas crivam minuciosamente todos os espaços e tempos dos sujeitos, fazendo funcionar um poder microfísico, que investe sobre modos de vida individuais no interior do conjunto de uma população. E há inúmeras materialidades disso.

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

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

E Honoré (2009) prossegue: “Todos, do Estado à indústria da publicidade, têm planos para a infância.” (p.17). “Hoje (...) a pressão para extrair o máximo de

nossas crianças parece mais radical. Queremos que tenham o melhor de tudo e que sejam as melhores em tudo.” (p.16). Tais enunciados funcionam no interior do que temos procurado evidenciar, ou seja, uma pluralidade de formas de governo que, por isso mesmo, multiplicam as possibilidades e formas de atuação das pedagogias. Exatamente para que o gerenciamento e o governo dessas vidas sejam maximizados, adentrando em suas minúcias e reentrâncias.

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

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

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

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

A nosso ver, a primeira ênfase nos mostra um aspecto que dominou grande parte da história, que é a crença num mundo desde sempre “dado” e, por conseguinte, a crença em um tipo de sujeito que estaria fadado a ser de um mesmo jeito de uma vez para sempre. O “ser” não abre espaço para modificações ou planejamentos visando um futuro, simplesmente se é algo e se habita um mundo fadado a ser de tal ou qual modo, cabendo a nós a resignação. A utilização do verbo “ser”, portanto, alude à ideia de que o “si mesmo” é algo fixo, acabado e não um processo, assim como endereça à ideia de que ou se é alguma coisa ou não. O que reverbera destas questões, parece-nos, são diferentes temporalidades que contribuem para compreendermos as lógicas que atravessam e constituem as organizações sociais. Na temporalidade do “tornar-se”, por sua vez, há a

possibilidade de modificar a si mesmo pensando num “futuro”, num “depois”. Na terceira ênfase, a do “fazer-se”, Bauman (2008) salienta que “*fazer* de si mesmo, não apenas tornar-se, é o desafio e a tarefa a ser cumprida.” (p.76). Fazer a si mesmo, então, é algo que depende de si, de cada um individualmente, o que justifica a contínua intervenção sobre as vidas.

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

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

Essa cultura do presente incita-nos a um “fazer-se” contínuo. Ao desvalorizar o passado, esta lógica incita a uma busca frenética pelas atualizações, estas expressas em uma enormidade de práticas contemporâneas. Mas talvez seja possível pensar que todas são atravessadas por pedagogias para lidar com as minúcias, com a organização, estruturação e sedimentação da linha de medida interior, como já ressaltado. Afinal, poderíamos pensar em infinitudes de experiências contemporâneas que se ajustam a esta lógica de remeter às atualizações, a renegar o passado e de certo modo “renascer” sempre de um ou outro jeito diferente, seguindo as tendências do momento.

Entre outras evidências que poderíamos mencionar, cremos que as recém expostas expõem um pouco das estratégias de atuação sobre as crianças, fazendo delas projetos a serem incessantemente (re)avaliados e (re)alimentados. Um tipo de projeto que incide sobre o transcorrer da vida, com a chamada educação permanente, inclusive. Parece que os mais ínfimos recantos da existência estão crivados e cercados de estratégias para fabricar, modelar vidas produtivas e, por

isso mesmo, vidas que respondam às expectativas sociais consideradas desejáveis e legítimas.

### **Considerações finais**

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

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

Desse modo, não há respostas dadas de antemão, ou realidade que não seja múltipla e heterogênea – apesar de tantos “fechamentos” e novas reconfigurações para dar conta do acontecimento e do aleatório. Porém há, cada vez mais, como tentamos alertar, uma atualização, uma flexão no conceito de pedagogia, bem como uma expansão de seus domínios. É justamente “A tese da imperfeição permanente [que] justifica que a acção do poder se amplie.” (RAMOS DO Ó, 2009, p.105). E nesse processo de ampliação, gestamos e alimentamos, continuamente, uma *vontade de pedagogia*. Vontade esta que, de algum modo, se faz “visível” e “dizível”, mostrando-nos o quanto a sociedade e a população como um

todo são alvos desta ampliação. Vontade compreendida como a busca de preenchimento de uma falta a ser suprida, uma vontade insaciável e que é, sobretudo, atiçada por necessidades mutantes jamais satisfeitas.

### **Referências bibliográficas**

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (orgs.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010. p.21-31.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. 348p.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 199p.

BAUMAN, Zygmunt. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p.661-684, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2011.

COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da psicopedagogia no Brasil*. 2008. 219f. Tese - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 239p.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, Jean *et al.* *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.97-120.

FAURÉ, Edgar. *Aprender a ser*. 2ed. Lisboa: Bertrand, 1977. 457p.

FERRARO, Giuseppe. A linha, a medida e a espera do futuro interior. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.27-39.

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

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

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

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

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

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

RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.97-117, mai/ago 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8434/5542>> Acesso em: 07 jun. 2010.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.30-45

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Sociedade da aprendizagem e governamentalidade: uma introdução. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p.121-136, jan/jun 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/simons-masschelein.pdf>> Acesso em: 03 nov. 2011.

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.

*Viviane Castro Camozzato* é Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Pesquisadora associada do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS).

E-mail: vicamozzato@gmail.com

*Marisa Vorraber Costa* é Licenciada em Filosofia, Mestre em Educação (PUC/RS) e Doutora em Ciências Humanas – Educação (UFRGS). Professora Titular aposentada da UFRGS, atua como professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade. É docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Seus estudos voltam-se para as relações entre cultura e pedagogia, dedicando-se, mais recentemente, a investigar repercussões da cultura pós-moderna do consumo, da mídia e do espetáculo na cena pedagógica escolar. É Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS) e do Grupo de Pesquisa sobre Cultura e Educação (GPCE/ULBRA).

E-mail: mcvorraber@terra.com.br