

ILUSÕES PEDAGÓGICAS E CRISE DA AUTORIDADE

Elisabete Aparecida Monteiro¹

RESUMO

A origem dos dilemas enfrentados pela Educação de nossos dias pode ser atribuída a diferentes fatores, de acordo com a perspectiva teórica que se empresta para a análise. O presente texto pretende oferecer uma reflexão psicanalítica que coloque em evidência, como fonte dos problemas hoje enfrentados em Educação, a ilusão pedagógica sobre o domínio da ação educativa (a chamada relação professor-aluno), que se pretende sustentada por aportes supostamente científicos oferecidos ao campo da Educação.

Por meio do conceito de transferência, a psicanálise afirma a impossibilidade da previsão e controle dos resultados no ofício de educador; além de evidenciar o papel desse ideal na produção dos impasses a que a Educação está submetida.

PALAVRAS-CHAVES

Educação; Psicanálise; Transferência; Professor; Autoridade.

ABSTRACT

The origin of the dilemmas faced by education today can be attributed to different factors, according to the theoretical perspective that lends itself to analysis. This paper aims to provide a psychoanalytic thinking to put in evidence, as the source of the problems faced in education today, the illusion about the pedagogical field of educational activity (the so-called teacher-student relationship), which is intended for sustained scientific contributions allegedly offered to field of education.

¹ Pós-doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da USP (bolsa FAPESP). Doutora e mestre em Educação pela FEUSP, Especialista em Fundamentos Filosóficos da Psicologia e Psicanálise pelo IFCH-UNICAMP. Docente do UNISAL - Americana.

Through the concept of transference, psychoanalysis asserts the impossibility of forecasting and tracking results in the office of teacher, and also highlights the role of this ideal in the production of the impasses that education is submitted.

KEY WORDS

Education; Psychoanalysis; Transference; Teacher; Authority.

INTRODUÇÃO

Verifica-se que, há décadas (talvez, mais de meio século), as questões em torno da relação professor-aluno permanecem como centro de interesse nos debates presentes no campo educativo. Especialmente no âmbito da pedagogia, muito se tem produzido no intuito de, a partir dos domínios provenientes de diversos campos do conhecimento (que formam o conjunto designado por “Ciências da Educação”), produzir contribuições que se traduzam em melhor condução dessa relação por parte do professor e, nesse sentido, alcançar melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

Em linhas gerais, a pedagogia tem pensado a relação educativa a partir de uma referência de causa e feito, como uma prática cientificamente justificada e ajustada, especialmente, àquilo que a psicologia do desenvolvimento propõe. A relação educativa seria, portanto, uma linear e mútua influência, que encontraria sua forma ideal na medida em que aí se aplica uma psicologia sobre o aluno, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Apesar de este texto pretender realizar uma análise crítica de certo modo de a pedagogia pensar a relação, não se trata de colocar em dúvida a validade das teorias psicológicas que a servem, mas de se pensar os efeitos do encontro entre psicologia e pedagogia, principalmente, algumas ilusões que se produzem a partir desse encontro.

A partir das contribuições teóricas provenientes da psicanálise, empregando, especialmente, os conceitos de *transferência* e de *sujeito suposto saber*, o presente texto convida a uma revisão das ideias que a pedagogia traz ao campo da Educação, de maneira a expor os equívocos resultantes de tais ideais e, a partir daí, evidenciar o caráter imprevisível e incontrolável do encontro entre os sujeitos implicados no ato educativo.

Ilusões Pedagógicas em Torno da Ideia de Relação Professor-Aluno

Ao apresentar a história da pedagogia, Cambi (1999) enfatiza a mérito científico da pedagogia atual, uma vez que, segundo este autor, buscando elementos de diversos campos da ciência, a pedagogia deixa de ser um feixe de teorias filosóficas para tornar-se um conjunto de conhecimentos científicos, mensuráveis e preditivos que, inclusive, arbitra sobre a validade das pretensas contribuições ao campo educativo, que se originam de outros domínios. Em outras palavras, a Pedagogia torna-se uma ciência por fazer aplicar as ciências ao campo da Educação, assim como arbitra sobre elas.

De acordo com esse autor, a partir da segunda metade do século XX, a pedagogia tornou-se “outra coisa”:

... redescrita em termos empíricos, articulou-se sobre várias ciências (...) predis pôs um saber tecnicamente mais eficaz, pensando sobre a experiência e pela experiência, para guiá-la, para modificá-la, para planificá-la. Entre o empirismo (ciência empírica) e tecnologia, se dispôs a nova identidade da pedagogia... (Cambi, 1999, p. 599)

Coerente com o pensamento científico predominante, deduz-se do discurso pedagógico que uma “verdadeira ação educativa” consiste no ajuste entre fatores externos (atitudes do professor) e internos (capacidades maturacionais, valores, experiências adquiridas, entre outros). É possível afirmar que, nesse

pressuposto, o indivíduo é pensado como portando possibilidades de concepção e constituição já dadas, apenas esperando pelo estímulo.

Para melhor fundamentar uma crítica ao pensamento pedagógico em torno da relação educativa, podemos recorrer à evolução desse pensamento tal como é estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, reconhecidos como

[...] referências de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas pelo Governo Federal. O objetivo é propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma escola em que se aprende mais e melhor (REDE PITÁGORAS, 2011).

No volume introdutório (1988), encontra-se um panorama histórico das principais concepções (de *aprendizagem*, por exemplo) em Educação e as práticas correspondentes. Claramente, o que se pretende nesse texto dos PCNs é evidenciar as faltas e os equívocos cometidos no passado e defender uma perspectiva atual, que, como se pode ler nas primeiras páginas, é identificada com a produção teórica construtivista e interacionista.

A orientação proposta nos PCNs se situa nos princípios construtivistas e apóia-se em um modelo psicológico geral de aprendizagem que reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo (BRASIL, 1996).

Dentre os teóricos citados nesse documento oficial do governo brasileiro estão: Vigotsky, representante do construtivismo sócio-histórico; Piaget, da psicologia genética; Paulo Freire, da Pedagogia Libertadora.

Assim como se pode ler em tantas publicações, nos PCNs, é designada por Educação Tradicional uma prática retrógrada,

obsoleta, equivocada e, até mesmo, violenta e desumana, que mantinha o aluno num lugar secundário do processo educativo. Elemento passivo e imaturo, o aluno estava submetido a um professor centralizador de decisões (conteúdo, método e avaliação), autoritário, que reprovava e que exigia a memorização e o esforço. Observa-se que, de acordo com os PCNs e diversos autores, a Educação Tradicional tornou-se sinônimo de tudo o que se convencionou abominar em matéria de prática educativa: dos castigos corporais ao esforço.

Aos professores cabia a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos, a absorção das informações. (...) A qualidade do curso era definida pela quantidade de conteúdos trabalhados. (BRASIL, 1997, p. 19)

Por muito tempo a pedagogia valorizou o que deveria ser ensinado, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem... (BRASIL, 1998, p. 71)

No início do século XX, com o entusiasmo produzido pelo avanço científico, a Educação reclama pelas contribuições que possam argumentar uma reforma nas concepções que regiam as práticas educativas (fundamentalmente, um conjunto de proposições filosóficas). O furor por idéias e técnicas “eficientes” constituiu um movimento conhecido por Escola Nova, a partir do qual a ideia de aluno foi substituída pela concepção de criança, sustentada pela supremacia dos aspectos psicológicos.

As atividades escolares se voltariam aos interesses e necessidades da criança, conforme se podia deduzir das contribuições que provinham da psicologia infantil. Os “modelos ativos” invertiram a suposta posição (passiva) ocupada pelo aluno, até então, no processo educativo. A crença no interesse natural e espontâneo pelo conhecimento tira o professor da função mediadora e este passa a observar o mundo da criança, com vistas a aprender

com e sobre ela. Simplesmente lhe caberia cuidar das condições necessárias ao aluno no exercício de sua liberdade, tal como nas proposições de Rousseau, no séc. XVIII: “Quem sabe quantas crianças morrem vítimas da extravagante sabedoria de um pai ou de um mestre? [...] Amai a infância, favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto” (ROUSSEAU, 1968, p. 60)

Paradoxalmente, nessa concepção, a ideia de relação professor-aluno consiste na exclusão de um (o professor), enquanto ocorreria a relação direta entre aluno e conhecimento. Percebe-se uma inversão radical do modelo atribuído à Educação Tradicional, quando, se acredita, o aluno era excluído de toda relação (com o professor, ou com o conhecimento). Em suma, do lado da dita Educação Tradicional, assim como no movimento da Escola Nova, a pedagogia identifica uma “falta de relação”.

Em oposição ao suposto autoritarismo que caracterizava a Educação Tradicional e à postura espontaneísta da Escola Nova, de acordo com os PCNs, os enfoques cognitivos e o interacionismo permitem maneiras “adequadas” de interação, uma vez que as fases e as potencialidades do desenvolvimento psicológico do aluno são conhecidas e respeitadas, assim como outros aspectos de sua individualidade.

A ideia de adequação da realidade externa às capacidades e disposições psicológicas pessoais do aluno obedece, como foi colocado anteriormente, a um pensamento racionalista, de causa e feito, que concebe as relações (ou interações, como são chamadas pelo jargão construtivista) como lineares. Pensamento consonante com o discurso científico que, por sua vez, alimenta o discurso universitário, terreno de formação de educadores, onde se pretende uma transmissão “plena”, isenta de falhas, de restos, de mal-entendidos, onde não se pode pensar em questões sem respostas.

Nos PCNs, lê-se, claramente, uma definição atualizada de educação: *adequar as intervenções do professor às singularidades maturacionais dos alunos, de maneira a desenvolvê-los plenamente*

em suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas. Ao longo de todo o texto, é possível encontrar as expressões “potencializar capacidades” e “desenvolver capacidades”: “Isto é, a ação pedagógica deve se *ajustar* ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir numa verdadeira ação educativa.” (Brasil, 1998, p. 71, grifo nosso). Somente dessa maneira, pensa-se, poderá a Educação alcançar os objetivos que se propõe:

A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, a escola irá *potencializar as capacidades* dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos, de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo de sua possibilidade, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental (idem, p. 73, grifo nosso).

Dessa forma, em linhas gerais, nota-se uma dependência do pensamento pedagógico em relação às teorias psicológicas e os educadores são convocados a pensar suas formas de relação (evitando o autoritarismo e a omissão). Atualmente, o imperativo de uma disposição, no educador, conhecida como “professor reflexivo” vem formalizar o emprego do saber científico que o professor “não poderia negligenciar”.

É possível pensar que as exigências que recaem sobre o educador, para além da transmissão da cultura, isto é, dominar as teorias psicológicas do desenvolvimento, conhecer as características individuais de seus alunos e a realidade social onde este está inserido, de maneira a produzir alunos afetivamente e cognitivamente ideais, como se lê no trecho acima, têm contribuído para a hesitação, o adoecimento ou, até mesmo, a desresponsabilização desse educador (a negligência ou indiferença na rotina de trabalho ou a “convocação” de diversas especialidades, sobretudo as “psi”).

Efeitos da Ilusão Pedagógica na Educação: Crise da Autoridade

Com o imperativo de saber o que se passa “na cabeça” de seus alunos e de fazer cumprir as previsões teórico-metodológicas, surgem duas “saídas”, atualmente muito comuns dentre os educadores: seu desânimo e conseqüente adoecimento; ou sua desresponsabilização, seguida pela busca de soluções nos encaminhamentos a especialistas, muitas vezes, com o “diagnóstico” que eles próprios já estabeleceram.

Um fenômeno atualmente bastante polêmico, porque inspira desconfiança e indignação por parte de alguns estudiosos, e que se pode supor como um dos efeitos da desresponsabilização do educador é a crescente medicalização do aluno.

O saber médico difundido na mídia leiga atualmente apresenta-se na escola de forma marcante. É comum que professores e coordenadores professem diagnósticos diante da observação de certos comportamentos das crianças, especialmente de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e as encaminhem para avaliação psiquiátrica, neurológica e/ou psicológica. É comum também que agentes das equipes escolares insistam em perguntar aos pais, quando se encontram diante de alguma manifestação não conhecida (ou não desejada) de uma criança que está em tratamento, se ela foi corretamente medicada naquele dia. (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 240)

Como assinalam Guarido e Voltolini, nas escolas, parece haver grande expectativa por um diagnóstico estabelecido por um especialista, que venha permitir dominar uma metodologia de ensino correta (adequada) “para, enfim, fazer sair da ignorância e da inadequação as crianças e jovens que têm diante de si” (2009, p. 240).

A medicação comparece como uma resposta às dificuldades na aprendizagem. Atualmente, ela vem se tornando imprescindível na tarefa de “educar”, uma vez que, diante de um diagnóstico clínico, o professor entende estar isento de responsabilidade (e/

ou impotente) pela dificuldade de seu aluno, porque o “problema” passa a residir apenas nas disfunções/limitações deste e a solução, por sua vez, estaria na competência de um especialista. No que se refere à impotência do educador, um elemento essencial, que legitima sua prática, está suspenso: a capacidade de ensinar.

Essa relação costuma passar despercebida, mas é a mesma operação que retira a responsabilidade que o faz, também, com a possibilidade de realizar algo. Impotente porque irresponsável, o professor segue um destino sem perceber que o engendra, mas que o conduz a uma descaracterização de sua função precípua: a de ensinar. Se o aprendizado depende, em última instância, de fatores neuroquímicos, sobre os quais nada podemos fazer pela mediação da palavra, qual papel restaria ao professor? (Guarido; Voltolini, 2009, p. 240)

Apesar de não consistir no foco deste texto, vale lembrar que a medicalização na educação, assim como novas classes diagnósticas, acompanha o crescimento e faturamento exorbitantes da indústria farmacológica no mundo. E o Brasil tem se destacado no consumo de psicotrópicos, tanto para adultos quanto para crianças.

O lugar privilegiado dos medicamentos e dos especialistas, a violência no interior das escolas, o nível sofrível da aprendizagem no quadro geral do aluno brasileiro e outras configurações da crise que vive a Educação em nosso País parecem tornar cada vez mais evidente o declínio social da figura do educador. Realidade suficiente para se fazer pensar o destino de sua autoridade e de seu valor.

Seja pela via das teorias psicológicas ou por ideais de liberdade e de felicidade (talvez devêssemos incluir ainda outros impasses percebidos na formação do educador), parece que a autoridade daquele que assume (ou deveria assumir) a função de educar se perdeu na onda do combate ao autoritarismo (e do destacado lugar das drogas medicamentosas, talvez também seja possível afirmar).

Sabe-se que a autoridade existe na *diferença*, mesmo que esta seja ocasional. A legitimidade da autoridade do educador repousa em seu domínio dos conhecimentos formais (e outro tanto de não formais). Especialmente, como afirma Hanna Arendt, a autoridade do educador se sustenta na responsabilidade que assume pelo mundo, pela cultura: “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (1972, p. 239). Isto, desde que foi introduzido no mundo, na cultura, como afirma Lajonquière:

Em toda educação está em questão a transmissão de um conjunto parcial de conhecimentos ou uma amostra daquilo que os outros souberam acumular com antecedência. Porém, aquele que aprende algo não só adquire um certo domínio sobre algum dos mundos possíveis – aquele das letras, da natureza, ou das virtudes humanas, dentre outros – senão que também é marcado pelo apre(e)ndido no próprio coração da vida (1997, p. 167-168).

Portanto, a diferença pressuposta na posição de autoridade é a estrutura mesma do encontro entre um adulto e uma criança. Pode-se pensar, inclusive, um autoritarismo disfarçado presente em práticas sedutoras (como a de convencer o aluno de que tudo o que se faz é para o seu bem) como, por exemplo, nas convicções com que se encaminham os alunos a especialistas, na facilidade de proferir diagnósticos e na confiança em torno do poder da medicalização.

Da Contribuição Psicanalítica para se Pensar a Autoridade

Na perspectiva psicanalítica, a partir do conceito de *transfêrência* e de *sujeito suposto saber*, a chamada relação professor-aluno, assim como as questões pertinentes à autoridade do professor, adquire outros contornos.

Parte-se da irredutibilidade do encontro educativo (uma vez que se concebe o sujeito em permanente processo de vir a ser), da impossibilidade de previsão e controle dos efeitos de uns

sobre outros. Dessa forma, questiona-se a potencialidade dos métodos nos processos educativos, como garantias do alcance dos objetivos educacionais.

O conceito de transferência pode ser lido desde os primeiros textos freudianos (como em “Estudos sobre a Histeria”, de 1893-95), mas foi estabelecido e reconhecido em seu caráter estrutural (nas “relações” com o outro) e necessário (ao trabalho analítico), nos textos de 1912, “A Dinâmica da Transferência”, e de 1914, “Observações Sobre o Amor Transferencial”. Em linhas gerais, o fenômeno da transferência é compreendido como uma “atualização da realidade do inconsciente”, na medida em que, por meio dela, se reedita os afetos vividos nas relações primordiais: “compreendido como uma metáfora na qual se encena no presente um elemento impossível de ser simbolizado no passado” (Riolfi, 2011, p. 104). Um fenômeno que se forma a partir da impossibilidade de tradução direta dos desejos (recalcados) e, portanto, que pode ser reconhecido como elemento inerente ao funcionamento psíquico.

A partir desse conceito, compreende-se que o professor é depositário das representações inconscientes de seus alunos, de desejos produzidos e recalcados desde as primeiras relações com os progenitores ou cuidadores. O que significa dizer que o sentido atribuído ao professor é diferente do que este acredita ser seu mais legítimo sentido como pessoa. Antes, relaciona-se com o cenário inconsciente do aluno, a partir do qual é escutado.

Da mesma forma que as representações e afetos que lhe são transferidos estão fora de seu controle, também não pode dominar a atuação de seus próprios desejos inconscientes no encontro com o aluno. Dessa forma, pode-se dizer que o educador se depara com duas crianças: a que está à sua frente e outra interna (recalcada).

O educador, portanto, ao pretender submeter o aluno às suas escolhas no processo de ensino, antes, ele próprio está sub-

metido ao seu discurso. Daí também se deduz o limite no poder preditivo dos métodos, uma vez que, apesar do caráter universal dos métodos, o emprego pessoal de um método pelo educador, carrega sua(s) marca(s).

Não há saber sobre o desejo que move o desejo de saber, como podemos compreender na teoria psicanalítica sobre a constituição do sujeito. Essa teoria nos mostra o sujeito com um ser em falta (uma inevitável incompletude). Uma falta constitutiva e que não é suprimida por nenhum objeto, mas que, contrária à ideia de infelicidade, move os sujeitos para os encontros.

Cada encontro (por meio da transferência) é uma “promessa” não cumprida de resolução da falta, que, por outro lado, sustenta o desejo de saber, isto é, mantém a questão do sujeito sobre um outro que lhe possibilite saber sobre sua falta. A impossibilidade de suprimir a falta constitutiva mantém a aposta nos encontros com o outro. E, portanto, pela via da transferência o aluno “indaga” (o educador) e se dispõe à palavra desse a quem supõe saber.

Uma vez revestido de sua autoridade (de representante do saber), pela transferência, o educador é, então, colocado na posição de *Sujeito Suposto Saber* na economia psíquica do aluno. Assim, podemos reconhecer que a autoridade não consiste numa arbitrariedade, mas na atribuição desse lugar pelo aluno. Em outras palavras, um sujeito (o educador) não alcança o lugar de autoridade por si mesmo, mas pelo reconhecimento de outro (o aluno).

Cabe ao educador sustentar essa posição (tarefa difícil ao educador destituído e hesitante dos nossos dias) e, ao mesmo tempo, reconhecer-se como mestre não todo (castrado, também sujeito de uma incompletude), isto é, não se iludir com a ideia de deter todo o saber. É possível e comum reconhecer uma tentação de abuso de poder, o que, nesse caso, significa o ato de subjugar o desejo do outro (aluno), exercendo, por fim, uma autoridade perversa.

Considerações Finais

O conceito de transferência mostra que, na pretensa relação professor-aluno, impera um “jogo” cujas regras não estão sob o domínio dos jogadores. Vale ressaltar que a transferência não é prerrogativa da educação ou da análise, mas é inerente a todo encontro entre sujeitos. O que nos permite afirmar que não há linearidade nos encontros (ou as supostas relações).

É fato que a criança necessita de um adulto para civilizar-se e esse processo não é imune a erros. Dentre os possíveis erros, destaca-se, atualmente, certa disposição do adulto em poupar as crianças do sofrimento inerente à educação. São várias as análises possíveis em torno da desresponsabilização do adulto educador: um cenário cultural pautado no hedonismo do consumo; a realização da criança existente no adulto, através do encontro com crianças; o narcisismo dos pais; o enfraquecimento do lugar simbólico da vida escolar; dentre outros.

Para finalizar, é importante destacar que o estudo psicanalítico da “relação” entre sujeitos, mais precisamente, o estudo do conceito de *transferência* não é, absolutamente, oferecido como condição de um bom exercício profissional do educador. Em outras palavras, não se acredita ser necessário qualquer domínio dessa teoria para que se efetive uma ação educativa.

Pensar sobre a transferência na ação educativa, por outro lado, possibilita repensar um conjunto de idéias presente no discurso pedagógico (o controle das aprendizagens, a pretensão de prever seus resultados) que aqui se supõe tornar a educação algo de difícil acontecimento.

Bibliografia

- ARENDDT, Hanna (1972). *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- BRASIL (1996). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento introdutório*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto.

- _____ (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto.
- _____ (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto.
- BREUER, J.; FREUD, S. ([1893-5] 1995). *Estudos Sobre a Histeria*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. II. Rio de Janeiro: Imago.
- CAMBI, Franco (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- FREUD, S. ([1912] 1988). *A Dinâmica da Transferência*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago.
- _____ ([1915] 1988). *Observações sobre o Amor Transferencial*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago.
- GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo (2009). O que não tem remédio, remediado está? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 239-263.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (1997). Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre Psicanálise e Educação. *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas*. São Paulo, n. 2, p. 27-43.
- REDE PITÁGORAS (2011). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: www.redepitagoras.com.br . Acesso em: 28/07/2011.
- RIOLFI, C. (2011). É possível falar de amor na relação pedagógica globalizada? In: Leny Magalhães Mrech; Marcelo Ricardo

Pereira. *Psicanálise, transmissão e formação de professores*.
Belo Horizonte: Fino Traço, pp. 103-112.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1968). *Emílio ou da Educação*. São
Paulo: Difel.

