

OS USOS DO CONCEITO DE PEDAGOGIAS CULTURAIS PARA ALÉM DOS OCEANOS: UM ANÁLISE DO CONTEXTO BRASIL E AUSTRÁLIA

THE USES OF CULTURAL PEDAGOGIES CONCEPT BEYOND THE OCEANS: AN ANALYSIS OF BRAZIL AND AUSTRALIA CONTEXT

Sandro Bortolazzo¹

RESUMO

O conceito de Pedagogias Culturais assinala quanto são produtivos os modos como as pedagogias se imbricam às práticas culturais para conduzir os sujeitos do presente. Esta pesquisa investiga os usos das Pedagogias Culturais no Brasil e na Austrália empregando como metodologia a revisão bibliográfica, com foco nos estudos conduzidos por Andrade e Costa (2015) e Watkins et al (2015). O argumento da proposta expõe em que medida as análises brasileiras e australianas sobre as Pedagogias Culturais se aproximam ou se distanciam. A incidência de aspectos pedagógicos em diversas práticas culturais tais como visitas a museus, passeios noturnos ou aulas de yoga, despontam as Pedagogias Culturais enquanto uma ferramenta teórica móvel, global e inscrita em estratégias, sempre renovadas e atualizadas, orientadas a conduzir os sujeitos na contemporaneidade.

Palavras-chave: Pedagogias Culturais – Brasil – Austrália – Pedagogia

ABSTRACT

The Cultural Pedagogies emergence imprint a productive line to analyze how pedagogies intertwine with cultural practices to conduct the subjects. The aim of this paper is to discuss the uses of Cultural Pedagogies in researches along Brazil and Australia by the literature review drawn from studies lead from Andrade and Costa (2015) and Watkins et al (2015). The proposal is focused on revealing in which extent Brazilian and Australians analysis over the Cultural Pedagogies approach or distance from each other, indicating the concept updates. The incidence of pedagogical aspects in several cultural practices, such as museums visits, night walks or yoga classes, displays how the Cultural Pedagogies operate as a global and mobile concept through a set of renewed strategies in which the modes of conduct the subjects are constantly updated.

Keywords: Cultural Pedagogies – Brazil – Australia - Pedagogy

INTRODUÇÃO

¹Institute for Culture and Society
University of Western Sydney
Pós-Doutorando (CAPES)

O desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, a consolidação dos processos de globalização, a presença da economia de livre mercado e o crescente consumo de serviços e bens indicam algumas das contingências econômicas, políticas e sociais das últimas quatro décadas. Modernidade Líquida²(BAUMAN, 2001), Hipermodernidade³(LIPOVETSKY, 2004), Pós-Modernidade ou Condição Pós-Moderna⁴(LYOTARD, 1998), entre outros termos, são tentativas de conceituar o momento presente da história. As teorias contemporâneas estão situadas num certo esgotamento do projeto moderno, criticando a crença na racionalidade, na ciência e na linearidade histórica rumo ao progresso. Assim, outros modos de pensar a cultura, a educação, a pedagogia, igualmente ganham visibilidade e entram em operação.

A “centralidade da cultura”(HALL, 1997), por exemplo, possibilitou entendimento de que a cultura interfere na vida cotidiana com a mesma intensidade e importância que a economia, as relações de trabalho e a política. Dessa forma, os usos do conceito de Pedagogias Culturais no Brasil e na Austrália são analisados considerando a virada cultural (HALL, 1997) e a ideia de pedagogia como vontade de dirigir a condutas dos sujeitos (CAMOZZATTO; COSTA 2013; WATKINS, et al, 2015).

Pedagogia Cultural não é simplesmente uma nova expressão que conecta pedagogia e cultura, mas reitera uma importância significativa conferida às questões culturais no campo pedagógico. Denominar uma “pedagogia” como “cultural” vai além da justificativa teórica, já que é constitutiva de saberes e produz conhecimentos sobre os sujeitos. É um conceito construído a partir de diferentes campos do conhecimento que foram legitimando as relações da pedagogia com as práticas culturais cotidianas.

A pesquisa adotou a revisão bibliográfica como metodologia, sendo parte do projeto pós-doutoral conduzido no Institute for Culture and Society, na Universidade de Western Sydney, na Austrália. O estudo está demarcado a partir de três movimentos de investigação. O primeiro discute as transformações no conceito de pedagogia e as condições para a emergência das pedagogias, no plural. O segundo movimento apresenta

²Modernidade Líquida é utilizado por Bauman (2001) para afirmar que diferentemente dos sólidos (associado a solidez), os líquidos têm como característica a mobilidade. Qualquer tipo de solidez, seja ela advinda de objetos ou das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça na Modernidade Líquida. Quer dizer, juramentos de fidelidade e compromissos de longo prazo, por exemplo, prenunciam um futuro que estaria limitando a liberdade de movimento das pessoas.

³ Hipermodernidade não significa a ruptura com a Modernidade, mas uma exacerbação de certas características das sociedades modernas, tais como o individualismo, o consumismo, a ética hedonista, a fragmentação do tempo e do espaço. Segundo Lipovetsky (2004), a Hipermodernidade é caracterizada por uma cultura do excesso e da urgência em que as agendas estão sempre lotadas e o tempo extrapola o mundo do trabalho.

⁴Lyotard (1998) caracteriza a Pós-Modernidade como o fim das metanarrativas totalizantes fundadas nos ideais iluministas, não havendo mais garantias de verdades absolutas. Segundo Lyotard (1998), desde a Segunda Guerra Mundial, vem ocorrendo uma perda no poder das narrativas em fornecer uma estrutura legitimadora ao trabalho científico.

possíveis origens das Pedagogias Culturais, elencando algumas obras seminais (TREND, 1992, STEINBERG; KINCHELOE, 2004) e conceitos correlatos, tais como a proposta de Ellsworth (2005) ao expandir os espaços de aprendizagem e a Pedagogia Crítica e Pública de Giroux (2004). A última abordagem está focada, a partir dos estudos com as Pedagogias Culturais no Brasil (ANDRADE; COSTA, 2013) e na Austrália (WATKINS, et al, 2015), em exibir as similaridades e particularidades das pesquisas em ambos os países. É importante salientar ainda que o próprio movimento da tradução de ideias possibilita, por vezes, deslocamentos nos conceitos e interpretações, visto a presença de duas línguas distintas, o português e o inglês.

O SINGULAR E O PLURAL DA PEDAGOGIA

Cada conceito apresenta uma história, é construído, inventado, reinventado, responde às transformações de cada sociedade e está associado aos múltiplos campos que os constituem e validam, bem como às regras de uso e os meios teóricos que servem como base para sua elaboração (FOUCAULT, 1999).

Há uma coleção de obras que contam histórias possíveis sobre o conceito de pedagogia, de Herbart (1913), que vislumbrava a pedagogia como um processo de formação cívica, à Durkheim (2002), que a enxergava enquanto a experiência prática do professor. A história do conceito, contudo, não é intento deste estudo, mas os deslocamentos no entendimento de pedagogia que possibilitaram pensar sua pluralização.

Definir pedagogia, em termos gerais, pode ser simples: trata-se da “arte de instruir e de educar as crianças” (PLANCHARD, 1962, p.7). Há também outras definições como técnica, teoria, filosofia, ciência. Mais do que isso, a pedagogia possui um objeto, um objetivo peculiar, que seria a educação, etimologicamente descrita como o ato de modificar ou conduzir o sujeito de um estado a outro.

As mutações no conceito de pedagogia podem ser vislumbradas a partir do final do século XIX quando as transformações culturais afetaram as regras da ciência, da literatura, da política e das artes. “Afinal, se as sociedades sofrem mudanças, os conceitos utilizados para entendê-la e produzi-las adentram nesse jogo, não sendo estáticos” (CAMOZZATO, 2012, p 50). Outro ângulo de análise das vicissitudes do conceito de pedagogia é analisado por meio da “crise dos relatos” ou das “metanarrativas” declarada por Lyotard (1998). Após-modernidade enquanto uma teoria social fundamentada na incredulidade das grandes narrativas, na negação da ciência como verdade e da noção de

progresso ou mesmo a descrença no sujeito livre e autônomo configuram terreno para questionar o conceito de pedagogia em suas ambições civilizatórias.

Reconhecendo que a pós-modernidade aceita misturas, ambiguidades, incertezas e também o “descentramento do sujeito”, para usar uma expressão de Hall (1997), é possível suspeitar da noção de pedagogia no singular para poder pensar em pedagogias no plural. A ênfase no singular da pedagogia associa-se, sobretudo, às noções que derivam da Modernidade em prol de formar um ser humano autônomo e racional. Por outro lado, na pós-modernidade, o saber muda de estatuto “ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna” (LYOTARD, 1998, p.3). Ainda na mesma linha de raciocínio de Lyotard (1998), há um questionamento à pedagogia (singular), que seria o fato da existência de apenas uma pedagogia totalizante (uma grande narrativa) e o reconhecimento de que estar sujeito a uma determinada pedagogia, especialmente a escolar, seria algo positivo, já que levaria o sujeito de um estado a outro, sendo este outro considerado, sempre, melhor. (CAMOZZATO, 2012).

A Pedagogia, ao ganhar o plural, também pluralizou os campos de atuação. Além disso, a proliferação das pedagogias tem a ver com a dificuldade da educação de efetivar seus propósitos em um mundo líquido, flexível, instável, em constante transformação. Isso vai na direção do que Bauman (2009) explicita ao comentar sobre a chamada “bagagem de conhecimentos”, que não é mais o grande mobilizador da sociedade, hoje pautado pelo descarte e pela fruição constante, visando à utilização máxima e imediata como aquele tipo de educação “oferecido pelos programas de software (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada. (BAUMAN, 2009, p.663).

O conceito de pedagogia igualmente sofre adaptações, acomodações, se movimenta, é histórico e se apresenta nas contingências de cada sociedade. De igual modo, é possível pensar não apenas em uma pedagogia, mas na multiplicidade de pedagogias, principalmente, quando se observa, a partir do final do século XX, um traço contínuo do campo da educação instituindo investimentos para atuar sobre os vários aspectos da vida dos sujeitos. Partindo desta ideia é que, quando se pensa em pedagogia, há implícito o movimento de um sujeito ou de grupos de sujeitos que precisam ser educados, ensinados, conduzidos.

A pedagogia não está circunscrita a um território institucionalmente balizado, como é a escola, mas se encontra espalhada em várias instâncias que operam para modificar os modos dos sujeitos habitarem o mundo. Um dos indícios dessa assertiva é a multiplicação dos usos em pesquisas, artigos, teses, da palavra pedagogia associada a um conjunto de outros conceitos, a exemplo das Pedagogias do Corpo (EVANS e RICH, 2011), Pedagogias da Sexualidade (LOURO, 2000), Pedagogia do Olhar (MARCELLO, 2009), Pedagogia da Mídia (KELLNER, 2001) Pedagogias da Noite (SILVA, 2018), Pedagogias do Caminhar e do Escutar (WITCOMB, 2015), entre inúmeras outras expressões.

A utilização do conceito de pedagogia atua em um jogo de visibilidades e, pelo fato da pedagogia estar associada à condução das pessoas é que ela se encontra, frequentemente, vinculada aos temas que vão despontando como importantes para serem pensados no tempo presente. A pluralização tem a ver com as formas do olhar (CAMOZZATO, 2012) e parece não fazer sentido pensar em uma pedagogia apenas. Talvez o conceito de pedagogia tenha perdido o lugar comum do nome. E se, ao invés do comum, “tenhamos agora muitos lugares e nomes a partir dos quais a pedagogia pode operar? (CAMOZZATO, 2012, p.101). As pedagogias se pluralizam frente “as tentativas de ler, interpretar e apreender a realidade”. (CAMOZZATO, 2012, p. 129).

A EMERGÊNCIA DAS PEDAGOGIAS CULTURAIS

Para Williams (1969), o conceito de cultura remonta à Revolução Industrial no século XVIII e "estrutura de sentimento" foi a expressão utilizada por ele na tentativa teórico-metodológica de empreender uma análise cultural politicamente engajada de enfrentamento ao capitalismo a partir do trabalho intelectual. A ênfase, para Williams (1969), está nas experiências cotidianas, elementos inseparáveis da cultura e da vida social. Outro autor expoente dos Estudos Culturais, Hoggart (1973), analisou, por um lado, as representações dos trabalhadores nos jornais e revistas populares da sociedade inglesa e, do outro, as atitudes e valores dos leitores da classe operária a quem originalmente tais publicações se dirigiam. Hoggart (1973) questionou as análises que simplesmente apagam as experiências dos homens da classe operária, desafiando os modos estabelecidos na época e confrontando os marxistas que nutriam um sentimento “protetor” sobre a classe operária.

O objeto cultura, aos poucos, a partir dos estudos expoentes de Williams e Hoggart, vai adquirindo novos significados nos Estudos Culturais, deixando de ser apenas um conjunto de valores, normas e costumes ligados a uma tradição particular ou a um território. Os Estudos Culturais, neste sentido, compreendem a cultura não como um espaço pronto, definido, imóvel e inflexível, mas fundamentalmente, como um lugar de lutas, encaixes e desencaixes. A apreciação da cultura popular, bem como a operacionalização de um conceito de cultura mais expandido passa a incluir os rituais da vida cotidiana enquanto episódios significativos. É dentro dessa ótica que os Estudos Culturais vão compondo um campo de contestação frente às noções hierárquicas que antagonizam alta cultura e cultura de massa, cultura erudita e cultura popular. A cultura não é uma variável sem importância, “tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior” (HALL, 1997, p. 23). A concepção de cultura, partindo de Costa (2005, p. 109), a compreende “como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas”. Ela engloba tanto as práticas, instituições, relações de poder, quanto toda uma gama de produções, a exemplo de textos, livros, mercadorias, produtos, programas de televisão, etc. O conceito de cultura, gradativamente, deixou de ser exclusividade da erudição e das tradições literárias ou mesmo artísticas, e passou a contemplar e a estar comprometido também com todas as formas de artes, crenças, instituições e práticas de uma sociedade, inclusive aquelas pedagógicas.

Para Costa (2010, p.135), uma das contribuições das pesquisas desenvolvidas no referencial dos Estudos Culturais em Educação tem sido “a possibilidade de se abordar de forma mais ampla, complexa e plurifacetada a educação, os processos pedagógicos, os sujeitos implicados, as fronteiras construídas pelas ordens discursivas dominantes”. As pesquisas “têm apontado para uma intensa proliferação de formas e intenções pedagógicas assim como de modos de ser sujeito” (*idem*, p.136). Isso ocorre porque tais investigações “oferecem contribuições substantivas e consistentes para pensar a educação sob novos ângulos e perspectivas, para além dos limites exclusivamente escolares” (*idem*, p.146).

Dessa maneira, para se chegar ao conceito de Pedagogias Culturais, muitas foram as discussões sobre cultura e suas relações com a pedagogia. Importante nesta perspectiva é considerar, inicialmente, os estudos pioneiros que contribuíram para ampliar

as noções sobre os espaços de aprendizagem que, até então, estavam confinadas analiticamente às instituições escolares.

Ellsworth (2005), em *Places of Learning*, talvez seja um dos escritos mais proeminentes ao ampliar os espaços de aprendizagem para além dos ambientes escolares. O ensino e aprendizagem são compreendidos não apenas na relação didática ou na operação de um aparato ideológico, mas através de um complexo de relações espaciais e temporais (ELLSWORTH, 2005). As experiências de aprendizagem mais poderosas “excedem os mecanismos psíquicos, como memória, reconhecimento ou cognição” (*idem*, p. 6), uma vez que o “eu” e as formas de ver o mundo são multidimensionais.

Entre os lugares que fomentam aprendizagens transformadoras, Ellsworth (2015) cita o caso do Museu do Holocausto, em Washington. Examinando o conteúdo da exposição e sua arquitetura, argumenta que o poder do endereçamento pedagógico “está em sua indeterminação” (*idem*, p. 100) uma vez que a exposição “interrompe a lógica da estrutura narrativa e recusa-se a fornecer uma finalização” (*idem*, p. 104). O que torna este espaço pedagógico é o “esforço de tentar conhecer e depois ensinar a se envolver com o Holocausto como um evento que ainda não terminou, e tentar responder contemporaneamente a ele” (*idem*, p. 19). A própria arquitetura do museu pode ser vista enquanto uma obra pedagógica que “materializa o percurso da luta social e cultural sobre como e por que representar o holocausto” (*idem*, p. 102). A exibição recusa o encerramento e coloca os visitantes não apenas no interior da sua própria construção do conhecimento, mas dentro da construção do conhecimento político e social. (ELLSWORTH, 2005).

A referida análise do início da década de 1990 sinaliza o caráter pedagógico dos vários espaços de sociabilidade enquanto lugares de produção de conhecimento. Tanto nos estudos de autores brasileiros (ANDRADE e COSTA, 2015; ANDRADE, 2016; SILVA, 2018; KNÖPKER, 2018) quanto nas pesquisas australianas (WATKINS et al, 2015; HICKEY-MOODY et al, 2010) a obra de Ellsworth (2005) tem sido apontada como uma espécie de “gatilho” aos estudos com as Pedagogias Culturais.

Trend (1992), autor do livro *Cultural Pedagogy: arts, education, politics*, é apontado por Andrade e Costa (2015) como, provavelmente, o primeiro autor que realizou uma abordagem mais nominativa do conceito de Pedagogia Cultural. Trend (1992) discutiu os caminhos que possibilitaram pensar a cultura como uma dominante cultural e o papel da pedagogia nesta movimentação. É possível perceber que se trata de uma produção que utiliza a estrutura da pedagogia crítica “para analisar a educação artística e o

trabalhocultural, dando centralidade para as discussões sobre a participação e ademocracia” (WATKINS et al, 2015, p.13).

Para Hickey-Moody et al (2010), Trend é o primeiro autor que cita a expressão Pedagogia Cultural, mas vislumbram o estudo focado mais no campo da arte do que na produção de uma teoria sobre Pedagogia Cultural. Mesmo assim, Trend, professor de arte na Universidade da Califórnia, Estados Unidos, vem sendo apontado como o cunhador da expressão Pedagogia Cultural.

Efetivamente, antes mesmo da produção de Trend (1992), os conceitos de Pedagogia Crítica, com inspiração nos escritos de Giroux do início da década de 1990 e a noção de Pedagogia Pública (GIROUX, 1999; 2004) emergem para alavancar as pesquisas com as Pedagogias Culturais.

No artigo *Por uma pedagogia crítica da representação*, Giroux e McLaren (1995, p. 144) afirmam que “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. A pedagogia crítica da representação a que os autores se referem é aquela da cultura visual, da proliferação das imagens e de sons que servem como uma forma de “catecismo da mídia, uma pedagogia perpétua, através da qual os indivíduos ritualmente codificam e avaliam os envolvimento que fazem nos vários contextos discursivos da vida cotidiana” (GIROUX e MCLAREN, 1995, p.144).

O que se percebe é certa preocupação com a disseminação ideológica da mídia diante dos estudantes da classe popular que estariam, por assim dizer, sendo “influenciados” pelos aparatos midiáticos. O que se propõe é “a politização do papel do educador, no qual este se transformaria em um intelectual radical disposto a problematizar tais construções” (ANDRADE, 2016, p.112).

Giroux (1994) compreende as Pedagogias Críticas para além de um conjunto de habilidades e técnicas, mas como prática cultural. Assim, nas palavras de Costa e Andrade (2015, p.848).

A partir da análise de artefatos midiáticos, como filmes hollywoodianos e desenhos animados da Disney, o autor destacou que tais artefatos, ao mesmo tempo em que reforçam estereótipos de gênero e raça, dão condições para que, mediante uma pedagogia crítica, tais narrativas sejam reescritas por meio do desenvolvimento de mecanismos de resistência contra os discursos dominantes.

Giroux concentra a atenção nas qualidades pedagógicas pervasivas da cultura popular, que ele considera como altamente negativa. O principal problema no posicionamento de Giroux é a falta de esclarecimento na proliferação dos termos:

ele fala sobre “pedagogia da representação”, “pedagogia pós-moderna da publicidade em massa”, “pedagogia da diferença”, “pedagogia da inocência” “pedagogia do poder”, “pedagogia da comercialização”, “pedagogia do lugar e da luta”, “pedagogia da formação da identidade”, uma “pedagogia da teorização”, uma “pedagogia da capacitação” [grifos dos autores] (WATKINS et al, 2015, p.8)

Apesar de Giroux ter movido a pedagogia para além da sala de aula, há um pressuposto de que a pedagogia é sempre deliberada enquanto um processo político no qual as pessoas são incitadas a adquirir um caráter moral. Em comparação com uma abordagem mais nuançada tal como a de Foucault (1999), a pedagogia de Giroux trata principalmente de desfazer as relações de poder, entendidas como repressoras, ao invés de produtivas. (WATKINS et al, 2015). Por conta da ênfase de Giroux em criticar uma política da representação e do consumo, presumida pelo autor como já formada, os processos temporais e espaciais de formação do sujeito não são explorados.

Giroux (2004) discute as redefinições do papel pedagógico encarado como uma política cultural envolvida na construção do conhecimento, na produção de subjetividades e de relações sociais. Isso teria implicações nas próprias instituições acadêmicas, pois as práticas pedagógicas estariam envolvidas na dinâmica do poder social. “Dinâmica do que eu chamo de pedagogia pública” (GIROUX, 2004, p.62).

O termo Pedagogia Pública (GIROUX, 2005) é baseado na visão de que a cultura opera de maneira pedagógica, em que as identidades estão sendo continuamente transformadas e moldadas, onde o poder é encenado, desejos mobilizados e experiências assumem formas e significados. Pedagogia Pública se refere aos processos e lugares da educação que ocorrem para além do âmbito das instituições educacionais formais como a cultura popular de filmes, programas de televisão, revistas; inclui também os espaços públicos como museus, zoológicos, parques, monumentos e todo discurso dominante das políticas públicas, do neoliberalismo, dos movimentos sociais, e assim por diante. Giroux, dessa maneira, convoca os educadores a analisar os contextos culturais e a repensar a relação entre poder, cultura, aprendizagem e o seu papel enquanto intelectuais públicos. (GIROUX, 2004).

O termo Pedagogia Pública tem recebido diversas críticas, uma delas é a de ser uma subdefinição de pedagogia, pois somente se concentra nas forças ideológicas, sem considerar a produtividade do campo. Outra crítica é que o pedagógico fica restrito ao espaço público (WATKINS, et al, 2015).

Enquanto Pedagogias Críticas e Públicas enfatizam a desconstrução do poder, o reenquadramento oferecido pelas Pedagogias Culturais coloca em primeiro plano as relações entre ensino e aprendizagem e contribui para a compreensão de que os processos de formação do sujeito, as condutas, a representação cultural e as capacidades humanas possam ser entendidas “como práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, que produzem alterações cumulativas no nosso modo de agir, pensar, sentir e imaginar” (WATKINS, et al, 2015, p.1). A noção de Pedagogias Culturais ajuda a compreender a pedagogia em um sentido mais amplo, “interagindo com uma variedade de espaços sociais, relações, rotinas e discursos, e estimulando a reflexão sobre as funções educativas das práticas culturais” (WATKINS, et al, p.2)

Steinberg e Kincheloe (2001) também estão entre os autores que contribuíram para a disseminação da expressão Pedagogia Cultural. Eles utilizam-se do termo para designar um campo pedagógico onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. Essas produções são pedagógicas uma vez que, ao difundirem representações, elas mesmas vão construindo identidades, promovendo certos valores e condutas, assim como suscitando prescrições.

Sobretudo, o termo Pedagogia Cultural é tautológico “[...] uma vez que seria difícil pensar-se em alguma pedagogia que não seja produzida pela cultura, sendo, portanto, culturais, todas as pedagogias” (COSTA, 2010, p. 136-137). Nas complexas sociedades do mundo globalizado, “pedagogias são praticadas também por jornais, programas de TV, peças publicitárias, livros, filmes, revistas e inúmeros artefatos que atravessam a vida contemporânea” (COSTA, 2010, p. 1)

Sublinha-se, ainda, segundo Watkins, et al (2015), que o termo Pedagogia Cultural seria o melhor conceito para problematizar processos pedagógicos da vida cotidiana. Isso porque a expressão engloba o entendimento propiciado pelos Estudos Culturais de que “[...] a estrutura social e as instituições não podem nunca ser separadas das vidas que as cercam” (*idem*, p. 13).

Ao abrigo da Pedagogia Cultural ampliam-se as “fronteiras da pedagogia, não havendo, portanto, distinção entre aprendizagem formal e informal, institucional e

cotidiana” (WATKNS, 2015, p.12). Além disso, o reenquadramento teórico proporcionado pelas Pedagogias Culturais permite à pedagogia atuar em qualquer lugar e a qualquer momento.

AS PEDAGOGIAS CULTURAIS ATRAVESSANDO OCEANOS: DO BRASIL À AUSTRÁLIA

Baseado no estudo de Andrade e Costa (2015), três modos ou ênfases de operação do conceito de Pedagogia Cultural podem ser percebidos nas pesquisas brasileiras dos Estudos Culturais em Educação. O primeiro se refere àqueles estudos em que a centralidade é conferida ao conceito de representação, ou seja, é através de imagens, discursos e narrativas colocadas em circulação por revistas, jornais, anúncios, programas de televisão, rádio, entre outras produções midiáticas, que as Pedagogias Culturais atuam. Isso significa que, ao representar sujeitos ou comportamentos, os artefatos midiáticos criam padrões e modelos desejáveis que educam e produzem sujeitos (ANDRADE e COSTA, 2015). Este aporte é percebido no trabalho de Bortolazzo (2015) que mostrou a produção de uma Geração Digital a partir das representações em revistas brasileiras de crianças e jovens conectados às tecnologias digitais. As representações sobre o consumo, o intenso uso de artefatos tecnológicos digitais e todo um investimento econômico e social em tecnologia vem sendo acionado como parte de um conjunto de práticas vinculadas a crianças e jovens do século XXI. Representação foi utilizado também como elemento central em Silva (2018) que desenvolveu o conceito de Pedagogias da Noite ao mostrar as representações da noite no campo das artes, vislumbrando como as pedagogias noturnas se configuram e ensejam experiências em que os sujeitos “aprendem tanto a conduzir como a ser conduzidos nas circunstâncias e condições que os lugares da metrópole proporcionam” (*idem*, p.233).

Um segundo modo de operar com as Pedagogias Culturais (ANDRADE; COSTA, 2015), emerge das relações entre mídia e consumo. Nesta modalidade, os variados artefatos estariam capturando os sujeitos por meio de um universo comercial no qual as Pedagogias Culturais operariam. “É a inserção dos sujeitos neste universo de imagens, espetáculo e convocações irrecusáveis que faz com que eles aprendam sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sobre tudo aquilo que tais complexos consideram desejável” (*idem*, p.854). A pesquisa de Prates (2008) investigou um desenho animado chamado W.I.T.C.H, que não findava na animação, ou seja, havia um conjunto de artefatos

produzidos a partir do desenho – incluindo livros, revistas e brindes – que possibilitavam capturar e manter crianças enquanto consumidores. Diante da análise e interação da pesquisadora com algumas telespectadoras, foi possível perceber o quanto a animação é pedagógica, pois ao mesmo tempo em que as crianças se interessam pelo tema do desenho animado, “vão sendo dirigidas para o consumo de um incontável número de outros artefatos e moldando suas condutas de acordo com os preceitos, regras, lições, dicas, modelos, etc. que circulam pelos artefatos associados à W.I.T.C.H.” (PRATES, 2008, p.19).

Um terceiro modo de operar com as Pedagogias Culturais (ANDRADE; COSTA, 2015), tem inspiração nos estudos foucaultianos, nos quais “as práticas apontadas como indicativas das Pedagogias Culturais dizem respeito aos cuidados/técnicas de si, ao governo das condutas, à produção de subjetividades” (*idem*, p.854). Destaque a Knöpker (2018) que explorou as Pedagogias Culturais promovidas por organizações sem fins lucrativos no campo da formação de professores. A autora investigou os programas de premiação, as experiências de ensino bem-sucedidas, as revistas, os livros e os programas de treinamento oferecidos pelas empresas aos professores. Estratégias como o discurso sobre a autoresponsabilidade pelo sucesso da educação dos estudantes e a visibilidade em premiar docentes por meio de formas inovadoras de promover a aprendizagem foram reconhecidas enquanto desencadeadoras dos comportamentos dos professores. Mais do que isso, trata-se de uma estratégia de fazer o neoliberalismo funcionar, passando de um governo em que o Estado atuava como interventor para outro em que há uma ação mínima, transferindo a responsabilidade da educação e da formação docente para o mercado ou para às organizações civis sem fins lucrativos.

A organização dos modos de operação das Pedagogias Culturais nas pesquisas da Austrália tem inspiração na obra *Cultural Pedagogies and Human Conduct* (WATKINS et al, 2015). Em *Unpacking Pedagogy: Didactics, paideia and how we come to be*, Watkins (2015) revela, em diálogo com o próprio filho sobre o “aprender a tocar guitarra” que, afora as aulas particulares de música, há uma infinidade de ferramentas pedagógicas tais como vídeos instrutivos, clipes no YouTube, partituras, conselhos de amigos, que funcionam como elementos de aprendizagem. Através de um exame de diferentes concepções de pedagogia, Watkins (2015, p.20) afirma que “todos nós possuímos a capacidade de aprender, mas o fazemos dentro de relações de ensino e aprendizagem”. Isso significa que vários fatores, tais como idade, habilidade, classe, etnia, gênero, para não mencionar a espacialidade, fazem a mediação dessa relação, ou seja, a noção de Pedagogias Culturais

no trabalho de Watkins (2015) se propõe a problematizar os modos pelos quais as relações constitutivas do nosso modo de ser.

A noção de Pedagogias Culturais como processos que constituem e modificam as condutas, as formas como agimos, sentimos e pensamos é igualmente identificado por Noble (2015) através da questão do pertencimento civil. Não um pertencimento relacionado a formação de uma consciência de cidadania, mas na constituição de uma competência ontológica para habitar espaços sociais que são compartilhados com outros, ou seja, as práticas que permitem com que os sujeitos encontrem uma forma de viver socialmente. O pertencimento, assim, se constitui a partir de práticas incorporadas, ou seja, “pertencer é aprendido e ensinado, não como uma forma de apego simbólico a uma identidade ou comunidade, mas como capacidade de funcionar dentro e entre os contextos sociais” (NOBLE, 2015, p.34).

Assim, orientado por ambos os estudos – Watkins e Noble –, talvez um primeiro aporte dos usos das Pedagogias Culturais dentro dos estudos australianos é o que as conecta a produção de sujeitos de determinado tipo, seja ele um guitarrista, professor ou mesmo um jogador de tênis.

Outro aspecto identificado nos estudos com as Pedagogias Culturais emerge das relações entre as representações midiáticas e os comportamentos dos sujeitos. Driscoll e Grealy (2015) analisaram como os sistemas de classificação dos meios de comunicação para programas de televisão, jogos de videogame, entre outros, dispostos, muitas vezes, unicamente a partir da faixa etária, funcionam enquanto Pedagogia Cultural. O modelo de classificação é um tipo de Pedagogia Cultural porque estabelece limites explícitos e implícitos, passa por testes e revisões de classificação que, de certa forma, dirigem a conduta dos sujeitos que acabam aprendendo com a cultura midiática o que é bom, o que é ruim, o que é aconselhável para determinada idade, o que não é, e assim por diante.

No mesmo viés, Hickey (2015), por meio de um trabalho etnográfico dentro de um condomínio planejado – Greater Springfield, localizado em Queensland, na Austrália – utilizou como material de análise outdoors, banners e entrevistas com os residentes para analisar como as estratégias de marketing simbolicamente representavam um ideal de comunidade, pertencimento, família, etc, e de como os moradores recebiam aquele tipo de mensagem. Na pesquisa de Hickey (2015), os outdoors se tornaram o foco do estudo dado a significância enquanto artefatos pedagógicos, não somente na forma como a empresa estava vendendo um tipo de imagem, mas igualmente de como os significados estavam sendo consumidos e negociados pelos residentes. Os outdoors não são pedagógicos por si,

“mas são intrínsecos ao endereçamento pedagógico” (*idem*, p.114), ou melhor, eles carregam lições codificadas de como deveria ser aquela comunidade, aquele espaço e as pessoas que lá vão habitar.

As Pedagogias Culturais na esfera dos espaços públicos e privados podem ser percebidas como outro modo operacional nos estudos australianos, combinando pedagogias a lugares como museus, parques, teatros, academias, etc.

Witcomb (2015) teve como lugar de investigação o Museu do Imigrante em Melbourne, a partir da exposição denominada *Identity, Yours, Mine, Ours*. As estratégias adotadas na exibição operam enquanto Pedagogias Culturais na medida em que indicam e refletem relações do conteúdo da exposição com democracia e cidadania. Witcomb (2015) categorizou a experiência da exposição a partir de três formas pedagógicas inscritas no espaço. A primeira seria a Pedagogia do Caminhar, que se baseia na ideia de que ao olharmos para uma série de sequências visuais, automaticamente um princípio de evolução estaria sendo comunicado. Caminhando, olhando e lendo, os visitantes, ao mesmo tempo, podem escutar – Pedagogia do Escutar – os inúmeros fatos históricos ouvidos através dos guias de áudio. E uma última forma pedagógica seria a Pedagogia do Sentimento. Isso significa que os modos como a exibição foi orquestrada exige dos visitantes mais do que tolerância, mas um profundo grau de auto reflexividade, de questionamento sobre quem somos, quem os outros pensam que somos e o que significa pertencer e não pertencer à Austrália.

McInnes (2015) examinou a prática do Yoga enquanto Pedagogia Cultural, partindo do discurso instrucional de uma típica seção de Yoga, dos imperativos do respirar, observar, assinalando o foco pedagógico, ou seja, os modos pelos quais a capacidade de quietude e observação são ensinados. Além disso, a filosofia do Yoga marca uma pedagogia – não aquela apenas do silenciamento do corpo e da mente – que desenvolve uma disposição em termos éticos do corpo para com a postura, a respiração, o movimento, e assim por diante.

Importa salientar que essa foi apenas uma maneira encontrada de organizar e mapear as pesquisas sobre as Pedagogias Culturais produzidas no contexto do Brasil e da Austrália. A partir da revisão bibliográfica inspirada nos estudos de Andrade e Costa (2015) e Watkins et al (2015), foi possível fazer um levantamento de alguns estudos que utilizam as Pedagogias Culturais como ferramenta teórica. É claro que não há como alcançar a totalidade dos materiais, portanto, trata-se de uma seleção interessada que

buscou não a última palavra sobre as Pedagogias Culturais, mas os entrelaçamentos, similitudes e particularidades que serão apresentadas a seguir.

O QUE APRENDEMOS COM AS PEDAGOGIAS CULTURAS EM OPERAÇÃO NO BRASIL E NA AUSTRÁLIA: APONTAMENTOS FINAIS

Inicialmente, é preciso reconhecer certa globalização teórica que, metaforicamente, atravessa os oceanos. Pensar pedagogicamente a cultura ou vice-versa está muito menos atrelada a territórios, tradições, classes sociais, tempo histórico ou espaços geográficos, e mais vinculada aos produtos materiais, artefatos midiáticos, práticas cotidianas e situações de cada sociedade. Parte disso se dá, na perspectiva de Bauman (2005), quando a vida social passa a ser cercada pelo mercado globalizado de imagens, produtos, estilos, modas, pelos sonhos e desejos materiais atravessados igualmente por todos os sistemas comunicacionais. Os conceitos, assim, acabam igualmente por operar em nível global.

A discussão sobre Pedagogias Culturais nasce no preâmbulo dos conceitos de Pedagogia Crítica e Pedagogia Pública de Giroux (1999; 2004). Para Andrade (2016), no Brasil, o conceito de Pedagogia Crítica apresenta mais visibilidade que o conceito de Pedagogia Pública. Isso porque, historicamente, as teorias da educação no cenário brasileiro estiveram, por muito tempo, fortemente marcadas pelos preceitos do educador Paulo Freire, que trazia ao campo pedagógico as questões da educação popular. Paulo Freire, inclusive, é recorrentemente lembrado como um dos expoentes da Pedagogia Crítica (ANDRADE, 2016; HICKEY-MOODY et al, 2010). Na Austrália, muitos dos estudos partem da Pedagogia Pública como um conceito seminal ao das Pedagogias Culturais, tendo como exemplo o trabalho de Savage e Hickey- Moody (2010)⁵ que explorou a cultura “gangster” atrelada a jovens da periferia de Melbourne (Austrália).

Um campo de aproximação entre as pesquisas de ambos os países é a estreita relação dos aparatos e das representações midiáticas atuando enquanto Pedagogias Culturais, seja pelo viés do consumo (PRATES, 2008; HICKEY, 2015), seja pelo viés dos modos de conduzir dos sujeitos (WITCOMB, 2015; WATKINS, 2015; NOBLE, 2015; DRISCOLL; HEALY, 2015; BORTOLAZZO, 2015; ANDRADE, 2016; KNÖPLER,

⁵Trabalho de cunho etnográfico explorou as políticas de gênero e identidade de jovens Australianos-Sudaneses. Os autores assinalaram o envolvimento dos jovens com a cultura de “gangsters” enquanto uma pedagogia cultura de gênero reproduzida pelos jovens que vivem ao redor do bairro de Noble Park em Melbourne, Austrália. O papel pedagógico da cultura Gangster carrega tipos ideias de masculinidade, operando transnacionalmente e tendo diferentes efeitos na vida dos jovens envolvidos.

2018). As pesquisas mostram que as Pedagogias Culturais se encontram constante atualização e precisam, cada vez mais, refinar suas artes para continuar conduzindo a conduta dos sujeitos.

Quanto às metodologias adotadas nos estudos, assumo o que Grossberg (1995) expõe a respeito dos Estudos Culturais: “os Estudos Culturais não têm qualquer garantia sobre quais são as questões mais importantes a serem feitas (...) nem como respondê-las” (*idem*, p. 10). Assim, nenhuma metodologia deve ser privilegiada, tampouco eliminada. Em ambos os países, há um combinado de metodologias nas pesquisas, permitindo um olhar multidimensional às questões pedagógicas, que não se limitam às práticas escolares, mas que conjecturam a visibilidade de inúmeros processos pedagógicos presentes no cotidiano e implicados em produzir objetos do conhecimento. É possível verificar o uso da etnografia associada a questionários e entrevistas (HICKEY, 2015; PRATES, 2008; SILVA, 2018), revisão bibliográfica articulada à análise discursiva (HICKEY-MOODY et al, 2010; WATKINS, 2015; ANDRADE, 2016), representações midiáticas vinculadas aos estudos semióticos, hermenêuticos e políticos (BORTOLAZZO, 2016; SILVA, 2018; KNÖPLER, 2018), observação participante e descrição analítica (WITCOMB, 2015; HICKEY, 2015; MCINNES, 2015), e assim por diante.

Com relação ao uso dos autores vinculados aos Estudos Culturais, Stuart Hall e Raymond Williams são recorrentemente acionados nos estudos brasileiros e australianos (ANDRADE e COSTA; 2013, 2015; WATKINS, et al, 2015). Outros autores como Giroux (1999, 2004), Trend (1992) Ellsworth (2005), Steinberg e Kincheloe (2004) também são empregados em ambos os contextos para introduzir o conceito de Pedagogia Cultural. As formas de operar com as Pedagogias Culturais no Brasil e na Austrália têm, muitas vezes, sido assinalado pelos escritos de Foucault (DRISCOLL; HEALY, 2015; KNÖPLER, 2018; SILVA, 2018) a respeito da conduta dos sujeitos.

Por outro lado, uma das particularidades nos estudos Brasileiros é a recorrência do uso de Bauman (PRATES, 2008; BORTOLAZZO, 2015; ANDRADE, 2016; KNÖPLER, 2018; SILVA, 2018) para abordar questões sobre o consumo – Sociedade de Consumidores (BAUMAN, 2007) e cidadania. O mesmo não tem sido encontrado nos estudos australianos. A peculiaridade, talvez, nas análises de origem australiana, seja o uso de Bourdieu (WATKINS et al, 2015) ao abordar a formação do eu e o conceito de *habitus*, ou seja, as maneiras pelas quais as práticas do passado, moldadas pelos vários campos que os indivíduos habitam, determinam certos tipos de ação do presente (WATKINS et al, 2015). A perspectiva de Dewey sobre o papel do ensino e da aprendizagem é outra

particularidade encontrada (WATKINS, et al, 2015; DRISCOLL e HEALY, 2015). Ambos são inexpressivos no cenário das pesquisas brasileiras.

Enquanto no Brasil as Pedagogias Culturais estão mais restritas ao campo dos Estudos Culturais em Educação e em algumas áreas correlatas tais como Educação e Ciências, Educação e Matemática, Educação Popular, Educação e Geografia, Educação e História, na Austrália, o termo está espalhado por diversas áreas que incluem educação, antropologia, sociologia, filosofia, esportes, comunicação, geografia, etc.

Outra similitude é a presença do referencial teórico de origem norte americana para apresentar o conceito de Pedagogias Culturais, demarcado, muitas vezes, a partir de autores como Giroux (1999, 2004), Trend (1992) e Ellsworth (2005). Mesmo assim, é possível ver uma nova corrente de pensamento, um movimento de descapilarização da tendência teórica proveniente dos Estados Unidos, como é o caso de Camozzato (2012) ao falar sobre as pedagogias do presente e uma vontade de pedagogia⁶, ou de Watkins et al. (2015) ao discorrer sobre o imperativo pedagógico⁷.

As pesquisas com as Pedagogias Culturais no Brasil e na Austrália traduzem realidades globais e locais, mostrando que pedagogias estão sendo aplicadas enquanto assistimos televisão, vamos ao cinema, ao museu ou mesmo quando na academia para uma aula de Yoga. No entanto, será que a tautologia da expressão Pedagogias Culturais vai nos permitir continuar utilizando tal expressão por mais tempo?

Assenta-se a crítica porque as nomenclaturas têm se multiplicado. Dito de outra forma, em muitas das pesquisas no Brasil e na Austrália, o conceito de Pedagogias Culturais é acionado como uma das condições ou gatilhos para adjetivação e emergência de outras e novas denominações, a exemplo da Pedagogia do Caminhar, Escutar e Sentir (WITCOMB, 2015) ou das Pedagogias da Noite (SILVA, 2018). Essas evidências, de alguma forma, mostram ainda a atualidade do conceito. Quer dizer, pesquisas de 2016, 2017, 2018 têm operado a partir do conceito de Pedagogia Cultural reforçando o pedagógico das manifestações em qualquer espaço-tempo.

As contribuições das pesquisas com as Pedagogias Culturais, como as que investigam textos televisivos, revistas, jornais, museus, filmes, etc., mostram que implícita

⁶Levando em consideração que o conceito de pedagogia é histórico e mutável, Camozzato (2012) vai alertar que a multiplicidade de pedagogias, proeminentes a partir das décadas finais do século XX, evidencia o funcionamento de uma marca produtiva das pedagogias, que a autora denomina de vontade de pedagogia, ou seja, uma marca contínua de investir e atuar sobre os vários âmbitos da vida dos sujeitos contemporâneos.

⁷Para Watkins, et al (2015), o imperativo pedagógico diz respeito às formas como somos constituídos pelas mais diversas relações pedagógicas, que se tornam ainda mais potentes quando em contato com a cultura. Nesta perspectiva, a cultura é tomada como importante produtora de saberes, considerando que é por intermédio das relações de ensino e aprendizagem produzidas nos variados espaços sociais que é possível ver o imperativo pedagógico em funcionamento.

ou explicitamente há estratégias em cada um desses artefatos funcionando enquanto pedagogias orientadas a ensinar determinadas formas de ser, agir, habitar, pensar, vestir, consumir, lidar com o corpo, com a saúde, com os relacionamentos, entre inúmeros outros aspectos. Trabalhar com o conceito de Pedagogias Culturais é uma tentativa de expandir o entendimento de educação e pedagogia para além dos espaços institucionalizados, desnaturalizando teorias, discursos e dando visibilidade às discussões sobre diferença, identidade e processos de subjetivação. De certa forma, os estudos com as Pedagogias Culturais favorecem certa inteligibilidade e racionalidade em torno de produtos, produções, materiais e os sujeitos que habitam o mundo.

Mais do que as respectivas pesquisas e trajetórias, os analistas culturais estão formando grupos especializados (os *experts*) cada um com suas verdades e convicções, que vão se dedicando a nomear, descrever e classificar os diversos recursos ou materiais pedagógicos presente na cultura contemporânea. A noção de expertise, não como um corpo unificado de teorias, mas uma combinação de informações e técnicas que formam um complexo de saberes integrados nas diversas práticas difundidas em materiais institucionais, políticos, pedagógicos, midiáticos e de entretenimento: cursos, livros, jogos, reportagens de revistas e jornais, programas televisivos, leis, diretrizes, etc. Dessa forma, os modos pelos quais se utiliza o conceito de Pedagogia Cultural é produto das expertises, da vontade de conduzir os sujeitos que vivem mediante condições – materiais, políticas, simbólicas, sociais, históricas, econômicas – distintas de outros tempos.

As pesquisas estão implicadas na geração de novos conhecimentos, portanto, a importância de nomear uma pedagogia como cultural não é simplesmente uma justificativa. É necessário considerar suas intenções que, segundo Rose (1998), produzem conhecimento sobre os sujeitos e instituem modos de ser sujeito.

As produções de ambos os países evidenciam pedagogias que podem ser consideradas “universais”, como aquelas do olhar, da percepção, dos modos de atrelar entretenimento e consumo, lazer e aprendizagem. Os múltiplos olhares, ênfases e as inúmeras denominações para a pedagogia talvez sinalizem a própria inexistência de Pedagogias Culturais ou a continuidade de Pedagogias Culturais voláteis, móveis e globais, já que as práticas cotidianas são renovadas em uma miríade de elementos que encontram na pedagogia meios de atualizar os modos de conduzir os sujeitos.

A contribuição desta pesquisa, em certa medida, foi a de mostrar que o conceito de Pedagogias Culturais utilizado no contexto acadêmico do Brasil e da Austrália demarcam algumas rotas, resistências e reconfigurações que, neste caso, percorreu,

metaforicamente, mais de 15.000km ou 20 horas de voo. Pesquisar as imbricações da pedagogia com a cultura é evidenciar uma multiplicidade de espaços-tempos compostos de lugares, sujeitos e práticas que movimentam as sociedades contemporâneas, seja no Brasil, na China ou na Austrália. Se existe alguma intencionalidade nas Pedagogias Culturais, elas são da ordem das experiências vividas e dos contextos culturais em que são produzidas. Cabe o alerta de Foucault (2006) de que os saberes, os conhecimentos e as aprendizagens se desenvolvem em um “campo de relação” entre as coisas do mundo e nós mesmos, pois emergem desse modo de olharmos e de nos conduzirmos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias Culturais** – uma cartografia das (re)invenções do conceito. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Revista Textura**, vol.17, n.34, Canoas, mai/ago 2015, p.48-63

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: transformação das pessoas em mercadoria. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. **Narrativas acadêmicas e midiáticas produzindo uma Geração Digital**. Porto Alegre: UFRGS, 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAMOZZATO, Viviane. **Da Pedagogia Às Pedagogias** – Formas, Ênfases e Transformações (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia: pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**. UFPel. n.44, jan-ab. 2013. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737>. Acesso 22 outubro de 2018. p. 22-44.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre os estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005. p.107-120.

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

DURKHEIM, E. **Moral education**. (trans.) Wilson, E. K. and Schnurer, H. Mineola, New York, Dover Publications, 2002.

DRISCOLL, Catherine; GREALY, Liam. The plastic adolescent Classification and minority. In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015, p 63-77.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning: Media, architecture and pedagogy**. New York: Routledge, 2005.

EVANS, John; RICH, Emma. Body policies and body pedagogies: every child matters in totally pedagogised schools?, **Journal of Education Policy**. V.26 n.3, p. 361-379, 2011.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade In: Foucault, Michel. **Estratégia poder-saber**. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p.281-305.

GIROUX, Henry. Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. **Harvard Educational Review** 64:3, 1994, p. 278-308.

GIROUX, Henry. Cultural Studies and the Politics of Public Pedagogy: Making the Political more Pedagogical. **Parallax**. V.10, n.2, p. 73–89, 1999.

GIROUX, Henry. Cultural Studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. **Communication and Critical/Cultural Studies**. V.1 n.1, p. 59–79, 2004

GIROUX, Henry A., MCLAREN, Peter.. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; Moreira, Antônio Flávio (Orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 144-158, 1995

GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, p. 7-38, 1995.

HALL, Stuart. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: Thompson K, (org). **Media and cultural regulation**. London, New Delhi: Thousand Oaks, The Open University, SAGE Publications, 1997.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

HERBART, Johann Friedrich. **Outlines of educational doctrine**. (trans.) Lange, A. F. London, The Macmillan Company, 1913.

HICKEY-MOODY, Anna. Pedagogy writ large: public, popular and cultural pedagogies in motion. In: **Critical Studies in Education**. V.51, n.3, p.227 – 236, 2010.

HICKEY, Andrew. Cultural Pedagogies and the Logical of culture. Learning to be a “community” type of person. In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, p110-125, 2015.

HOGGART, Richard. **As utilizações da cultura**: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora. Lisboa: Presença, 1973.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Trad. Ivone Castilho Benedett. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KNÖPKER, Mônica. **Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”** – um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na formação docente (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. (2000). Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **Ocorpo educado – pedagogias da sexualidade**. 2ª Ed., Autêntica: Belo Horizonte.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

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

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Cinema e Pedagogia do olhar. In: COSTA, MarisaVorraber (org.). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro:Lamparina, p. 156-158, 2009.

McINNES, David. Yoga: cultural pedagogies and embodied ethics. In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015, p.201-215.

NOBLE, Greg. Pedagogies of civic belonging. Finding one’s way through social space. In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, p.33-45, 2015.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o Presente**. Trad. Paulo Ferreira Valério São Paulo: Paulus, 2012.

NOBLE, Greg. Pedagogies of civic belonging. Finding one’s way through social space. In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015, p33-45.

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

PRATES, Camille Jacques. **O Complexo W.I.T.C.H.** acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo. Canoas: ULBRA, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2008.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz. T. (Org.) **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVAGE, G. C.; HICKEY-MOOD, A. (2010). Global flows as cultural pedagogies: learning gangsta in the “dirty south”. **CriticalStudies in Education**, 51(3): 277–293.

SILVA, Elones Lima da. **Pedagogias da Noite**: Experiências de aprendizagem em lugares noturnos de Porto Alegre – RS. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Trad. George Eduardo JapiassúBrício. – 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TREND, David. **Cultural Pedagogy**: Art, Education, Politics. New York: Bergin & Garvey, 1992.

WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine (Org). WATKINS, Megan. In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015, p.1-16

WATKINS, Megan. Unpacking pedagogy Didactics, paideia and how we come to be In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015, p.19-32.

WITCOMB, Andrea. Cultural Pedagogies in the museum: walking, listening and feeling. In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015, p.158-170.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**: 1780-1950. Trad. de Leônidas H. B.Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional,1969.