

(A)muros Atravessados na Educação: Representações Insurgentes Frente às Consequências da Modernidade

FARIAS, Ediênio Vieira¹
ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares²

RESUMO

Este escrito apresenta os atravessamentos dos *(a)muros* na educação contemporânea enquanto representações insurgentes às consequências da modernidade. Esta temática emerge ante a construção do objeto de pesquisa, em fase de doutoramento, no cenário educativo do Programa Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. A tese doutoral se institui em torno da constituição do professor-sujeito frente aos *(a)muros* da educação contemporânea. Estes *(a)muros*, expressão lacaniana, remetem ao ato de castração do sujeito (ou de negação desse processo), ao tempo, que manifesta a ideia de sujeito do desejo, faltante. Assim, pelos estudos bibliográficos, foi possível elevar o sentido de (pós-)modernidade e de contemporaneidade, levando-nos a vincular os *(a)muros* e a noção de professor-sujeito às significações das consequências de modernidade. Ao final, alcançamos novos caminhos para pensar a subjetividade docente no cenário educacional, além de nos orientar à constituição de passes para a apreensão de representações outras acerca de suas implicações na contemporaneidade.

Educação. Contemporaneidade. (A)muros. Subjetivação docente.

(A)walls crossed in education: insurgent representations in face of the consequences of modernity

ABSTRACT

This writing presents the crossing of (a) walls in contemporary education as insurgent representations to the consequences of modernity. This theme

¹ Mestre em Educação de Jovens e Adultos. Doutorando em Educação e Contemporaneidade (UNEB/Campus I). Professor efetivo de Matemática do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. E-mail: edienio.farias@ifbaiano.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0831759035700134>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6565-0678>.

² Doutora e mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo. Professora titular da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: ornellas1@terra.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8108906980570410>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1171-9251>.

emerges before the construction of the research object, in the doctoral stage, in the educational scenario of the Postgraduate Program in Education and Contemporary at the State University of Bahia. The doctoral thesis is instituted around the constitution of the teacher-subject before the (a) walls of contemporary education. These (a) walls, Lacanian expression, complement of the subject's act of castration (or denial of this process), at the time, which manifests the missing subject's idea of the subject. Thus, through bibliographic studies, it was possible to raise the sense of (post-) modernity and contemporaneity, leading us to link the walls to the meanings of the consequences of modernity. In the final, we apprehend that the interpretative readings unveiled new ways to think about the subjectivity of teachers in the contemporary education scenario, in addition to guiding us to the constitution of passes to search for alternatives other to the implications of modernity.

Education. Contemporaneity. (A)walls. Teaching subjectification.

(A)Muros cruzados en educación: representaciones insurgentes ante las consecuencias de la modernidad

RESUMEN

Este artículo presenta los cruces de (a)muros en la educación contemporánea como representaciones insurgentes a las consecuencias de la modernidad. Este tema surge delante de la construcción del objeto de investigación, en la etapa de doctorado, en el escenario educativo del Programa de Posgrado en Educación y Contemporánea de la Universidad do estado da Bahia. La tesis doctoral se instituye en torno a la constitución del profesor-sujeto ante los (a)muros de la educación contemporánea. Estos (a)muros, expresión lacaniana, remiten al acto de castración del sujeto (o negación de este proceso), al tiempo que manifiesta la idea de sujeto del deseo, faltante. Así, a través de los estudios bibliográficos se logró elevar el sentido de (pos) modernidad y contemporaneidad, llevándonos a vincular los (a)muros y la noción de docente-sujeto con los significados de las consecuencias de la modernidad. Al final, llegamos a nuevas formas de pensar la subjetividad docente en el escenario educativo, además de orientarnos a la constitución de pases para la aprehensión de otras representaciones sobre sus implicaciones en la época contemporánea.

Educación. Tiempo contemporáneo. (A) paredes. Subjetivación docente.

INTRODUÇÃO

Momento, portanto, de incerteza (a morte do velho também aniquila as já velhas certezas) e de fragmentação (o vigente está em pedaços e não se sabe como recompô-lo). (RIGAL, 2020, p. 171).

Apropriar-se de Rigal (2020), na abertura deste texto, configura-se em um estilo para mostrar os (des)caminhos atravessados pela educação contemporânea. Além dessa constatação, a epígrafe coloca em evidência os significantes incerteza e fragmentação para corroborar as reflexões acerca do cenário educacional em meios às questões políticas, sociais e econômicas do país. Estes significantes, inclusive, subsidiaram os estudos e debates em torno da oferta dos componentes curriculares obrigatórios do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), vinculado ao Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus I), referentes aos semestres letivos 2020.1 e 2020.2, junto à turma de doutoramento de 2020.

Complementar às leituras críticas e discussões nos componentes curriculares, estas elucidaciones acerca do devir em educação e da busca pela recomposição dos estilhaços na contemporaneidade tornaram-se um exercício singular de reflexividade nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Psicanálise e Representações Sociais (Geppe-rs), vinculado ao mesmo programa, certificado pelo CNPq, o que foi possível fomentar novas construções teóricas para o fortalecimento de práticas pedagógicas nos contextos escolares e de pesquisa em educação.

Desse modo, discorrer sobre o contemporâneo instigou-nos pensar se ainda experienciamos a modernidade ou compusemos um projeto consequente de pós-modernidade. Nesse sentido, atrelar o termo educação à contemporaneidade é instituir um movimento cíclico de estudos e pesquisas para apreender que o contemporâneo não se confunde ao que é pós-moderno e, muito menos, não faz conformidade a instituição da pós-modernidade. No decorrer deste escrito, buscamos elucidar os (im)passes da educação contemporânea não como *remake* da modernidade e nem tão pouco enquanto formação da pós-modernidade, mas enquanto travessia no entendimento de que apardecemos das consequências desta modernidade no contexto educativo.

Pensar sobre a incerteza e fragmentação em educação, a partir de Rigal (2020), elevou o tratamento destas consequências frente a construção do projeto de pesquisa no âmbito do doutorado. Refletir sobre estas consequências e suas implicações na contemporaneidade, faz ressonância e dissonância na produção da tese quando delinea a emergência do objeto de estudo em torno da constituição do professor-sujeito frente aos (a)muros³ da

³ Expressão utilizada por Lacan (2011) no livro “Estou falando com as paredes: conversas na Capela Sainte-Anne”, a fim de elucidar o sentido de castração, aniquilação ou massificação

educação contemporânea. (A)muros estes, assentados em estudos teóricos lacanianos, representam o pensamento psicossocial enlaçado pela subjetividade pelos quais os sujeitos (professores bacharéis e tecnólogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, a serem convidados para a pesquisa) constituem representações e estilos em que nela coexistem.

Nesse sentido, a escrita deste artigo configura a mordida à isca, simbolizando a (re)construção subjetivada da concepção de objeto, composição teórica, abordagem qualitativa de pesquisa em educação e da própria definição de pensamento e processo de subjetivação docente que permeiam a educação. As reflexões críticas e coletiva em torno das leituras de textos durante a oferta dos componentes curriculares do PPGEduc e encontros formativos do Geppe-rs, fizeram-nos pensar o sentido da análise psicossocial do cotidiano dos sujeitos a serem pesquisados.

Nesta perspectiva, emergiu uma pergunta fundante para a elaboração deste escrito: como pensar a constituição do professor-sujeito frente aos (a)muros da educação contemporânea? A fim de buscar uma resposta aproximada à questão, foi necessário desdobrá-la nas seguintes questões norteadoras: qual a concepção da constituição do professor-sujeito? Como significar a relação que há entre os (a)muros educação contemporânea e as consequências da modernidade diante da subjetividade docente em situações de ensino? Quais representações emergem às consequências da modernidade quando se estuda a subjetivação docente e as problemáticas que contornam o contexto educacional?

Diante destas questões norteadoras, o objetivo geral deste escrito pautou-se em apresentar os atravessamentos dos (a)muros na educação contemporânea enquanto representações insurgentes às consequências da modernidade, o qual desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: i) tratar da emergência da constituição do professor-sujeito no binômio teoria/prática referentes à educação contemporânea; ii) analisar a relação entre os (a)muros da educação contemporânea e as consequências da modernidade frente a subjetividade docente em situações de ensino; iii) apontar, a partir das literaturas, as representações insurgentes que se manifestam diante das consequências da modernidade, as quais permeiam o estudo da subjetivação docente.

Assim posto, os estudos em Giddens (1991), Rigal (2008), Imbernón (2008), Dias (2008), Subirats (2008) e Freire (1987) potencializaram a construção deste escrito, além de fazer aproximação da concepção de

do sujeito enquanto ser singular. Apropriada também para representar a ideia de espelho (*muroir*) como dispositivo de reflexão pessoal. O prefixo “a” desvela tanto na ideia de negação da castração, quanto no sentido de que em uma parede (*le mur*) sempre há um furo, um atravessamento, algo que escapa ao sujeito.

(a)muros, enlaçada aos sentidos de incertezas e fragmentações que atravessam a educação na contemporaneidade.

De muros a (a)muros: ancoragens da subjetividade docente na educação contemporânea

Estou falando com a capela, quer dizer, com as paredes. Tem cada vez mais sucesso o ato falho. (LACAN, 2011, p.79).

150

Nesse retorno ao pensamento lacaniano, torna-se possível discorrer sobre a relevância do sentido de (a)muros no corpo de um projeto de tese doutoral. Por mais que os (a)muros, citado nas *Conversas na Capela de Sainte-Anne* também signifique paredes, Lacan (2011) buscou e apresentou interpretações outras à expressão *falar com ou para um muro*. A formulação lógica “[...] tem cada vez mais sucesso o ato falho [...]” (LACAN, 2011, p. 79) desabrocha como um modo de representar os muros ou as paredes na qualidade de amuros.

Assim posto, em uma primeira abordagem, falar às paredes denota o dito, o enunciado, linguagem, comunicação e, mais além, a própria inscrição da formação discursiva constituída. Em um sentido mais reentrante, desvela-se enquanto o dizer da enunciação ou identificação. Assim, falar às paredes, na trilha constitutiva de (a)muros, evidencia a falta, desejo, angústia, movimento de si, como investimento à formação do pensamento constituinte.

Para melhor apreensão do significante, faz-se necessário justificar o prefixo “a” encastado ao sentido de muros. Nesse sentido, o “a” simboliza o *objeto pequeno a* de Lacan (1992) para representar a ambivalência do termo que “[...] por um lado, o objeto pequeno a é o objeto desejado pelo sujeito e tem a concepção também de ser causa de desejo, por outro, no final de análise, o analista cai, para deixar que o sujeito advenha no seu agalma⁴.” (ORNELLAS, 2019, p. 146). Assim, o “a” lacaniano tem significado na relação do sujeito com o objeto, o que elava a inserção de (a)muros aos estudos dos modos de subjetivação do professor-sujeito.

Traçar a operação de muros a amuros estimula-se, por outro lado, pensar a construção da tese doutoral por abordagem processual (ancoragem e objetivação) em representações sociais⁵, o que nos leva a fazer um enlace

⁴ Do grego, o termo significa glória, delícia, honra. Simboliza uma imagem pictórica ou literária. Representa-se, no dicionário grego-português, o objeto de orgulho ou adorno. Em Lacan (1992), agalma faz sentido tanto a um traço quanto ao objeto que se oferece ou adorna, que se encontra ou escapa. Então, por estudos lacaniandos, o termo representa o objeto do gozo, do desejo ou idealizado no falta a ser.

⁵ A noção de representações, neste texto, floresce do pensamento de Moscovici (2015) quando, em *Psicologia Social*, anuncia a ideia de representar “[...] não apenas com um modo

destas representações à produção subjetiva do professor frente ao cenário educacional em que experienciam seus planos e ações educativas. Este movimento das representações faz-nos enlaçar a relevância do senso comum no entrecruzamento do pensamento constituído e constituinte de um grupo social. Nesse caso, a ancoragem da subjetividade docente fará aproximação ao estilo encontrado e escapante dos (a)muros que manifestam nas produções acadêmicas de autores e pesquisadores em educação. A leitura interpretativa e crítica destas produções faz-nos ancorar que os muros dos contextos educacionais se estruturam, por um lado, no sentido de castração, aniquilação ou massificação do sujeito enquanto ser singular em no ato de aprender e ensinar da sala de aula. Esta supressão do sujeito na contemporaneidade pode estar representada no discurso do professor-sujeito ou na sua relação com os demais sujeitos nos espaços formativos da escola. Assim colocado, falar de sua constituição frente aos (a)muros da educação contemporânea não é reduzir o sujeito ao domínio cognitivo, mas possibilitar escutar esse sujeito naquilo que há de mais ambivalente fruto da sua subjetivação.

Nesse sentido, o prefixo “a”, mais uma vez, se arranja tanto na ideia de negação de castração e aniquilação do sujeito, quanto no sentido de que em uma parede sempre há um furo imaginário um atravessamento, algo que escapa ao sujeito. Então, *amuros* chegam para reinaugurar o processo de subjetivação do sujeito, reencontrar o cuidado de si foucaultiano no enlace com a identificação lacaniana.

Nesse contexto, pode-se pensar que se para Lacan (1987; 2003) a subjetivação emerge no “[...] processo de identificação do sujeito-identificando” (PEREZ, 2016. p. 43), então, frente aos *amuros* da educação contemporânea, o professor-sujeito constrói esta subjetivação na manifestação ou latências de seus desejos e na sua relação com o outro no espaço em que a experiencia. E se para Foucault (2010a; 2010b) a subjetividade se revela na problematização “o que sou”, “como sou” e “como é o mundo no qual vivo”, assim, frente aos *amuros* das instituições escolares, o professor-sujeito constitui um caminho de reflexão psicossociológica no dimensionamento ao ato de ensinar e aprender em sala de aula.

Em se tratando da emergência da concepção professor-sujeito, esse par não advém como uma “novidade” no pensamento psicossocial contemporâneo. É um binômio que assume uma característica genealógica ascendente e emergente. Ascendente pelo fato da investigação em torno dele não buscar terrenos firmes para arraigar verdades absolutas e perenes, mas apreendê-lo pela proveniência das areias movediças, incoerências e lapsos

de compreender um objeto partícula, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade [...]” (MOSCOVICI, 2015, p. 20). Conforme substancia Jodelet (1989, p. 43), este representar moscoviciano é uma “[...] forma de conhecimento prático [*savoir*] conectando o sujeito a um objeto.”

cingidos a este objeto. Emergente, não no sentido de “onde veio” ou firmando a sua origem no presente, mas na busca pelo movimento “de como” e “de que forma” ou “em que situação” ele emerge.

Diante das nossas andanças profissionais e acadêmicas, enquanto professores e pesquisadores da universidade, estas inferências aos modos de subjetivação abrem portas para o entendimento de problemas, enfrentamento de conflitos e escuta das vicissitudes da vida cotidiana. Em que pese as dificuldades enfrentadas no contexto acadêmico e nas pesquisas implicadas, buscamos incansavelmente articular a teoria com a prática e contribuir com o atendimento das necessidades educacionais de sujeitos que também buscam a construção pessoal e profissional. Conviver com esse desafio diário de nossas experiências docentes - que também perpassam e encontram com outros limites inerentes à condição humana – talvez não tornaremos, por hora, o próprio herói delas, mas seres inacabados (também professores-sujeitos) que buscam conviver com a falta no processo da própria vida-formação e a história daqueles que cruzam o nosso caminho.

É por este entrecruzamento que buscaremos transferir o movimento da constituição do professor-sujeito aos sujeitos colaboradores bacharéis e tecnólogos do IF Baiano, os quais não fizeram travessia formativa em cursos de licenciatura, contudo lecionam em cursos técnicos e tecnológicos da instituição. Esta transferência chega para marcar a emergência do objeto, pois o professor bacharel ou tecnólogo também reencontra a incompletude, a falta, o desejo de “constituir-se professor-sujeito” durante seu saber-fazer pedagógico, o qual compõe-se de tons, atravessos e cadências diversas.

Então, colocar a constituição do professor-sujeito na teia de relações do professor bacharel e tecnólogo será uma forma de escutar o dizer e semidizer destes profissionais que deparam com uma diversidade de (a)muros em seu contato cotidiano com a pluralidade e singularidade das classes, grupos de estudantes, profissionais da educação das diversas áreas e professores, inclusive os licenciados.

Conforme Sousa (2013), pensar a perspectiva psicossocial do professor no campo das representações

[...] não envolve somente o domínio cognitivo de uma área de conhecimento, mas requer a compreensão dos processos de constituição da identidade profissional, da produção de sua subjetividade, das relações que o professor desenvolve com o outro e com os diferentes outros que participam da produção de sua formação. Considera-se que esses processos devem ser levados em conta durante a formação do professor e suas análises evidenciam a qualidade a ser esperada do seu desempenho futuro (SOUSA, 2013, p. 776-777).

Assim, falar de (a)muros e de professor-sujeito no corpo de uma tese não será tratado como algo noticioso, pois pelas palavras de Lacan (1987, p. 12) “[...] o que aparece como novidade expressa em certa medida a impressão de estender-se pela perpetuidade, indefinidamente, aquém de si mesmo”. Então, por este estudo, tentamos acender luzes sobre as representações do professor-sujeito antes que as sejam ancoradas em luzes ofuscadas ou sombrias. Buscamos sacudir o chão da escola, da universidade, no intuito de desvelar que o significante professor-sujeito merece ser colocado ou situado nos estudos e práticas discursivas da educação contemporânea. Ao fazer colocar-se nesse lugar, nos instiga a olhar mais de perto a formação deste sujeito no ato de ensinar e aprender. E mesmo que este objeto nos seja confiado, no conector de reflexão, é suscetível pensar, entretanto, que esta será uma experiência marcada pela incompletude.

Assim posto, o tratamento sobre a constituição do professor-sujeito frente (a)muros da educação contemporânea, a luz das leituras realizadas no PPGEduc e no Geppe-rs, elevou nossas concepções para discorrer sobre os amuros enquanto negação de castração e aniquilação do sujeito contemporâneo pelo sentido de consequências da modernidade. Apesar de Giddens (1991) fazer referência a modernidade enquanto estilo, costume de vida ou organização social que nasceu na Europa a partir do século XVII e estar associada a um “período de tempo” e a uma “localização geográfica inicial”, o autor defende que não vivemos mais esta modernidade. Contudo, mostra-nos caminhos para pensar que o sujeito contemporâneo (con)vive com as consequências dessa marcação histórico-social. Então, falar da constituição do professor-sujeito na contemporaneidade é ponto de partida para enlaçar a concepção de amuros com as decorrências desta modernidade que iremos discorrer.

Antes mesmo desse enlaçamento, é preciso elucidar que as consequências da modernidade se fundam na formulação teórica defendida por Giddens (1991), o qual se envereda em discorrer sobre o sentido de descontinuidade, segurança/perigo, confiança/risco, tempo/espço e desencaixe.

Em relação à descontinuidade, refere-se ao deslocamento da narrativa evolucionária ou desconstrução de enredo, o que significa aceitar que a história não pode ser vista como uma unidade ou como princípios unificadores de organização e transformação. Para Giddens (1991), estas descontinuidades são caracterizadas por três elementos: ritmo de mudança (tempo), escopo de mudança (espço) e natureza intrínseca das instituições modernas (forma/formação de espços).

Quanto à segurança/perigo e confiança/risco, considerados por Giddens (1991) como fenômenos de dois gumes, colocam as consequências da modernidade na interpretação de dois caminhos: de um lado, a

“emergência das oportunidades”, a possibilidade de reflexividade; por um outro, constituem o “lado sombrio”, principalmente quando rememora o século das guerras, composto por conflitos nucleares e militares, os quais pode se repetir em uma nova roupagem. Inclusive, para o tratamento destes fenômenos, Giddens (1991) encontra-se e desencontra-se com as teorizações de Marx (luta de classe/ordem capitalista), Durkheim (divisão do trabalho/ordem industrial) e Weber (progresso por racionalização/ordem burocrática).

No que concerne a significação de tempo e espaço, Giddens (1991) ousa definir o sentido de “esvaziamento de tempo” e “esvaziamento de espaço”, pois a distinção entre tempo e espaço não deve ser vista como um desenvolvimento unilinear, mas deve ser percebido em traços dialéticos que provocam as características opostas. A capacidade de conectar o local ao global ou vice-versa é exemplo disso. Isto eleva o pensar para fazer reconhecer que saímos de projeto fixo de modernidade e adentramos a uma fase decorrente de suas descontinuidades e/ou esvaziamentos.

Por fim, para discorrer sobre o desencaixe, o autor referiu-se à noção de “deslocamento” das relações sociais de contextos locais na perspectiva da interação e sua reestruturação social. Desdobra esta ideia de desencaixe por dois aspectos: *fichas simbólicas* (o dinheiro vinculado a tempo-espaço) e *sistemas peritos* (sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje).

Assim posto, para Giddens (1991, p. 26), não experienciamos o universo social da pós-modernidade, “[...], mas podemos ver mais do que uns poucos relances da emergência de modos de vida e formas de organização social que divergem daquelas criadas pelas instituições modernas.”

Então, discorrer sobre os (a)muros e a constituição do professor-sujeito é tratar desta emergência das formas e dos mundos de vida que permeiam as relações dos sujeitos no espaço escolar. A partir do sentido de descontinuidade, segurança/perigo, confiança/risco, tempo/espaço e desencaixe, inscritos por Giddens (1991) para abordar as significações das consequências da modernidade, seguem algumas elucidções sobre as ressonâncias da modernidade no meio educacional, vistas por autores e pesquisadores na área. Estas ressonâncias elevam também o sentido de (a)muros e professor-sujeito na construção da tese doutoral.

Relação entre os (a)muros da educação contemporânea e as consequências da modernidade

A partir das leituras críticas e discussões em torno das literaturas revisitadas, foi possível traçar (no quadro 01) as implicações (in)diretas das consequências da modernidade na educação contemporâneas pelos olhares de alguns autores, os quais foram selecionados pela sua aproximação teórica com a construção do objeto de pesquisa a ser constituído.

Quadro 1 – Os (a)muros da educação contemporânea se revelam diante das consequências da modernidade

Autores estudados	Implicações (in)diretas das consequências da modernidade na educação contemporânea	Apreensão de (a)muros
Imbernón (2008)	<ul style="list-style-type: none">- profissionais da educação precisam ter controle sobre seu processo de trabalho;- legitimação do conhecimento ou do discurso pedagógico oficial;- o papel da comunidade no processo educativo;- crítica à crise de legitimidade da escola.	Superação da 'normalidade', conformidade e homogeneização dos processos formativos
Dias (2008)	<ul style="list-style-type: none">- ética em lugar de centralidade;- questões que ferem à sustentabilidade do planeta, identidade, alteridade, diferença, participação, direitos humanos e dentre outras;- crítica a artificialização da <i>moralidade e da vida</i> de um modo geral promovida pela modernidade.	Busca ao modo de subjetivação na contemporaneidade
Rigal (2008)	<ul style="list-style-type: none">- emprego de um <i>dispositivo teórico totalizador</i>;- educação como práxis social destinada a ser <i>produtora de sentido</i>;- superação da formação de <i>sujeitos segmentados e limitados</i>.	Enlaçamento entre a ética, a política e a epistemologia.
Subirats (2008)	<ul style="list-style-type: none">- educação está para além da transmissão de conhecimento, da formação técnica em atendimento ao mercado de trabalho e legitimação dos diversos aspectos sociais;	Ruptura dos modelos morais e dos vieses comportamentalistas e mercadológicos em educação.
Freire (1987)	<ul style="list-style-type: none">- crítica à teoria da ação antidialógica;- superação do sentido de conquista, divisão para manter a opressão, manipulação e invasão cultural.	Busca da humanização do(s) sujeito(s) pelo processo de dialogicidade.

Fonte: elaboração dos autores, 2020.

Nota-se, no quadro acima, que em Imbernón (2008) é possível aproximar da amplitude e profundidade do olhar deste autor sobre a educação e as implicações das consequências da modernidade que atravessa as situações de ensino. Seus estudos permeiam a crítica referente ao sistema educativo com os seus instituintes mecanismos conservadores e reprodutores de educação do passado. Diante da crítica à análise reducionista e determinista acerca do funcionamento da sociedade liberal capitalista e consequente consolação do conformismo educativo, mostrando-nos o enquanto o nosso olhar é de curto alcance, o que nos impede de perceber o real movimento educativo da escola à universidade.

Imbernón (2008), diante destas elucidações, defende o quanto é necessário levantar o olhar e aguçar a escuta para buscarmos novas alternativas educativas a fim de contribuir no enfrentamento de processos educativos alienantes que menospreza outras identidades e contribuições culturais. Por este escrito, percebemos o destaque que é realizado ao elitismo acadêmico, o qual ofusca nosso olhar e interrompe a escuta, levando-nos a constituir um discurso mais simbólico do que real em torno das manifestações e demandas formativas emergentes do chão da sala de aula. Complementar a isso, o autor considera relevante tratar sobre a passagem do campo das ideias ao terreno da ação de prática política e alternativa, a fim de elucidar a aplicação da teoria no terreno da práxis pedagógica.

Pensando nessa base de mudança, Imbernón (2008) elenca sobre a necessidade de implementarmos quatro ideias-força no âmbito educacional: 1) os profissionais da educação precisam ter controle sobre seu processo de trabalho, no intuito de aumentar sua (auto)consideração; 2) o questionamento sobre a legitimação do conhecimento ou do discurso pedagógico alternativo, a fim de considerarmos os valores das minorias ativas, refletindo sobre o fracasso e exclusão educativa de determinados grupos étnicos e culturais; 3) a importância do papel da comunidade no processo educativo; 4) a crise de legitimidade da escola, levando-nos a pensar sobre os desafios para o futuro e as condições de criarmos novos componentes para instituímos um processo educativo democrático e participativo, capaz de desenvolver novas formas de linguagem crítica para desvelar o currículo oculto e descobrir outras maneiras de ver o mundo e a educação.

Diante das elucidações de Imbernón (2008), apreendemos os (a)muros que permeiam a educação contemporânea, os quais foram sintetizados em superação da 'normalidade', conformidade e homogeneização dos processos formativos. Esta forma de superação amplia o sentido do pequeno "a" em *amuros*. Potencializa a negação dos muros (dos processos de *ensinagem* comportamentalista) que ainda fazem interrupção à construção subjetiva do sujeito na contemporaneidade.

Para discorrer sobre o sentido da ética na contemporaneidade e suas implicações na educação, a partir de Zygmunt Bauman, Dias (2008) chama a atenção para dois pontos fundantes que justificam suas teorizações. Primeiro, aponta para a necessidade de partilhar as inquietações que nos acometem nas atividades do mundo acadêmico e não relação com os movimentos sociais. Segundo, apresenta-nos a relevância na diferenciação entre modernidade, pós-modernidade e contemporaneidade. Ao aproximar os dois últimos, o autor coloca a *ética* em lugar de centralidade, como aquela que pode ser responsável pelo enfrentamento à crise deixada pela modernidade, inclusive às aquelas relacionadas a fragmentação de questões que ferem à

sustentabilidade do planeta, identidade, alteridade, diferença, participação, direitos humanos e dentre outras.

Diante disso, Dias (2008) ao traçar uma abordagem crítica acerca da artificialização da *moralidade e da vida* de um modo geral promovida pela modernidade, a qual assumiu “duas bandeiras gêmeas” (*universalidade e fundamentação*), apresenta-nos que sua análise acerca desta moralidade não veio no sentido de instituir ou decretar seu fim, mas mostrar o seu renascimento perante a noção de pós-modernidade/contemporaneidade como a recomposição de um caminho sustentável em direção à preservação da natureza moral. Assim, a fim de *tornar visível a condição moral do eu*, Dias (2008) apresenta os 7 pontos defendidos por Bauman que contraria a moralidade moderna: 1) a ambivalência humana enquanto característica de compreensão da moralidade moderna; 2) as ações morais do indivíduo moderno conformam-se necessariamente aos limites da lei e não ao da sua consciência moral; 3) a busca da prática de ações morais sem ambivalência; 4) desconstrução da moralidade enquanto característica universalizável (Há “o silenciamento do impulso moral e a canalização de capacidades morais para alvos socialmente planejados”; 5) aperfeiçoamento do eu moral e a conviver com as ambivalências em cada tempo e lugar; 6) a moralidade enquanto fruto do adestramento ou seja, resulta em ação da sociedade sobre o sujeito e não o contrário; 7) as sociedades modernas praticam paroquialismo moral sob o pretexto de promoverem ética universal. Por estas marcas, acreditamos que pensar a ética na contemporaneidade pode contribuir com a processo de subjetivação docente e os *(a)muros* que o atravessam em suas situações de ensino.

Para tratar das consequências da modernidade, Rigal (2008) defende a escola crítico-democrática na chegada do século XXI. É nesta escola que se depara com a crise, a incerteza e a fragmentação, as quais definem o caminho dos debates e dos discursos atuais. Nesses debates e discursos conferem a preocupação em torno da busca pela criação de espaços abertos e dialéticos de construção-destruição de pensamentos que propõe o emprego de um *dispositivo teórico totalizador* (no sentido de totalidade enquanto inter-relações e interdependência que formam estruturas políticas e sociais).

Para Rigal (2008), ainda, a saída do projeto de modernidade vem situar a hegemonia como um dispositivo teórico da totalidade. Por outro lado, arrisca em incluí-la no campo da confrontação, em que a educação e a escola se vêem como espaço de disputa hegemônica. Diante disso, na entrada do século XXI, percebe que o *pedagógico* não é entendido como mero depósito, imposição ou abstrato diálogo de saberes e nem a *educação* como um mero adestramento instrumental, bancário. Contudo, a educação deve ser entendida como práxis social destinada a ser *produtora de sentido*.

Pelos elementos constitutivos dos estudos de Rigal (2008), entendidos como consequências da modernidade, fizeram-nos perceber que a escola já manifesta algumas crises: falência na constituição de sujeitos políticos; liquefação de monopólio cultural (da palavra escrita à multimídia); dificuldades de reconversão diante da dinâmica da produção científica e tecnológica; precariedade e da deterioração da escola. Além disso, os principais traços do modelo hegemônico, proposto na educação contemporânea, se estrutura em discursos eminentemente instrumental e técnico, que reduz os sujeitos contemporâneos em indivíduos *segmentados e limitados*. Nesse sentido, os olhares de Rigal (2008) fizeram-nos apreender que os (a)muros que permeiam estas elucidações em torno da utópica “escola outra” potencializa o enlaçamento entre a ética, a política e a epistemologia nos trilhos da educação contemporânea.

Subirats (2008), por reflexões acerca da finalidade da educação, elaboração do currículo escolar, articulação dos conteúdos escolares e socialização do conhecimento que implicam diretamente nos processos educativos do século XXI, desenrola suas discussões para a noção de que a educação está para além da transmissão de conhecimento, da formação técnica em atendimento ao mercado de trabalho e legitimação dos diversos aspectos sociais em função dos logros educativos da escola. A autora coloca a área educacional em outra condição formativa que compreende funções acima dos vieses comportamentalista e mercadológico. Para elucidar esta questão, retoma à educação do século XX, situando-a primeiro na condição da aprendizagem ocorrer por reprodução e imitação inquestionável da ação e da conduta pela geração adulta. Depois, centraliza a educação no processo de criação das instituições, as quais sistematicamente tornam-se responsáveis em transmitir conhecimentos e habilidades para atender os sistemas tradicionais de produção.

Por consequência, com a emergência da sociedade industrial, o sistema educativo passa a simbolizar o expedidor de títulos, criador de hierarquias e selecionador de forças de trabalho. Estes elementos colocaram a educação como “[...] campo de confronto em cada grupo social tende a maximizar suas oportunidades e vantagens.” (SUBIRATS, 2008, p. 32). Diante disso, a autora discorre sobre a ruptura dos modelos morais a partir das sociedades pós-industriais. Sendo assim, estas rupturas relacionam-se às identidades (sexuais, religiosas, de classe) que podem ocasionar tanto o “pânico no vazio”, o “medo à liberdade”, quanto à constituição da ocasião real de assunção desta liberdade. Subirats (2008), para ampliar o entendimento acerca desta ruptura, aponta para as crises que rodeiam o sistema educativo e que precisam ser enfrentados, a saber: i) os comportamentos agressivos, a falta de motivação e a falta de projeto pessoal por parte das gerações mais jovens; ii) críticas quando os desmandos de uma juventude violenta tornam-se públicos; iii) o predomínio dos currículos tradicionais e a própria preocupação dos

professores, focalizada mais nos conteúdos do que nos valores e nas exigências derivadas da função de seleção; iv) a multiplicação e a fragmentação dos saberes. O apontamento destas crises pela autora nos fez relacionar, mais uma vez, as consequências da modernidade às constituições dos (a)muros que permeiam o processo de subjetivação docente no cenário da educação contemporânea.

Por fim, esta relação dos (a)muros com as consequências da modernidade surgiu também da leitura crítica em Freire (1987). Ao tratar da crítica à teoria da ação antidialógica e suas características, o autor apresenta-nos em sua *Pedagogia do Oprimido* os vários elementos para pensar o processo de humanização em educação, a destacar: a conquista, a divisão para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural. O desejo ou necessidade de conquista acompanha o ato antidialógico em todos os seus momentos. Nesse sentido, é preciso perceber que o opressor necessita da “[...] conquista, como uma espécie de “pecado original”, com “pão e circo” ou sem eles.” (FREIRE, 1987, p. 87).

Referente à divisão para manter a opressão, o autor coloca que interessa, ao poder opressor, “[...] enfraquecer oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos.” (FREIRE, 1987, p. 87). Ou seja, quanto mais pulverizar a totalidade de uma ação cultural coletiva, quanto mais alienados forem os oprimidos, mais fácil fica a tarefa de dividi-los e enfraquecê-los. Interessante que Freire (1987), nesse escrito, faz um enlace desta conquista para manter a opressão com a ideia de falsa herói da humanidade (a exemplo: Tiradentes, o inconfidente).

Outra dimensão da antidialogicidade é a manipulação. Esta é entendida enquanto instrumento de conquista pelo opressor ou como uma espécie de anestesia às massas populares para que não pensem. Por adição, quanto à invasão cultural, a qual serve às dimensões anteriores, Freire (1987) mostra que a invasão está no campo da aplicação de freios à criatividade humana e, conseqüentemente, inibição de sua expansão. Nesse sentido, “[...] os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção [...]. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores.” (FREIRE, 1987, p. 84). Diante desta questão, o autor discorre sobre a invasão cultural como uma dimensão de duas faces: a dominação propriamente dita e a tática de dominação. Interessante, nesta apreensão, que a busca da humanização pelo processo de interação e a dialogicidade em educação revitaliza os estudos em representações sociais de grupos sobre os (a)muros que atravessam as situações de ensino. Pelos estudos coletivos e debates acerca das teorizações freireanas, foi possível apreender a relevância do ato dialógico na produção

de representações frente à comunicação e interação de sujeitos dentro de seu grupo ou movimento cultural.

Assim posto, os (a)muros apreendidos nesta discussão fizeram-nos pensar em representações emergentes às consequências da modernidade. Representações que emergiram das próprias teorizações apresentadas acima.

Traço metodológico: o estudo se estiliza por uma torsão

160

Para a composição deste escrito, o caminho investigativo e interpretativo fez aproximação aos estudos lacanianos e à abordagem processual das representações sociais moscovicianas. Ancorou em imersões e análises qualitativas que floresceram o distanciamento em relação aos vieses empírico-positivistas de investigação (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A representação desse traço investigativo não se instalou em um percurso linear de etapas ordenadas e fechadas e nem em uma circularidade ambivalente sobre o falso-verdadeiro, dentro-fora, início-fim ou certo-errado.

Os estudos bibliográficos se estilizaram em uma torsão *moebiusiana*⁶, em que o dentro e o fora configura-se como uma continuidade, em que o começo e o fim da fita ganharam uma unidade, o que metaforizou a ação reflexiva de nossas leituras críticas e interpretativas acerca dos textos selecionados para este estudo. Anterior à constituição deste espaço topológico imaginário, o movimento de torsão da fita revelou-se enquanto a ação de partida do processo investigativo, o qual foi inaugurado por uma pergunta inicial. Esta norteou o problema de pesquisa, elevando o sentido da circulação *moebiusiana* investigativa ao ato de (re)fazer-se reflexivo pela constituição de outras três inquietações fundantes, as quais versaram sobre a relação entre os (a)muros e a constituição do professor-sujeito.

Diante disso, a composição deste escrito perpassou pelo desejo em buscar respostas aos questionamentos apresentados, sem esgotar os significados e estabelecer verdades absolutas e perenes. Até porque, se na articulação entre Educação e Representações Sociais possibilita a criação de estudos críticos outros e marcas educativas possíveis em torno de processos didático-pedagógicos da escola, então este estudo se dispõe a seguir as mesmas apostas, possibilitando aberturas para um pensar outro em relação ao ensinar e ao aprender na sala de aula.

⁶ Refere-se à fita de August Ferdinand Moebius, conhecida como a construção de um espaço topológico formado pela colagem das duas extremidades após o efeito de meia volta (torsão) em uma delas. A faixa compreende propriedades geométricas e desconstrói a noção positivista de orientabilidade.

Assim, para alcançar os objetivos deste estudo, foi necessário vestir-se da estratégia de pesquisa bibliográfica para poder atravessar “[...] a determinado assunto e à produção, à coleção, ao armazenamento, à utilização e à comunicação das informações coletadas para desempenho de uma pesquisa específica”. (FACHIN, 1995, p. 102). Entrecruzado a isto, este texto científico foi constituído sob uma investigação exploratória de maneira a buscar maior aproximação com a problemática, tornando-a emergente no cenário e debates educacionais.

Ao enveredar-se para o campo da análise, esta foi fundamentada nos conceitos, abordagens e elementos da Análise de Discurso em Maingueneau (1997), a fim de revelar a formação discursiva dos autores selecionados para este estudo bibliográfico. Ao assumir este caminho metodológico, tornou-se uma maneira de poder articular os elementos “[...] enunciado e enunciação, linguagem e contexto, fala e ação, instituição lingüística e instituições sociais [...]” (MAINGUENEAU, 2005, p. 24-25). Nesse sentido, ao estilizar o ato de pesquisar por esse viés topológico *moebiusiano*, possibilitou-se assim os efeitos contrários da investigação de característica linear e reducionista. A apropriação da análise do discurso, nesse processo, fomentou novas formas para interpretar as falas dos autores, possibilitando novas apreensões em torno do sentido de consequências de modernidade, *(a)muros* e constituição do professor-sujeito marcados nas (entre)linhas de suas literaturas.

Por esse viés, o estudo acertou-se pela leitura prévia e interpretativa de literaturas relacionadas aos *(a)muros* que permeiam as relações dos sujeitos em situações de ensino, os quais nos ajudou a pensar os diferentes contextos educacionais, sem perder de vista a singularidade e a complexidade experienciada pelo docente em seus mundos de vida.

Representações que emergem nos estudos referentes às consequências da modernidade

Nesse sentido, ao elencar os *(a)muros* da educação contemporânea a partir das leituras críticas e interpretativas em Giddens (1991), Rigal (2008), Imbernón (2008), Dias (2008), Subirats (2008) e Freire (1987), apreendemos algumas representações que emergiram enquanto alternativas às consequências da modernidade. Além disso, estas alternativas partiram de também de nossas inquietações sobre o modo de subjetivação docente em situações de ensino, que ao encontrar com as formações discursivas dos autores, tornaram elementos fundantes para pensar sobre as relações que os *(a)muros* revelam diante da constituição do professor-sujeito.

Quadro 2 – Representações emergentes para pensar as consequências

da modernidade

Autores estudados	Apreensão de (a)muros	Representações emergentes para pensar as consequências da modernidade na educação na visão dos próprios autores
Imbernón (2008)	Superação da 'normalidade', conformidade e homogeneização dos processos formativos	- participação e do envolvimento político do cidadão nas atividades educativas; - reflexões acerca do que se deve e como ensinar; do novo papel do professor; as diferenças contextuais, declínio da noção de pensamento único, a globalização e a corporação global; - Retomada aos princípios de convivência baseados na liberdade, diálogo e responsabilidade.
Dias (2008)	Busca ao modo de subjetivação na contemporaneidade	- constituição de uma renascença ética; - consciência individual como novo destino; - restabelecimento do nosso impulso moral para a prática da autonomia.
Rigal (2008)	Enlaçamento entre a ética, a política e a epistemologia.	- Emergência de uma "outra escola" para se transformar em um lugar significativo no intuito de construir relações emancipatórias dentro de uma concepção e de uma estratégia humanizadora.
Subirats (2008)	Ruptura dos modelos morais e dos vieses comportamentalistas e mercadológicos em educação.	- superação do formato transmissor de conhecimento, passando a escola à qualidade de transformadora e criadora de conteúdos; - educação que transforma os indivíduos em sujeitos ativos, capazes de exercer a responsabilidade e sua cidadania.
Freire (1987)	Busca da humanização do(s) sujeito(s) pelo processo de dialogicidade.	- Reflexão e ação sobre a teoria da ação dialógica que engloba <i>colaboração, união, organização e síntese cultural</i> .

Fonte: elaboração dos autores, 2020.

Conforme Imbernón (2008), é preciso estabelecer reflexões acerca do processo de homogeneização da educação, superação da cultura do individualismo e a emergência da diversidade como projeto cultural e educativo. Por ele, apreende-se que uma das alternativas ao projeto de modernidade é colocar a educação no lugar de desenvolvimento da participação e do envolvimento político do cidadão nas atividades educativas. Para o autor, a educação precisa recuperar os princípios de convivência baseados na liberdade, diálogo e responsabilidade, no intuito de estimular os sujeitos em formação na luta contra o conformismo, o medo e o silêncio.

A fim de elucidar esta renascença ética, Dias (2008) apresenta-nos duas alternativas fundantes: i) pensar a consciência individual como novo destino; e ii) restabelecer nosso impulso moral para a prática da autonomia. Estas precisam ajudar na diferenciação entre normas, deveres e responsabilidades morais. Estas são importantes para pensar sobre o bem-estar do outro, levando-nos a entender a necessidade do sujeito respeitar a singularidade e subjetividade do outro. Assim, Dias (2008, p. 34-35) aponta

que a “[...] responsabilidade moral não é interesseira, ela nos leva a ação moral sem esperar reciprocidade do outro.” Para além disso, o autor aborda a *questão da incerteza moral* enquanto “[...] um estado natural de ambiguidade permanente que nos leva a avaliar constantemente as consequências de nossas ações para com os outros.” (DIAS, 2008, 36-37). Por fim, essa nova compreensão do outro nos coloca diante da escolha entre a certeza ameaçadora, formatada pela modernidade, e a esperança, cheia de promessas inauguradas pelos anseios de liberdade e de paz na contemporaneidade.

Referente a Rigal (2008), diante de sua exposição em torno da vertente acrítica (produção de uma nova divisão do trabalho e a política como prática dominante) e crítica (produção social e histórica das diferenças e a desigualdade como uma intenção totalizadora), anunciou a finalidade da escola no século XXI pela expressão “outra escola”, a qual pode se transformar-se em um lugar significativo para construir relações emancipatórias sob concepções e estratégias que facilitem a constituição do sujeito e sua produção de subjetividade nos mundos de vida em que experienciam.

Subirats (2008), pelo exposto, contribuiu com algumas considerações a favor de um novo modelo educacional. Convida-nos a pensar sobre as funções e a tarefas na educação, levando as escolas a superar o formato transmissor de conhecimento, passando à qualidade de transformadora e criadora de conteúdos. Conforme a autora, para que uma educação funcione é necessário que os indivíduos em formação

[...] identifiquem seu lugar no mundo e contem com um sistema de reconhecimento de suas próprias capacidades como elemento indispensável para que se transformem em sujeitos ativos, capazes de exercer a responsabilidade e de buscar e delimitar, por iniciativa própria, os saberes que lhes são úteis para exercerem tais responsabilidade. (SUBIRATS, 2008, p. 45).

Vale a aposta de que para constituir esta identificação e transformação do sujeito, é preciso definir metas; pensar em um novo projeto humanista educacional; estabelecer parcerias em outros âmbitos sociais; substituir a lógica curricular vigente por outra lógica; além disso, criar comunidades escolares nas quais a coletividade docente possa fazer o ajuste entre o conjunto de saberes e valores.

Referente às características da ação antidialógica, Freire (1987) nos convida a refletir e agir sobre a teoria da ação dialógica que engloba *colaboração, união, organização e síntese cultural*. Colaboração no sentido de potencializar o diálogo e a comunhão entre os sujeitos para superar a conquista. União para a busca da libertação e diluir as cisões e alienação

dos/entre os sujeitos. Organização com objetivo de libertação, que “[...] implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciada.” (FREIRE, 1987, p. 111).

Por fim, a representação da síntese cultural, emergente no discurso de Freire (1987), implica em dispositivos de mudança a favor da superação da própria cultura alienada e alienante. Assim, para que estas dimensões da ação dialógica constituam no processo de humanização, é necessário compreender o sentido da dialogicidade, problematização e do movimento contínuo de codificação e descodificação na prática cotidiana dos sujeitos, principalmente em educação. Pelo próprio Freire (1987), o movimento da práxis não pode se enquadrar em um processo de manipulação, sloganização, “depósito”, condução e prescrição. Este exercício diário inaugura, em nós mesmo, o diálogo como prática da liberdade.

Para não concluir

Diante do exposto, apresentamos as impressões críticas sobre os textos lidos e debatidos no âmbito do Programa de Doutorado e do Geppe-rs. Além disso, pelas teorizações estudadas e interpretadas, é preciso revestir a tese doutoral, que ora se constitui, com elucidações filosóficas e críticas acerca das consequências da modernidade e as implicações dos (a)muros que permeiam o processo de subjetivação docente na contemporaneidade. Interessante que o conceito de modernidade (GIDDENS, 1991), as preocupações e celebrações nas escolas do séc. XXI (RIGAL, 2008), a urgência de uma educação moral (SUBIRATS, 2008), a amplitude e profundidade do olhar em educação (IMBERNÓN, 2008), a renascença ética (DIAS, 2008) e a educação para humanização (FREIRE, 1987) elevaram nossas interpretações em relação as representações sociais e sentido de contemporaneidade que podem atravessar as discussões e apreensões a respeito do saber-fazer e os modos de subjetivação no contexto educacional.

Esperamos, no contexto desse estudo, que as etapas subsidiem a construção de novos significados e significantes para a abordagem qualitativa em educação. O estudo bibliográfico qualitativo, em questão, não trouxe somente o aprofundamento nas teorias e conceitos, mas também possibilitará a construção de novos aportes teóricos sobre a educação contemporânea e os (a)muros que a atravessam.

Se considerarmos estes atravessamentos, a construção deste artigo e a produção do conhecimento que gestará em torno dele, além de contribuir com a constituição e sustentação de novas ideias, questões, estilo de trabalho e de referenciais específicos para ampliar a conjuntura histórico-social da educação contemporânea, potencializará contribuições outras para a constituição de atos educativos e métodos de investigação científica na área

educacional. Nesse sentido, brota um caminho possível para pensarmos as incertezas e fragmentações que ainda revestem os processos pedagógicos escolares, levando-nos a trilhar - com os riscos, tensões, desejos e pulsão de vida - sobre um lugar-espaco-tempo que renasce na construção do saber e do conhecimento constituído e constituinte que opera, de forma manifesta e latente com vistas a enxergar e escutar o que está por detrás dos amuros da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

165

- DIAS, A. **O difícil caminho da ética na contemporaneidade**: uma leitura de Zygmunt Bauman. In.: PALMEIRA, M. F. de; ROSEIRA, N. A. F. **Educação e democracia**: fundamentos teóricos para uma abordagem de valores. Salvador: EDUNEB, 2008.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Annus Muchail. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.
- FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso dado no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIDDENS, A. Introdução. In.: GIDDENS, **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. p. 08-52.
- IBERNÓN, F. **Amplitude e profundidade do olhar**: educação ontem, hoje e amanhã. In.: IBERNON, F. (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artimed, 2008.
- JODELET, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In.: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.
- LACAN, J. **O seminário 2**: o eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- LACAN, J. **O Seminário 22**: R.S.I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- LACAN, J. **A identificação**: seminário 1961-1962. Trad. Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.
- LACAN, J. **Estou falando com as paredes**: conversas na Capela de Sainte-Anne. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- ORNELLAS, M.de L. S. **Psicanálise e educação**: o que falta em um está no outro? Salvador: EDUFBA, 2019.

PEREZ, D. O. A identificação, o sujeito e a realidade: uma abordagem entre a filosofia kantiana e a psicanálise freudiano-lacaniana. Periódicos UFES, **Revista Sofia**, vol. 5, n. 1, 2016.

RIGAL, L. **A escola crítico-democrática**: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In.: IBERNON, F.(Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artimed, 2008.

SOUSA, C. P. Alteridade: o outro na constituição da subjetividade docente. In.: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2013. Curitiba, PR. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7136_5272.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

SUBIRATS, M. **A educação do século XXI**: a urgência de uma educação moral. In.: IBERNON, F.(Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artimed, 2008.