

Da pedagogia como arte às artes da pedagogia

Viviane Castro Camozzato*; Marisa Vorraber Costa**

Resumo

Interessa-nos discutir a condição própria da pedagogia de pretender dar forma ao atuar sobre os sujeitos. Focamos, sobretudo, uma das definições (contestadas) de pedagogia: a que a compreende como arte. Discutimos tal definição, evidenciando que, no tempo presente, com as transformações culturais, parece imperar, muito mais, a noção de artes da pedagogia. Tal noção pode indicar um refinamento que vem ocorrendo nas condições culturais contemporâneas para que os sujeitos se voltem sobre si mesmos, refinem suas artes e passem a operar incessantemente sobre si. Despontam, assim, esse deslocamento da pedagogia como arte (na qual há a necessidade de um educador-artista para dar forma aos sujeitos) para as artes da pedagogia, em que cada um se torna o mestre de si mesmo e atua sobre si, a fim de produzir formas díspares e variadas de vida.

* Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Bagé, RS, Brasil e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. vicamozzato@gmail.com

** Universidade Luterana do Brasil e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. vorrabercoستا@gmail.com

Palavras-chave

Pedagogia; pedagogia como arte; artes da pedagogia; produção de sujeitos; pedagogias culturais.

From pedagogy as art to the arts of pedagogy

Abstract

We intend to discuss pedagogy's particular condition to act upon subjects. We focus on one of the (contested) definitions of pedagogy: the one that understands it as art. We discuss this definition by showing that now, with cultural changes, the notion of the arts of pedagogy seems to rule. This notion may reveal a refinement occurring in the contemporary cultural status for subjects to look at themselves, shape their arts and endlessly work on themselves. We argue that thus a displacement of pedagogy as art emerges – in which there is the need of a educator-artist to shape subjects – for the arts of pedagogy, where everyone becomes his/her own teacher and acts on him/herself to produce distinct ways of life.

Keywords

Pedagogy; pedagogy as art; arts of pedagogy; making subjects; cultural pedagogies.

Invenção do século XVI destinada a conduzir as pessoas ao estágio de maioridade racional requerido para a edificação do projeto de mundo Moderno, a pedagogia constitui-se como arte que inventa e modela o “sujeito moderno”, regulando seus tempos e espaços, dando ordem à sua vida, dirigindo e orientando sua conduta. Sob essa perspectiva, as relações entre educação e arte estão estreitamente vinculadas e irremediavelmente implicadas com pedagogias.

Neste trabalho, interessa-nos discutir, ao tratar de um deslocamento da *pedagogia como arte às artes da pedagogia*, a condição própria da pedagogia de pretender dar forma ao atuar sobre os sujeitos. A palavra “arte” é utilizada, aqui, para fazer referência a uma dupla injunção: faz alusão, primeiro, a uma modelagem quase escultórica que a pedagogia tenta estabelecer ao atuar sobre os sujeitos; segundo, ao fato de que esse processo necessita, constantemente, da elaboração e reelaboração de técnicas e práticas precisas, que auxiliem nessa produção.

Debatemos isso a partir de uma pesquisa que analisou três diferentes obras. Duas delas são livros da literatura pedagógica mundial: *Pedagogia*, de Luzuriaga (1961), e *Introdução à pedagogia*, de Planchard (1962). As duas obras esmiúçam o conceito de pedagogia, suas relações com outros conceitos e formas de funcionamento, mostrando-nos seus múltiplos elementos e enfoques. Os autores apresentam um panorama sobre o conceito de pedagogia. A terceira obra é o livro *De menina a mulher II*, de Pinotti (2002), que se aproxima do formato de um manual de autoajuda para jovens garotas. Como tal, é repleto de regras, recomendações e prescrições que podem ser acionadas no cotidiano. Com temática sedutora às jovens (o subtítulo é indicativo disso: *Tudo o que você precisa saber para trilhar os caminhos da moda e arrasar sempre*), o livro enfoca a necessidade constante de conhecer a si própria para exercer o devido governo sobre si e aumentar as possibilidades de sucesso na vida em sociedade.

1. A pedagogia que produz formas - atuar sobre os outros

Entre as muitas definições (contestadas) de pedagogia, uma delas a posiciona como uma arte (Luzuriaga, 1961) ou, então, uma arte prática (Planchard, 1962)¹. Vamos iniciar por Luzuriaga (1961, p. 4)² e suas considerações a respeito da pedagogia como arte:

1. Extrapola os limites deste trabalho uma análise sobre as transformações ocorridas nas definições do conceito de pedagogia. Cabe salientarmos, contudo, que este é um conceito eivado de lutas pela significação. Nesse sentido, os embates em torno de sua definição se encontram em diversos autores da literatura pedagógica mundial. O conceito de pedagogia é entendido como ciência, técnica, teoria, filosofia, arte, entre outras acepções. A noção da pedagogia como arte é, portanto, uma das definições produzidas no campo pedagógico.

2. Optamos por manter a grafia original das citações utilizadas.

A educação foi, originariamente, sobretudo uma arte. Realizou-se, inicialmente, como uma atividade pessoal do professor, sem regras ou normas fixas. A capacidade, a habilidade do professor em transmitir conhecimentos e destrezas era o decisivo. Quem aspirava a ser educador, realizava a aprendizagem em relação direta com um mestre. Surgiram, depois, certas regras que se podiam transmitir de uns a outros. [...] A educação possuía, dêsse modo, e possui ainda, o caráter de ação pessoal e direta, em suma, artística.

Nesse primeiro sentido, temos a noção da educação como um processo que se dá no tempo, como algo que vai sendo esculpido através do cotidiano da ação de um educador. Primeiramente, sem regras ou normas; após, com regras e normas que vão sendo transmitidas na relação com outros. Talvez possamos apreender daí, principalmente, o entendimento da pedagogia dando forma mediante ações constantes. Com as ferramentas certas, ocorreria a ação artística de produzir uma forma. Luzuriaga (1961, p. 4) segue explicitando essa noção:

podemos, igualmente, interpretar a educação como formação, modelação ou configuração, da mesma forma que a obra de arte e a ação do artista. O educador cuida, neste caso, de formar ou modelar uma personalidade. Cuida de transformar um material informe num ser humano formado, assim como o artista quer plasmar ou criar uma obra de arte, transformando um material inerte, indiferente, numa estátua ou num quadro. Um e outro, educador e artista, são movidos por um objetivo ideal de formação, e dispõem de uma série de meios ou instrumentos para realizá-lo. Um e outro têm, também, em comum, o fato de possuir certas condições pessoais, que dão estilo à ação e à obra.

Temos aí a indicação mais precisa desse trabalho de “formação, modelação ou configuração”, que faz parte da educação. Também o cuidado, por parte do educador, em “formar ou modelar uma personalidade” e “transformar um material informe num ser humano formado”. Cuidados que, segundo o autor, aproximam o trabalho do educador ao dos artistas que produzem uma obra de arte a partir de um material, dando forma a ele. Ambos têm um objetivo ideal nesse percurso de produção e necessitam

dos “meios ou instrumentos para realizá-lo”. A partir desses argumentos, temos a noção do conjunto de ações e procedimentos que o educador-artista coloca em operação para produzir uma obra, dar forma a uma pessoa a partir do seu objetivo-ideal. Isso implica ações sobre outra pessoa, em que a primeira dá a forma, estabelece as ações e tenta, quase a todo custo, fazer corresponder a obra ao objetivo-ideal.

Contudo, embora estabeleça semelhanças entre o trabalho de um artista e de um educador, o autor também comenta sobre o que considera as suas diferenças. De uma parte, o artista atuaria sobre um material inerte (argila, cores, mármore, telas, etc.), enquanto o educador atuaria sobre um ser que estaria vivo e ativo. O primeiro poderia, além disso, prever as contingências que cercam sua obra e, na maioria dos casos, levá-la até o fim; enquanto o segundo, o educador, ainda que tenha um plano preciso, “não pode[ria], pelas contingências da vida, estar seguro do resultado de seu trabalho”, e nunca veria, assim, a “sua obra terminada” (Luzuriaga, 1961, p. 5). O primeiro envolveria, segundo o autor, passividade; o segundo seria totalmente ativo, porque se refere a pessoas³. Luzuriaga (1961) assinala que a educação é, ao mesmo tempo, mais do que arte, embora continue sendo uma atividade artística – característica que, segundo o autor, deve ser cultivada. “O educador é, antes de tudo, um artista, um artífice do ser humano infantil que deverá educar e formar.” (Luzuriaga, 1961, p. 6).

Vejamos agora o que Planchard (1962, p.18) diz a este respeito: “É uma arte [a pedagogia], pois se propõe utilizar numerosas noções para melhor realizar uma tarefa muito concreta: a educação das crianças”. E ainda: “Nasce-se educador, mas vem-se a ser pedagogo.” (Planchard, 1962, p. 20). Para o autor, aí se encontra o significado subjetivo da palavra arte. “Considerada no sujeito que a exerce, a arte é, antes de tudo, *vocação*, disposição interna favorável, mas variável”, que “assegura à *formação* técnica a sua plena eficácia.” (Planchard, 1962, p. 20, grifos do autor). Talvez seja possível, a partir dessas discussões, afirmar que impera a noção de que a pedagogia possa ser pensada como uma arte, justamente porque ela atua nesse vir a ser, num processo de produção, talhando e formando sujeitos, os quais nascem de determinados jeitos, mas que, por intermédio da pedagogia podem ter a sua “disposição interna” reelaborada ou, então, mais bem desenvolvida. Isso vai em direção ao entendimento de arte de Planchard (1962, p. 9, grifo do autor), que a define

3. Parece-nos necessário colocar as afirmações sobre arte de Luzuriaga (1961) sob suspeita, uma vez que elas enunciam, além das condições de possibilidade da sua época, a imersão em outro campo de estudos e não focam, sobretudo, uma série de discussões que tratam da possibilidade da arte como criação e afirmação de potências.

“como sendo a aplicação de conhecimentos à realização de uma concepção. A arte opõe-se à natureza no sentido de que faz algo de novo, algo *artificial*”. Assim, as construções da arte exigem uma utilização do saber, tendo em vista que “o artista cria, numa medida restrita sem dúvida pois não tira *‘do nada’*, mas, graças à natureza, dá corpo a uma ideia” e, desse modo, “*realiza* um plano, põe as leis da natureza ao seu serviço” (Planchard, 1962, grifos do autor). A pedagogia, nesta concepção, assume sua condição de criadora, produtora de pessoas.

Em suma, poder-se-ia dizer que existe o entendimento de que a pedagogia produz formas, esculpe tipos de sujeitos. Entretanto, é possível afirmar também que essa noção aparece quase soterrada diante do posicionamento dos autores de compartilhar, sobretudo, a compreensão de que, apesar das várias definições possíveis de pedagogia, ela é, essencialmente, a ciência da educação⁴. Aliás, o distanciamento dessa acepção da pedagogia como arte nos mostra, ainda mais, o afastamento da pedagogia de seu potencial de criação, soterrando-a em uma pedagogia institucionalizada que parece tentar conter o que poderia tentar escapar.

2. Da pedagogia às pedagogias: atuar sobre si mesmo

Na última fase de trabalho de Michel Foucault, desponta uma discussão sobre estética da existência, artes de si mesmo, ética, relações de amizade e escrita de si. Mais especificamente, sobre toda a problemática das artes de si mesmo na Antiguidade clássica grega e romana, que incita a fazer da vida uma obra de arte. Expressões como “voltar a si mesmo”, “retornar a si”, entre outras, estiveram no cerne do cuidado de si grego, analisado por Foucault. Cuidado de si (*epimeleia heautou*) “que significa trabalhar ou estar preocupado com alguma coisa” (Foucault, 1995, p. 268). De certo modo, “trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber”, como salienta Deleuze

(1992, p. 116), “mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles”. Contudo, é válido ressaltar que, se Foucault se voltou aos gregos, como refere Deleuze (1992), foi para pensar o presente, o nosso querer-artista que se delineia hoje. Ou, como comenta Ortega (2002, p. 24), interessa “problematiza[r] a atualidade como acontecimento” e, por isso, buscar “responde[r] às

4. Essa é uma recorrência, aliás, bem aceita no campo da pedagogia. Tem havido, no Brasil e no mundo afora, uma série de debates que tem colocado em questão a forte associação da pedagogia com a ciência, tornando-a, sobretudo, uma ciência da educação. É de se indagar, nesse sentido, o que se espera atingir ao procurar legitimá-la como uma ciência e suas regras de validação – que desfocam e deixam de lado contribuições e debates importantes, como este das relações entre pedagogia e arte. Para uma crítica sobre a noção da pedagogia como a ciência da educação, sugerimos a leitura de Houssaye et al. (2004).

perguntas acerca de nossa contemporaneidade e nossa situação presente, ou seja: o que acontece em nosso presente, na nossa atualidade? como (*sic*) se caracteriza?”. O que somos hoje, quais são as condições para que sejamos o que somos, eis um foco importante para entrar em questão; eis, igualmente, um foco de indagações para a pedagogia, a educação e a arte.

Em *A Hermenêutica do sujeito*, Foucault (2004) compõe, então, uma problematização a respeito dos modos de subjetivação na Antiguidade clássica grega e romana. Para o filósofo, havia a predominância de práticas de si utilizadas pelos indivíduos para constituírem-se de forma mais livre e menos sujeita às diversas formas de aprisionamento que seriam possíveis. Nesse livro em que estão transcritas as aulas do curso de 1982 no *Collège de France*, proferidas pelo filósofo, encontramos contribuições importantes a esse trabalho como, por exemplo, a distinção entre os conceitos de *ascese filosófica* e *ascese cristã*. A primeira, a *ascese filosófica* (mais própria da época helenística e romana), tem por objetivo colocar os indivíduos como alvo principal de sua própria existência. Trata-se de constituir para si um equipamento de defesa diante dos acontecimentos decorrentes da vida, visando a que o sujeito consiga se constituir a si mesmo. Contém, ainda, a intenção de articular o indivíduo à verdade (e não uma submissão à lei). A *ascese cristã*, por outro lado, tem uma função diferente: de renúncia a si mesmo. E isso se dá, mais especificamente, através de um procedimento bem peculiar, que é a confissão. Ou seja, “o momento em que o sujeito objetiva-se a si mesmo em um discurso verdadeiro” (Foucault, 2004, p. 401). Isso implica, assim, também regar os sacrifícios, estabelecer uma objetivação em relação a uma verdade que é da ordem da submissão à lei, do jurídico: *cais em falta, se não obedeces!*

Na *ascese filosófica*, “trata-se de encontrar a si mesmo em um movimento cujo momento essencial não é a objetivação de si em um discurso verdadeiro”, mas, especialmente, “a subjetivação de um discurso verdadeiro em uma prática e em um exercício de si sobre si” (Foucault, 2004, p. 401). Para os objetivos deste trabalho, a diferenciação entre esses dois modos de voltar-se sobre si mesmo e constituir-se como sujeito, seja em direção à objetivação de uma verdade, como na *ascese cristã*, ou em direção ao reconhecimento como seus dos discursos tidos como verdadeiros, “a fim de se estabelecer uma relação adequada, plena e acabada consigo mesmo” (Foucault, 2004, p. 400), como na *ascese filosófica*, interessa na medida em que possibilita pensarmos no quanto os deslocamentos (e, portanto, as formas, as ênfases e as transformações) no conceito de pedagogia estão implicados nos modos como são

pensadas as relações dos sujeitos com a verdade. Nessa direção, Planchard (1962) assinala que a pedagogia lida com o espiritual e, segundo nosso entendimento das ideias do autor, diz respeito a modos complexos e profundos de atuar sobre os sujeitos. Isso implica problematizar, por sua vez, as diferentes formas pelas quais cada tempo-espaço tem “atualizado” as formas de intervir sobre os sujeitos, inscrevendo-os no tempo presente e fazendo-os corresponder a suas demandas.

A partir das contribuições de Foucault (2004) a respeito da ascese e, de forma mais ampla, dos modos de relação consigo em direção a uma estética da existência, Ortega (2002), ao discutir as transformações nas formas de relação com o corpo e consigo, faz uma atualização do conceito de ascese. Ao problematizar o seu funcionamento no contemporâneo, Ortega (2002) destaca uma mutação entre a ascese que incita a um *corpo submetido* – e por isso “transfigurado precisamente pelo fato de dizer a verdade” (Foucault, 2004, p. 400) e o que temos hoje, que é uma *submissão ao corpo*. Hoje em dia há um incitamento maior para a produção de relações dos sujeitos com discursos em voga no contemporâneo. A ascese, segundo Ortega (2002), teria se transformado, nas condições contemporâneas, em *bioascese*. Isto é, práticas de assujeitamento e disciplinamento, bem distanciadas das ascéticas da Antiguidade clássica, que eram tidas, sobretudo, como práticas de liberdade, que necessitavam de um conjunto de exercícios e práticas em prol do alcance do objetivo espiritual almejado.

Expomos essa diferenciação porque, a partir dela, é possível perceber o quanto as práticas atendem a objetivos diferentes e, portanto, implicam possibilidades de construção de subjetividades distintas também. Na ascese da Antiguidade, a função das *práticas de si* era produzir singularidade, resistência às representações exteriores para a constituição de sujeitos éticos. Na ascese cristã, implicava a renúncia de si a favor da submissão à lei, mediante uma prática central, que era a confissão. Nas práticas de bioascese contemporâneas, há a exaltação, sobretudo, a um desejo de uniformização e adequação a esquemas e lógicas que têm a saúde e, principalmente, a perfeição corporal como prioridade nos seus modos de existência (Ortega, 2002).

Tais deslocamentos são urdidos porque as práticas se amparam em irrupções datadas e localizáveis em certas condições de possibilidade. Como sabemos, os objetivos e as intencionalidades que atravessam a produção dos sujeitos vão sofrendo transformações. Com isso, como pretendemos salientar, as condições para o funcionamento das pedagogias também têm se transformado. Há relação, portanto, com as condições que produzem os sujeitos. É assim que tem despontado fortemente a re-

corrência com que “critérios de saúde, performances corporais, doenças específicas, longevidade etc.” (Ortega, 2006, p. 43), como o consumo, entre tantos outros focos, têm sido centrais nas formas de tentar produzir sujeitos que atendam às demandas contemporâneas. Esperamos ser insistentes em reiterar essa condição de funcionamento das pedagogias que atuam no presente: a sua “atualização” diante das condições culturais do tempo presente. E isso porque cremos que, no centro das discussões sobre as transformações da pedagogia, há essa condição que permite e torna imprescindível a sua contínua transformação, de modo a englobar as formas de sujeito que se quer produzir nos tempos de hoje. Parece ser assim que, da pedagogia como arte, passa-se a uma proliferação de pedagogias que convocam e põem em funcionamento uma infinidade de outras “artes” de forjar sujeitos – obras de arte, portanto.

É possível considerar que o problema da educação surge a partir das concepções de sujeito que temos, bem como do que aspiramos que eles sejam. É sobre objetivos específicos que a educação se movimenta. Tais considerações estão em relação com a educação, que é “variável nas suas modalidades conforme as exigências que a realidade concreta impõe à nossa acção”, mas que “não pode ser convenientemente realizado senão adoptando *métodos* apropriados, postos em acção por *agentes capazes*”, como assinala Planchard (1962, p. 19, grifos do autor). Desse modo: “Onde irá a técnica de acção que é a pedagogia buscar as luzes que alumiarão seu caminho?” (Planchard, 1962, p. 19). O autor faz menção a uma técnica de ação como algo próprio da pedagogia, e isto porque “a educação dirige-se particularmente à alma.” (Luzuriaga, 1961, p. 7). Para implantar e reelaborar a alma, o “ser mesmo” dos sujeitos, uma técnica parece necessária. Porém, isso não significa definir a pedagogia como uma técnica da educação, como bem alerta Luzuriaga (1961, p. 7), pois “a educação é, sobretudo, criação, formação”, e não algo mecânico, impessoal e aplicativo. Assim, provavelmente a pedagogia não seja uma técnica, mas faz uso de técnicas e práticas, a fim de, com elas, produzir, criar, dar forma aos sujeitos.

Podemos associar essa técnica de ação – própria da pedagogia – com a noção de técnicas de si que, para Foucault (1997, p. 109), são:

os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si.

Ou, como o referido autor expõe, ao tratar das *tecnologias do eu* com as quais os indivíduos constituem uma relação consigo, as práticas são o

que permite aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (Foucault, 1990, p. 48)

Essa discussão a respeito dos modos de subjetivação interessa, aqui, para pensarmos o quanto estabelecer relações consigo, atuar sobre si mesmo a partir de certos procedimentos, técnicas, práticas de si, é algo que propicia a produção dos sujeitos. Os investimentos sobre essas técnicas e práticas de si são algo que as pedagogias incentivam, pois, sendo compreendidas como saberes e práticas que atuam sobre os sujeitos, está no seu cerne essa orquestração de estratégias para fazer com que os sujeitos se voltem sobre si mesmos, a fim de se tornar sujeitos de determinados discursos e ocupar as posições oferecidas para eles.

Isso demonstra, ainda, um outro deslocamento importante em relação a essas discussões. Larrosa (1994) comenta que, se deixássemos um pouco à parte o *quê* de uma relação de transmissão, ou seja, os conteúdos concretos, e nos centrássemos no *como* da pedagogia, isto é, na sua forma, encontraríamos uma similaridade impressionante entre as diversas práticas pedagógicas. Podemos fazer uma associação, nesse sentido, entre *como* operar, para que esse o *quê* se torne parte dos sujeitos. Porque as práticas pedagógicas estão muito mais implicadas em produzir ou transformar as formas pelas quais seus principais alvos se relacionam consigo mesmos.

Tal deslocamento sugere, como Gros (2004, p. 620) afirma, que “o sujeito se autoconstitui ajudando-se com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (Poder) ou técnicas discursivas (Saber).” Daí a importância de tais técnicas e práticas de si para a produção das pessoas. É nesse contexto que se justificam os usos recorrentes de algumas expressões na esfera social, como as seguintes: “aprender por si mesmo”, “trabalhar sobre si”, “olhar para si”, entre outras. Cremos que elas indicam esse trabalho de autoconstituição a partir das pedagogias. Se as discussões no início deste artigo indicam o trabalho de produção dos educadores-artistas sobre os indivíduos, dando forma a eles, aqui vamos adiante e passamos a

englobar essas artes de si, técnicas e práticas de si que os sujeitos colocam em operação para produzir a si mesmos. Isso exige que não haja passividade, mas atividade, exercício e trabalho constante sobre si, de modo a tornar-se sujeito. Mas com uma ressalva: tornar-se sujeito, muito mais, dos discursos vigentes.

Parece-nos que esse deslocamento é condição para que, ademais, a própria pedagogia se pluralize. Isto é, da pedagogia passamos, até mesmo, a falar em pedagogias, uma vez que a ligação com os discursos vigentes – entendidos menos como atos de fala, e mais como os elementos que produzem práticas e sujeitos, que constituem aquilo sobre o que se fala – faz com que seja de pedagogias que, no tempo presente, se trate. Pedagogias tão múltiplas quanto forem as intencionalidades que as atravessam e compõem.

Cabe ressaltar que a elaboração e reelaboração dos sujeitos consigo não é algo que se dê de forma solitária e individual. Pelo contrário, nesse processo, “o outro é necessário”, diz Foucault (2004, p. 165). Nas pedagogias do presente, que funcionam tendo em voga os discursos mais legitimados no tempo presente, o outro pode transmutar para diferentes “agentes da educação”: o outro pode estar nos diferentes artefatos culturais que ensinam formas de lidar com o corpo, com a escola, com a família, etc., e, de tal modo, indicam técnicas e práticas para utilizar no dia a dia; o outro pode aparecer na figura do professor ou da professora; na forma pela qual, passeando pela cidade, somos abordados por pedagogias espalhadas por ela, que nos ensinam a habitá-la, entre inúmeras outras possibilidades. Essa posição de outro nas pedagogias é mutável.

Como esperamos ter chamado atenção até aqui, a pedagogia não deixa de acionar a necessidade de uma prática, de um exercício a ser realizado sobre si mesmo. Em suma, ênfase nas estratégias para atuar sobre si que as pedagogias promovem e ensinam. Vale lembrar, como Fischer (2007, p. 292) salienta, que “com os gregos clássicos, aprendemos que saber-fazer é algo que tem relação com a *techné*, a arte de fazer alguma coisa, independente de tratar-se de objetos ‘belos’ [...] ou utilitários.” A *techné* engloba tanto a arte material quanto os processos que compõem certa arte, um jeito ou habilidade peculiar para fazer ou executar alguma coisa. A acepção que privilegiamos, nesse sentido, refere-se ao entendimento de arte como esses processos, jeitos, maneiras e habilidades que os indivíduos são convocados a assumir consigo, compondo e recompondo *posições-de-sujeito* estabelecidas em discursos contemporâneos. Além disso, Foucault (2004) também comenta que, no acesso ao

discurso verdadeiro, parece ser necessária certa arte, certa técnica, a fim de conduzir bem os sujeitos a escutar, a falar, a escrever como convém, para adquirir, como já salientado, os equipamentos necessários para operar uma transformação sobre si mesmo. A partir dessa perspectiva, então, a pedagogia, mais do que ser uma arte, faria uso de artes para forjar e fabricar os sujeitos de que cada sociedade necessita.

Voltemos à noção de bioascese e das condições de produção dos sujeitos do presente. Pois bem, é possível considerar que, em grande parte, “força, rigidez, juventude, longevidade, saúde, beleza são os novos critérios que avaliam o valor da pessoa e condicionam suas ações” (Ortega, 2002, p.157). Por isso mesmo, são temas centrais das pedagogias que funcionam no tempo presente. Ou seja, as pedagogias estão articuladas a esses novos critérios que imperam sobre as pessoas. Vejamos como têm funcionado estas artes da pedagogia, tal como acionadas na obra de Pinotti (2002):

Primeiramente é preciso entender qual é o seu relacionamento com a comida. Você é do tipo que come demais? Ou você é daquelas que têm preguiça até de mastigar? Sente prazer quando está na frente de um belo prato, cheio de alimentos saudáveis? Ou só sente esse prazer na frente de guloseimas? Você tem um prato favorito? Bate cartão em lanchonetes (*fast-food*)? Adora comidas naturalistas (macrobiótica, vegetarianas, etc...)? Não consegue parar de beliscar o dia inteiro?

Depois de responder essas perguntas você já consegue entender mais ou menos onde você está errando. O normal e mais indicado é que as pessoas se comportem de forma moderada, sem radicalismos. Por exemplo, é muito bom gostar de comer, mas é necessário saber a hora de parar de comer. Pessoas com hábitos alimentares saudáveis, normalmente, tomam um café reforçado pela manhã, comem uma fruta ou duas bolachas antes do almoço, almoçam de forma moderada, tomam um lanchinho à tarde e jantam muito pouco. Não sei se você reparou, mas uma pessoa considerada normal não para de comer o dia inteiro e mesmo assim são magras (*sic*). Isso se deve ao fato de que elas não exageram... Quando comem sorvete de sobremesa, servem-se apenas de duas colheres e não do pote inteiro como às vezes nós temos vontade de fazer. Algumas de nós fazem! (Pinotti, 2002, p. 86-87).

E ainda:

É impossível acreditar que exista uma única mulher, em todo o planeta, que esteja realmente satisfeita com a aparência. Eu mesma sou vítima constante da seguinte armadilha: chego em frente ao espelho – imaginem a cena – e acho que uma ligeira elevação na região do abdômen – a famosa barriguinha – é um verdadeiro “barrigon”, um monstro que vai me devorar, ou acabar comigo em segundos. Só falta eu chorar! Nesse momento o chão se abre sob os meus pés e o mundo desaba! (Pinotti, 2002, p.114).

Os elementos presentes nos excertos extraídos de uma das obras que compõem nosso *corpus* de análise permitem sugerir que são muitos os modos de compreender as condições contemporâneas, assim como são muitas as maneiras de flexionar o conceito de pedagogia; de fazê-lo funcionar em relação ao que se quer que diga no tempo presente. Acima, temos um dos modos de funcionamento das pedagogias, ligadas que estão, principalmente, às discursividades socialmente validadas nos tempos de hoje e, desse modo, vinculadas a investimentos cada vez mais precoces e fortes sobre o corpo, nas formas de embelezamento, na aparência e nos discursos de promoção da saúde. A questão é que a ênfase e a força da operacionalidade das pedagogias para produzir efeitos da ordem da aparência, da beleza e da juventude parecem encontrar uma grande ressonância no contemporâneo. Garantem, assim, visibilidade e circularidade aos discursos que legitimam e validam essas ênfases.

Há, ainda, a preocupação em ordenar e dirigir os corpos, as condutas, os gestos, os desejos, mas há, concomitantemente, uma vinculação dos sujeitos ao consumo, a uma exterioridade subjetiva cada vez mais forte e à produção subjetiva pela temporalidade do fazer a si mesmo (Bauman, 2008) que colocam a ênfase na construção de si mesmo por meio das composições e montagens, pela aparência e pelos corpos-imagem produzidos do início ao fim.

No caso do livro de Pinotti (2002), vemos que a autora fala diretamente aos leitores ao focar o quanto é preciso que cada um entenda o tipo de relacionamento que tem com a comida, conforme os excertos recém-citados. Ela indaga: “Você é do tipo que come demais? Ou você é daquelas que tem preguiça até de mastigar? Sente prazer quando está na frente de um belo prato, cheio de alimentos saudáveis?”, entre outras questões. A nosso ver, isso indica o quanto a efetivação das pedagogias não

depende necessariamente apenas de um processo de ensino. Ou seja, não parece ter o mesmo efeito ensinar como se alimentar, como montar um prato saudável, etc., se, primeiramente, cada pessoa não for direcionada a pensar sobre si mesma, com vistas a se conhecer melhor. É necessário saber como somos, quais condutas preferimos e adotamos, para que modificações possam ser realizadas. Fica acessível, assim, a noção de artes da pedagogia como a série de voltas sobre si mesmo que as pessoas são instadas a efetuar. O que implica, sobretudo, não a ação de um educador-artista sobre um objeto, mas a ação constante de um sujeito sobre si mesmo, fazendo das “artes” algo que está inseparável dos modos de produção dos sujeitos por intermédio de pedagogias. Podemos salientar, nesse sentido, que os excertos analíticos recém-transcritos contêm um tipo de prática muito presente em variados artefatos culturais, em diferentes instâncias em que está em jogo uma modificação do sujeito. E nesse processo há pedagogias em funcionamento, na medida em que “o importante não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo” (Larrosa, 1994, p. 36). Invertendo essa relação, podemos dizer que é pela relação consigo que o “educando” (seja o leitor ou a leitora do livro de Pinotti, ou os telespectadores de novela, ou a(o) ouvinte de um programa de rádio) poderá, talvez, interiorizar esse exterior, apre(e)ndendo os ensinamentos.

Há aí, igualmente, uma avaliação de si, pois, conforme Pinotti (2002, p.87), após a obtenção das respostas às questões, é possível “entender mais ou menos onde você está errando”. Aparecem recomendações sobre como se alimentar adequadamente, quantas refeições realizar, com que quantidade de porções, em quais horários e periodicidade, etc., aprendendo a controlar os impulsos e os desejos. Além disso, a autora aproxima-se das leitoras ao colocar-se como exemplo, mostrando que também padece das mesmas coisas; e, com isso, adquire legitimidade como mais uma voz “autorizada” e próxima das leitoras para tratar sobre o assunto. O que vale a pena demarcar aqui, a partir dessa prática apresentada, é o quanto essa forma de relacionamento com a comida pode ser alterada, ao partir da primeira recomendação de Pinotti (2002), que é entender a si mesma, analisando-se ao responder a algumas questões. De certo modo, é colocar-se em questão para que essa volta sobre si possa provocar alguma modificação.

Assim, “tornam-se importantes as formas de conhecimento, só que desta vez, dirigidas ao conhecimento do próprio eu. Se para governar é preciso conhecer os indi-

víduos a serem governados”, então “para autogovernar-se é necessário conhecer-se a si próprio.” (Silva, 1995, p. 192). Com isso, multiplica-se “o estímulo a técnicas de autoconhecimento e a suas formas concretas, materiais, de expressão: diários, autoexame, confissões, auto-avaliação...” (Silva, 1995, p. 192). As pedagogias parecem levar isso muito em conta, pois, para o seu próprio funcionamento, essa articulação entre os ensinamentos e um trabalho sobre si mesmo é imprescindível, como temos comentado.

Nesse sentido, as artes da pedagogia para a condução de cada pessoa ao interior de si é algo que tem proliferado consideravelmente. No terreno da literatura de autoajuda, por exemplo, pululam obras nas livrarias. Para as situações adversas do cotidiano, para planejar a carreira, para superar uma história de amor malsucedida, para ter sucesso em equipes de trabalho, para ser um professor que cativa os estudantes, etc., elas pretendem reunir as recomendações mais adequadas, auxiliando as pessoas a atuar sobre si mesmas, de modo a sair-se bem nos mais variados tipos de situações. As propostas que emergem nesse novo campo intitulado de “autoajuda” têm sido pródigas em técnicas de investir sobre o interior dos sujeitos. Vejamos o que Pinotti (2002, p. 126) diz a respeito da importância do *marketing* pessoal:

“Penso, logo existo!” Não existe verdade mais absoluta dentro do *marketing* pessoal do que essa frase. Porém, não basta apenas pensar, precisamos pensar bem, positivamente, para que essa existência também seja positiva. Se fizermos uma comparação entre a gente e um computador, funciona mais ou menos assim: colocamos programas no computador que fazem a máquina funcionar melhor, com mais eficiência. No nosso computador – mente –, devemos colocar também programas – pensamentos positivos, fé, determinação etc. –, que nos fazem seres melhores.

Pensar como uma condição para existir, mas, principalmente, pensar bem, como salienta a autora. Pensar bem, nesse caso, refere-se a pensar com fé, positivamente, com determinação e vontade. Não um pensar de modo negativo, já aceitando a derrota e as dificuldades. Esse tom de estímulo, de tomar o controle da própria vida, de acreditar que é possível fazer da realidade e de si mesmo algo diferente aparece com muita recorrência, quando o enfoque é ensinar, de certo modo, a estar consigo mesmo. Como Pinotti (2002) segue afirmando, o bom astral e o pensamento posi-

vo são contagiantes e evitam que certos aborrecimentos assumam uma proporção maior do que o necessário no dia a dia. E há um bônus a mais para agir de tal forma: “essa forma de agir contagia a tudo e a todos ao redor. Você começa a ser lembrada como uma pessoa cheia de energia, superalto-astral, a mais bacana da turma”, e isso a torna mais “popular e acaba atraindo coisas boas para você, mais carinho, saúde e vitalidade.” (Pinotti, 2002, p. 127). Essa mudança de atitude em direção ao alto-astral acabaria contagiando os demais e atraindo as pessoas para si, num movimento que indica a recorrência, ainda, da exposição quase permanente aos olhares alheios na sociedade contemporânea. Isso tem relação com o *marketing* pessoal, discutido pela autora, e explicado da seguinte forma:

É a imagem que as outras pessoas têm de você. Não basta, porém, ser uma imagem falsa. [...] Passar uma imagem de respeito, tanto próprio quanto pelos outros, ser positiva, “vestir a própria camisa”, ter autoconfiança são as chaves do sucesso. São caminhos para se fazer sempre lembrada, querida, e com certeza lhe trarão mais oportunidades. Acredite sempre no seu potencial, pois ninguém melhor do que você mesma para fazer isso. Usar bem o seu *marketing* pessoal é conhecer antes de tudo seus defeitos e procurar melhorá-los. Utilizar suas qualidades para promover o bem e “compensar” aqueles defeitinhos que ainda não conseguimos transformar. (Pinotti, 2002, p. 129-130).

As imagens que as demais pessoas têm sobre nós contam. De certo modo, essa consideração indica uma série de estratégias que são orquestradas para que essa imagem seja remodelada e corresponda ao esperado socialmente. Conhecer a si próprio, saber os defeitos a serem corrigidos, inquirir sobre as próprias fraquezas, enfim, procurar melhorar e se transformar surge como um dos objetivos principais. Mais uma vez, aparece todo um conjunto de incentivos, regras, recomendações e prescrições, para que, analisando e julgando a si mesmo, seja possível uma transformação. Uma arte de si sobre si, uma remodelação de si que altera a imagem que os demais veem e/ou percebem. As artes da pedagogia, ou seja, o conjunto de habilidades, processos, técnicas, acionadas para voltar sobre si, ao atender os imperativos do presente, visibilizam, a nosso ver, a fecundidade das múltiplas pedagogias a que estamos incessantemente submetidos, uma vez que nos direcionam e conduzem no cotidiano.

A partir dos excertos analisados, observa-se que Pinotti (2002, p. 143-144) dá especial atenção às dicas e sugestões acerca de como obter sucesso na vida pessoal e isso, especialmente, por meio da composição de uma imagem pessoal a ser exibida no cotidiano. Em outro ponto do livro, a autora indica o seguinte:

A sedução é uma arte feminina, para conseguir tudo o que quer. Ela é muito usada no dia-a-dia – mesmo que você não perceba. A mulher tem de saber usar esse poder de forma saudável. Mas como fazer isso? Você deve trabalhar a expressão, o gesto, a forma como trata as pessoas, a simpatia, a simplicidade, a meiguice, a doçura, tudo o que existe de melhor em seu ser, em último grau. É necessário muito treinamento para se chegar à perfeição. E não se iluda, não conheço nenhuma mulher que tenha conseguido chegar à perfeição!

Mas como simples mortais devemos fazer o máximo para estarmos sempre de bom humor, agradáveis aos olhos dos outros. E se for necessário estabelecer limites de intimidade com alguém, não seja rude nem grosseira. Esforce-se para tornar a presença de todos a seu redor a melhor possível. Lembre-se que agora a poderosa é você.

O excerto acima sugere, entre outras condições, aquilo que Sennett (2010, p. 10) ressalta, ao problematizar a questão da flexibilidade no capitalismo contemporâneo e as implicações disso para a construção do caráter, entendido como “os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem”. Nesse sentido, os comentários de Pinotti (2002) mostram que a imagem e a aparência são, sobretudo, focos privilegiados para a nossa vida, erguendo-se como traços pessoais a serem constantemente modelados para que, no jogo social, sejamos valorizados. Afinal, “é necessário muito treinamento para se chegar à perfeição”, um estado que, como fica salientado, nunca se alcança. Principalmente porque “a vida muda o tempo todo e tão rápido, que precisamos correr atrás do tempo” (Pinotti, 2002, p. 13), respondendo a estímulos sociais “que dobram o eu ora para um lado, ora para outro” (Sennett, 2010, p. 53).

Como já destacado, “você deve trabalhar a expressão, o gesto, a forma como trata as pessoas, a simpatia, a simplicidade, a meiguice, a doçura, tudo o que existe de

melhor em seu ser, em último grau” (Pinotti, 2002, p.143). A autora usa o verbo no imperativo para indicar os caminhos a serem trabalhados por seus leitores (especialmente o público feminino). É necessário, então, um intenso trabalho sobre si; mas um trabalho, sobretudo, em consonância com o ganho social esperado a partir daí. O foco principal do livro está em como obter sucesso através da composição de uma imagem pessoal a ser exibida no cotidiano. Imagem e espetacularização de si que são uma das marcas principais de nosso tempo, condição para essas artes de forjar, de investir sobre si mesmo e produzir-se constantemente.

Considerações finais ou sobre artes das pedagogias

Neste artigo, debruçamo-nos sobre três obras – os livros de literatura pedagógica: *Pedagogia* (Luzuriaga, 1961) e *Introdução à pedagogia* (Planchard, 1962) e o livro do tipo autoajuda, intitulado *De menina a mulher II* (Pinotti, 2002) –, com o objetivo de articulá-los para mostrar as transformações no conceito de pedagogia e suas relações com o tempo presente. Realizamos isso a partir de duas regularidades discursivas que despontaram inúmeras vezes no *corpus* analítico selecionado: a flexibilidade da pedagogia para se ajustar às contingências circundantes e a intensa e significativa intencionalidade de atuar sobre os sujeitos. Tais regularidades fizeram-nos focar num deslocamento delimitado, evidenciando o quanto o conceito de pedagogia é histórico e mutável, produzido e reproduzido na esfera sociocultural.

Com as lentes da perspectiva pós-estruturalista de análise, procuramos também mostrar que as formas de usar as palavras produzem configurações do mundo, ao mesmo tempo que constituem as pessoas. Com isso, nosso intento foi ressaltar que não se trata de “cortes”, de “rupturas”, mas de deslocamentos, de novos contornos a partir de forças que, em determinados momentos, têm mais proeminência, vigência e produtividade no embate social. Por isso, é preciso destacar que os materiais analisados aparecem em momentos diferentes no decorrer do texto e, ainda, talvez com pesos diferentes. É que os excertos do *corpus* foram utilizados na medida em que, com eles, pudéssemos visualizar e demonstrar a transformação analisada.

A opção de centrar nos deslocamentos é, a nosso ver, algo potente, por diversos motivos, mas, notadamente, porque a pedagogia, como traço da herança moderna, tem sido repensada e rediscutida, agora inscrita nas fecundas transformações culturais que emergem sob a condição pós-moderna. Mais especificamente, isso significa afirmar que a pedagogia não tem se mantido estática, mas em sintonia com as novas

demandas e exigências a que os sujeitos estão sendo submetidos. A partir disso, tentamos apresentar em nossa problematização elementos que indicassem as condições que tornaram possível o deslocamento da pedagogia como arte às artes da pedagogia. Apontam para isso, por exemplo, as discussões que trouxemos a respeito das transformações da ascese filosófica, da ascese cristã e da bioascese contemporânea, implicadas em formas específicas de relação com a verdade e consigo. Com isso, esperamos ter mostrado que as práticas indicam e expressam, em cada tempo-espaço, objetivos diferenciados, uma vez que estão articuladas aos discursos vigentes. As condições para atuar sobre si mesmo e se remodelar constantemente a partir das demandas e exigências sociais foram destacadas para que consigamos compreender que um deslocamento desse tipo está em sintonia com as linhas de força que atuam na sociedade em cada tempo-espaço. É bom salientar que o referido deslocamento pôde ser observado por intermédio de transformações culturais que tensionaram o conceito de pedagogia num ambiente sociocultural em que os sujeitos – alvos das pedagogias – têm se modificado continuamente.

Essa incrustação da pedagogia no tempo presente ressalta algo que aparece nas obras de Luzuriaga (1961) e Planchard (1962): a reiteração de que a pedagogia precisa estar em sintonia com o tipo de sociedade que se quer produzir e promover. Assim, como os autores já indicavam há mais de cinquenta anos, agora também podemos perceber que a pedagogia envolve, muito mais do que admitimos, lidar com as transformações da sociedade. Planchard (1962, p. 74) chega a expor a respeito de uma “preparação para as exigências do tempo presente”. Isso porque a pedagogia e a educação visam, sobretudo, à inserção na sociedade. Dito isso, cabe destacar que as premissas e os valores que permeavam o espaço-tempo vivenciado por Luzuriaga (1961) e Planchard (1962) são incontestavelmente diferentes, em muitos aspectos, dos atuais. É assim que estar inserido na sociedade hoje implica um tipo de atualização necessário à pedagogia. Ser sujeito, hoje, exige atuar constantemente sobre si para adquirir os múltiplos contornos que podem tornar cada um de nós bem-sucedido em meio às profundas transformações que nos afetam. O que mais prolifera, nesse sentido, são pedagogias educando/formando/modelando sujeitos.

Por fim, poderíamos dizer que parece despontar uma necessidade de atuar sobre si mesmo como algo que deva ser aprendido e aprimorado com as pedagogias. Procuramos delinear os modos pelos quais, ao tratar da pedagogia, passamos para pedagogias que implicam, sobretudo, proliferação de técnicas e práticas de si para

produzir modificações nos sujeitos. Isso permitiu que a pedagogia não fosse mais vista, principalmente, como a ação de outrem sobre um sujeito; mas, muito mais, pela ininterrupta e sempre renovada ação de si sobre si mesmo. É assim que, no deslocamento entre a pedagogia tida como arte – tal como Luzuriaga (1961) e Planchard (1962) comentam –, até uma ênfase às artes da pedagogia – discutidas a partir das recomendações e prescrições de Pinotti (2002) –, procuramos salientar o quanto, diante dos estímulos de uma sociedade que se organiza e direciona, especialmente, pelo incitamento a que os sujeitos façam algo sobre si (forjando-se com o auxílio de técnicas e práticas de si), tem sido perceptível tal deslocamento da pedagogia às pedagogias, uma vez que há muitas e sempre renovadas “artes” para criar e modelar a si mesmo.

Ao falar de “artes da pedagogia”, quisemos, portanto, chamar a atenção para a complexificação da produção de sujeitos na contemporaneidade, na medida em que os sujeitos crescentemente prescindem de um mestre que esteja fora deles mesmos. Parece que agora o “mestre” está cada vez mais internalizado, pois o importante passou a ser olhar para si, girar sobre si, dar essa volta e atuar sobre si, forjando-se e adquirindo formas a partir de múltiplas e incessantes artes da pedagogia.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 199p.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. 226p.
- FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 680p.
- FOUCAULT, M. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do Colège de France (1970-1982)*. Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 107-115.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, M. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990. 152p.
- GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 613-661.
- HOUSSAYE, J. et al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. 120p.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.
- LUZURIAGA, L. *Pedagogia*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961. 355p.
- ORTEGA, F. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 139-173.
- ORTEGA, F. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 42-58.
- PINOTTI, D. *De menina a mulher II*. Tudo o que você precisa saber para trilhar os caminhos da moda e arrasar sempre. São Paulo: Elsevier, 2002. 144p.
- PLANCHARD, É. *Introdução à pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora, 1962. 224p.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. Marcos Santarrita. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010. 204p.

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

Submetido à publicação em 12 de junho de 2012.

Aprovado em 22 de março de 2013.