

A DESSIMBOLIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES SOB O ENLACE CRÍTICO DE DUFOUR E HANNAH ARENDT

THE DESIMBOLIZATION OF SCHOOL EDUCATION IN CONTEMPORARY TIMES: REFLECTIONS UNDER THE CRITICAL LINK BETWEEN DUFOUR AND HANNAH ARENDT

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos ¹
Márcia Siqueira de Andrade ²

Resumo: Baseado na crítica afiada de Dufour refletida em sua obra “A arte de reduzir as cabeças”, ele vem nos mostrar que o Homo sapiens a décadas já vinha sendo transformado pela indústria cultural – uma classe dominante em Homo sapiens, fazendo alusão a prática de “zappear” a Televisão com o uso do controle remoto, no qual tanto as crianças como os seus cuidadores permanecem longas horas do dia, e está transformando a humanidade contemporânea em seres silenciados e submissos a uma influência mascarada, cuja única capacidade é consumir. Não obstante, a educação vem perdendo seus efeitos uma vez que a influência midiática vem tomando o lugar da escola causando um declínio na transmissão cultural no espaço de busca pelo saber. Uma certa inquietação emerge e nos inquirir a buscar respostas para um questionamento da seguinte ordem: que tipo de homens está sendo preparados na escola? Sujeitos para a sociedade ou para viver em sociedade? Dando ponte para esta reflexão, Hanna Arendt em sua obra “Entre o Passado e o Futuro” vem endossando a reflexão sob o enlace da crise na educação em tempos sombrios que se vive no presente tempo. Intenta-se aqui observar as reverberações que a educação vem sofrendo nos tempos atuais nos entremeios pandêmicos.

Palavras-chave: Educação em Tempos de Crise. Dessimbolização. Declínio na Transmissão Cultural.

Abstract: Based on Dufour’s sharp criticism reflected in his work “The art of reducing heads”, he shows us that Homo sapiens has for decades been transformed by the cultural industry - a dominant class - into Homo sapiens, alluding to the practice of “zapping” television with the use of the remote control, in which both children and their caretakers remain for long hours of the day, and is transforming contemporary humanity into silenced beings submissive to a masked influence, whose only capacity is to consume. Nevertheless, education is losing its effect as the media influence is taking over from the school, causing a decline in cultural transmission in the search for knowledge. A certain uneasiness emerges and urges us to look for answers to the following question: what kind of men are being prepared at school? Subjects for society or to live in society? As a bridge to this reflection, Hanna Arendt in her work “Between the Past and the Future” has endorsed the reflection on the link of the crisis in education in the dark times we live in nowadays. The intention here is to observe the reverberations that education has been suffering in the current times in the midst of pandemics.

Keywords: Education in Times of Crisis. Desimbolization. Decline in Cultural Transmission.

- 1** Mestre em Educação. Universidade Ibirapuera é Psicanalista Membro da Cátedra Otávio Frias de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade - USP. Membro da Rede Nacional da Ciência para a Educação- CPe. Membro da ABEPEE- Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial UNESP Associado(a) na categoria de Profissional, Nº de matrícula 15713, da Sociedade Brasileira de Neurociências e Comportamento (SBNeC) USP, filiada no Brasil, à Federação das Sociedades de Biologia Experimental (FeSBE), à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e no exterior, à International Brain Research Organization (IBRO) e à Federação das Associações Latino Americanas e do Caribe de Neurociências. Tem experiência na área de Educação, na intersecção entre Psicanálise e Educação, abordando principalmente os seguintes temas: educação em tempos de crise, educação e autoridade; ensino e transmissão. Editor da Revista Imprensa Análises de discurso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3941575427040698>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>. E-mail: dpestana@usp.br
- 2** Possui Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994), Doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Foi até 2018 professora titular do Centro Universitário FIEO, Coordenadora do Programa em Psicologia Educacional do UNIFIEO, Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do UNIFIEO, coordenadora do GT Aprendizagem humana na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Atualmente é professora permanente, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia/Psicossomática da Universidade Ibirapuera, São Paulo, Brasil e membro do Comitê de Ética em Pesquisa (COEPE) da UNIB. Foi editora do periódico Cadernos de Psicopedagogia. Seus principais interesses estão voltados para o estudo dos processos de aprendizagem humana e dificuldades específicas entendendo que nesse processo as variáveis psicológicas encontram-se articuladas a componentes sociais. Suas pesquisas nessa área têm investigado a aprendizagem em diferentes contextos: escola, família, abrigos. Também desenvolve pesquisas sobre Estresse ocupacional em professores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5318672791370764>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0998-0143>. E-mail: marcia.andrade@ibirapuera.edu.br

A dessimbolização

Refletir sobre a Educação na contemporaneidade nos inquirir a refletir sobre os modos de compreender a (*des*)simbolização, que implica observar por vias críticas a educação e suas interfaces no presente tempo.

Indo direto ao ponto, acerca desta temática na educação, refletindo-se diante de uma espécie de degradação do registro simbólico, uma deflação da linguagem simbólica, da relação que se tem com ela, observemos que o ofício de educar, marcadamente passou a ser prejudicado no decorrer do tempo. Em sua obra *A arte de reduzir cabeças* Dufour (2005) nos diz que “o limite absoluto da dessimbolização é quando mais nada vem assegurar e assumir o encaminhamento dos sujeitos para função simbólica, carregada da relação e da busca de sentido”. Pensemos na educação, quando alunos e professores ficam as voltas por significarem a sua existência em um campo que chamamos de educativo.

Dufour (2005), vai nos esclarecendo o seu entendimento de dessimbolização, onde diz que, uma espécie de troca mercadológica tende a dessimbolizar o mundo, os valores simbólicos deixam de estar presentes nas mercadorias, que são trocadas por mercadorias, tentando diluir qualquer valor simbólico (DUFUR, 2005, p. 12). A despeito disso, Hannah Arendt nos faz entender através da tríade *religião, autoridade e tradição* que tal junção já não se sustenta para estruturar a nossa sociedade, em que o patriarcado fora com o passar do tempo, passando por muitas transformações até a atualidade, perdendo um pouco de folego na sua existência. Se observarmos também a expressão “o grande Outro” através da psicanálise, a língua, e os sistemas simbólicos seguem universais de modo geral, com um acesso incondicional na sociedade, assim, o grande Outro está para nós na linguagem, no inconsciente, e a partir desta tríade simbolicamente, Dufour vai nos dizendo que houve uma sucessão de “grandes outros” modulando cabeças e as formas de dominação que recaem sobre a educação de forma nociva.

O que seria então a dessimbolização? É necessário compreender que este conceito emerge a partir das consequências do pragmatismo, e do “*realismo*” contemporâneo, que pretendia eliminar excessos das trocas funcionais, eximindo-as da sobrecarga simbólica que pesaria sobre este conceito. Podemos concordar parcialmente, com Eric Hobsbawm (1995, p. 320) em sua afirmativa em que diz: “O que os filhos podiam aprender com os pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos, sim.

Inverteram-se os papéis das gerações”, entretanto vale ressaltar que, existe algo nesta afirmativa que não se sustenta completamente uma vez que as crianças continuam chegando sem fala ao mundo e, por isso, as crianças precisam que os adultos falem com elas a fim de que se transmita com isso o dom da fala.

Hobsbawm deixara bem claro, em sua obra *Era dos extremos (sobre o “breve século XX”)*, observações instigadoras sobre a decadência que os processos educacionais já sofriam historicamente, ligando-se o dessimbolizar da educação em sua práxis.

Assim, o processo de dessimbolização tem consequências imediatas para a caracterização do sujeito contemporâneo e, desse modo, para o trabalho. O sujeito torna-se “precário, acrítico e psicotizante” (DUFUR, 2005, p. 21).

Por psicotizado o autor descreve um sujeito que denota “flutuações identitárias” e, por isso, em estado de adequação às “conexões mercadológicas”, gerando-se um sujeito com “um vazio aberto a todos os ventos” (DUFUR, 2005, p. 22). Pensemos por um instante neste sujeito vazio na educação que em estado de crise caminha com clamor por existir, resistindo as vicissitudes.

O inverso de tal situação seria a simbolização, o que tem a ver com o retorno da função simbólica, entendida como “um ponto de apoio ao sujeito para que seus discursos repousem num fundamento, mesmo que fictício” (DUFUR, 2005, p. 33). O ponto de apoio referido está diretamente relacionado à [...] questão do pai, dos pais como nome, aquele que nomeia, aquele pelo qual advém o acesso ao simbólico, o pai que funciona como referência a partir da qual se atrelam os desapontamentos espaciais e temporais, as linhas narrativas, as histórias, o tempo, o espaço (DUFUR, 2005, p. 57).

Não menos importante, mas que vale apenas pontuar, é que numa falsa sensação de “*educação contemporânea*” ou “*educação da modernidade*”, advém uma espécie de “*virada*

psicopedagógica” que se deu em discurso da segunda para a terceira Modernidade, movimento que propiciou o deslocamento da preocupação com a formação e a educação para a ocupação com a aprendizagem, mais especificamente, para as formas de aprendizagem (COUTINHO, 2008).

Essa transição que não deixou de se manifestar até os dias atuais, é perceptível no grande número de encaminhamentos de crianças em idade escolar à clínica, logo que um “desajuste” à vida escolar é identificado (SCHÄFFER, 2000), assim observa-se um certo descompasso entre o que seria moderno aos modos de fazer educação em reconhecimento do sujeito.

Desta forma, o valor simbólico “resulta em uma dessimbolização do mundo” (DUFOUR, 2005, p. 13). A situação geraria o que Dufour (2005) chama de mutação antropológica, a mutação da própria humanidade, que tenta cessar os valores simbólicos transcendentais, que até há pouco tempo se dava pela apropriação dos instrumentos culturais transmitidos de uma geração para outra.

Um precedente centenário, circunscrito quando se observa o dispositivo escolar, em outras palavras, uma dessimbolização se sobrepôs ao dispositivo escolar, e o discurso pedagógico hegemônico nos anos 20 passaram ser vistas e praticadas com vistas a centrar suas ações no aluno, um processo de centramento da escola sobre o aluno, a projeção do autocentramento do aluno em si mesmo, considera-se um enorme contraste quando hegemonicamente é concebido por um discurso pautado na urgência tecnicista (*des*)concebendo a possibilidade de fitar as singularidades do aluno não permitindo que ele possa ter acesso as possibilidades, perspectivas, expectativas para ele a partir da escola tenha uma educação como diria Lajonquière (1999), os descaminhos são a prova de suas próprias limitações que, por sua vez, não são outras que as do mesmíssimo discurso (*psico*)pedagógico hegemônico (LAJONQUIÈRE, 1999) que prescreve a forma e qualidade da experiência escolar de toda e qualquer criança, assim podemos pensar mais um fragmento da dessimbolização.

O discurso pedagógico

Para Arendt, educar é acolher as crianças em um mundo que existe antes de seu nascimento, mas que será renovado pelas novas gerações. Além disso, a educação deve contribuir para que as crianças desenvolvam sua singularidade.

Observar com câmera close o dispositivo escolar sob influência de um discurso pedagógico que vai se tornando soberano a um século atrás, o próprio dispositivo escolar centra-se no aluno e para além disso, no seu aprendizado algo da ordem do ensino, pretensiosamente institucional possivelmente ao docente para transmitir cultura de forma degradada em que o centramento da escola no aluno e no seu aprendizado, implicou por exemplo, uma espécie de pseudo “*protagonismo de saída do aluno*” acreditando-se que o aprendizado é um ato individual, em tempo que o sujeito aprende por si mesmo e para si mesmo.

O conhecimento que se legitima é então, por vias da reprodução de técnicas objetivas e pretensamente universais de ensino, as quais são prescritas por tecnocratas e especialistas de plantão, que se pretende que o professor exclua de sua transmissão exatamente o *desejo*, isto é, sua implicação subjetiva com a docência, com a escola, com a cultura e até mesmo com a esfera pública social.

Vale observar que, no contexto histórico por volta do século XVI a escola, passou evidentemente por enormes transformações nesse período, ela se preservou como sistema de Transmissão cultural portanto, até antes dessa virada do dispositivo escolar com Marco temporal dos anos 20 passando como um sistema de Transmissão com essa grande reviravolta, entende-se que pode ser pensado fundamentalmente como uma dessimbolização que esse sistema cultural passou a estar centrado na Transmissão e na produção individual do conhecimento pelo aluno ou seja, A transmissão e o aprendizado enquanto ato individual do aluno se opõem um ao outro.

A complexidade educacional não pode ser analisada como um todo, corre-se o risco de esquecer dados históricos importantes para uma revisão consciente do processo educacional e como ele é construído historicamente e socialmente. Marilena Chauí, em seu livro *Convite à filosofia*

(2010), ao discorrer sobre o ato de “pensar” constrói um período que fundamenta esse ensaio a partir do texto publicado na revista Educação & Sociedade com o título *Ideologia e Educação* CHAUI (2016).

Sabemos que os poderosos têm medo do pensamento, pois o poder é mais forte se ninguém pensar, se todo mundo aceitar as coisas como elas são, ou melhor, como nos dizem e nos fazem acreditar que elas são. Para os poderosos de Atenas, Sócrates tornara-se um perigo, pois fazia a juventude pensar. Por isso, eles o acusaram de desrespeitar os deuses, corromper os jovens e violar as leis. Levado perante a assembleia, Sócrates não se defendeu e foi condenado a tomar um veneno - a cicuta - e obrigado a suicidar-se (CHAUI 2010, p. 53).

Pensar¹, porém, é algo muito mais profundo e substancial, é conectar-se com a realidade, subtrair dessa realidade elementos que nos fazem perceber o não responder às perguntas, mas abrir novas questões e possibilidades de avançar, ler de dentro e colocar adiante de nós a realidade para considerá-la com atenção e no sentido de ter consciência para compreender tudo que está à nossa volta. Para entender melhor, antes de dialogar sobre ideologia e educação, a questão do imaginário.

Esse pensar, descrito por Chauí, pode ser compreendido na fala de Escorsim (2015), no cartesianismo, cogito, ergo sum, traduzido para Penso, logo existo, escrita originalmente em francês, Je pense, donc je suis, publicada no livro *Discurso do Método* (1637) por René-Descartes, traz em si, uma divisão entre o mundo interior e o mundo exterior, dando privilégio para o mundo interior, “o penso”, assim, esse pensamento anula nossa capacidade de perceber o imaginário de maneira concreta e real.

O mundo que estamos vivendo, não pode ser visto como um mundo intermediário entre o que está para fora e o que está para dentro, a partir que perdemos o imaginário e essa visão cosmológica, retomamos ao conceito de Descartes, um mundo que não há como unir essas duas vertentes, “imaginário (...) pode estar se referindo a esse mundo interior, essa contra parte do interior que tem uma contrapartida exterior e objetiva e concreta, a qual você pode conhecer, por exemplo, através dos símbolos” ESCORSIM (2015).

A escola passou evidentemente por inúmeras transformações, entretanto essa mesma escola funcionava como um sistema de transmissão cultural, centrado não na transmissão de cultura, mas na produção individual que o aluno pudesse conceber. “Esse pressuposto básico é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDETT, 2005, P. 232).

A imaginação reprodutora que insere na educação lutas hegemônicas

A posição arbitrária do real como mundo não fará ao mesmo tempo aparecer o centauro como objeto real. Para que o centauro apareça como irreal é necessário precisamente que o mundo seja apreendido como mundo-onde-o-centauro-não-é, e isso somente pode se produzir se diferentes motivações levarem a consciência a apreender o mundo como sendo precisamente tal que o centauro nele não tenha lugar. (SARTRE, 1996, p. 234)

Chauí (2010) cita a imaginação reprodutora, e lava-nos ao mundo dos ídolos, como apresentado por Francis Bacon, ou pelo mundo da prevenção e do preconceito, como Descartes. Desviando nossa atenção da realidade “usado como máscara para ocultar a verdade e bloquear

¹ Aqui o termo “pensar” está no sentido considerar atentamente, meditar, Cogitare, ou seja, colocar adiante de si alguma coisa para considerá-la com mais atenção e, também do verbo intellegere, conhecer e entender. Chauí (2010).

nosso conhecimento, inventando para a realidade aspectos sedutores, mágicos, embelezados, cheios de sonhos, que já parecem realizados” (p. 184).

No trabalho de Chauí (2016), sobre Ideologia e educação, limita-se a alguns temas correntes nas discussões pedagógicas, devido à complexidade do tema, tanto ideologicamente, como educacionalmente. Ao dialogar sobre a ideologia Charaudeau (2018), observa-se duas posições que se enfrentam, a do lugar do real, um mundo da vida social, onde os indivíduos vivem e são motivados por uma coerência inconsciente² e, a necessidade de produzir discursos para explicar a razão desse real e de seu funcionamento.

Nesse imaginário ideológico político, Escorsim (2018), corrobora com o pensamento de Chauí ao questionar os limites dado por uma ordem ideológica política, enfrentamos na atualidade uma guerra de linguagem e comunicação, não há mais escuta do outro, e o discurso dos silenciados na educação, como apresenta Chauí (2016), são os mais preparados no sentido de “poder falar da educação”, professores e estudantes, pois vivem a experiência educacional, no entanto, a situação é invertida e o poder político e ideológico que direciona as regras da competência sobre a educação.

Por um lado, temos os silenciados, professores e alunos e, por outro os que julgam ter o direito de falar, os burocratas estatais por intermédio dos ministérios e secretaria de educação, legislando, regulamentado e controlando o trabalho pedagógico em conformidade com os desejos dos burocratas.

Esse poder ideológico e político que dita as regras educacionais e silenciam os atores que fazem e vivem a educação, fica claro quando certos absurdos são vivenciados dentro do próprio Ministério da Educação, um bom exemplo, a medida tomada em 2019, quando os diretores de diversas escolas no Brasil receberam e-mails para cantar o hino nacional com os alunos, filmar e repetir o slogan da campanha bolsonarista, como ato democrático e resgate do nacionalismo e respeito pelos símbolos nacionais, no entanto, a intenção real era a oprimir e conduzir a nação dentro de uma ideologia de poder, muito próxima do militarismo enfrentado pelo Brasil.

Brasileiros! Vamos saudar o Brasil dos novos tempos e celebrar a educação responsável e de qualidade a ser desenvolvida na nossa escola pelos professores, em benefício de vocês, alunos, que constituem a nova geração. Brasil acima de tudo. Deus acima de todos! G1 (2019).

Constitui-se, segundo Chauí (2016) o processo ideológico expresso pela racionalidade taylorista, essa “racionalidade” (p. 249) consiste em separar àqueles que decidem ou dirigem daqueles que executam ou são dirigidos, temos a forma de hierarquização do poder e a regra de competência, ou seja, “não é qualquer um que pode dizer algo a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (p. 249), tudo depende de normas “de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito”, a partir desse ponto temos determinado quem são os excluídos, tanto da ação de comunicação como de informação.

Retomando Charaudeau (2018, p. 201) “A ideologia é um sistema de pensamento (...) que é construído em torno de valores de um grupo social que se impõe. Ideologia e poder encontram-se em seguida para determinar múltiplos lugares de soberania parcial e provisória”, e esse poder político se fecha em si, na atualidade brasileira, com interdiscursos que materializam uma retomada da intenção de salvar o país e, para isso, a educação não pode ser construída por aqueles que são considerados subversivos, como os professores, mas pelos burocratas que acreditam e dissimulam suas ideias e pensamentos para firmar-se no poder e no controle opressivo. Essa era a luta travada por Paulo Freire que culminou em seu exílio político e foi rotulado de comunista na década de 60 e, emerge novamente com o mesmo discurso político ideológico que exila novamente Freire do circuito educacional.

É imprescindível, atentar para a questão de maturidade, uma apologia a questão de “imaturidade”, no contexto histórico-social brasileiro e na exclusão, temos definido como imaturo a

² Nesse caso inconsciente não se refere a falta de consciência, mas um inconsciente que sempre retoma nos interdiscursos, resgatando elementos históricos-sociais que reafirmam nossa condição social.

mulher, a criança, as raças consideradas inferiores, em um processo excludente e discriminatório, que legitima o discurso do poder em governá-los e, por conseguinte, silenciá-los da construção, nesse texto, educacional, o currículo é construído dentro desse processo de maturidade e não há um diálogo para averiguar “a quem serve e a que serve?”, essa questão ao ser respondida abrirá novos discursos ideológicos e excludentes. Para muitos, o novo Ensino Médio³, reforça a lógica da exclusão e restringe o acesso ao conhecimento.

Na obra *Entre o passado e o futuro*, escrita entre os anos de 1954 e 1964, Arendt já trouxe em sua abordagem a expressão “crise na educação”; vemos, portanto, que a referência a um estado de crise, que consideramos tão presente em nossos dias, já vem de longa data. Arendt comenta que, devido a “determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (ARENDR, 1997, p. 227).

Arendt (2011) questiona essa ilusão, baseada na realidade americana e pode ser entendida em nosso contexto educacional, falar de um mundo novo a ser construído, porém em uma base ideológica política e excludente, em um mundo velho já pré-existente e governado por indivíduos com discursos políticos opressor, criando estratégias com recursos que limitam a criança em um mundo da criança, banalizando o conhecimento e simplificando as questões de um mundo real, tornando, como apresenta Chauí (2016), a cultura como algo divertido e distanciando do verdadeiro propósito na construção cultural e introduzindo a criança e ao adolescente a relação da cultura em forma de consumismo.

Então qual seria o foco da educação? Não ditados por aqueles que detém o poder e assumem um papel de controle social e defende uma ideologia pautada na agressão e no preconceito? Uma educação como instrumento de libertação e com foco na formação, na aprendizagem e na conscientização, apenas assim, teremos uma construção social na transformação do real dentro de uma compreensão crítica, isso é defendido por Chauí e, em tempos, por Freire. E entre tantas questões a pergunta: O que é formar? Permanece sem resposta (CHAUÍ) (2016).

Considerações Finais

“...temos que consolidar um modo de ensino e aprendizado que disponha o desenvolvimento social, afetivo e intelectual, garantindo a participação, presença e aprendizagem do educando com transtorno do espectro autista com os seus colegas” (SANTOS,2022).

A escola, na relação professor e aluno deve estar pautada não entre a figura do mestre como detentor do saber e o aluno como um simples receptáculo, mas o diálogo do aluno é com o pensamento, com a “cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador” (p. 257).

Porém, tudo é um risco, o perigo de entrar em caminhos que nos aprisionem e estejam vestindo uma roupa, ou melhor, uma fantasia de consciência libertadora escondida na roupagem ilusória de um novo mundo, mas com intenções excludente, a fuga desse processo preconceituoso é o conhecimento real e consciente de nossas ações e como governaremos nossa posição nesse cenário caótico. A educação deve ser considerada com base em sentidos, observando rigorosamente como as ações em torno do aluno produzem sentidos em um processo pedagógico para que o encontros não ocorra deixando que o aluno caminhe solitário no espaço de busca pelo saber.

³ Segundo o MEC, o Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu.

Referências

- ARENDRT. A crise na educação. In: ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BATISTA, D.E. **O declínio da transmissão na educação: notas psicanalíticas**. Annablume/FAPESP, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2 ed. 4 reimp. São Paulo: Contexto, 2018.
- CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coord. Trad. Fabiana Komesu. 3 ed. 4 reimp. São Paulo: Contexto, 2019.
- CHAUÍ, Marilena. **Ideologia e educação**. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?lang=pt#>. Acesso em: 27 out. 2021.
- COUTINHO, Karyne Dias. **A emergência da psicopedagogia no Brasil**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- COUTINHO, Karyne Dias. Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.
- DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- ESCORSIM, Francisco. **O imaginário ideológica e a intolerância no Brasil**. Brasil Paralelo. Youtube, 30 nov. 2018. 2min17seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gryUYNOZRy0>. Acesso em: 27 out. 2021.
- ESCORSIM, Francisco. **O que é imaginário?** Instituto Isidoro de Sevilha. Youtube, 11 ago. 2015. 5min15seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P6ohv7fAhvU>. Acesso em: 27 out. 2021.
- IMBERT, F. **La question de l'éthique dans le champ éducatif**. Vigneux: Matrice, 1993.
- LAJONQUIÈRE, L. (ed.). **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999
- SCHÄFFER, Margareth. **A constituição do sujeito: a demanda escolar à clínica e a produção de não aprendizagem**. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 3., 2000, Porto Alegre. *Anais...*, 1. Porto Alegre: ANPEdSul, 2000.
- SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos. **Possibilidades e tensões da tecnologia no ensino do aluno autista**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/possibilidades-e-tensoes-da-tecnologia-no-ensino-do-aluno-autista>. Acesso em: 27 out. 2021.

Recebido em: 28 de janeiro de 2022.

Aceito em: 21 de março de 2022.