

A RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E CULTURA PÓS-MODERNA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

(2010)

Adriana de Albuquerque Gomes

Psicóloga. Mestre em Comunicação e Pós-Graduada em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem -
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Bauru, São Paulo (Brasil)

Email:

dealad30@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo discute a relação família e escola na Educação Inclusiva, descrevendo o impacto da cultura pós-moderna no campo educativo. Partindo de conceitos como autoridade, alteridade e autonomia, o trabalho estabelece um diálogo entre Psicanálise e Teoria Crítica. Conclui-se que a cultura pós-moderna promoveu a dessensibilização como conduta de vida em todas as esferas da sociedade. Nesse contexto de desumanização progressiva, o educador deve, na atualidade, tentar reconstituir a convivência em comunidade, rearticulando os lugares e tempos de trocas, de partilhas e de encontros com o outro em sua diferença. Um trabalho que necessita do suporte de políticas públicas e da parceria com as famílias.

Palavras-chave: Família, educação inclusiva, psicanálise, teoria crítica

O historiador Phillipe Ariès (1981) explica que, no século XVIII, as crianças morriam facilmente, já que a infância era considerada uma fase sem importância, ou melhor, um simples momento de transição para a vida adulta. O indivíduo só ganhava existência por volta da idade de cinco anos, quando começava a participar de seu entorno social. Nesse período, uma forma comum de educação consistia no ingresso de crianças, a partir dos sete anos, na casa de outras famílias, para o aprendizado de tarefas do lar. Esse tipo de prática educacional denota a centralidade da comunidade nos cuidados e na educação da população infantil no século XVIII.

No entanto, o século seguinte foi marcado por inúmeras transformações sócio-culturais e econômicas, as quais se tornaram objeto de análise das Ciências Sociais. Deste modo, um dos

eixos para se pensar a Modernidade foi a distinção, operada por Ferdinand Tönnies, entre a organização societal fundamentada na comunidade – *Gemeinschaft* – e a sociedade moderna – *Gesellschaft*. Enquanto na primeira forma de organização, o sentimento de coletividade e a referência ao grupo foram essenciais, na sociedade moderna, verificou-se a perda dos laços tradicionais e a presença de indivíduos pouco sensíveis aos valores comunitários (Ferreira, 2003).

Esse enfraquecimento da consciência coletiva resultou, então, no fortalecimento da instituição familiar burguesa e na aproximação entre pais e crianças, gerando a valorização da infância e do convívio em família. A Psicanálise nasceu para dar conta dos problemas do homem do século XX, passando a influenciar autores de outras correntes de pensamento, tais como os filósofos da Escola de Frankfurt, que se debruçaram sobre temas como sociedade, educação e emancipação, e cuja produção intelectual deu origem à Teoria Crítica.

Segundo Forbes (2009), a família de hoje se diferencia em um aspecto fundamental da família do século passado: ela é fruto de um tempo onde o laço social é horizontal, enquanto, na anterior, era vertical. No século XX, a padronização do mundo tinha como consequência a possibilidade de se prever o futuro. A proximidade dos ideais sociais propostos gerava satisfação. Mas, eis que o pai tirânico, inspirador de medo e respeito, cedeu lugar ao pai amigo, pronto para compreender. Um modelo que se estendeu ao professor. As referências estáveis se viram abaladas. Em termos da Psicanálise de Jacques Lacan, isso significou o fim da supremacia do simbólico.

Especificamente, no que diz respeito à pesquisa psicanalítica sobre a família, Dunker (1998) demonstra que ela possui uma tradição de proximidade com a Teoria Crítica. Para ambas as abordagens, há um problema teórico comum: investigar como se tornou possível o advento do sujeito. Se, para os frankfurtianos, a cena de aparição do sujeito é histórica, na medida em que este só é compreensível a partir de certas condições sociais, consolidadas no século XVII, para os psicanalistas, essa aparição é mítica, por ser extraída de uma narrativa construída de modo retrospectivo. Ora, no caso da Psicanálise, a teoria da constituição do sujeito inclui o mito, pelo fato de que foi nessa dimensão que Freud pôde refletir sobre o que seria um pai.

Em *Totem e Tabu*, Freud (1913/1999) defende que, na origem da espécie humana há um crime: o parricídio. No mito da horda primitiva, há um momento inaugural, o do acontecimento, no qual se dá o assassinato do pai, e, um segundo momento, o do remorso, em que a organização fraterna padece dos retornos de seu ato. Como resultado, tem-se a prescrição de um ideal a ser seguido – o totem – e a restrição da satisfação – o tabu. Logo, a produção do ato e sua inscrição compõem o momento de fundação da cultura, situando um ponto de referência inicial no espaço/tempo da história (Poli, 2004). A horda deve ser tomada como “proto-organização da comunidade, como fase intermediária entre o estado animal e o advento da cultura” (Mezan, 2006, p.550).

É preciso compreender que o pai intervém no campo conceitual da Psicanálise como um operador simbólico a-histórico, ou seja, entidade lógica que ordena uma função (Dor, 1991).

A Psicanálise sublinhou o papel das identificações como processos centrais na socialização e sustentação dos vínculos sociais. Socializar é, fundamentalmente, fazer como, isto é, atuar a partir de tipos ideais que servem de modelo. A cultura pós-moderna caracteriza-se pelo declínio da figura ideal paterna e pela abertura de espaço para figuras fantasmáticas de autoridade, que se assemelham ao pai primevo – *père-version* – do mito freudiano de *Totem e Tabu*, o qual pauta sua conduta pela busca incessante de satisfação imediata (Safatle, 2005).

Maffesoli (2003) destaca o presenteísmo e o hedonismo como marcas da pós-modernidade. Para o autor, há, na atualidade, o predomínio de uma experiência do tempo dominada pelo efêmero e pelo gozo do aqui e agora. Somados a isso, o culto de si, das imagens e o imperativo do consumismo.

Destarte, a indústria cultural assume a direção do processo “formativo” na contemporaneidade, ao valorizar a dessensibilização como conduta de vida, a ausência de reflexão, o elogio do fazer pelo fazer e o reconhecimento dos fortes que não sentem medo e que ultrapassam todos os obstáculos para suas ações (Zuin, 2006).

Mas, como integrar o diferente em uma sociedade que exclui aqueles que não podem se adequar aos padrões estabelecidos? Segundo Vernant (2002, p. 471-472), existe, na atualidade, um consenso relativo de parte do corpo social para aceitar fenômenos de exclusão. “Existem os que estão dentro e os que estão fora. Para quem está dentro, não é sempre muito animador, mas, ao menos, sabem onde estão”.

É nessa lógica de prevalência do gozo perverso que, hoje, uma reflexão crítica sobre as relações estabelecidas entre família, escola e cultura pós-moderna na Educação Inclusiva torna-se extremamente necessária. Isso porque, pais e professores são agentes de formação fundamentais para a criança, a qual se encontra, nesse início de século, imersa em um contexto cultural pautado pela crescente individualização das condições de vida. Família e escola não transmitem apenas informações, mas, principalmente, valores. Contudo, os valores são plurais, eles se apresentam sempre como um sistema de valores. A hierarquia, em um sistema axiológico dado, nunca é fixa, ela está sujeita a variações, a mudanças. Os valores são palavras (Askofaré, 2005).

Cabe, então, às políticas públicas e, também à escola, a tarefa de incluir quem está fora e de humanizar a condição daqueles que já fazem parte da comunidade escolar. A parceria entre família e escola é essencial em tal contexto e é exatamente esse o tema central a ser tratado no presente artigo. Os conceitos de autoridade, alteridade e autonomia integram o trabalho como eixos que possibilitam essa discussão.

AUTORIDADE E ALTERIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO

De acordo com Lacan (1938/2008), dentre todos os grupos humanos, a família desempenha uma função essencial na transmissão cultural. Ela prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos e na aquisição da língua materna, presidindo os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico. Mais amplamente, ela transmite estruturas de comportamento e de representação, cujo jogo ultrapassa os limites da consciência. Nas sociedades tradicionais, o pai ocupa o lugar central na família, determinando as relações de poder entre seus membros.

A fabricação correlata de um sujeito-objeto e de um Sujeito-Mestre encontra, na relação educativa, seu primeiro terreno de expressão; o paradigma adulto/criança ideologiza, desistoriciza as relações – caracterizadas pela naturalização de desigualdades – que se estabelecem entre o pólo do poder, considerado superior, e o do não-poder, isto é, o pólo julgado inferior (Imbert, 2001).

No entanto, a cultura pós-moderna vem contribuindo, de modo decisivo, para o declínio da imago paterna e, conseqüentemente, para a destituição do mestre de seu lugar de autoridade. Isso se deve, em grande parte, ao predomínio da ideologia neoliberal, que preconiza a primazia do objeto sobre o sujeito, bem como a promessa de uma relação de satisfação nos processos de consumo. Todavia, o risco contido em tal proposição está no que nela existe de insinuação de que o acesso direto aos objetos propostos pelo mercado seria mais interessante do que o incerto caminho do laço com outro ser humano. Logo, o que se promove é o desinvestimento nos laços sociais (Voltolini, 2007).

De acordo com Maar (2003), para a Teoria Crítica, o momento subjetivo desse social presente como objetificação coisificada, decifrado na *Dialética do Esclarecimento* por Adorno e Horkheimer (1985), aparece como *Halbbildung*, semiformação. A semiformação consiste em determinada forma social da subjetividade imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida. Em síntese, a semiformação seria a forma social da subjetividade determinada pelo capital.

Safatle (2008) explica que, cada fase do capitalismo exige um *ethos* específico, capaz de responder por sistemas de motivações dos atores sociais. Na fase atual, o que se verifica, segundo Imbert (2001), é a passagem de uma mestria segura, rigidamente enquadrada por regras, para uma mestria frouxa, desenvolvida no cenário de uma relação narcísica, especular. Assim, a pregnância da imagem na relação educativa tem como objetivo vedar qualquer emergência de ruptura, qualquer esboço de processo de singularização capaz de proporcionar o descolamento do imaginário e dos discursos que paralisam.

O término de um autoritarismo sufocante deu lugar a um tudo poder fazer. Ou nada. Ou não importa o quê. Depois da prisão, surge o deserto. É nesse contexto de falta de referências, de limites e de interditos, típicos de uma pedagogia não-diretiva que surgem as crianças bôlides,

desconectadas do Outro – com “o” maiúsculo – ou seja, da rede simbólica. Assim sendo, se nada limita o poder da criança, nada limita o poder do outro – com “o” minúsculo – isto é, o semelhante – e, enfim, tudo pode acontecer. A sociedade narcisista se traduz pela erosão do sentimento de pertencer a uma sucessão de gerações. Trata-se, hoje, de viver no presente, desconsiderando o passado e tendo como horizonte um futuro incerto. Soma-se a isso, um desinteresse pela *res publica* e o decréscimo da autoridade paterna e, de modo geral, da família, exposta a condições de dificuldades sócio-econômicas (Imbert, 2002).

Tem-se, como resultado, a delegação de autoridade das famílias às escolas, as quais se vêm confrontadas com a necessidade de proverem a primeira educação, quando sua finalidade principal, na verdade, consiste na transmissão do conhecimento sistematizado. No entanto, há que se considerar que, em alguns casos de inclusão escolar de crianças portadoras de deficiência, ou com falhas na estruturação psíquica, ou, até mesmo, apresentando pequenas dificuldades de outra natureza, muitas vezes a família não consegue exercer sua autoridade, impor limites e dizer “não”, quando necessário. Isso ocorre, freqüentemente, por fatores que envolvem proteção excessiva da criança, crença na sua incapacidade e na impossibilidade de mudança. A escola pode exercer uma função de acolhimento, escuta e orientação nessas situações delicadas.

Adorno (2006) defende o exercício de uma autoridade desvinculada do princípio de violência e que tenha transparência para a criança. A dissolução de todo o tipo de autoridade não esclarecida é condição *sine qua non* para o fim da barbárie.

Assim, se há reconhecimento intersubjetivo do desejo – mesmo entre dois pólos situados em posições não recíprocas, já que o Outro determina de maneira não recíproca o sujeito – pode-se pensar em um sujeito que não é simplesmente suporte inconsciente de processos estruturais de determinação de sentido. Esse sujeito, em algumas condições, é passível de se transformar em agente.

Por esse motivo, a Psicanálise de orientação lacaniana, a partir dos trabalhos pioneiros de Kupfer (2005, 2007), vem demonstrando que a instituição educativa pode exercer a função de Outro, isto é, de representante da Lei e do Simbólico, possibilitando o encontro da criança com a escola regular e favorecendo, portanto, processos de desenvolvimento.

Isso porque, a escola propicia momentos, nos quais a criança se depara, simultaneamente, com a dimensão da autoridade e da alteridade, na medida em que, para ser aluno, é preciso não apenas conviver com outros alunos, mas, também, submeter-se à autoridade de quem ensina. Uma autoridade que não implica o exercício de autoritarismo, mas, sim, que presentifica a dimensão da alteridade.

Braga (2005) afirma, igualmente, que a instituição educacional pode ser valiosa para o resgate da subjetivação de indivíduos com falhas na estruturação psíquica. Um resgate que afeta também as famílias, as quais passam a assumir uma nova posição em relação à criança e à escola.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Dunker (2008), a autonomia resume, concomitantemente, uma tarefa prática e uma dificuldade teórica. Considerando a dimensão prática, pode-se afirmar que ela torna a educação contraditória, pois, ao mesmo tempo em que o educador objetiva a submissão das crianças a sua autoridade, ele deseja, por outro lado, que elas se tornem autônomas e, portanto, capazes de contestá-lo. Pais e professores projetam um futuro, no qual as crianças possam cuidar de si mesmas, tornando-se indivíduos iguais ou até melhores do que seus mestres. Todavia, em nome deste desejo de que as crianças venham a ser “alguém na vida”, torna-se necessária, na perspectiva psicanalítica, a introdução de uma série de limitações, prescrições e proibições. A primeira conquista da criança é, então, ser com os outros. No entanto, a autonomia da criança é, de certa forma, fruto da realização da autonomia dos adultos. A dificuldade teórica encontrada, então, refere-se ao conceito de narcisismo, inspirado no mito de Narciso, personagem grego fascinado pela imagem que vê refletida na água, mas que não sabe ser sua. Os pais são esta imagem para os filhos e os filhos são, também, esta imagem para seus pais. Logo, o primeiro passo rumo à autonomia consiste na separação dessa imagem. A birra normal da infância, por exemplo, faz parte do processo de luta pelo reconhecimento. As identificações com heróis favorecem, igualmente, a construção da autonomia da criança. Mas, a escola e outras instituições sociais entram como representantes da limitação das leis da família, na medida em que todos se vêem submetidos à lei impessoal. Há o encontro, portanto, com a dimensão moral que ultrapassa a família em particular. A criança apreende, então, o reconhecimento que os pais estabelecem por instâncias impessoais às quais eles se submetem (trabalho, escola, Estado).

Mas, a educação, segundo Adorno (2006), não se limita ao aperfeiçoamento moral. Crochik (1990) esclarece que, na concepção de Adorno, a personalidade – entendida como um conjunto de forças psíquicas que condicionam o pensar e o agir – faz a mediação entre a estrutura social e a ideologia. A autonomia individual é vista por Adorno, e por seus colaboradores, na ideologia individual, processo seletivo e dinâmico que ocorre de acordo com as necessidades e desejos pessoais.

No entanto, Dunker (2008) adverte que a autonomia não pode ser igualada à independência, pois o ser humano será sempre dependente de seu corpo, de suas vontades. Ela também não significa a diferenciação pela produção de uma personalidade incomum. Para a Psicanálise de orientação laciana, a autonomia é, no máximo, a crença prática da liberdade.

Adorno (1973, citado por Bronner, 1997) ressalta a importância de compreender a liberdade como uma autonomia sem qualificações, visto que a liberdade é delimitada pela sociedade. Se o processo histórico expulsa a liberdade, a hegemonia da razão instrumental ameaça a subjetividade. Assim sendo, é necessário que, na era da liquidação do sujeito, a questão da individualidade possa ser recolocada.

Disso decorre que o educador deve, na atualidade, tentar reconstituir a convivência em comunidade, rearticulando os lugares e tempos de trocas, de partilhas e de encontros com o outro em sua diferença (Imbert, 2002). Um trabalho que só se tornará totalmente viável se puder contar com o suporte de políticas públicas e se buscar a promoção de uma interlocução contínua com as famílias dos alunos incluídos ou em vias de inclusão na comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gaspard (2002) pontua que, historicamente, não há escola sem violência, o que retoma, de certo modo, a “tarefa impossível”, em que consiste, segundo Freud, o ato educativo. Nesse sentido, longe de se caracterizar como um espaço socialmente neutro, a escola deve ser compreendida como uma cena fortemente investida, tanto no plano simbólico, como no imaginário. A máquina escolar – tomando de empréstimo o termo de Philippe Meirieu¹ – apóia-se na linguagem para forjar o educado, o instruído. Se a escolarização conduz, em grande medida, a resultados sublimatórios favoráveis, o processo, como um todo, não está isento de momentos de naufrágios e de acidentes. A escola é, pois, uma máquina de riscos, na qual a atividade docente se exerce como um contínuo lidar com os impasses do simbólico. E, o que dizer do aluno? Sua inserção em um complexo espaço de confrontação de subjetividades implica que aceite as obrigações e regras de um laço social movido pelo saber. Não há escola sem violência – isso significa que a escolarização é, no fundo, um processo de dominação, de assujeitamento que se suporta pelo saber. Logo, poder como fundamento, potência do saber como símbolo da instituição, força (moral) ou consenso (desejante) como meios, esses são os ingredientes que participam da inscrição do sujeito no laço escolar.

Contudo, educar, etimologicamente, significa levar de um lugar ao outro. Educar é, fundamentalmente, estar com o outro. Lamentavelmente, percebe-se que a escola, por vários mecanismos, afasta as pessoas das pessoas, atingindo objetivos opostos àqueles segundo os quais deveria ser erigida (Novaski, 2008).

A escola precisa primar pela integração daqueles que não se conformam aos ideais prescritos na atual sociedade. Para isso, é preciso que ela se veja no dever de inventar algumas respostas que permitam a articulação do caos, garantindo que cada indivíduo possa ter seu lugar e possa afirmar sua singularidade. Compete à instituição escolar sustentar esse trabalho de inscrição da palavra, libertando cada um de suas manobras narcisistas. É assim que uma criança estigmatizada, dispondo de um lugar de partilha de palavras, pode encontrar seu lugar no meio dos outros. Essa inscrição em um conjunto de trocas corresponde ao aparecimento do desejo. Assim, o indivíduo se beneficia da passagem do estado bólide, isto é, desprovido de todo o apoio simbólico, ao estado de “um-no-meio-dos-outros” (Imbert, 1994, p.103).

A restauração da troca humana em uma pluralidade de níveis requer, no entanto, a mobilização de interditos, pontos de referência e limites (Imbert, 2002). Desafio que exige o diálogo constante entre duas instituições – a escola e a família –, as quais precisam resgatar a autoridade, visando instituir a dimensão da alteridade e da diferença.

Assim sendo, a educação para a emancipação não é idealista. Baseada na crítica à semiformação, ela se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na “experiência das contradições da formação social efetiva” (Maar, 2003, p.459).

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. (2006). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Adorno, T.; Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Askofaré, S. (2005). Pulsion, sublimation et ideaux: les valeurs à l'épreuve de la psychanalyse. Recuperado em 12 de dez., 2006, de <http://w3.erc.univ-tlse2.fr>
- Braga, L. P. (2005). Dos traumas ao mundo misterioso de Thomas. In Colli, F.A.G.; Kupfer, M. C. M. (Orgs.), *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* (pp.43-64). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bronner, S. E. (1997). *Da teoria crítica e seus teóricos*. Campinas: Papirus.
- Crochik, J. L. (1990). A personalidade narcisista segundo a Escola de Frankfurt e a ideologia da racionalidade tecnológica. *Psicologia USP*, São Paulo, 1 (2), 141-154.
- Dor, J. (1991). *O pai e sua função em psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Dunker, C. I. L. (1998). Autoridade e alteridade. *Interações*, São Paulo, 1(5), 1-8.
- _____. (2008). *Do querer ao dever: a construção da autonomia sob o ponto de vista da psicanálise*. Recuperado em 15 de dez., 2009, de <http://stoa.usp.br/chrisdunker>
- Ferreira, G. M. (2003). As origens recentes: os meios de comunicação pelo viés do paradigma da sociedade de massa. In Hohlfeldt, A.; Martino, L. C.; França, V. V. *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências* (pp. 99-116). Petrópolis: Vozes.
- Forbes, J. (2009). *Família e responsabilidade*. Recuperado em 12 de fev., 2010, de <http://www.psicanaliselacanianiana.com/estudos/estudos.html>
- Freud, S. (1913-1999). *Totem e tabu*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Gaspard, J. L. (2002). *Le lien scolaire et ses avatars*. Recuperado em 10 de jan., 2009, de <http://w3.erc.univ-tlse2.fr>
- Imbert, F. (1994). Imaginário e simbólico no campo educativo: a questão do indivíduo. *Em Aberto*, Brasília, 61, 90-106.
- _____. (2001). *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2002). Os desafios éticos da educação. Recuperado em 17 de ago., 2008, de <http://www.proceedings.scielo.br>

Kupfer, M. C. M. (2005). Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In Colli, F.A.G.; Kupfer, M. C. M. (Orgs.), *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* (pp.17-27). São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (2007). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.

Lacan, J. (1938-2008). *Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Maar, W. L. (2003). Adorno, semiformação e educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, 24 (83), 459-476.

Maffesoli, M. (2003). *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo: Zouk.

Mezan, R. (2006). A cultura: origens, funções, mazelas. In _____. *Freud: o pensador da cultura* (pp. 534-565). São Paulo: Companhia das Letras.

Novaski, A. J. C. (2008). Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In Moraes, R. (Org.), *Sala de aula: que espaço é esse* (pp. 11-15)? Campinas: Papirus.

Poli, M. C. (2004). Perversão da cultura, neurose do laço social. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, Rio de Janeiro, 7 (1), 39-54.

Safatle, V. (2005). *Um supereu para a sociedade de consumo: sobre a instrumentalização de fantasmas como modo de socialização*. Recuperado em 10 de fev., 2007, de <http://www.geocities.com/vladimirsafatle/vladi021.htm>

_____. (2008). *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Boitempo.

Vernant, J. P. (2002). O buraco negro do comunismo. In _____. *Entre mito e política*. (pp. 467-472). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Voltolini, R. (2007). A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. *Educação Temática Digital*, Campinas, 8, 119-139.

Zuin, A. A. S. (2006). A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. *Educação e Sociedade*, Campinas, 27 (94), 71-90.

¹ A esse respeito, consultar : MEIRIEU, P. *La machine-école* : entretiens avec Stéphanie le Bars. Paris: Gallimard-FolioActuel-Le Monde, 2001.