

Apreender o real com as pedagogias

Viviane Castro Camozzato¹

Resumo:

O objetivo deste artigo é problematizar as relações entre representação e pedagogia. Para tanto, considera-se que uma “vontade de representação” atravessa e faz a pedagogia funcionar. Num primeiro momento, apresenta-se o funcionamento dessa representação através do procedimento de buscar apreender um real a ser traduzido. Num segundo momento, argumenta-se o quanto tem ocorrido uma ampliação e pluralização de pedagogias a fim de indicar que há, concomitantemente a associações na pedagogia, um processo fecundo de dissociações que são condição para que a mesma se revitalize, fortaleça e se expanda ao procurar dar conta da totalidade como um todo. Atravessa essas discussões, enfim, a necessidade de um olhar inquiridor nas tentativas de apreender porções do real. A análise é realizada a partir de comentários de obras pedagógicas, especificamente *Introdução à Pedagogia*, de Lorenzo Luzuriaga (1961), *Pedagogia*, de Émile Planchard (1962), e *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani (2001).

Palavras-chave: pedagogia, pedagogias, representação, olhar.

Apprehend the real with pedagogies

Abstract:

This paper aims at problematising relationships between representation and pedagogy. For this, we consider that a ‘will to represent’ crosses and makes pedagogy work. First, we introduce the way how this representation works by seeking to learn how something real is to be translated. Second, we argue to which degree pedagogies have increased and be pluralised so as to suggest that, along with associations to pedagogy, there is a fertile process of dissociations that are necessary for it be fresher, stronger and wider while it seeks to account for the whole. Thus, the need for an inquiring gaze when we grasp parts of the real, crosses these discussions. This analysis draws on pedagogical works, particularly including *Introdução à Pedagogia* by Lorenzo Luzuriaga (1961), *Pedagogia* by Émile Planchard (1962), and *Escola e Democracia* by Dermeval Saviani (2001).

Keywords: pedagogy, pedagogies, representation, gaze.

¹ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação (UFRGS). Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Culturas e Pedagogias Contemporâneas (Uergs) e pesquisadora associada do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS). Coordenadora de área do Pibid – subprojeto Pedagogia.

A noção de que imagem é o que é visível, o que se vê e se apresenta a nós com os seus volumes e vazios é algo amplamente aceitável. Contudo, num relançamento desse olhar, imagem é algo mais complexo. É algo que construímos através de diferentes técnicas (as imagens produzidas através da pintura, fotografias, das telas de televisão, internet, filmes, entre outros). E é, também, algo sedimentado através das produções da cultura. Ou seja, uma produção que se associa duplamente aos conceitos, palavras, contextos em que algo toma corpo, se avoluma e se torna uma de tantas outras imagens de uma área de saber num tempo preciso. É por isso que “‘a imagem’ não é um artefato puramente visual, puramente icônico, nem um fenômeno físico, mas é a prática social material que produz uma certa imagem e que a inscreve em um marco social particular.” (DUSSEL, 2006, p.280, trad. minha).

Aliás, como salienta Manguel, “as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (2001, p.21). Elas são parte integrante, portanto, de nossos modos de locomoção no mundo, nos constituem, bem como são acionadas nos processos de construção dos outros. As imagens fazem parte do processo de representação. Devido a isso, são muito disputadas, pois se trata de dar significado a determinada porção do mundo por uma representação específica. Afinal, representar é um modo de dar significado a sujeitos e objetos.

Tendo em vista essas primeiras considerações, o objetivo deste artigo é, sobretudo, problematizar as relações entre representação e pedagogia. Torna-se importante sublinhar, porém, que não se trata de uma análise sobre as representações da pedagogia – o que implicaria analisar os modos pelos quais a pedagogia vem sendo apresentada em diferentes artefatos culturais, por exemplo –, mas de um tensionamento do que poderíamos chamar de certa “vontade de representação” que atravessa e faz a pedagogia funcionar. Dito isso, faço um primeiro movimento para tentar mostrar como uma função de representação opera na pedagogia. Estabeleço essas discussões a partir de comentários sobre porções de obras pedagógicas, especificamente de Luzuriaga (1961), Planchard (1962) e Saviani (2001). Num segundo momento, trato da construção de nossos modos de olhar pelas lentes das pedagogias – pelos significados que, nesse processo, vão ganhando visibilidade e legitimidade –, apontando para a pluralidade de pedagogias no tempo presente.

Espero que esse conjunto de materiais possa ser suficiente para organizar e compor uma perspectiva para ver e pensar (SARLO, 2004). É para o interior

dos textos, para a articulação entre eles e suas condições em formações mais amplas, como o contexto social, que minhas estratégias de análise foram me levando. Alguns fios foram puxados, outros foram deixados de lado na medida em que não estavam sintonizados com o problema aqui privilegiado. De certo modo, creio que é possível afirmar que numa aproximação pouco ortodoxa à análise do discurso foucaultiano, problematizo as tentativas de fazer corresponder os objetos de saber e os sujeitos de discursos para obtenção de domínio. Compreendo, a partir disso, o discurso menos como um ato de fala, mas como um componente que produz sujeitos e práticas, que compõe aquilo sobre o que se fala. Trata-se de privilegiar as relações entre palavras e coisas, demonstrando as articulações, as regularidades e recorrências no *corpus* em torno do conceito de pedagogia e suas articulações com a representação.

O FUNCIONAMENTO DA REPRESENTAÇÃO NA PEDAGOGIA

Em *Isto não é um cachimbo*, Foucault (1988) faz aparecer a figura da escola, do quadro escolar e, ainda, de um dedo indicador do mestre que, embora não esteja completamente visualizável, impera em todos os lugares. Tratando de imagens – especialmente das obras *A traição das imagens* (1928-29) e *Dois mistérios* (1966), de René Magritte – nos diz que um dedo indicador parece atuar para demarcar as representações, para afirmar o que e como são as coisas, para estabelecer relações de equivalência.

Esse é, aliás, um recorrente hábito de linguagem: a indagação sobre o que é determinada imagem, por exemplo, percorre uma longa tradição a partir do qual tendemos a estabelecer semelhanças entre o visto e as coisas, afirmando, muitas vezes, que o que vemos é determinada coisa. “Velho hábito que não é desprovido de fundamento: pois toda função de um desenho [e podemos, talvez, afirmar isso em relação a outros tipos de imagens também] tão esquemático, tão escolar, [...] é a de se fazer reconhecer, de deixar aparecer sem equívoco nem hesitação aquilo que ele representa.” (FOUCAULT, 1988, p.20). É como se essas imagens pautadas pelo desejo de semelhança não reenviassem “como uma flecha ou um indicador apontado” a uma determinada coisa que está mais distante, é como se a imagem fosse determinada coisa. (FOUCAULT, 1988).

É como se, de certo modo, ao olharmos uma obra como *O escolar* (1890), de Van Gogh, procurássemos estabelecer uma relação de equivalência entre a figura da imagem – o escolar – e os escolares das escolas. Nessa

direção, Foucault (1988) salienta que do século XV ao XX dois princípios reinaram sobre a pintura: o primeiro estabelecia uma separação entre imagens e palavras; o segundo, a equivalência entre semelhança e afirmação formando, assim, um laço representativo. No primeiro caso, o dedo indicador do mestre faz aparecer uma forma em que o título da obra remete à imagem e a imagem remete ao título, uma reafirmando a outra e, ao mesmo tempo, tendo imagens e palavras em lugares determinados – “com uma ordem os hierarquiza[ndo]” (FOUCAULT, 1988, p.40). No segundo caso, essa relação entre semelhança e afirmação em que a imagem nos diria o que ela é, quem a está habitando, bastando “que uma figura pareça com uma coisa (ou com qualquer outra figura), para que se insira” (FOUCAULT, 1988, p.41), num jogo envolvendo essa imagem,

um enunciado evidente, banal, mil vezes repetido e entretanto quase sempre silencioso (ele é como um murmúrio infinito, obsidiante, que envolve o silêncio das figuras, o investe, se apodera dele, obriga-o a sair de si próprio, e torna a despeja-lo finalmente no domínio das coisas que se pode nomear): ‘O que vocês estão vendo, é isto’. (FOUCAULT, 1988, p.41-42).

Parece-me que é nesse sentido que podemos pensar o quanto a pedagogia encontra-se imbricada numa relação de representação. Ou seja: a pedagogia relaciona-se com formas de representar os seus objetos e sujeitos, sendo esta mesma representação um modo de produzi-los. Por certo, há várias formas de representar – e a multiplicidade de pedagogias que operam na sociedade contemporânea parece evidenciar isto, como discutirei mais adiante – visto que há, também, diferentes formas de produzir objetos e sujeitos. Vale salientar que a representação não é uma cópia da “realidade”, nem é fixa, pois há um jogo na representação e as posições que ela produz são mutáveis.

Essa noção de representação ampara-se no interior das discussões pós-estruturalistas, *movimento de pensamento* que começou a circular no início da década de 1960 e que teve como eixo de problematização principal os cânones do movimento estruturalista². A ênfase na linguagem, na construção discursiva da realidade e dos sujeitos, na fluidez dos significados, na desconstrução dos binarismos, na desconfiança do tomado como verdade e dos significados

² Uma discussão mais substancial sobre as aproximações e distanciamentos em torno do estruturalismo e pós-estruturalismo pode ser encontrado em Peters (2000).

transcendentais, fazem parte desse movimento. Como salienta Silva (2001, p.32): “epistemologia tem a ver, fundamentalmente, com representação: com a relação entre, de um lado, o ‘real’ e a ‘realidade’ e, de outro, as formas pelas quais esse ‘real’ e essa ‘realidade’ se tornam ‘presentes’ para nós – *re-presentados*.”

Nessa perspectiva, “Quando se descrevem, explicam, desenham ou contam coisas, quando variadas textualidades falam sobre pessoas, lugares ou práticas, esses estão sendo inventados conforme a lógica, o léxico e a semântica vigentes no domínio que produz o discurso.” (COSTA, 2010, p.133-134). Quando imagens de crianças, ou mesmo de docentes, de práticas pedagógicas, enfim, as representações sobre os processos educativos e pedagógicos, circulam em livros da literatura pedagógica, em revistas, jornais, etc., podemos pensar nesse processo de invenção de modos de ser, processo de associar, pela representação, significados a determinados sujeitos e objetos. Como a perspectiva pós-estruturalista tem problematizado, esse é um campo atravessado por relações de poder, pois conhecer, representar e governar faz parte de um mesmo processo.

As tentativas de cercar e definir a pedagogia, como fazem os autores Émile Planchard (1962) e Lorenzo Luzuriaga (1961), entre tantos outros que poderia evocar, implicam esse duplo movimento: a busca pelo conhecimento e a representação. Em certo sentido, como sujeitos inscritos pela linguagem – que é constituidora –, atravessados por relações de poder, esse duplo movimento encontra-se, inevitavelmente, presente quando se trata de definir e fazer funcionar conceitos, práticas e ideias. Contudo, cabe destacar o processo de indeterminação que ocorre nesses movimentos. Como explica Silva (2001, p.35), “A representação é um processo de significação” e, justamente por isso, há instabilidade, brechas, indeterminação, possibilidades estas que incidem e fazem pensar na ambivalência desse processo. Na mesma medida em que há um movimento complexo para cercar e garantir certos significados – e que se ampara, muitas vezes, nas estratégias de nomeação, classificação e descrição, dentre outras – há, igualmente, um movimento de abertura.

É especificamente a esse duplo movimento que espero me referir ao chamar atenção aos processos de associações e dissociações na pedagogia. De um lado, associações pelas formas como a pedagogia intenta descrever, nomear, classificar os sujeitos; de outro, dissociações na medida em que esse primeiro movimento produz, como um contra-movimento próprio, também dissociações. Os sujeitos não correspondem plenamente ao processo de

imposição de significados que a pedagogia constrói e tenta, quase a todo custo, fazer funcionar. Afinal, a sociedade e seus sujeitos têm vivido num ambiente cambiante, em que as concepções de mundo, de família, as relações com as instituições, com o consumo, as tecnologias, entre outros, têm transformado substancialmente os modos de viver. Frente a isso, as respostas que a pedagogia tem erigido não têm dado conta de um mundo que constantemente sofre transformações. Contudo, o processo de dissociação não implica em considerarmos simplesmente “defasadas” as produções dessa área, mas considerar, com a perspectiva pós-estruturalista de análise, que as tentativas de associação e construção de significados são marcadas pela indeterminação, pela impossibilidade de associar o que se diz e o que se vê.

Com essas assertivas, creio ser possível dizer que a pedagogia – em relação com os discursos que a produzem – se ampara no laço representativo formado tanto pela equivalência entre semelhança e afirmação quanto pela constante reiteração de que as palavras e as coisas reforçam-se uma a outra. Parece que, ao tratar de determinada figura, como a da infância, por exemplo, a pedagogia que aponta o dedo indicador do mestre, nos diz o que é tal imagem (e como é tal criança) e, a partir dela, uma série de investimentos pedagógicos são delineados e planejados. Assim, a cada modo de nomear as crianças que espreitam e sustentam nossas pedagogias, estabelecem-se associações entre as palavras e as coisas. Muitas são nomeadas como “hiperativas”, “desobedientes”, “impossíveis”, “irrecuperáveis”, etc., mas, talvez, esses muitos nomes com os quais tentamos descrever e compreender as crianças dos tempos de hoje sirvam para que tentemos alojar as múltiplas imagens que elas fazem presentes a nós com discursos que busquem, mais uma e outra vez, produzir associações. Afinal, “Por meio da representação travam-se batalhas decisivas de criação e de imposição de significados particulares”. (SILVA, 2001, p.47).

Talvez seja possível afirmar que, se sob a pedagogia persiste reiteradamente algo, parece ser essa insistência em fazer corresponder as palavras e as coisas, em fazer ressurgir – a cada novo investimento para dizer, descrever, fornecer subsídios a determinada prática pedagógica –, a busca de um fundamento na semelhança e no reconhecimento. A semelhança e o reconhecimento duplamente porque, na pedagogia, ambos atuam de forma conjunta: um desejo de semelhança que, a partir de uma representação que traduziria a “realidade”, “ordena e hierarquiza a partir de si todas as cópias, cada vez mais fracas, que podem ser tiradas.” (FOUCAULT, 1988, p.60). A qual salienta, por conseguinte, que aqui funciona uma imagem associada à

verdade sobre cada criança, jovem, aluno, e funciona como “uma referência primeira que prescreve e classifica” (FOUCAULT, 1988, p.60) e que faz, ainda, ocorrer uma ordenação a partir do “modelo que está encarregada de acompanhar e de fazer reconhecer” (FOUCAULT, 1988, p.61).

São fecundos os exemplos que podemos extrair e tensionar da literatura pedagógica. Em inúmeras passagens há indicação do quanto a pedagogia se ocupa de uma “realidade” a ser captada, apreendida.

Luzuriaga (1961) afirma que a pedagogia estuda a realidade da educação, sendo a educação um “fato histórico variável com as circunstâncias do lugar e do momento” (p.10) e a pedagogia a ciência³ que estuda esse objeto particular. Mais especificamente, a pedagogia teria a educação como seu objeto e sua realidade. Para isso utiliza de métodos próprios – que englobam a observação, experimentação, também a compreensão e a interpretação, entre outros – e, por último, acomoda os resultados de todos seus estudos em um sistema ou, dito de outro modo, em um conjunto organizado de conhecimentos. Em outra passagem, Luzuriaga (1961) reitera o seguinte: “A pedagogia, como todas as ciências, é puramente teórica, estuda a realidade educacional, individual ou social, de modo desinteressado, especulativo.” (p.11). Importa registrar, entretanto, o quanto a expressão “desinteressado” não funciona em uma análise pós-estruturalista, pois a linguagem nos mostra que as relações de poder que funcionam nas representações são interessadas. Ou seja, tem propósitos e objetivos que podemos tensionar a partir de análises que problematizem tanto as formas de construção dessas representações quanto os seus efeitos.

Em relação ao exposto acima, Planchard (1962, p.22, grifos do autor), por sua vez, comenta o seguinte:

³ Cabe destacar que essa é uma das concepções circulantes no campo da educação. Outras formas de conceituar a pedagogia existem e são amplamente debatidas e contestadas. Há embates em torno de sua definição como ciência, teoria, filosofia, técnica, teoria e prática, arte, filosofia, etc. Tais discussões encontram-se em variados autores da literatura pedagógica mundial. Nesse sentido, é válido considerar que embora haja um predomínio do entendimento da noção da pedagogia como ciência, este não é homogêneo e nem pode ser tido como uma compreensão naturalizada. Pelo contrário, tal questão é permeada de embates e contestações. Para uma iniciação a esta discussão sugiro a leitura de Houssaye *et al* (2004).

A pedagogia ocupa-se de *o que é* (o real), de *o que deve ser* (o ideal) e de *o que se faz* (o factual). Parte de uma concepção do mundo e do homem, mas também do que existe na realidade concreta, do dado circunstancial no qual se efectua a educação. A partir dessas bases, ela elabora *normas*, um conjunto de regras, um *código* se se quiser, o qual diz respeito à educação nos seus diversos aspectos. Finalmente, passa à *acção*, edifica na criança, realiza a educação, sem jamais atingir, todavia, o ideal, uma vez que este é, por definição, inacessível.

Essa citação de Planchard (1962) parece-me exemplar no processo de associação e dissociação que a pedagogia faz funcionar. A pedagogia, para o autor, atua em três planos articulados: o da realidade, o do idealizado e o do prático. Com seus métodos próprios, a pedagogia interpreta a realidade e, por intermédio de sua prática, busca atingir um ideal, que é seu grande objetivo. Como já dito, aquela imagem primeira – a imagem ideal – que serve de referência e, por isso, prescreve e classifica. Nesse caso, a “concepção do mundo e do homem” (p.22) que a gesta. Afinal, “Aderir a uma concepção do homem, formular um ideal educativo, dispor de argumentos apropriados para o justificar, tudo isso é fruto de uma actividade puramente intelectual” (p.23). Com isso, há a elaboração de normas direccionadas à educação. Pela prática, pela ação, se intenta produzir um determinado tipo de sujeito, reconhecendo, contudo, a inacessibilidade da realização completa do esperado e idealizado. O que, aliás, não se constitui como uma falha da educação e da pedagogia, mas como condição para que elas permaneçam e justifiquem a sua imprescindibilidade.

Há, nesse conjunto, uma operação expressa por uma vontade de apreender o real e suas formas, de tornar esse real inteligível para associá-lo ao que se tem como ideal: uma relação entre as coisas (que se atêm ao real) e as palavras (que se atêm ao ideal). Essa operação contém, portanto, uma construção pedagógica do real. Ela observa, descreve e produz. Assim, é possível dizer que os conceitos que intentam explicar a realidade (como a pedagogia) são os mesmos que permitem criar essa mesma realidade.

Refiro-me, aqui, a uma pedagogia que busca dirigir, delimitar, estabelecer linhas e fronteiras; de uma pedagogia que tem na semelhança e no reconhecimento um par conceitual; de uma pedagogia que se baseia numa referência primeira para produzir-se e amparar-se conceitualmente.

Para explorar mais essas relações, parece-me importante estabelecer, ainda, conexões entre as tendências pedagógicas e as imagens que elas tornam

possíveis. Essas tendências pedagógicas, ao mesmo tempo em que se associam a formas de compreender e construir significados sobre os processos educativos e seus sujeitos são, constantemente, reformuladas, mostrando-nos que as formas de representação associadas a elas, em determinados momentos históricos, não davam mais conta da conjuntura em que estavam inscritas.

No Brasil, há mais de 30 anos as imagens da pedagogia tem sido intensamente construídas e fortalecidas pela análise de Dermeval Saviani (2001), exposta no livro *Escola e democracia*, que tem circulado desde 1983 e está na 42ª edição. É devido à penetração dessa obra em cursos de formação e em pesquisas da área de Educação que optei por trazer as discussões sobre as tendências pedagógicas a partir desse autor. Cabe referir que Saviani (2001) traça os modos de funcionamento das seguintes tendências pedagógicas⁴: a *pedagogia tradicional*, a partir da qual os sujeitos que passassem por ela sairiam da ignorância; a *pedagogia nova*, distinguida pela descoberta das diferenças individuais, e por incluir os supostamente rejeitados, desajustados, inadaptados – que a pedagogia tradicional produzia sem parar; e, ainda, a *pedagogia tecnicista*, que seria capaz de tornar os sujeitos mais produtivos e eficientes e por isso mesmo “aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade.” (SAVIANI, 2001, p.13).

Para esse autor, então, a *pedagogia tradicional* seria centrada no enfoque do aprender – poderíamos dizer, talvez, no ensino diretivo. A figura principal seria o professor, responsável pela transmissão de conhecimentos, estes organizados de uma forma lógica. Aos alunos caberia, nesse caso, assimilar e armazenar o que o professor profere. Aqui haveria, assim, a crença num acervo cultural da humanidade. Essa pedagogia, por sua vez, tornava possível uma determinada imagem das instituições escolares e das salas de aulas, visto que

⁴ Saviani (2001) denomina as tendências pedagógicas citadas neste trabalho como *teorias não-críticas* por verem a educação, conforme o autor, como tendo autonomia em face da sociedade – esta vista como harmoniosa – e, ainda, por dotarem a educação como instrumento legítimo de equalização social. Refere-se, ainda, a uma distinção entre *teorias crítico-reprodutivistas* e *teorias críticas*. Nas *teorias crítico-reprodutivistas* a sociedade é vista como sendo marcada pela divisão em grupos ou classes antagonicos, sendo a educação subordinada à estrutura social e, por isso, instrumento de discriminação social – pois a sociedade seria gerida por classes que pretendem, por intermédio da educação, perpetuar os seus interesses. Nas *teorias críticas*, por sua vez, considera-se que estas só podem ser formuladas a partir dos interesses dos dominados, funcionando e atuando para que possam compreender e problematizar a sua condição e a sociedade como um todo; sendo necessário, nesse sentido, refutar tanto o poder ilusório das teorias não-críticas quanto a impotência das teorias crítico-reprodutivistas.

“as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.” (SAVIANI, 2001, p.6).

A segunda noção, intitulada *pedagogia nova*, emerge de uma renovação pedagógica e vai desembocar no movimento da Escola Nova, cuja ênfase recai no aprender a aprender. Com isso, a figura central desloca-se do professor para os alunos. Nessa concepção de pedagogia, as imagens das salas de aula e das escolas também sofrem alterações quando, por exemplo, se passa a considerar que os alunos deveriam ser agrupados conforme áreas de interesse; que o professor deve se tornar estimulador e orientador das aprendizagens dos alunos; que a aprendizagem aconteceria através da proposição de se ter um ambiente e materiais didáticos instigantes; de uma relação mais enriquecedora entre alunos e professor que seria promovida; com a proposta de trabalho em pequenos grupos – ainda que isso não tenha se efetivado de forma generalizada – para, inclusive, estimular as relações interpessoais que, nessa pedagogia, surge como uma das principais bases para a ação educativa. “Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.” (SAVIANI, 2001, p.9-10).

Por sua vez, a ênfase no aprender a fazer, que evidencia uma centralidade na eficácia instrumental – e não mais na figura do professor ou dos alunos – e ao mesmo tempo advoga a reorganização do processo educativo para torná-lo mais objetivo e funcional, seria característica da *pedagogia tecnicista*. Ao modo de funcionamento empresarial pretendeu-se uma objetivação do trabalho pedagógico, aliando esse trabalho a um elemento que se torna primordial nessa concepção: a organização racional dos meios.

Há, em relação a cada uma dessas pedagogias, a produção de novas imagens. A cada nova ênfase no conceito de pedagogia – e refiro-me a ênfase, mais propriamente, pois cada uma dessas pedagogias não faz desaparecer as características das demais, mas as atualizam, estabelecem escolhas e relações de equivalência, fazendo-as funcionar de outros modos – Saviani (2001) reitera que tal condição se deu devido a uma crescente insatisfação de que essas pedagogias não davam conta, de que elas falhavam em suas pretensões. Uma porção considerável do real parecia não estar sendo mais apreendido pela pedagogia; uma porção escapava às associações tornando possível novas adaptações e transformações.

A ênfase na pedagogia nova deu-se, então, para o autor, devido a uma insatisfação com a pedagogia tradicional, e a pedagogia tecnicista surgiu da insatisfação com a pedagogia nova. Aparece, aí, o quanto há brechas em relação às vontades das pedagogias que tempos e espaços precisos produzem e, ainda, o quanto essa condição engendra modificações e transformações no conceito de pedagogia, movimentando-o e fazendo-o falar outras verdades e produzindo outras imagens.

Desse modo, se a pedagogia que aponta o dedo indicador procura nomear, demarcar, restringir, a existência crescente de múltiplas pedagogias a funcionarem – algo que certamente não é somente de hoje – no cotidiano pode nos mostrar que não há essa associação, essa condição de equivalência entre as palavras e as coisas aferidas pela pedagogia: isso porque ela procura criar essa correspondência, porém, ela se esvazia, se esvai e mostra a todo instante que não há isso completamente. O dedo indicador do mestre, embora se imponha a partir de diferentes tendências pedagógicas que almejam apreender o que resiste de modo incessante, então, não é suficientemente validada nesse processo.

OLHAR COM AS LENTES DAS PEDAGOGIAS

Tratar de representações que compõem e delineiam determinados modos das pedagogias funcionarem não é algo neutro, mas algo que está implicado em determinadas formas de olhar. “Inquiridor, o olhar esquadrinha o campo das coisas visíveis: o que ele retorna é a representação.” (SILVA, 2001, p.60). A pedagogia, então, a partir de métodos como a observação e experimentação, como já dito, investiga o campo do visível de forma interessada, apreende aspectos do real, captura uma parcela de “realidade”. Contudo, o que regressa não são as coisas visíveis pela experiência direta e, posteriormente, traduzidas pela pedagogia: “Pois, na verdade, a observação nunca se dá a olho nu: entre ela e as coisas se interpõe, já, a linguagem. Ao retornar, na representação, é de novo a linguagem que se atravessa no caminho.” (SILVA, 2001, p.60). Planchard (1962, p.7) parece compreender bem essa operação com a linguagem quando refere que “Embora falando a mesma língua, nem sempre se usa a mesma linguagem.” Assim, cada observação que esquadrinha o visível o recompõe a partir de um olhar em que habita, lá, uma linguagem. Uma linguagem que constitui e posiciona, produz e direciona.

Parece ser possível afirmar que aprendemos a olhar com as lentes das pedagogias. É preciso reiterar que o tensionamento entre o singular (a pedagogia) e o plural (as pedagogias) é algo recente. Em grande parte da literatura pedagógica, costuma-se empregar o termo “pedagogia”. Um dos motivos é por se compreender que a educação poderia ser considerada variável, pois estaria conectada aos contextos diferenciados em que ocorre, porém a pedagogia, que seria um modo de teorizar e pensar a educação, teria que ser inflexível e única (LUZURIAGA, 1961).

Por outro, a pluralização tem a ver com as formas do olhar. O “real”, a “realidade”, não é um dado apreensível de uma forma única, mas cambiável a partir de cada modo de olhar. A cada olhar a apresentação da realidade tende a variar. Com isso as pedagogias se pluralizam frente às tentativas de ler, interpretar e apreender a realidade. Assim, o próprio argumento de que a pedagogia opera por apreensões do real para produzir a si mesma faz pensar numa pluralização do seu nome. Com as profundas transformações que a sociedade contemporânea tem sofrido, parece não fazer sentido pensar em “uma” pedagogia. Como Planchard (1962) refere: “Trata-se de actualizar a pedagogia e esta actualização deve fazer-se tanto mais freqüentemente quanto as mudanças sociais são rápidas e profundas.” (p.28). A pedagogia, portanto, inquire sobre o “real”, procura compreendê-lo, apreendê-lo, para atualizar-se e ser mais eficaz e competente nas suas intenções de produzir sujeitos conectados ao tempo presente. Afinal, a pedagogia não pode ser separada de estar presente na construção do que tomamos como real, do que instauramos e instituímos como verdade e dos efeitos dessa verdade. Desse modo, “À medida que uma determinada forma de representar a realidade vai perdendo terreno, outra vai ocupando seu lugar sem que a primeira desapareça.” (MIRZOEFF, 2003, p.26, trad. minha). Trata-se de pensar em pedagogias que coexistem na sociedade contemporânea. Nos embates em torno da significação, muitos modos de representar e compreender o real se avolumam.

Como venho argumentando, a pedagogia – e as pedagogias – opera por um processo de associação que, por falhar, também produz dissociações. A pedagogia e as múltiplas pedagogias têm como alvo as vidas como um todo. Vidas que são observadas e descritas por um olhar que esquadrinha e busca conhecer pela representação que, em suma, alimenta as pedagogias e fazenas funcionar. Essa é uma operação de extração de particularidades de um “real” que é descrito, relatado, nomeado, tornado cognoscível por um atravessamento da linguagem.

Em relação a esse conjunto de discussões, é preciso dizer que se trata de “um olhar que identifica, classifica e ordena, que pretende determinar o quê de cada coisa e que se há de fazer com ela”. (LARROSA, 2004, p.271). Um olhar que almeja, ao olhar o “outro”, apreender essa alteridade pela observação e descrição. Aliás, como uma bela frase de Susan Sontag (2003), no livro *Diante da dor dos outros*, que há muito me cativou, diz: “o outro, mesmo quando não se trata de um inimigo, só é visto como alguém para ser visto, e não como alguém (como nós) que também vê.” (p.63). Essa frase serve, aqui, para pensarmos no quanto temos tratado de certas figuras que povoam a educação e a pedagogia como alguém que serve apenas para ser visto – talvez porque explicado, dito, descrito, interpretado, por nossas vontades de verdade e de pedagogia para atuarmos sobre eles – e não tanto como alguém que também vê – e que, por isso mesmo, não fundamenta necessariamente as verdades que as nossas pedagogias inventam. Reafirmar que há dissociações nesse processo de “construção pedagógica do real”, como afirmei anteriormente, possibilita enfatizar os embates em torno da representação, da construção de imagens que nos produzem, dos múltiplos olhares implicados.

Há que se considerar, portanto, que “o que olha e o que é olhado permutam-se incessantemente.” (FOUCAULT, 2002, p.5). O que é tomado para ser visto – no jogo de expor e fazer reconhecível o dito “outro”, como o faz a pedagogia – também vê e afirma a sua potência, assim como nos expõe a fragilidade de nossas pedagogias, de nossas tentativas de dominá-los e incluí-los num espaço e tempo que pré-determinamos por nossas certezas e verdades, pelos saberes que almejamos incansavelmente inventar, dominar e controlar. Por isso, se trata de associações e dissociações, de construções parciais e provisórias, de apreensões do real que se realimentam de investimentos constantes de novas e múltiplas pedagogias.

Nas heranças de nossas pedagogias têm preponderado as tentativas de associar o que se vê (as coisas) e o que se diz (as palavras) a partir de apreensões do real. Entretanto, é pelo fato de as heranças não serem uma designação, mas uma possibilidade aberta à reinvenção, que podemos pensar, inclusive, em dissociações, em aberturas (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004). Problematizar o modo de funcionamento da representação na pedagogia parece criar frestas para que, conhecendo a forma de atuação de nossas pedagogias, possamos adotar uma atitude de suspeita frente ao que vemos e falamos, frente ao que assumimos como verdadeiro. Talvez para que possamos, sobretudo, assumir que o nosso olhar produz.

Larrosa (2004, p.271) continua a frase que expus a pouco dizendo que há um segundo modo de olhar, “um olhar que vive, que se move, que se cruza com outros olhares, com outros corpos”. Se nossas pedagogias têm se erguido, em grande parte, a partir de um olhar inquiridor sobre o “real”, como temos atuado com o “nosso” olhar? Como associamos e dissociamos as palavras e as coisas em nossas práticas de vida, trabalho e pesquisa cotidianos? Como é possível que nosso olhar investigue para aprender, e não para apreender? Aprender no sentido mais belo, de transformação. E isso não há como ser ensinado, mas realizado num intervalo, numa distância próxima, num silêncio em que o outro não precisa dar o apaziguamento de uma resposta já esperada, tampouco fundamentar o já pensado. Um aprender que se inquieta com o que se diz, se vê e se faz, porque suspeita do modo como foi construído. E, igualmente, porque problematiza as imagens e representações que podem estar alimentando os modos de pensar as pedagogias, a docência, seus sujeitos e seus processos. Afinal, isso tudo se refere a heranças e, por isso mesmo, podemos fazer escolhas. Especialmente se conhecermos as estratégias que fundamentam as pedagogias que dão forma às nossas práticas e modos de existência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A MAIS

Importante destacar que a pedagogia articula-se a variados discursos valorizados no contexto em que está em funcionamento. Por isso a pedagogia situa-se em um contexto onde discursos de áreas diferentes funcionam e travam embates. Tais discursos, quando articulados, produzem práticas, modos das pessoas perceberem a si mesmas e aos outros, etc. As verdades que circulam na pedagogia, nesse caso, emergem na dispersão de uma série de saberes que, articulados, ganham força nos direcionamentos que pretendem dar às vidas das pessoas. Esse entendimento contribui para pensarmos, aqui, no quanto o artigo procurou chamar a atenção para a representação que faz a pedagogia funcionar. Ela é, assim, uma estratégia para articular noções discursivas aos seus sujeitos e objetos.

Contudo, esse mesmo movimento opera num contexto sócio-cultural em que a ênfase nas transformações não cessa de ocorrer. Isso tem, cada vez com mais força, desestabilizado as pretensões de verdade da pedagogia. Ou seja, suas associações entre objetos e sujeitos a formas específicas de representação que, num mundo cambiante, se transformam constantemente. A imagem primeira, da semelhança na representação, como destacado no artigo, não

permanece inalterada frente ao turbilhão de transformações. Pelo contrário, o destaque é justamente sobre o esmaecimento das fronteiras e das imagens que, atualmente, adotam formas mais líquidas. Nessa direção, procurei chamar a atenção para o quanto tentar apreender aspectos do real, evidenciando um movimento tão próprio da pedagogia, encontra-se abalado e, ainda, o quanto isso tem repercutido no próprio conceito de pedagogia.

Foucault (1996, p. 122) comenta que “a Pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento” que, após, tornam-se “leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança.” Não podemos desconsiderar que essa extração dos comportamentos observáveis, a qual gera representações sobre as crianças, hoje em dia encontra-se em mutação constante. Olhar os comportamentos nos dá um panorama, mas não uma certeza. Em suma, é por compreender que um conceito responde a imperativos do presente, se reconfigurando e tomando novas formas, que procurei problematizar a marca que a representação tem sobre a pedagogia. Tomar como verdadeiro um dos tantos entendimentos de um conceito, procurar justificá-lo, assumi-lo e colocá-lo em funcionamento é, também, um processo de captura, de apreensão pela linguagem (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004).

REFERÊNCIAS

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar em revista**, n.37, p.129-152, mai/ago 2010.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã**: diálogo. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DUSSEL, Inés. Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. In: DUSSEL, Inés.; GUTIERREZ, Daniela. (Orgs.). **Educar la mirada**: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, 2006. p.277-293.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Trad. Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

FOUCAULT, Michel. Las meninas. In: FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p.2-21.

HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, v.29, n.1, p.27-43, jan/jun 2004.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. DamascoPenna. 3ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. Uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MIRZOEFF, Nicholas. Introducción. ¿Qué es la cultura visual? In: MIRZOEFF, Nicholas. **Uma introducción a la cultura visual**. Buenos Aires: Paidós, 2003. p.17-61.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLANCHARD, Émile. **Introdução à pedagogia**. Coimbra: Coimbra editora, 1962.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Trad. Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Recebido em março de 2015
Aprovado em julho de 2015