

## A escola transformadora: da escola que temos à escola que queremos

O objetivo desta coletânea é refletir sobre a transformação possível das escolas brasileiras, tendo em vista a inclusão escolar de crianças portadoras do chamado "autismo". Como a expressão "escola transformadora" é vaga e tem múltiplos significados — uma vez que toda escola é transformadora, para o bem ou para o mal —, é preciso, como ponto de partida, definir o que se entende por ela nesse projeto: a transformação da *escola que temos*, valendo-nos de um processo de construção, até o limite do possível a cada momento histórico, na *escola que queremos: uma escola de fato comprometida com a democratização da educação escolar*, ou seja, uma escola que, para ser transformadora, precisa ser transformada, se quiser contribuir para a superação do estado de coisas nela vigente: o não cumprimento da inclusão escolar de todas as crianças e jovens, independentemente da cor da pele, da classe social, da presença de deficiências físicas ou distúrbios psíquicos que são frequentemente tidos como causas das "dificuldades de aprendizagem" por uma psicopedagogia há muito criticada.

Para entendermos a escola fundamental que temos, seja ela particular ou pública, é preciso situá-la na sociedade em que vivemos, oficialmente considerada democrática. Entre os significados de "democracia" citados na Carta Magna Brasileira promulgada em 1988 e ainda em vigor, encontra-se a seguinte definição: "um sistema político comprometido com a igualdade de direitos". É certo que a Constituição da República Federativa do Brasil define, em seu Título

1 — *Dos Princípios Fundamentais* — o Estado brasileiro como um Estado democrático de direito que tem como fundamentos, entre outros, a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana. No entanto, em seus Capítulos, Artigos e Parágrafos há palavras polissêmicas na definição de objetivos a serem alcançados — palavras estas que, segundo José Sérgio Fonseca de Carvalho, padecem de “anemia semântica”. Na definição dos princípios e objetivos da Educação (Constituição de 1988, Capítulo VIII, Seção 1, Artigos 205 e 206), é indiscutível a presença de expressões de múltiplos sentidos, como “*cidadania consciente*”. Assim sendo, os princípios que orientam a política educacional brasileira muitas vezes não passam de proposições descumpridas por uma rede escolar que frequentemente não leva em consideração o direito universal à educação escolar. Diante disso, intelectuais brasileiros, entre os quais o sociólogo Florestan Fernandes, advertiram os que combatiam a Ditadura Militar de 1964 reivindicando a “redemocratização do país”, que “*nunca fomos democráticos*”. O próprio Florestan Fernandes, que participou como deputado federal da elaboração da Constituição em vigor, embora avaliasse positivamente os progressos realizados em direção à democratização, afirmou em uma de suas obras: “*O Brasil é rústico de alto a baixo: os de cima só reconhecem nominalmente o direito à igualdade das oportunidades educacionais. Temem a educação do povo e suas conseqüências*”.

Haverá uma real *democracia* em algum país do mundo atual? Caso negativo, por quê? Dada a complexidade e a profundidade da resposta, vamos apenas mencionar a construção da Era Moderna que, entre os séculos XV e XVIII, se vai estruturando segundo os novos interesses da nova classe em ascensão: a burguesia, que esteve à frente da Revolução Francesa (1789), depôs o regime monárquico ainda em vigor e promulgou a Liberdade, a Igualdade e a Fraternidade como fundamento de uma nova sociedade baseada no Liberalismo político e um modo de produção no qual os proprietários dos meios de produção exploram os que só têm sua força de trabalho para vender no mercado de trabalho — em outras palavras, um modo de produção que criou a sociedade de classes.

A partir do Renascimento, a educação escolar passa por uma lenta transição em países europeus, até chegar à concepção inscrita na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, datada de 1789,

segundo a qual a escola seria uma instituição laica e um direito de todos, na qual o sucesso econômico, político e social dependeria exclusivamente do *talento* individual, tese que encobriu as diferenças entre as condições de vida de trabalhadores "braçais" e as da chamada classe dominante, cujos filhos eram tidos por intelectuais voltados para a produção de conhecimento sobre as capacidades humanas como geneticamente superiores e, portanto, preparados para ocupar altos cargos políticos e administrativos ou para o exercício, quer de profissões liberais, quer de pesquisas científicas em áreas do conhecimento que se desenvolviam ao longo do século XIX.

Durante o Segundo Império e o advento da República brasileira, as ideias europeias chegaram ao Brasil, foram defendidas pela quase totalidade de nossos intelectuais e justificaram as diferenças de raças e de classes e a existência de duas redes de ensino: uma para as chamadas "classes superiores" e outra para as "classes inferiores". Essa dicotomia ainda existe e acentuou o fosso que separa as redes escolares pública e privada em uma sociedade na qual, em diferentes etapas do desenvolvimento econômico, a política educacional se encarrega de redefini-las, não só tendo o objetivo de adaptá-las às novas demandas do modo de produção capitalista, mas também o de justificar a divisão de classes. Dessa perspectiva, a estrutura, o funcionamento e os currículos escolares se transformam no correr do tempo, embora sempre comprometidos com um ensino voltado para a conservação da visão de mundo da classe que domina. A título de exemplo, vale lembrar a resistência ao acesso de todos os alunos, independentemente da origem de classe, ao nível ginásial, quando administradores do sistema escolar público oficializaram o direito de acesso a ele a adolescentes de todos os níveis sociais. Protestos e críticas das classes privilegiadas e de seus representantes diante do ingresso de um segmento escolar em um grau escolar a que até então não tinham acesso, rejeitaram veementemente aquela decisão que, segundo eles, rebaixaria a qualidade do ensino e o rendimento das escolas secundárias públicas. Como fundamento dessa rejeição, a crença na incapacidade intelectual, de origem biológica, dos mais pobres e dos negros, crença esta importada da Europa e "comprovada" por pesquisas e argumentos "científicos" realizados por pesquisadores brasileiros.

Sabemos atualmente que, no bojo do capitalismo financeiro, é cada vez maior o número de excluídos do mercado de trabalho

que não terão mais a oportunidade de inclusão, exceto, segundo o sociólogo José de Souza Martins, uma *inclusão instável ou perversa*. A pensadora francesa Viviane Forrester, por sua vez, denuncia esse estado de coisas e defende a urgência de escolarizar os marginalizados sociais, no sentido pleno de uma *formação* educacional que os capacite a conhecer a sociedade em que vivem.

### Esboço de um cenário

Para entendermos o que se passa à nossa volta e a maneira como nos situamos no mundo do qual fazemos parte como cidadãos e profissionais, é preciso indagar: Como é a sociedade de que somos parte? Por que ela é como é? Quais os seus fundamentos econômicos, políticos e sociais? Estamos diante de questões que pedem reflexão e afirmam a relevância da História na formação das novas gerações. Não a historiografia que se limita a datas, fatos e nomes, mas a que tem como fundamento a impossibilidade de entendermos o presente sem nos voltarmos para o passado, e de pensarmos o futuro se não entendermos o presente. O conhecimento que se atém às aparências (ao que parece ser, às primeiras camadas do real) é um pseudoconhecimento que inverte as relações de causa e efeito, ou seja, que toma efeitos como causas e omite aspectos fundamentais do objeto de seu discurso. Feito de omissões, de silêncios sobre a realidade social, ele é ideológico, segundo Marilena Chaui em *Cultura e democracia*.

Como discurso feito de lacunas, a ideologia tem uma função política fundamental: representante de uma classe social, justifica uma sociedade alicerçada na exploração do trabalho e na opressão que resultam em desigualdade de condições de vida, injustiça social e alienação. Para justificar a desigualdade econômico-social, concebendo-a como justa, atribui sua existência a causas naturais. E a Psicologia, nascida como ciência na segunda metade do século XIX, é um poderoso instrumento de naturalização de desigualdades produzidas pelo modo de produção, ao atribuí-las a diferenças individuais, grupais, de classe e de etnia. Desde o século XIX, acredita-se que há seres *capazes e incapazes, superiores e inferiores, vencedores e perdedores*. Os que vencem são os que, ao contrário dos perdedores, têm

capacidades que lhes permitem aproveitar uma suposta "igualdade de oportunidades" na sociedade de classes. Entre as explicações dessa desigualdade, o "racismo científico" criado no século XIX para justificar as desigualdades econômica e social não a relaciona com a lógica do modo de produção em vigor. No entanto, teorias e pesquisas acadêmicas atuais provaram que o racismo não tem fundamento científico, mas político, isto é, foi criado como justificação das relações de poder vigentes numa sociedade que hierarquiza as classes sociais.

Em resumo, o amanhecer da Revolução Francesa, o lema *Liberdade, Igualdade, Fraternidade* anunciou um novo dia na história da humanidade que superaria as trevas medievais. No entanto, esse dia não aconteceu. Tomemos alguns registros desse fato: segundo a filósofa Agnes Heller (1982), "Ao amanhecer não se sucedeu o dia. Mesmo onde surgiu o dia — como na Inglaterra, pátria do processo clássico do desenvolvimento histórico — esse 'dia' acabou por ser muito mais problemático e contraditório do que parecera sob a luz rosada do amanhecer" (p. 10). Em *As trevas*, o poeta inglês oitocentista George Byron (1963) conclui: "A manhã ia, vinha e regressava, mas não trazia o dia. (...) Era só trevas o universo inteiro" (p. 7-10). E Carlos Drummond de Andrade diz o mesmo em um verso de *Sentimento do mundo*: "esse amanhecer mais noite que a noite". Citações que nos remetem à importância da literatura na formação das novas gerações.

## A era do vazio

Estudos recentes vêm mostrando que esse quadro só piorou nas últimas décadas, com a passagem para o capitalismo financeiro. Intelectuais dedicados à análise de aspectos do mundo atual — sobretudo os valores, a visão de mundo, as relações sociais e a subjetividade dominantes e as consequências desse rumo, com especificidades locais — destacam um momento do capitalismo em que o dinheiro se transformou em principal mercadoria e no qual os postos de emprego diminuíram drasticamente sem a possibilidade de reinserção dos desempregados no mercado de trabalho, na medida em que temos hoje um "desemprego estrutural que produziu uma nova desigualdade."

O sonho da burguesia que moveu a Revolução Francesa (1789) — substituir o regime monárquico por um regime político baseado em outro modo de produção que viria em benefício de todos e no qual os trabalhadores não seriam dominados pelos seus senhores — não se realizou. Filósofos que tinham essa visão da nova sociedade conceberam a Razão como um instrumento redentor que, ao produzir o conhecimento científico das leis da natureza, levaria ao progresso e, conseqüentemente, ao bem-estar coletivo. Como sabemos (basta olhar em torno) essa esperança não se confirmou porque impossível numa sociedade baseada na exploração do trabalho e em instrumentos de submissão dos explorados, entre os quais uma educação escolar que se vale, como regra, de livros escolares que contam a história dos vencedores e omitem a dos vencidos. Hoje, como sabemos, são muitos os meios de comunicação de massa que se encarregam de divulgar uma visão ideológica de mundo.

Críticas à realidade social desvelaram a impossibilidade de realização desse sonho numa sociedade dividida, hierarquizada e produtora inevitável de desigualdade social. No entanto, a visão de mundo dos que dominavam a economia e a política — e que tinha como fundamento o princípio da igualdade de oportunidades na nova ordem social, na qual venceriam os mais capazes — falou mais alto, até porque, em comparação com a sociedade estamental, havia, de fato, alguma possibilidade de ascensão social na sociedade de classes. A justificação do estado de coisas vigente valeu-se de concepções que atribuíam diferenças constitucionais de inteligência a diferentes “raças” e que tinham os brancos como superiores aos não brancos. Um racismo pseudocientífico dominou os séculos XIX e XX, apesar de cientistas, sobretudo geneticistas, já terem provado que não existem raças humanas, pois as diferenças físicas (cabelos, cor da pele etc.) entre etnias não configuram raças.

Nas sociedades industriais movidas pelo modo de produção capitalista, a *rapidez* e a *eficiência* passaram a orientar o processo produtivo, objetivo que seria alcançado pela fragmentação do trabalho. Um trabalho segmentado realizado numa esteira que se move com rapidez fez dos operários realizadores de gestos, sempre os mesmos, segmentação que resultou na impossibilidade de os trabalhadores se reconhecerem no produto final de seu trabalho.

Charles Chaplin registrou, em *Tempos modernos*, as desventuras de um operário que trabalha em uma linha de montagem segmentada e mecanizada.

Nas reformas educacionais propostas por pedagogos europeus no final do século XIX e adotadas em vários países no início do século XX, entre os quais o Brasil, a rapidez e a eficiência do ensino e da aprendizagem foram metas de novas propostas de educação escolar. Reformadores da educação brasileira, como Lourenço Filho, enalteciam esses princípios e fizeram deles a base de seus projetos de reforma do ensino brasileiro. É aqui chegamos a um dos aspectos da educação escolar mais importantes, se quisermos refletir sobre a transformação dela em direção à *formação* das novas gerações: o que é formar um cidadão? Será simplesmente educá-lo para a obediência e o exercício profissional?

O progresso técnico de várias instituições — entre os quais a Escola — passou a ser uma das principais metas do conhecimento científico, inclusive da Pedagogia que, durante o início do século XX, voltou-se para o conhecimento das etapas do desenvolvimento infantil como base da criação de métodos e técnicas de ensino que melhor incutissem nas crianças conteúdos escolares que as levassem de modo eficiente e rápido a se adaptarem à sociedade em que vivem. A partir das máquinas e do processo de produção industrial segmentado, rápido, eficiente e útil, a técnica tornou-se tecnicismo, e atingiu rapidamente todas as dimensões da vida cultural, inclusive o ensino escolar, ele também cada vez mais dominado pela *tecnocracia*. A esse respeito, o filósofo e sociólogo Herbert Marcuse (1973) resumiu com precisão a amplitude e a profundidade dela no mundo atual: “Hoje a dominação se perpetua e se estende não só através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura” (p. 154).

Disseminado no cotidiano das pessoas, o tecnicismo invadiu a vida pública e privada — inclusive a vida familiar e a vida escolar — rumo ao domínio dessas instituições: basta lembrar a presença hoje da TV, dos computadores, dos celulares, dos *smartphones* e de outros aparelhos na vida diária da maioria da população mundial. Suas consequências limitadoras não se resumem aos conteúdos e valores veiculados, mas atingem também as relações interpessoais, cada vez mais *virtuais*, como é o caso da relação professor-aluno no ensino a

distância. (EaD). A natureza do convívio, das relações intersubjetivas vem sofrendo uma mudança radical.

Os estudiosos desse momento da história da humanidade alertam para os perigos do elogio, sem mais nada, das novas tecnologias de informação e comunicação, e trazem para o primeiro plano a preocupação com as mudanças nos valores éticos, na sensibilidade, nas capacidades intelectuais e nas práticas discursivas desses novos sujeitos. Perde-se a visão da totalidade, o respeito e o interesse pelo outro, o compromisso com a coletividade e seu destino. Predominam o declínio dos valores humanistas, um utilitarismo raso e, pior, indivíduos limitados, porque fragmentados e sem autonomia. Vive-se hoje um eterno presente, porque sem elo com o passado e com o futuro da espécie humana. Como sugere Cortázar (1974), em *Prosa do observatório*, vive-se hoje um "eterno meio-dia". Mimetiza-se a realidade atual, aceita-se o existente, reproduz-se a fragmentação — mimetismo, aceitação e fragmentação que interferem na sensibilidade e no modo como pensamos, imaginamos, planejamos e agimos. Declinam a *inteligência e a sensibilidade*, ou, como diz Carlos Drummond de Andrade (1962), *o sentimento do mundo*, transformações de grande relevância para pensarmos a educação.

Na lógica dominante, *as pessoas passam a ser coisas* manipuláveis e *as coisas são qualificadas como pessoas*: para constatar essa inversão, basta ouvir os noticiários econômicos, nos quais se ouve com frequência expressões como "o mercado está *nervoso*"; "o mercado está *apreensivo*"; "o mercado está *aliviado*". O individualismo, a indiferença e a frieza se instalam. Perde-se de vista o outro, que se transforma em concorrente, em inimigo, em coisa utilizável e/ou descartável. As pessoas tendem a se orientar pelos estereótipos e preconceitos vigentes, entre os quais permanece o preconceito racial em um período da história em que já se provou cientificamente que não existem raças na espécie humana, mas apenas etnias.

Em busca de sucesso pessoal (quase sempre reduzido ao sucesso econômico), a maioria dos que pertencem às classes média e alta e os que chegaram ao fundo de uma vida insuportável aderem ao individualismo, à competitividade, ao consumismo, à frieza e à violência. A suposta superioridade da chamada "raça ariana", que alcançou o seu auge no nacional-socialismo alemão de Hitler, não foi superada. As crenças racistas e o desprezo cada vez maior pela



pobreza — constituída cada vez mais de pessoas que se tornaram desnecessárias ao sistema — permanecem. No Brasil, a maioria da população não tem seus direitos fundamentais garantidos, como o provam os serviços públicos de educação, saúde, habitação e segurança a que tem acesso. No cotidiano das cidades, predomina a invisibilidade de pessoas, sobretudo as que realizam trabalhos indispensáveis, mas socialmente desvalorizados e desprezados, invisibilidade na qual habita a humilhação.

Nas falas de economistas e nos programas de economia na mídia escrita, falada e televisionada são frequentes as expressões *material humano* e *capital humano*. A sociedade de consumo consome também os homens. Não mais os corpos (como aconteceu no início da produção fabril), mas a inteligência, a capacidade de reflexão, o espírito crítico, o que resulta em um declínio do espírito, em uma *redução das cabeças*. O sujeito que pensa o mundo em que vive é hoje malvisto e desvalorizado, pois o sujeito crítico não interessa à lógica do mercado, no qual os seres humanos estão reduzidos a *consumidos e consumidores* em tempos dominados pelo utilitarismo. Felicidade hoje é poder consumir mercadorias que dão prestígio e elevam os possuidores à categoria de *vencedores*. Os automóveis são um grande fetiche. As pessoas valem pelos bens que possuem. E se os possuem, é porque merecem, como afirmam propagandas de automóveis divulgadas na TV.

Em um terreno utilitário, a racionalidade é apenas instrumental, é recurso sobretudo de acumulação de bens materiais. Tudo é relativo, flexível, inclusive a ética. E o sujeito como ser intelectualmente ativo e orientado por valores humanistas enfrentará problemas se conservar a dignidade. Cresce a tendência à fabricação do sujeito *sujeitado*. O sujeito sonhado está esvaziado, substituído por um sujeito precário, aberto a todos os fluxos do mercado e da comunicação que lhe ofereçam kits identitários. Não há limites. Daí as expressões cunhadas por dois intelectuais franceses: a *era do vazio*, criada por Gilles Lipovetsky (1983), e “*a arte de reduzir cabeças*”, da autoria de Dany-Robert Dufour (2005), para nomear a subjetividade no mundo atual, no qual predominam sujeitos isolados, coisificados, que pensam que são livres, mas, em sua maioria, estão entregues a si mesmos, *sem anterioridade e sem finalidade*. Vivendo o aqui e agora e órfãos do Outro, buscam como podem remediar essa falta de

*Outros significativos* em seu processo de socialização, valendo-se do individualismo que se manifesta na moda dos *selfies*, da autoajuda, da autoimagem, autoestima, da autopromoção, do culto de ídolos midiáticos e da identificação com eles, do consumo sem limites e da formação de grupos que, unidos por preconceitos, estereótipos e pelo desejo de autoafirmação, agridem pessoas ou grupos portadores de características que consideram inaceitáveis.

Vivemos um novo momento da história em que o melhor das palavras de ordem da Revolução Francesa — um projeto de sociedade pautado pela liberdade, na igualdade, e na fraternidade — desapareceu e se tornou retórico no discurso oficial. O que não quer dizer que não haja mais formas de estar no mundo em direção contrária, orientadas por valores humanistas e uma visão crítica da realidade social em que vivemos. No entanto, precisamos ficar atentos ao fato de que, em maior ou menor grau, somos todos contraditórios e até mesmo participantes, de algum modo, do espírito da época. O importante é termos consciência disso. Essas questões nos remetem à última parte desses assinalamentos: o que tem feito a educação para manter esse estado de coisas e o que ela pode fazer para humanizá-lo?

## Da escola que temos à escola que queremos: possibilidades e limites

### *A escola que temos*

Segundo Dany-Robert Dufour (2005):

O que hoje o capitalismo consumiria? Os corpos? Eles já são utilizados há muito tempo, e a noção já antiga de “corpos produtivos” é testemunha disso. A grande novidade seria a redução dos espíritos. Como se o pleno desenvolvimento da razão instrumental (a técnica), permitido pelo capitalismo, se consolidasse por um déficit da razão pura. (...) É muito precisamente esse traço que nos parece propriamente a virada dita “pós-moderna”. (...) Esta consunção atual dos espíritos [relaciona-se] com a extinção rápida das formas filosóficas modernas do sujeito que serviam de referência e nos permitiam, até então, pensar o nosso estar-no-mundo. (p. 10)

Em *Desafios da escrita política*, Claude Lefort (1999) vai na mesma direção quando reflete sobre a relação entre o sujeito e o saber no mundo atual:

O que me parece surpreendente, em primeiro lugar, é a disjunção que se opera entre o próprio Sujeito e o conhecimento. Se eu lembro, em grandes pinceladas, qual é a inspiração da educação humanista, é para dar a entender que o conhecimento como tal não pode se isolar da formação do Sujeito, e que o próprio conhecimento, como acesso à cultura, possui dimensão ética, dimensão política, dimensão estética. (p. 219)

O primeiro sublinha o “definhamento atual dos espíritos”, do “pensar o nosso estar no mundo”; o segundo retoma o princípio fundador da educação humanista: a aquisição do saber, que não pode se tornar supérfluo e ausente na educação escolar. Ambos se valem do termo *conhecimento*, e não da palavra *informação*. Ambos concebem a educação escolar, cada um a seu modo, como *formação* do sujeito, ou seja, como *esclarecimento* a respeito do mundo em que nascemos. O principal objetivo da educação no mundo atual deveria ser contribuir para a superação da barbárie, mas fazê-lo não pelos meios autoritários da censura, da imposição, da persuasão, muito menos da agressão verbal ou física, mas através da reflexão sobre os determinantes do jogo de forças que a sustenta. A barbárie e a frieza fazem parte da dimensão subjetiva dos indivíduos, de uma dinâmica do aparato psíquico que sustenta o narcisismo, o individualismo, a ambição, a competitividade, o oportunismo, a indiferença frente ao destino do outro, a omissão, a agressividade, o predomínio dos interesses individuais em detrimento dos interesses coletivos. A prática do *bullying* em escolas públicas e particulares é um retrato do que se passa, neste momento, na vida social.

Para lidar com essa dimensão, a censura, a imposição e a *pregação do amor como um dever* numa ordem social que produz e reproduz a frieza não são suficientes. Segundo o filósofo Theodor Adorno (1995),

o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais ela foi gerada. (...) Mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes, ele ao menos favorece determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo. (p. 136)

A Escola é uma instituição muito peculiar que se distingue das demais instituições educativas. Na escola, a criança se torna aluno e o educador se transforma em professor, mutações que alicerçam a *especificidade do trabalho escolar*. Trabalho que também foi invadido pelo tecnicismo e pelos reducionismos de uma pedagogia e de uma psicologia que, como regra, levaram a escola à decadência como instituição *formadora* das novas gerações, limitando-se, na melhor das hipóteses, ao objetivo de ensinar o *saber fazer*, em detrimento do *fazer saber*. Não que não caiba a ela preparar os alunos para o exercício de uma profissão; mas sua formação será uma pseudoformação se o ensino, do primário à universidade, se limitar a uma formação pragmática, baseada estritamente na racionalidade técnica.

Dufour (2005) soma com essa crítica ao definir o pedagogo: segundo ele, é preciso distinguir dois tipos de pedagogos: 1) o pedagogo pós-moderno que, para o bem dos alunos, renuncia aos trabalhos em que eles se tornaram inábeis; 2) o simples pedagogo, que, instalando-se na função proponente, busca todos os meios possíveis para fazer o aluno entrar no discurso do saber, instalando-o, portanto, na função crítica. Dizendo de outro modo, a escola é uma instituição formadora da capacidade de pensar (e não meramente de aquisição de informações) e da ética e da sensibilidade dos alunos, objetivos que só podem ser alcançados se sua vida diária for construída pelos professores na relação com seus alunos. Daí a relação professor-aluno como sua dimensão fundamental. Desde a ascensão do nazismo, foram muitos os filósofos, sociólogos, cientistas políticos, pedagogos e educadores que se debruçaram sobre essa relação e destacaram a sua contribuição para a construção de novos rumos do mundo como formadora que é dos que acabam de chegar.

Voltando às reflexões de Dufour, andar na contramão do estabelecido é sempre um grande desafio, sobretudo nas instituições de ensino que fazem parte de um mundo em que a formação do *homo sapiens* está sendo reduzida à formação do *homo zappiens* — que “zapeia” aparelhos eletrônicos, verdadeiro vício que vem abolindo o contato direto com o mundo e as pessoas. Nas escolas, máquinas vêm diminuindo o espaço do professor. Como o ensino a distância vem substituindo o contato direto professor-aluno pelo contato virtual, o apagamento gradual dos Outros significativos — referências indispensáveis à formação do sujeito ativo, pensante, emancipado,

ou seja, ao processo de individuação — faz com que o processo de socialização tome rumos perigosos para a própria sobrevivência da espécie, já que seus efeitos nos laços sociais são deletérios. Por isso, o professor, como um *Outro significativo*, não pode ser virtual, mera imagem em uma tela, nem se omitir em sala de aula em nome de uma concepção libertária de educação que apaga a diferença geracional.

Nessa direção, a filósofa alemã, radicada nos Estados Unidos, Hannah Arendt, cuja maior contribuição é defender a *diferença dos lugares ocupados pelo professor e pelo aluno, sem a qual o ensino não acontece*. Diferença que ela marca repondo a *autoridade* dos educadores no centro do processo educativo, mas sem tomá-la como sinônimo de *autoritarismo*. Pelo contrário, Arendt recusa o autoritarismo e adverte para os perigos nele contidos, assim como recusa a *total liberdade* do educando, tal como definida por pedagogos que, depois da Segunda Grande Guerra, propuseram a liberdade das crianças nas escolas ou chegaram a defender uma sociedade sem escolas.

Em *A crise na educação*, Arendt (1972) reflete sobre o declínio de dimensões fundamentais do sistema de ensino. Para ela, a reflexão sobre a crise da educação não se limita a perguntar “por que Joãozinho não aprende a ler”, pois não se trata de uma questão que se limita a técnicas ou métodos de ensino. A essência da educação é a natalidade, é o fato de que os seres humanos nascem para o mundo. Estávamos, depois da Segunda Grande Guerra, e estamos ainda hoje, diante de uma crise que nos impõe voltar às questões fundamentais da educação, uma das quais é o fato de que ela lida com os recém-chegados, com as crianças, com os “novos”. Em todas as utopias políticas, o início de um novo mundo se faz com as novas gerações. Entretanto, isto tem sido feito por meio de dois caminhos: 1) pela intervenção ditatorial, baseada na superioridade absoluta do adulto (a educação tradicional), o que levou ditadores a subtraírem as crianças de seus pais e as educarem pela coerção, pela persuasão, pela doutrinação, simulacro da educação; 2) valendo-se de teorias educacionais europeias que se autointitularam “progressistas” acreditaram que um mundo novo seria construído por novas formas de educação infantil: a atualização de métodos e técnicas e ensino ou baseadas em uma concepção de educação criada no pós-guerra, que defendeu a *igualdade entre professores e alunos* e a *liberdade dos alunos* no processo educacional que, segundo essa pensadora, estão na origem da crise da educação.

Para Arendt, a proposta de igualar adultos e crianças e, particularmente, professores e alunos, em detrimento da *autoridade do mestre*, resultou em decisões desastrosas porque baseadas em *três princípios* que pedem reflexão e revisão: 1) há um mundo da criança e uma sociedade formada por crianças nos quais se deve permitir que elas governem. O adulto será apenas auxiliar desse governo. A autoridade que diz o que cada criança deve fazer e não fazer vem do grupo de crianças, o que significa levar em conta apenas o grupo, e não a criança individualmente. Mas a situação da criança é muito pior do que antes porque dominada por um grupo. E a autoridade de um grupo é mais forte e mais tirânica do que a autoridade de um indivíduo: “ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria” (p. 230).

Como resultado, as crianças foram banidas do mundo dos adultos e deixadas a si mesmas ou entregues à tirania de seu próprio grupo. E a tirania resulta em conformismo (submissão) ou delinquência juvenil do tiranizado; 2) nas pedagogias modernas, a *fonte legítima da autoridade do professor* — o fato de ele saber mais e poder fazer mais do que os alunos — definiu, ou o metodologismo abriu espaço para o autoritarismo do professor, exatamente porque reduz o espaço de exercício da autoridade. São vários os modos de ensinar, de alfabetizar, mas o *sucesso do método depende da postura e dos princípios orientadores do professor em suas relações com seus alunos*; 3) uma concepção de aprendizagem que a define como *fazer*. A função do professor deixa de ser o ensino de conhecimentos (*fazer saber*) e se limita ao ensino do *saber fazer*. Daí para um ensino técnico profissionalizante é apenas um passo. A seu ver, algumas propostas pedagógicas progressistas apagaram a diferença entre o *brincar* e o *trabalhar*, em benefício do primeiro, o que não quer dizer que Arendt desprezasse a importância da iniciativa lúdica inerente às crianças; a seu ver, a aprendizagem substituída pelo fazer ou o trabalho pelo brincar estão na origem da crise da educação escolar.

A solução por ela apontada não é uma reforma de todo o sistema educacional, mas trazer de volta a autoridade do professor. É fundamental uma reflexão que busque resposta a duas questões: quais os aspectos da crise do mundo moderno [o tecnicismo, o declínio do pensar, o controle das novas gerações, a sua liberdade total etc.] que se

manifestam na crise da educação? Qual o papel que as novas gerações requerem da educação em todas as sociedades? Para respondê-la, não se pode esquecer que os recém-chegados são inacabados, encontram-se em um estado de *vir a ser*. O professor está diante de seres que são novos em um mundo que lhes é estranho e se encontram em processo de formação. Cabe a ele, portanto, introduzi-los no mundo, o que exige uma dupla responsabilidade: pelo desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Dizendo de outro modo, cabe a ele proteger a criança e o mundo. Ao se limitar ao mundo da criança, a pedagogia moderna se torna danosa, porque resulta em abandono de seres em crescimento. Contudo, é preciso lembrar que se trata de uma violação não intencional de um processo, uma vez que os defensores desse modelo educacional tinham como meta o bem-estar da criança.

Para Arendt (1972), os educadores e educadoras têm uma responsabilidade coletiva pelo mundo que, na educação, *assume a forma de autoridade*. Para isso, sua formação é indispensável, pois é por meio dela que os professores e professoras propiciam o conhecimento do mundo atual: “isso é o mundo” e podem fazê-lo por diferentes métodos e técnicas de ensino, mas valendo-se sempre de sua imprescindível *autoridade*, qualquer que seja a forma de ensinar, pois são eles os condutores do processo educacional.

Em um mundo dominado pelo terror e pela violência de regimes autoritários e pela coisificação dos seres humanos numa sociedade de consumo, houve resistência a indivíduos e grupos que quisessem assumir a responsabilidade por qualquer coisa. *Houve um declínio da autoridade*. Mas ela faz parte da relação adulto-criança e, na escola, da relação professor-aluno, não como uma forma de *conservadorismo*, mas como uma modalidade de *conservação* — isto é, de abrigar e proteger os que acabam de chegar:

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1972, p. 247)

Segundo Arendt, *não é a liberdade que educa; é a educação que liberta*. Sem a autoridade do professor, teremos apenas a permanência da crise garantida por formas explícitas ou sutis de controle que dominam cada vez mais a vida dos seres humanos. No entanto, é preciso ter em mente que não se trata de conceber o educador como um ser perfeito, o que colocaria em suas costas o peso insuportável da responsabilidade total pela humanização, embora sejam muitos os que lutam, ao longo de sua formação e de seu trabalho, pela aquisição da consciência possível de nossas contradições como cidadãos, em geral, e como educadores, em particular.

Quanto ao cotidiano escolar, seja nas escolas privadas ou públicas, temos nas primeiras (com algumas exceções) o problema dos limites impostos pela classe social de seus alunos, cujos pais ou responsáveis tendem a exigir, cada vez mais, que seus filhos sejam preparados para o ingresso nas melhores universidades públicas, em um momento histórico em que se valoriza cada vez mais a posse de bens materiais que provem que os que os possuem são *vencedores e capazes*, e os que não os têm são *perdedores e incapazes*, em um país que, em pleno século XXI, é palco de uma desigualdade social inaceitável que aumenta a olhos vistos — situação mais agravada por vários motivos, entre os quais, 1. a substituição do trabalho humano pelas máquinas, resultado de um investimento mundial na tecnocracia, tecnicismo que invadiu o ensino escolar com seus dois princípios: *eficiência e rapidez*; 2. o preconceito racial (embora, segundo geneticistas, não existam raças entre os seres humanos) e o preconceito de classe, ambos ideológicos porque *tomam efeitos como causas* — ou seja, os negros não se escolarizam e não atingem postos sociais mais altos porque são incapazes de aprender e ler e a escrever, e não porque são discriminados e marginalizados. Desde as obras publicadas por nossos intelectuais no século XIX e na primeira metade do século XX, acredita-se que, em uma sociedade liberal — isto é, que supostamente garante *igualdade de oportunidades* a todos —, os que vencem são os mais capazes. Por isso, as classes exploradas e dominadas (chamadas “classes pobres”, na verdade, empobrecidas) são consideradas portadoras de inferioridade intelectual e moral.

Mas temos um outro determinante do não cumprimento de um direito que a Constituição garante a todos: a exclusão das escolas de crianças e adolescentes tidos como portadores de deficiências físicas,



intelectuais e emocionais, condenados, há séculos, ao isolamento e à falta de direitos como cidadãos. Portadores de deficiências e distúrbios que são condenados à exclusão e ao isolamento por uma psicologia psicométrica que se vale de instrumentos de medida há muito criticados na literatura especializada e por uma medicina aliada aos interesses de laboratórios internacionais que só fazem confirmar avaliações preconcebidas. Testes que não avaliam de fato o que se propõem a avaliar, e medicamentos que vendem milhões de caixas por ano de substâncias tidas como controladoras de supostos distúrbios de atenção, hiperatividade e deficiência mental. Na verdade, são muitas as pesquisas que provaram que esses comportamentos podem ser reativos ao cotidiano escolar, no qual, como regra, alunos provenientes das chamadas “classes baixas” ou tidos como portadores de distúrbios intelectuais e emocionais — porque muitas vezes mal avaliados por médicos e psicólogos — sentem-se rejeitados e acabam se rebelando ou se desinteressando pelo que se passa nas salas de aula. Essa rebeldia e esse desinteresse são, equivocadamente, considerados por professores uma confirmação dos distúrbios diagnosticados. Daí os altos índices de evasão no ensino fundamental e o alto número de crianças e adolescentes que não frequentam escolas comuns, pois rotulados como incapazes de aprender e que devem, portanto, frequentar escolas especiais para portadores de problemas físicos e psíquicos. No entanto, são muitas as experiências alternativas que atualmente provam a capacidade de aprender de crianças e adolescentes que são considerados pelos professores — muitas vezes apoiados em laudos psicológicos e diagnósticos médicos — incapazes da aprendizagem e do comportamento exigidos no ambiente escolar.

Em resumo, tanto nas escolas públicas como em escolas particulares a porta de acesso à educação escolar e ao sucesso nela geralmente está fechada para os mais pobres e explorados e para os portadores de distúrbios físicos e mentais que, em sua maioria, são capazes de aprender e se beneficiam, de várias formas, da presença e acolhimento em um espaço a que têm direito. Tomemos como exemplo os portadores de síndrome de Down. Durante séculos, trancafiados em casa ou em instituições para deficientes, viviam uma condição que só fazia confirmar suas supostas incapacidades. Depois de muita luta de pais e de estudiosos de novas perspectivas de análise de questões

como deficiência e escolarização, hoje essas crianças são estimuladas desde o nascimento e estão sendo gradualmente matriculadas em escolas das redes escolares públicas e privadas, onde se alfabetizam, aprendem as matérias escolares e podem chegar a cursar o ensino médio e até mesmo instituições de ensino superior.

A luta hoje é fazer o mesmo com crianças e adolescentes tidos como “autistas”, a partir de novas perspectivas de análise e de inclusão no universo escolar, até porque a escola é a instituição por excelência de crianças e adolescentes que, desde o século XIX, não importa a cor da pele, a classe social a que pertencem, portadores ou não de algum distúrbio, segundo *critérios de normalidade* que também precisam ser discutidos numa sociedade que a entende como obediência e submissão que têm como objetivo massificá-las e prepará-las para a cidadania exemplar. Os donos do poder não querem cidadãos que questionem a sociedade de classes e organizem movimentos sociais que reivindiquem a igualdade de direitos. O papel domesticador da educação escolar é claro no seguinte lema que chegou ao Brasil no início do século XX, à medida que crescia a rede escolar: “*Escolas cheias, cadeias vazias*”; em outras palavras, a escola como instituição a serviço da educação para o comportamento submisso. Na propaganda eleitoral de 2006, os bordões de dois candidatos a deputados federais repetiam com precisão a alma do negócio: “*uma sala de aula a mais, uma cela a menos*”, insistia um deles; “*educar crianças para não precisar punir adultos*”, repetia o outro.

Nada de novo no *front* das ideias educacionais hegemônicas: na origem do sistema escolar brasileiro e de sua ampliação, historiadores da educação apontam a *ilusão liberal* como um de seus principais fundamentos.

### *A escola que queremos*

Em *Por uma pedagogia da dignidade* (2016), José Sérgio Carvalho sublinha a “dignidade da pessoa humana”, aliás, é um dos princípios fundamentais da Constituição de 1988. As reflexões de Carvalho aprofundam a análise dos princípios orientadores de Arendt sobre a educação escolar para que entendamos aspectos da lógica, muitas vezes equivocada, da política educacional brasileira, aspectos esses que produzem resultados que muitas vezes atingem

negativamente a dignidade de professores e alunos. Suas reflexões muitas vezes fundamentam novos caminhos para pensarmos o cotidiano de uma nova escola que se proponha a ser auxiliar da transformação de um mundo que, a partir da segunda metade do século XX, aprofundou o egoísmo e a luta pelo poder e pelo dinheiro que fizeram declinar a ética e o compromisso com a dignidade.

Como eixo de suas reflexões nos 68 pequenos textos que o compõem, reflexões sobre as experiências do autor, como aluno e como professor, fundamentam direta ou indiretamente a crítica ao tecnicismo que invadiu a educação sob várias formas, como se a escola fosse uma máquina — até mesmo na origem ou na apropriação brasileira da pedagogia proposta por Emília Ferrero —, que não melhoraram o rendimento escolar, como mostra a história recente da educação escolar brasileira, salvo exceções que mostram a existência de caminhos positivos possíveis. Segundo José Sergio Carvalho, as técnicas e métodos de ensino são múltiplos. Não se trata, portanto, de centrar a educação em técnicas de ensino, mas do *modo de ensinar*, que não dispensa a natureza da relação do professor (a) com cada aluno e com a classe. Trata-se, segundo ele, de uma mudança no *convívio professor-aluno* que, em lugar de punir, agredir, desqualificar, classificar e reprovar, respeite as diferenças individuais, tendo como objetivo garantir a *dignidade* de cada um.

Evidentemente, há possibilidades, mas há também limites à realização desses objetivos, entre os quais destaco, sobretudo nas escolas particulares, duas dimensões: a expectativa dos pais em relação à escola, muitas vezes vista unicamente como preparo para o vestibular, e posturas dos educadores, muitas vezes inevitavelmente contraditórias, porque somos todos membros de numa sociedade desigual baseada em concepções ideológicas que responsabilizam pessoas pelo seu fracasso. Nas escolas públicas, a formação inadequada de grande parte dos professores, os baixos salários e o preconceito contra pobres e negros que são a maioria do alunado. Todas essas características que estão, em alguma medida, em todos nós, precisam ser uma dimensão fundamental em nossa formação como profissionais, sejamos educadores, professores, psicólogos ou médicos, que reduzem as dificuldades de aprendizagem e o crescente desinteresse pela escola a deficiências individuais de inteligência, desinteresse pelos estudos ou distúrbios emocionais causados pelas

famílias. E a psicologização de comportamentos indesejados e mal compreendidos de alunos nas escolas particulares também se vale de encaminhamento para psicólogos e psiquiatras que, como regra, culpam a vítima.

Nesse cenário de uma sociedade dividida e injusta, que garante constitucionalmente o direito de todos à educação escolar, a desigualdade de condições de vida é um desafio para os docentes da rede pública e particular. Em escolas particulares, o trabalho com os alunos não pode desconsiderar a sensibilização deles por intermédio da vivência, no próprio cotidiano escolar, de princípios humanistas em suas relações com colegas e professores. No caso de escolas públicas, lutar pela qualidade do ensino, pela autonomia e responsabilidade dos professores na tomada de decisões sobre a forma de ensinar que prevalecerá na unidade escolar a que pertencem, baseados em reuniões em que serão discutidos os princípios que são objeto de reflexões de estudiosos da situação atual da educação em suas possibilidades e limites, em seus aspectos positivos e negativos na construção de cidadãos críticos e voltados para a realização gradual de *transformações possíveis*, a cada momento histórico, na realidade educacional, em seu cotidiano como educador, de modo a gradativamente contribuir para a melhora dessa situação que impede que a educação escolar seja uma instituição social importante no processo histórico de humanização dos seres humanos cada vez mais desumanizados, quer como vítimas, quer como donos do poder.

Na sociedade brasileira contemporânea, todas as crianças têm direito à escola. A escola é o lugar de crianças e jovens nas sociedades atuais. Aliadas do convívio escolar, as crianças se privam do encontro com o outro. Os "excluídos", qualquer que seja o motivo, carregam prejuízos indelévels da não garantia de um direito que inclui os portadores de deficiências físicas, mentais e dificuldades psíquicas, como é o caso de portadores de *autismo*.

Os caminhos para a construção de uma escola democratizante não são técnico-pedagógicos, mas os que têm como meta oferecer conhecimento e experiências significativas a todas as crianças em um contexto institucional que as *acolha e ensine*, como forma de contribuição para a formação de sujeitos, e não de sujeitados; de pessoas, e não de seres coisificados. É nessa direção que apontam as

reflexões e sugestões de José Sérgio Fonseca de Carvalho apoiadas em princípios fundamentais à construção de uma escola transformadora, como a substituição da ideia de força pela força das ideias; o respeito à singularidade de cada aluno; a superação de ideias ideológicas na política educacional e na vida escolar cotidiana; a laicidade do sistema escolar; a mudança radical da formação de professores; uma pedagogia que respeite as diferenças individuais e que contenha uma crítica à punição, à reprovação escolar, ao fetiche dos métodos e técnicas de ensino; a centralidade de uma educação para a emancipação; a importância de literatura e da História na formação escolar.

\*

\* \*

Quem são os responsáveis por esse estado de coisas? Os alunos? Suas famílias? Os professores? Não. Uma política educacional seletiva que hoje, diante da estrutura econômico-social a que nos referimos, não tem mais interesse em garantir o direito à escolarização a todos os brasileiros, desinteresse que os responsáveis por essa situação escondem atrás de um discurso cheio de promessas que não são cumpridas. Como já apontamos, em uma época em que predominam o individualismo, o narcisismo, a competitividade e o consumismo, estudiosos se valem de expressões como a *era do vazio*, para qualificar o mundo atual, e "*a arte de reduzir cabeças*" para designar os resultados da educação, seja a que é feita nas escolas, seja a imposta, muitas vezes de modo sutil, pelos meios de comunicação de massa.

Diante desse quadro, é preciso percorrer caminhos alternativos, na contracorrente do *status quo*. É isto que o *Lugar de Vida* vem fazendo ao tomar como objetivo somar com os educadores na realização de um projeto de inclusão de crianças autistas, inclusão esta cujos princípios podem fundamentar outras modalidades de inclusão. No campo da Psicologia, concepções alternativas vêm criticando a psicometria, sua principal finalidade e suas consequências graves e desumanas que a maioria dos psicólogos e dos educadores não conhece. Os rótulos que desqualificam os avaliados levam professores a desistirem dos rotulados, que carregarão esses rótulos pelo resto de suas vidas. Vale aqui trazer uma passagem de *A educação impossível*, da autoria da psicanalista Maud Mannoni, obra na qual ela critica

a escola que tem como alicerce o tecnicismo e o autoritarismo que coisificam professores e alunos e abrem espaço à exclusão:

Em vez de revolucionar o ensino em sua estrutura, o Ocidente prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder porque o ensino fracassou. (p. 62)

Nessa passagem, temos mais uma defesa de que é preciso *transformar a estrutura da escola atual*, processo que dificilmente será oficial, mas que pode ter início com um processo de mudança, em cada escola, e por iniciativa dos educadores, da relação entre eles e deles com seus alunos na vida diária escolar, processo esse orientado por três princípios: 1) o direito de todas as crianças à escola e à experiência escolar, o acolhimento delas e o respeito às diferenças individuais, quaisquer que elas sejam; 2) uma pedagogia da dignidade, que tem como principal requisito *a escola como coletividade solidária*; 3) atenção não só aos obstáculos externos, impostos pela política educacional, mas também às contradições inevitáveis de todos nós, enraizadas em nossa subjetividade como produtos que somos de uma sociedade pautada por uma visão de mundo minada por estereótipos e preconceitos de vários tipos, entre os quais *uma concepção de anormalidade que tem como referência uma definição de normalidade que tem sido e precisa continuar sendo contestada*. A consciência de que estamos em uma sociedade normativa e excludente nos permite ir muito além da visão de mundo cristalizada que o sistema nos impõe de várias formas, das mais explícitas às mais sutis.

\*

\* \*

Para finalizar, uma questão: enquanto a luta por uma boa formação docente, por um salário decente e pelo respeito à dignidade e à autonomia dos professores na relação com seus alunos não for vencedora, justifica-se a não realização ou o adiamento da implantação de um projeto voltado para a reconstrução da vida diária escolar da escola que queremos? Ou o início desse processo poderá dar força às reivindicações de mudança da formação e do trabalho docente?

Trata-se de uma pergunta cuja resposta é complexa e que sugere, portanto, a realização de outros projetos que, à semelhança do realizado pelos profissionais do Lugar de Vida em escolas públicas

e privadas, tenham como tema a reflexão e a discussão de vários aspectos que fazem parte de uma proposta de construção de uma escola comprometida com a *formação das novas gerações*, tal como entendida por tantos autores hoje voltados para a humanização de um mundo cada vez mais desumano, desumanidade de várias faces, entre as quais a negação do direito de crianças e adolescentes autistas de fazerem parte de classes escolares na rede de escolas voltadas para a educação de todos os que, segundo expressão usada por Arendt (1972), “acabam de chegar”, não importam as diferenças individuais que inevitavelmente possuem.

## Referências

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- ARENDE, H. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.
- BYRON, G. As trevas. In: *Obras-primas da Poesia Universal*. São Paulo: Martins Editora, 1963. p. 7-10.
- CARVALHO, J. S. F. *Por uma pedagogia da dignidade*. São Paulo: Summus, 2016.
- CORTÁZAR, J. *Prosa do observatório*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. Sentimento do mundo. In: *Carlos Drummond de Andrade, Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 114.
- DUFOUR, D. R. *A arte de reduzir as cabeças. Sobre a servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2005.
- HELLER, A. *O homem do Renascimento*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- LEFORT, C. *Desafios da crítica política*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água, s/d (*L'ère du vide*. Paris: Gallimard, 1983).
- MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- MARCUSE, H. *A Ideologia na sociedade Industrial. O homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.