

Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender

Viviane Castro Camozzato

107

Resumo

Problematiza algumas das transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender, pensando em possíveis articulações entre as mudanças produzidas pela modernidade líquida e o que vem sendo denominado – entre outros termos – de sociedade pedagógica. O *corpus* é composto por porções das obras *Pedagogia*, de Lorenzo Luzuriaga, *Introdução à Pedagogia*, de Émile Planchard, e *A sociedade pedagógica*, de Jacky Beillerot. Sugere que houve expansão dos domínios da pedagogia, proliferando sua atuação para além das paredes escolares e possibilitando que infundáveis lugares sejam alçados à condição de ensinantes.

Palavras-chave: sociedade pedagógica; espaço-tempo; modernidade líquida.

Abstract

Pedagogical society and the transformations in the spaces and times of teaching and learning

This paper problematizes some of the transformations in the spaces and times of teaching and learning, reflecting about possible articulations between the changes produced by liquid modernity and what has been termed – among others – as Pedagogical Society. The corpus is composed of extracts of the books: Pedagogia, by Luzuriaga, Introdução à Pedagogia, by Émile Planchard, and A sociedade pedagógica, by Jacky Beillerot. It also suggests that there was an expansion of the domains of pedagogy, spreading beyond the walls of the school and allowing for a multitude of places to be upgraded to a position in which they are able to teach.

Keywords: pedagogical society; space-time; liquid modernity.

Resumen

Sociedad pedagógica y las transformaciones en los espacios-tiempos del enseñar y del aprender

Este artículo problematiza algunas de las transformaciones en los espacios-tiempos del enseñar y del aprender, pensando en posibles articulaciones entre los cambios producidos por la modernidad líquida y lo que viene siendo denominado – entre otros términos – de sociedad pedagógica. El corpus está compuesto por porciones de las obras Pedagogia, de Lorenzo Luzuriaga, Introdução à Pedagogia, de Émile Planchard, y A sociedade pedagógica, de Jacky Beillerot. Sugiere que hubo expansión de los dominios de la pedagogía, proliferando su actuación más allá de las paredes escolares y posibilitando que interminables lugares sean alzados a la condición de enseñantes.

Palabras clave: sociedad pedagógica; espacio-tiempo; modernidad líquida.

Introdução

Neste artigo, interessa-me discutir a proliferação de saberes e de poderes, especialmente a partir da metade do século 20, que tornou possível a expansão dos domínios do ensinar-aprender na sociedade contemporânea. Tratar de algumas das condições específicas para isso, bem como de alguns de seus efeitos, é o mote central das discussões aqui tensionadas. Esse debate é proposto com base na análise de três diferentes obras da literatura pedagógica mundial: *Pedagogia*, de Luzuriaga (1961); *Introdução à Pedagogia*, de Planchard (1962); e *A sociedade pedagógica*, de Beillerot (1985).

As obras foram produzidas no escopo do que podemos chamar modernidade líquida (Bauman, 2001), ou seja, condição cultural do nosso tempo, marcada por características bem peculiares, como o esmaecimento dos sólidos da modernidade, a convicção de que a única permanência possível é a mudança crescente, entre outros traços. É possível afirmar que, na modernidade sólida, o foco principal estava na crença na razão, na formação de um sujeito centrado e soberano, bem como na construção da autonomia e do progresso mediante verdades da ciência, entre outros elementos. Com os rearranjos socioculturais e o esfacelamento de muitas das crenças e concepções da solidez moderna, conforme Bauman (2001), outro conjunto de condições emergiu, dando ênfase ao que o autor chama de modernidade líquida, pois começaram a surgir evidências de novas condições que passaram a constituir esses novos tempos.¹

Cabe ressaltar que a pedagogia não fica inerte ao processo de liquidez dos sólidos da modernidade, visto que ela se refaz a cada espaço-tempo, adquirindo novas marcas, operando a partir de outros elementos, tomando outros formatos e expandindo-se para além do comumente aceito e esperado. Afinal, a pedagogia não é algo da ordem do “natural”, mas fruto de uma construção social, cultural, histórica e política. Por isso, as transformações nos modos de conceituá-la e compreendê-la reverberam um pouco das marcas do espaço-tempo em que ela está presente, fazendo sentido para o entorno que a constitui e que ela ajuda a constituir – envolvendo um processo duplo de produção pela linguagem.

Tendo a modernidade líquida como base, identifico que as obras analisadas esmiúçam as transformações contemporâneas da época em que foram elaboradas e, ao mesmo tempo, seus efeitos na educação e na pedagogia. As duas primeiras – *Pedagogia* e *Introdução à pedagogia* – evidenciam as múltiplas conceitualizações possíveis que têm reinventado a pedagogia ao longo da história. A terceira – *A sociedade pedagógica* – é fruto do esforço para compreender a expansão dos domínios desse campo para múltiplos espaços-tempos da sociedade contemporânea, uma marca do tempo presente.

Entre saberes e poderes, pedagogias em expansão

Quando tratamos de pedagogia, estamos lidando com um conceito que é mutável no espaço e no tempo. Aliás, quais não seriam? Sendo assim, cada conceito é fruto de arranjos e forças nos quais está sendo forjado e/ou repensado. A cada modo de enunciá-lo, reafirmam-se visões de mundo e formas de olhar para questões da sociedade, a partir da perspectiva teórica assumida.

Com as transformações socioculturais advindas com a metade do século 20, um conjunto de discussões passou a ser incluído nos modos de compreender e dar sentido à pedagogia – tornando possível, inclusive, a sua conseqüente pluralização, como Beillerot (1985), especialmente, trata. Isso, sobretudo, porque, se cada conceito

¹ Essa discussão tem permeado um conjunto de importantes interlocuções com a educação. Para maiores detalhamentos, ver Gallo (2006), Saraiva e Veiga-Neto (2009), entre outras produções.

responde às exigências de cada espaço-tempo preciso, por conta de transformações sociais, um apelo maior para que a pedagogia adentre em operação em diferentes momentos da vida dos sujeitos passou a ser visto como exigência social.

Para fins didáticos, explícito três distinções – de outras possíveis – para o conceito de pedagogia. A palavra Pedagogia, com inicial maiúscula e no singular, sugere o pertencimento a um campo de conhecimento específico, notadamente, a Ciência da Educação – a qual, conforme Veiga-Neto (2004, p. 72), é fruto da “reunião e ordenação de saberes educacionais, num corpo mais ou menos homogêneo e bem delimitado em relação aos outros saberes”. Já pedagogia, em minúsculas e no singular, refere-se aos conjuntos de saberes e práticas para a efetivação do governo de si e dos outros. Utilizada em minúsculas e no plural, a palavra pedagogias faz referência às constantes transformações de práticas e saberes que proliferam a partir, principalmente, da segunda metade do século 20 e de suas férteis, contundentes e variadas condições culturais.

De tal modo, pedagogias, em minúsculas e no plural, aludem às transformações socioculturais no mundo contemporâneo. Assim, argumenta-se que há pedagogias em funcionamento para além da esfera estritamente escolar. Espaços e artefatos culturais² que circulam e compõem as sociedades atuais, como revistas, artigos, documentos de políticas públicas, filmes, *sites*, *blogs*, programas de TV, jogos, jornais, imagens de arte, peças publicitárias, peças teatrais, fotografias, performances, mas também espaços culturais e de lazer, espaços de trabalho e de locomoção, entre outros, são considerados aptos para a análise de suas estratégias, uma vez que atuam e fazem funcionar pedagogias orientadas para a constituição de determinados modos de ser e viver na contemporaneidade.³

Trabalho com a hipótese, junto com Lyotard (1990, p. XV), de que as transformações operadas na teorização educacional contemporânea – que proporcionaram mutações no conceito de pedagogia e nos modos de compreender sua expansão no conjunto da sociedade – tiveram como condição suas relações com “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século 19”.

Diante desse fato, nada parece ter ficado totalmente inerte – especialmente, aqui, as discussões que atravessam e pautam a teorização educacional. Prova disso é que Beillerot⁴ (1985, p. 67) alude ao fato de que os “aparelhos especializados e oficiais das transmissões organizadas de saberes encontram-se em crise”; mais

² O termo artefato cultural faz referência ao processo de construção de significados culturais de diferentes objetos – o que envolve, como Du Gay *et al* (1997) apontam, a produção de objetos tanto na sua forma material quanto cultural, uma vez que nessa intrincada operação passam a ser vinculados significados que identificam e tornam reconhecidos os objetos.

³ O conceito de pedagogias culturais é amplamente utilizado nos Estudos Culturais para visibilizar as pedagogias extraescolares e apontar para uma gama de discussões que articulam cultura, poder e educação. Nesse sentido, pesquisas têm sido realizadas no Brasil desde a década de 1990, especialmente nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), para problematizar as pedagogias culturais que nos cercam e produzem na sociedade contemporânea. Embora, neste artigo, o referido termo não seja utilizado, uma vez que se deu preferência ao termo pedagogias, no plural, sem adjetivação, é a partir do arcabouço teórico dos Estudos Culturais e das pedagogias culturais que esta análise foi elaborada. Para maior aprofundamento dessas discussões, ver Andrade e Costa (2015), Andrade (2016) e Camozzato, Carvalho e Andrade (2016).

⁴ Ao citar trechos dos autores Luzuriaga (1961), Planchard (1962) e Beillerot (1985), optou-se por manter as grafias conforme as obras acessadas.

especificamente, o autor se refere aos aparelhos do “sistema escolar, a Igreja e a catequese, os partidos políticos e o militantismo” e tal estado de crise seria condição para a emergência da “difusão da acção pedagógica”. É por conter certa “relação de desigualdade no saber”, uma vez que “temos sempre algo que aprender, alguém para reformar”, que a pedagogia precisaria investir sobre toda a extensão da sociedade, em cada espaço-tempo, quando as grandes instituições de referência para isso – especialmente a escola – estivessem passando por uma “crise da renovação pedagógica” (Beillerot, 1985, p. 69).

Soma-se a isso a noção de que “os modos de transmitir os saberes multiplicam-se, e os saberes transmitidos expandem-se” (Beillerot, 1985, p. 74), fazendo com que “as populações atingidas” sejam, assim, “cada vez mais alargadas” (Beillerot, 1985, p. 75). Talvez seja possível visualizar uma vontade expansionista de abarcar o conjunto da população por meio de saberes a serem constituídos, bem como pelos modos acerca de “como” fazer chegar esses saberes – não mais a partir de instituições centrais, por exemplo, a escola, mas numa variedade de momentos e situações de aprendizagem espalhadas pelo espaço social. Afinal, trata-se de transformações socioculturais que repercutem em todas as searas da nossa vida. Cabe salientar que a literatura pedagógica mundial – ao analisar a educação, seu principal objeto de estudo – tem pensado e problematizado suas questões considerando o espaço-tempo em que foi/tem sido produzida.

Além disso, para Beillerot (1985), trata-se de compreender a emergência de uma “inflação pedagógica” em nossa sociedade. Isso significa, sobretudo, que a pedagogia escorreu das instituições comumente consideradas educativas – escolas e universidades – para adentrar outras instituições sociais, incluindo espaços de lazer e trabalho. Beillerot entende que a inflação pedagógica é algo que se impõe na vida em sociedade, algo que construímos e colocamos em operação mediante a ambição de pedagogizar o conjunto da sociedade, à medida que as mais diferentes instituições e espaços sociais passaram a se tornar pedagógicas. Ou seja, passaram a movimentar – intencionalmente ou não – ações em torno do ensinar e do aprender.

Aqui, parece possível traçar uma articulação com três das entrevistas nas quais Deleuze (1992) fala sobre Foucault, no livro *Conversações*, evidenciando o quanto a obra do filósofo é composta por uma potente rede de saber e poder. Deleuze (1992, p. 115) esclarece que o poder e o saber são “mistos concretamente indivisíveis”, sendo este feito de formas (o visível e o enunciável) e aquele “feito de forças, relações de força”. Para Deleuze (1992, p. 113), trata-se de “uma relação de forças, com uma forma dominante que decorre dela” e, desse modo, “sejam as forças do homem, imaginar, conceber, querer... , etc, com que outras forças elas entram em relação, em tal época, e para compor que forma?”.

Para os objetivos deste artigo, creio que o interessante seja apreender a noção de que as “forças do homem” entram em relação com outras forças para compor formas. Isso porque a pedagogia é entendida, aqui, como um conjunto de saberes e práticas postos em operação em diferentes espaços e artefatos culturais para produzir sujeitos. Se ela lida com saberes, que são formas (o visível e o enunciável),

como destaca Deleuze (1992), então as pedagogias estão diretamente implicadas nas nossas formas de dizer e ver. As forças do tempo presente atuam, assim, sobre as forças das pessoas para lhes produzir formas que, sobretudo, tenham em evidência o mais valorizado e legitimado nessa época. Dito de outro modo, é por isso que as pedagogias se posicionam e se instalam em posições-de-sujeito. E é por isso também que elas se expandem.

Desse modo, as obras *Pedagogia*, de Luzuriaga (1961), e *Introdução à pedagogia*, de Planchard (1962), sinalizam a finalidade da educação. Ao fazerem isso, distinguem os seus ideais e os seus fins, sendo o conjunto dessa discussão nomeado pedagogia normativa, a qual se atém ao que a educação deve ser (e não ao que é) e a sua finalidade (e não a sua realidade). A pedagogia normativa indica os propósitos e objetivos da tarefa educativa, buscando estruturá-la de modo a atender aos objetivos propostos. Ela também “determina as normas ou leis da educação em um sentido geral humano e reserva sua aplicação e realização para a pedagogia prática ou tecnológica” (Luzuriaga, 1961, p. 101). A pedagogia normativa “estuda a função educativa em seus objetivos gerais, em seus fins e ideais, assim como a estrutura ou organização destes últimos” e a educação “deve ser orientada por uma finalidade” guiada “pela idéia que se tenha do homem” (Luzuriaga, 1961, p. 101-102).

Talvez seja possível afirmar que essa finalidade a que Luzuriaga (1961) se refere diz respeito à composição das formas que se quer dar aos sujeitos da educação e da pedagogia. É a produção de uma forma-sujeito que está no cerne das pedagogias. O poder é constituído por forças, por ações sobre ações. Como explica Deleuze (1992, p. 120), trata-se de atos como “incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável...”. As pedagogias colocam em operação esses atos. Elas induzem, incitam, ampliam ou limitam, enfim, direcionam e conduzem a partir das forças mais imperativas no espaço-tempo presente. Sobretudo porque, como assinala Lyotard (1990, p. 14), saber e poder são “as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir? O problema do saber [...] é mais do que nunca o problema do governo”. Tanto para exercer o governo sobre as demais pessoas quanto sobre si mesmo, são necessários atos que articulem os sujeitos aos saberes. Isso permite ressaltar a importância que toma a atualização e a pluralização das pedagogias quando se trata de investir sobre as pessoas e suas vidas, governando-as a partir de forças que produzirão formas.

Nessa direção, Beillerot (1985, p. 89) é enfático:

Ei-nos, deste modo, perante um fenómeno social que comporta variados aspectos:

- globalmente, a acção pedagógica ocupa mais tempo que outrora;
- a acção pedagógica não se reduz a um local específico, a escola, mas se encontra nas instituições periféricas ou paralelas à escola;
- encontra-se em instituições cujas finalidades não são pedagógicas, mas que utilizam a pedagogia como meio de acção, o que significa que estruturalmente relações sociais diversificadas têm tendência a unificar-se, a organizarem-se em toda a sociedade como relações pedagógicas.

Apreendem-se, aqui, algumas das noções expostas pelo autor, ao considerar a inflação pedagógica um fenômeno social: (a) houve um alargamento do tempo das ações pedagógicas que, do início ao fim da vida dos sujeitos, permanecem atuantes em diferentes espaços sociais para além da escola, mas não a excluindo; e (b) a pedagogia é empregada como meio de ação, isto é, como um elo para as diversas relações espalhadas pelo espaço social, pois contribui para organizá-las e, podemos dizer, construí-las, formando “relações pedagógicas” em instituições que não teriam, necessariamente, função pedagógica específica.

É possível articular essa ideia de inflação pedagógica com o controle do espaço como forma de poder, conforme ressalta Saraiva (2006 p. 48), considerando, ainda, que “na contemporaneidade a posse está perdendo importância, dando lugar ao movimento. Um movimento entre lugares recém-criados, mas que já estão se desvanecendo. Os lugares se evaporam assim que tocam o solo”. Desse modo, “na modernidade o poder estava relacionado com a posse do espaço e o controle do tempo alheio”, o que validava a escola como espaço institucional por excelência; já na “sociedade contemporânea, a capacidade de trocar de lugar e de criar novos lugares [...] cada vez conta mais como forma de poder” (Saraiva, 2006, p. 48). Assim, percebe-se que o fenômeno social da inflação pedagógica tem sido possível pelas marcas da contemporaneidade, que transformaram radicalmente os modos de lidar com o espaço e o tempo.

É importante demarcar, inclusive, o quanto Planchard (1962) ressaltava que as tecnologias estavam fazendo parte da vida das sociedades e que, por isso, deveriam ser inseridas na escola. Ele e Luzuriaga (1961) advogaram por um necessário revigoramento da pedagogia por intermédio de tecnologias, de tudo aquilo que estava presente naquela época – rádio, cinema, entre outros – tudo isso deveria ser englobado pela pedagogia escolar. Afinal, parece necessário um escrutínio das formas-sujeito que esta procura construir em cada espaço-tempo – no presente, mas também, inevitavelmente, pensando em um futuro arquitetado –, para que, com refinadas ações pedagógicas, essa produção de sujeitos que correspondam ao seu espaço-tempo seja algo, talvez, materializável.

Poderíamos retroceder – antes das décadas de 1960 e 1980 – para percorrer outras argumentações que mostravam o quanto as transformações tecnológicas, em diferentes espaços-tempos, ajudaram a dar outras feições ao mundo. Contudo, uma mutação parece inevitável: as tecnologias movimentam saberes e poderes e, por isso, reinventam e se reinvestem incessantemente em pedagogias para que os saberes se tornem acessíveis aos sujeitos. Essa é uma condição que tem ajudado no esmaecimento da força imperativa da escola e na ascensão de outras esferas para a circulação de saberes e poderes – algo que tem tornado possível o entendimento de uma sociedade pedagógica.

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

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

A pretensão à universalização e à totalização do “homem” aparece em Luzuriaga (1961) e em Planchard (1962) – uma crença num destino ideal do humano, regido pela ordem do imutável. Os dois autores salientam que as sociedades passam por transformações constantes; porém, estas devem ser percebidas e incluídas na pedagogia somente como auxiliares para que possam servir à efetivação das aspirações que se tem sobre os “homens”. Aqui temos uma intenção de renovar a pedagogia por meio da extração das “circunstâncias históricas”. Ou seja, essa renovação parece servir mais adequadamente para não tirar da competência da pedagogia a intencionalidade de tentar, a cada nova vez, realizar suas aspirações.

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

Bauman (2009, p. 664) comenta que as ideias levantadas por Jaeger não foram refutadas e, caso as considerássemos acertadas, isso só poderia significar “que a pedagogia, como a entendemos, se encontraria em dificuldades”, pois “hoje é necessário um esforço enorme para sustentar essas hipóteses e outro ainda maior para reconhecê-las como incontestáveis”. Esse é um argumento que estou tentando problematizar, justificando que a condição cultural contemporânea esfacelou, inclusive, os fundamentos de sustentação de tal pedagogia.

Desse modo, se “a alegria de livrar-se das coisas, de descartar e eliminar é a verdadeira paixão de nosso mundo” (Bauman, 2009, p. 663), por que a pedagogia não entraria nesse processo? Contudo, não creio que, em tal caso, se trate de um descarte do conceito, em sua utilidade e função, mas do revigoreamento da pedagogia pelo entendimento de que sua pluralização evidencia um ajuste ante as condições culturais que têm, dentre outros tantos aspectos, transformado o tipo ideal de sujeitos aspirados por nossa sociedade. Nessa direção, as contribuições de *A sociedade pedagógica* (Beillerot, 1985) são, em conjunto com um arsenal maior de autores e obras, uma possibilidade para compreendermos as condições socioculturais que têm impingido, no seio das discursividades da pedagogia, a noção de “expansionismo pedagógico”.⁵

⁵ Para aprofundamento acerca dessas discussões, ver as instigantes produções de Aquino (2015), Vieira e Aquino (2016) e Andrade e Costa (2017).

Além do mais, (Bauman, 2009 p. 662) explicita o quanto, em muitos períodos, a confiabilidade das estratégias e dos pressupostos da pedagogia não esteve em sintonia com a realidade, por isso precisavam ser aperfeiçoados; contudo, “a crise atual é diversa daquelas do passado”. Os pilares de sustentação da sociedade têm sido modificados; não há mais como nos ancorarmos em formas pré-determinadas, pois elas são tão cambiantes quanto as forças que as produzem. Ademais, parece não se tratar de simplesmente realocar os pilares, seja mudando-os de lugar, seja construindo outros para sustentar a sociedade. Novas e potentes enxurradas estragaçam tudo, colocando abaixo a segurança de sustentação que a ênfase na certeza e imutabilidade do mundo proporcionava. Trata-se da liquidez que incita o efêmero, o aberto, o mutante, bem como a indefinição das formas.

Como diz Bauman (2001, p. 8), “os fluidos [...] não fixam o espaço nem prendem o tempo”, “não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la”. Justamente por isso as pedagogias passam a ser imperativas, funcionando em uma rede de saber-poder. Por isso, as atualizações nos conceitos, e mesmo a criação de outros que procurem dar conta das transformações que nossas sociedades operam, passam a ser uma constante. Algo que a teorização educacional não deixa de sofrer. Se as sociedades se alteram, portanto, os conceitos utilizados para pensá-las e compreendê-las não deixam de sofrer processos contínuos de retroalimentação com essas transformações. O termo sociedade pedagógica, de Beillerot (1985), entre outros empregados neste artigo, vai nessa direção.

As relações com as tecnologias, intensificadas a partir da segunda metade do século 20, são consideradas uma das condições para essa série de transformações advindas da modernidade líquida. Com elas, a incidência das formas de controle e governo, que perpassam as cenas escolares, mas que também as transcendem, tornou-se algo que nos habituamos a considerar como praticamente inerente a nós. Além disso, as gerações de hoje vivem e experimentam sua vida em uma infinidade de espaços. Ao mesmo tempo que a ordem escolar faz parte de seus cotidianos (ao menos para uma parcela considerável), gerando trânsitos pela ordem do visível, essas gerações vivem a maior parte do tempo fora dessa instituição.

Esse conjunto de argumentações ratifica a centralidade que os artefatos tecnológicos tomam nas vidas – tornando possível que, a partir de perspectivas que delineiam e marcam o estado da cultura, a pedagogia sofra transformações a fim de se articular ao espaço-tempo em que está em funcionamento. Deleuze (1992, p. 223) diz que “é fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las”. Com isso, espero marcar o quanto, numa ampliação da pedagogia às pedagogias – as quais, como sublinhado, funcionam em múltiplos espaços no interior da “sociedade pedagógica” –, há das formas sociais que organizam as sociedades. A pedagogia se vai apropriando dessas formas ao procurar corresponder às novas exigências sociais, num processo em que se cria o entendimento de que “o bem da sociedade e o bem da pessoa coincidem” (Planchard, 1962, p. 98), e isso

na medida em que são as forças que produzem as pedagogias, e não estas que determinam aquelas – mostrando, novamente, a sintonia das pedagogias tanto com o espaço quanto com o tempo presente. Ou seja, pedagogias que se atualizam constantemente, tomando novas formas a partir de forças do espaço-tempo em que estão operando (Camozzato, 2014).

Assim, o conceito de pedagogia e os novos conceitos que vão se formando – sociedade pedagógica, inflação pedagógica, expansão pedagógica, entre outros – articulam-se com as transformações que acometem a sociedade. Nessa direção, Planchard (1962, p. 75) já indicava:

A família de outrora se baseava mais a si mesma para a satisfação das suas necessidades de vestuário, de alimentação, de recreio. Hoje, o pai e a mãe trabalham, frequentemente, fora e este facto fez com que o papel da mãe mudasse muito. A segurança social das famílias é maior que outrora, embora um fenómeno como o desemprego tenha aumentado. As famílias já não têm a mesma estabilidade de domicílio, as mudanças são mais frequentes; os produtos da técnica moderna invadiram a vida doméstica e a dona de casa mecanizou uma grande parte das atividades que outrora eram manuais.

As forças que produzem a sociedade vão se modificando e, com elas, as técnicas e as tecnologias, alterando e incrementando hábitos e formas de viver em sociedade. Esse mundo exterior se infiltra nas casas pelo “rádio, pela televisão, pelos discos e pelas revistas”, é assim que “os produtos da técnica moderna invadiram a vida doméstica”, como sinaliza Planchard (1962, p. 75). Esses produtos da técnica já estavam, cada vez mais, sendo inseridos no cotidiano das famílias. Se a pedagogia tem a ambição de lidar com tudo que envolve o humano, “uma vontade mais firme e mais geral de educar o homem total” (p. 222), então compreender e capturar essas mudanças é algo que despertou o interesse dos autores da área.

Assim como Luzuriaga (1961), Planchard (1962, p. 76) sinaliza o quanto “as invenções da técnica são extremamente numerosas e revolucionaram literalmente a vida social moderna”. E mais o quanto isso passa a ser motivo de atenção na pedagogia, uma vez que é de interesse que essas técnicas penetrem nas escolas, pois “o fim da escola, assim como o da formação dada pela família, é a preparação para a vida” (Planchard (1962, p. 73). Há o reconhecimento de que “as circunstâncias sociais actuais contribuíram para o declínio de certos métodos”, proporcionando, por sua vez, “o aparecimento de outros” e “o desenvolvimento de processos didáticos que esperavam condições favoráveis para se imporem” (p. 83).

É certo que as práticas pedagógicas vêm sendo transformadas para atender, em certa parte, à necessidade de desenvolver habilidades que tenham mais sentido e significado para os tempos de hoje. Uma preocupação que impera há tempos, segundo Planchard (1962, p. 83):

O facto de a imprensa ter simplificado numa medida extraordinária a transmissão de saberes levou a escola a recorrer muito mais ao livro para a comunicação de certas noções, e não tanto ao livro concebido para fins escolares, ao manual, mas antes ao livro em geral. Aliviou-se uma parte da sua tarefa para entregar a outros agentes da educação. Esforça-se sobretudo por criar motivos de estudo fora da escola, por orientar na escolha e no uso dos livros, numa palavra, a escola recorre cada vez menos à forma expositiva de ensino. O “learning” toma cada vez maior importância em detrimento do “teaching”.

Dessa citação vamos aprender algumas noções: a transmissão de saberes pelos livros em geral (e, hoje em dia, por uma infinidade de artefatos culturais); os “outros agentes da educação” a quem se passou a recorrer; o estudo fora da escola; e a menor ênfase ao modo expositivo de ensino – o autor nos mostra, com essas noções, o quanto, naquela época e contexto, já se insistia em enfatizar a aprendizagem, e não o ensino. Isso indica o quanto está na raiz da pedagogia a necessidade de que os sujeitos atuem sobre si mesmos a partir da mediação desses “outros agentes da educação”.

Tais considerações incidem no trânsito entre as sociedades disciplinares e as sociedades de controle. Nas primeiras, situadas entre os séculos 18 e 19, mas com seu auge no começo do século 20, temos o trânsito de indivíduos entre diferentes espaços fechados: a casa, a escola, a fábrica, o hospital, a prisão, etc. Para Deleuze (1992, p. 219) tratava-se de “concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares”. Contudo, como salienta Deleuze, as sociedades disciplinares passariam por uma crise em prol de novas forças que aos poucos seriam instaladas e, após a Segunda Guerra Mundial, é possível dizer que as “sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser” (p. 220).

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

Há algumas diferenças: “as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores” (Deleuze, 1992, p. 223). Ainda: “o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua” (p. 224). Enquanto “os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens”, “os controles são uma *modulação*, como uma modelagem auto-deformante” (p. 221, grifos no original), modificáveis a cada instante. A incidência permanente sobre os sujeitos, com controle contínuo, autoajustável a partir de múltiplas tecnologias, é algo que coincide com o argumento do deslocamento para uma sociedade de aprendizagem, na qual imperam pedagogias que possam continuamente atuar sobre os sujeitos.

Trago isso porque se trata de considerar esse alargamento dos espaços em que os sujeitos são produzidos por pedagogias, uma vez que é intenção constitutiva da pedagogia conduzi-los, inscrevê-los na esfera social. Contudo, esse alargamento engloba outra condição para sua efetiva produtividade: é preciso que

os sujeitos estejam, cada vez mais, visíveis para serem englobados pelas pedagogias. Isto é, parece ser uma condição que os sujeitos apareçam, se exponham, para que elas possam funcionar como intérpretes nos cambiantes cenários que experimentamos. Com pedagogias atuantes em espaços e artefatos para além do espaço escolar, essa estratégia vem ficando mais necessária e, por isso, intensa. Se elas lidam com formas e forças, é preciso que os sujeitos estejam expostos, visíveis, para serem identificáveis e capturáveis.

Enfim, as pedagogias – múltiplas, proliferativas, cambiantes, mutáveis, visto que multiplicadas em uma “sociedade pedagógica” – trabalham sobre as visibilidades, bem como sobre as tecnologias e os diversos artefatos de que os sujeitos fazem uso e acoplam a si, mesclando-se com eles. Nesse conjunto de discussões, entra a atualidade da seguinte questão: “o que somos capazes de dizer hoje, o que somos capazes de ver?” (Deleuze, 1992, p. 121). As pedagogias atuam nesse limiar entre as produções dos modos de ver e dizer, dos modos de atuar sobre si, para ser sujeito da pedagogia que um artefato ou espaço aciona na tentativa de produzir uma subjetividade, uma posição-de-sujeito. É claro que cada pessoa ocupa diferentes posições, e isso justamente torna imperativo o ensinar-aprender numa sociedade que se tornou pedagógica em sua extensão.

Referências bibliográficas

118

ANDRADE, P. D. *Pedagogias culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito*. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Textura*, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015.

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-23, jun. 2017.

AQUINO, J. G. A educabilidade como nexos da experiência civil contemporânea: aproximações investigativas. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 43, p. 121-132, jul./dez. 2015.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

BEILLEROT, J. *A sociedade pedagógica*. Porto: RÉ S Editora, 1985.

CAMOZZATO, V. C. Pedagogias do presente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CAMOZZATO, V. C.; CARVALHO, R. S.; ANDRADE, P. D. (Org.). *Pedagogias culturais: arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2016.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DU GAY, P. et al. *Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman*. London: Sage, 1997.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006.

LUZURIAGA, L. *Pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

LYOTARD, J.-F. *O pós-moderno*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

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

SARAIVA, K. *Outros tempos, outros espaços: internet e educação*. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da pedagogia moderna. In: ZORZO, C. M.; SILVA, L. D.; POLENZ, T. (Org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2004.

VIEIRA, E.; AQUINO, J. G. O lastro educacionalizante da experiência contemporânea: problematizações. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 769-791, set./dez. 2016.

Viviane Castro Camozzato, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Culturas e Pedagogias Contemporâneas (UERGS/Cnpq) e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (Neccso). Também coordena a área do Pibid no subprojeto de Pedagogia da UERGS em Bagé.

vicamozzato@gmail.com

Recebido em 9 de setembro de 2017

Aprovado em 15 de fevereiro de 2018