
RECONSTRUÇÃO DO FAZER DOCENTE: Psicanálise e sociedade

Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta^(*)

*A formação dos formadores é mais longa e difícil do que o trabalho com as crianças.
Nicolescu*

INTRODUÇÃO

Todos nós vivemos uma época profundamente voltada para o saber, suas condições e possibilidades e presenciamos uma realidade escolar plural e desafiadora. Em todos os níveis da educação formal nos deparamos com variadas formas de expressão desta complexidade: um cotidiano copista e estereotipado em muitos casos; uma crise das relações societárias que alcança o papel social do professor; escolas transmissoras de um saber apartado de toda realidade de seus alunos; exclusão do saber construído informalmente; fracasso escolar, manifestado num sem número de diagnósticos e, por outro lado: uma produção permanente e vigorosa de experiências que buscam através de criatividade, inovação e rigor teórico, por modificações destes impasses. As mudanças sociais e de subjetivação atuais, nomeadas por muitos autores como pós-moderna (BAUMAN, 1998) exigem uma permanente reflexão dos educadores sobre a função e os limites de sua prática e de seus saberes. Como produzir um mundo que queremos pode ser atributo de uma educação apegada à sua história? Como pode haver construção de conhecimentos críticos sem a superação de modelos epistemológicos consagrados? Como o cotidiano escolar e a própria escola, em sua multideterminação, podem ser ferramentas para esta transformação?

Para conduzir esta discussão abordaremos o conceito de conhecimento e suas formas de construção, especialmente a partir das teorias psicológicas de Wallon e Vygotsky, bem como das indicações de Freud a respeito do tema, destacando as diferenças e semelhanças epistemológicas entre estes autores. Num segundo momento, pretendemos articular a escola enquanto instituição, num breve percurso histórico, que daria condições mínimas de pensá-la hoje especialmente como (re)produtora de realidades e discursos, como aponta Lacan (1967). As implicações subjetivantes e constitutivas da relação professor-aluno, expressas no fenômeno denominado por Freud (1915) de transferência, também serão contempladas nesta análise. Por último, a partir da compreensão de que os lugares sociais predeterminam as relações (FREUD, 1915), abordaremos o cotidiano escolar e ainda expectativas para uma educação transformadora que mais responda às complexidades da vida.

^(*) Professora Adjunta de Psicologia da Faculdade de Educação da UFF. E-mail: pessoa.fm@gmail.com.

CONHECER COMO PROCESSO

Autores consagrados como Wallon (1989) e Vygotsky (1998), dentre outros, se preocuparam em discutir como conhece a criança e, deste modo, com a construção de um modelo epistemológico que desse conta de pensar o alcance e a abrangência daquele que se dispõe a intermediar esta conquista. Até onde podemos ir na compreensão e transformação de nosso mundo é o pano de fundo das discussões em termos da epistemologia humana. Priorizamos o estudo destes autores em virtude da aproximação possível entre seus achados. Wallon e Vygotsky consideram que as funções psíquicas superiores são essencialmente construídas socialmente, demonstrando raízes epistemológicas do marxismo, na consideração, sobretudo de que não há essência do homem, ou ainda, que a existência precede a essência, como afirma Sartre em seu *O existencialismo é um humanismo* (1973). Em que pese à visada socialista, a ênfase aqui recai no destaque de que o homem se constrói na relação com os outros homens e, como afirma Vygotsky desde o primeiro dia, desenvolvimento e aprendizagem não se separam, embora o desenvolvimento siga a aprendizagem. Considerar que a existência precede a essência não configura, por outro lado, uma negação do corpo em sua realidade material. Wallon por exemplo, advoga que corpo e pensamento não se separam e que o ato motor é eminentemente construído pela relação com os outros seres humanos. As mudanças no meio social são ocasionadas primeiramente em relação às do meio físico e ainda que em período avançado do desenvolvimento, o corpo não é dispensado de sua atuação. Podemos aqui nos referir, por exemplo, à atividade corporal inclusa no trabalho de pensar. Construímos o conhecimento não sem o corpo. A concepção *organosocial* de Wallon e a *socioconstrutivista* de Vygotsky propõem modificações na metodologia da pesquisa e intervenção nos/dos processos de construção do conhecimento. Para os autores, conhecer é atuar sobre os objetos (pelo uso de instrumentos, por exemplo, para Vygotsky) e o próprio pesquisador não está separado desta condição. Se o homem constrói seu conhecimento – e se constrói nessa construção – a partir das relações com os outros, o método precisa contemplar esta determinação. Assim, a observação e a experimentação servirão como efetivação desta perspectiva.

Em termos de desenvolvimento ambos os autores também consideram momentos de estabilização e de progressão, mas Vygotsky, com a conceituação da *zona de desenvolvimento proximal* é mais emblemático. Para o autor, através da perspectiva de que não há nada pronto no homem, os desequilíbrios cognitivos produzidos pela estimulação competente do meio – e do professor – produzem uma resposta temporária de capacidade que mais tarde irá se manter. Com ajuda, a criança se mostrará capaz de fazer o que ela ainda não sabe, e isso já se configura como saber, destacando, para além das aquisições visíveis e constatáveis, o próprio processo de

construção do conhecimento mediado pelo outro. Para ambos também a consciência se destaca como mediadora entre a realidade corporal e as exigências sociais, no desenvolvimento da própria capacidade de conhecer o mundo. Para Freud, por outro lado, não contamos apenas com a familiar consciência para conhecer e interpretar o que nos circunda e a nós mesmos.

Não podemos desconsiderar que os autores supracitados discutem o cogito cartesiano, que consiste em reconhecer a existência do homem onde há pensamento. A máxima cartesiana, que inaugura o pensamento moderno, reconhece que o homem *é porque pensa*, em que pese o registro da consciência nesta articulação. A proposição do conceito de inconsciente, por Freud, em 1914/1915, amplia esta articulação, por compreender que o homem também existe no inconsciente, lá onde ele, aparentemente, não pensa. Nesse sentido, a referência de Freud ao sujeito cartesiano destaca e reafirma este antecedente da psicanálise freudiana, pois fundamentalmente em Descartes (e inauguralmente) o sujeito é pensado como aquele que é, enquanto pensa:

Eu sou, eu existo; isso é certo; mas por quanto tempo? A saber, por todo o tempo em que eu penso; pois poderia talvez ocorrer que, se eu deixasse de pensar, eu deixaria ao mesmo tempo de ser ou de existir. Nada admito agora que não seja necessariamente verdadeiro: nada sou, pois, falando precisamente, senão uma coisa que pensa [...] (DESCARTES, 1996 [1641], p. 269).

Ampliando a máxima cartesiana, Freud (2010) vai propor que também somos onde, aparentemente, não pensamos e a partir do funcionamento do inconsciente teremos direções e modos de conhecer que não se separam da influência do outro, da cultura e da realidade do próprio corpo pulsional. Assim, nos diz o autor em 1914: “[n]ossa experiência cotidiana mais pessoal nos familiariza com pensamentos espontâneos cuja origem não conhecemos, e com resultados intelectuais cuja elaboração permanece oculta para nós”. (FREUD, 2010 [1914], p. 101).

É também a partir da consideração do pulsional no cerne do conceito de inconsciente, como aquilo que só em parte cede ao controle do saber partilhado, que o autor vai declarar em *Prefácio à juventude desorientada*, de Aichhorn, que a educação, assim como o trabalho de analisar e de governar, são tarefas impossíveis, mas necessárias para a manutenção de nossa humanidade. Considerar o pulsional na expressão humana é considerar que há sempre algo que resiste ao controle social estabelecido pelo saber e pelas relações civilizatórias, ou seja, que o homem em sua constituição reserva uma parcela de desconhecimento real, ainda que se deixe também guiar pela cultura e pelas relações. As contribuições do autor para a educação e a questão de como construímos o conhecimento são inúmeras, mas aqui podem ser pensadas no limite que o pulsional representa ao ideal de progresso infinito de conhecer, tão presente no imaginário do aluno ideal consagrado pela escola moderna.

CONHECER COM OS OUTROS: A ESCOLA E SEUS SABERES

Como salienta Pozo (2004) para discutirmos as possibilidades de modificação do panorama social da escola, precisamos partir da consideração de que não pode haver separação entre um fenômeno e seu contexto. Compreender a escola em sua multideterminação sócio-histórica parte da constatação – como sublinha Ariés (1978) – de que a partir da Modernidade a criança é vista e compreendida tendo em vista a ordenação e o controle exercido pela escola como instituição disciplinar. O próprio conceito “criança” vai ser equiparado a “escolar” a partir de então, gerando discurso, legislação e reconhecimento social. Foucault (2009) discute em *Vigiar e Punir* que a característica das sociedades de controle é o domínio sobre o corpo e seus desejos, o que se torna mais emblemático exatamente no modelo escolar, onde a disciplina aplicada à criança, para a aquisição do conhecimento pré-determinado, torna os copos doces e amestrados e por outro lado, frágeis e incapazes de rebelião. A própria exclusão do afeto do processo do conhecimento, submetido que está o aluno às normas disciplinares, pode ser compreendida como tributária do reconhecimento das capacidades do homem ligadas exclusivamente ao pensamento, fundamento do pensamento moderno. Podemos identificar no seio da história da escola as injunções de controle e dominação da sociedade patriarcal aliada à lógica cartesiana. No mesmo movimento podemos observar também em seu fundamento os valores do saber e do trabalho como imperativos sociais modernos e a (re)produção de ideais sociais ligados aos seus representantes, os professores. Ainda que as respostas subjetivas de transgressão ou as críticas ao lugar do mestre autoritário se fizessem notar, as garantias em torno da instituição das normas e dos lugares subjetivos garantiram um lugar social de destaque à escola.

Notamos hoje uma modificação pronunciada desta realidade. Ehrenberg (2004) conhecido sociólogo, sublinha que nos tempos atuais vivemos uma exigência tão ou mais devastadora do que a exigência moderna de controle e disciplina. Trata-se da exigência de autonomia e *performance*. Em virtude da queda dos ideais coletivos e das mutações das famílias patriarcais para as conjugais e reconstituídas (ROUDINESCO, 2000), a pretensa liberdade tem gerado, junto ao avanço da ciência e da tecnociência, uma injunção de autonomia e sucesso pessoal desamparado, produtor de fadiga existencial e de depressão que, para o autor, representa a resposta subjetiva mais característica dos tempos atuais, demarcando um declínio do homem culpado da modernidade e um despontamento histórico do homem insuficiente:

Se a neurose é um drama da culpa, a depressão é uma tragédia da insuficiência. Ela é a sombra familiar do homem sem guia, cansado da empreitada de ter que se tornar somente ele mesmo e tentado a manter-se, até à compulsão, por produtos e comportamentos. (EHRENBURG, 1998, apud AGUIAR, 1997).

Dubet (1997) discute as implicações das mudanças sociais na educação, relatando sua experiência docente junto a alunos pré-adolescentes do ensino público francês. Para o autor, é notável que as repercussões do imperativo capitalista vigente se fazem notar pela violência institucional que situa o aluno numa posição antecipada de fracasso escolar, através de expectativas idealizadas manifestadas por um ensino quantitativo e massificante, apartado da realidade dos mesmos e com um currículo impossível de ser cumprido, tendo em vista o tempo previsto para sua execução.

Por outro lado, salienta o autor, a deterioração dos lugares sociais consagrados do professor e do aluno deixou uma realidade difícil de ser enfrentada sem uma construção coletiva, uma a uma, escola por escola, de normas e condições de relacionamento que garantam a construção do conhecimento. Pozo também faz referência a esta massificação da informação e exigência social em torno da aprendizagem, nomeada pelo autor como “sociedade da aprendizagem”, numa invasão de oportunidades e obrigações que estressam nossa capacidade limitada de apropriação e transformação dos objetos, objetivo último do processo de construção de conhecimentos. Podemos perceber que, se por um lado exigências de autonomia e *performance* passam pela aquisição de conhecimentos (podem passar), por outro lado, o hedonismo e o imediatismo das relações contemporâneas (BAUMAN) tem colocado em xeque o valor social atribuído ao saber e ao professor. Como afirmamos, conhecer implica em processo de apropriação e ação sobre o objeto mediado pelo outro. Deste modo, a consideração das relações entre professores e alunos aqui ganham importância; seja na contemplação do conceito de transferência de Freud (2010/1914) como condição de acesso ao saber ou na relevância do mediador que a zona de desenvolvimento proximal vygotskiana introduz. Entretanto, como bem demonstra Dubet, muitos professores e com eles a escola, permanecem ligados ao modelo social moderno, em que a autoridade conferida pela transferência dos poderes patriarcais lhes garantia posição social. A esse respeito Flecha e Tortajada (2000, apud NASCIMENTO, 2002) discutem a importância da formação social dinâmica do professor, baseada na construção de uma prática que privilegie uma relação não autoritária entre o que é preciso aprender e o professor; uma educação voltada para a transformação e não para a adaptação, como aquela que se dá através de uma metodologia de repetição; o cultivo de uma inteligência cultural, ligada à transformação das realidades e estabelecimento de acordos interpessoais; uso competente de instrumentos e preocupação com a renovação metodológica; uma postura de solidariedade e defesa das diferenças, numa articulação permanente entre educação e sociodeterminação, na produção incessante de sentido atribuído á vida.

Bakhtin (1983) pode nos servir para a compreensão do contexto escolar e seu cotidiano em virtude de sua visada à dimensão dialógica da palavra. Articulando discurso e realidade, o autor acentua que ali onde se constroem conhecimentos, constroem-se também papéis sociais e modos de relacionamentos, já que a palavra carrega consigo significados prévios ao ato de dizê-las. Modos discursivos do professor e atos corriqueiros como recitar conteúdos transmitem expectativas sociais e determinações inconscientes que produzem possibilidades de ser. Bigge (1977), por exemplo, discute que os objetivos do ensino, as metas da aprendizagem e os métodos de avaliação podem estar contribuindo para a construção de indivíduos críticos ou meros repetidores de conteúdos partindo da concepção de que os objetivos da educação vão muito além da compreensão de eventos. O autor adverte que o ensino baseado no cultivo da memória produz avaliações objetivas e de fácil correção, comprometida com a adaptação como meta da aprendizagem. Já o ensino que intencione sobretudo a compreensão ainda não alcançará os objetivos de uma educação transformadora, porquanto permitirá, em tese, o estabelecimento de relações entre eventos. O alcance do pensamento reflexivo, crítico e mais abrangente, facilitará a transferência do saber construído a situações inesperadas, fáticas ou hipotéticas e se articula com um ensino comprometido com as transformações sociais.

CONTEMPORANEIDADE E TRANSFORMAÇÕES NO LAÇO SOCIAL

Nicolescu (1999, p. 18) – físico teórico e diretor do Centro Nacional de Pesquisa Científica em Paris – discute o enfrentamento necessário do que ele denomina “as tragédias sociais do cientificismo e da tecnociência” na contemporaneidade, na tentativa de, numa visada transdisciplinar, promover a superação das divisões entre as ciências da natureza e as ciências sociais, o cotidiano e o científico e a falácia da complementaridade entre as disciplinas. A proliferação das disciplinas e a máxima especialização dos saberes é destacada pelo autor como responsável contemporaneamente não somente pela morte do homem interior, mas também por um sem número de práticas científicas e sociais de extermínio e degradação. Como salienta Nicolescu (1999), “uma lógica nunca é inocente. Ela pode chegar a fazer milhões de mortos” (p. 39).

A favor da superação do paradigma da simplicidade, instaurado pelo conhecimento científico dos séculos XIX e XX, sobretudo, Nicolescu sublinha a urgência da transdisciplinaridade, em seus três eixos: “o reconhecimento dos direitos do homem interior”, a valorização da “novidade irreduzível de nossa época” e a atopia da transdisciplinaridade, pela qual o sem lugar da mesma seja mantido e valorizado não apenas como fonte de todo avanço disciplinar mas, sobretudo, como fomento permanente ao surgimento de novas questões e novos impasses, já que a “natureza é uma

imensa e inesgotável fonte de desconhecido que justifica a própria existência da ciência” (NICOLESCU, 1999, p. 31). Mas o que viria ser uma atitude transdisciplinar? Com guiar-se em nossos dias, em nossas pesquisas científicas por uma atitude que contemple as complexidades da vida, como sugere o autor?

Para o autor, “a transdisciplinaridade é um corpus de pensamento e uma experiência vivida”. (NICOLESCU, 1999, p. 131). Como entendemos, ele procura assim enfatizar a separação nociva que se efetivou a partir do conhecimento disciplinar entre a experiência vivida e o conhecimento adquirido pela pesquisa científica. Os graus de resistência entre as duas esferas, de uma para a outra, produziu uma secção na forma de perceber a natureza, incidindo na concepção de que há uma Natureza única, que precisa ser conhecida e percebida a partir de um único nível de realidade. Para uma atitude transdisciplinar o autor sugere traços fundamentais, a saber, *o rigor, a abertura e a tolerância*. Pelo rigor, sustenta Nicolescu, a linguagem deve abraçar o conhecimento vivo, interior e exterior do homem, e não voltar-se para uma autoalimentação hermética, iniciática, que isole seu objeto e mantenha guetos científicos operando apartados da sociedade e do fazer do homem. Assim ele acentua a urgência da ciência contemplar na sua linguagem um rigor ampliado, que leve em conta a relação entre os seres e os outros seres e as coisas do mundo, posicionamento urgente e muito bem vindo em nossa época neocientífica, que ainda sustenta que é a ciência o caminho verdadeiro de acesso à verdade da natureza e do homem. Interessante notar que o autor nomeia ‘rigor’ ao que poderíamos considerar, a princípio e erroneamente, como sendo um afrouxamento do rigor científico. Com isso, ele questiona exatamente a concepção da ciência que conhecemos e desenvolvemos em nosso fazer.

Por abertura, o autor nomeia a “aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível” (NICOLESCU, 1999, p. 132). Tal recomendação, como princípio norteador da busca científica coloca em xeque a definição moderna de ciência, por admitir no cerne da atitude transdisciplinar um vazio constitutivo de não saber. O autor denomina “resistência absoluta” (p. 132) a essa permanente zona de desconhecimento que deve permanecer aceita e considerada no avanço da pesquisa, pelo qual as respostas encontradas serão sempre temporárias e limitadas.

Como terceiro traço da atitude transdisciplinar Nicolescu sustenta a tolerância, pela qual se pode sempre abarcar as ideias contrárias imanentes a toda forma de saber. As características citadas operam tanto na fundação da pesquisa disciplinar quanto na produção social civilizatória, como se pode notar.

Em contribuição ao Relatório Delors (elaborado pela Comissão internacional sobre a educação para o século XXI, ligado à Unesco) o autor propõe uma educação, desde os níveis

elementares, com rigor acadêmico, abertura às refutações e abandono das ideias definitivas e totalitárias, tão comuns ao cartesianismo, para um fomento da criatividade, como marca de uma educação que abandone as especializações excessivas e abrace a parcela inesgotável do *não saber*. Em virtude da separação do corpo e da afetividade na cultura da educação, Nicolescu (1999) propõe ainda a efetivação dos quatro pilares para a educação, defendidas pela Unesco: 1) aprender a conhecer para o estabelecimento de pontes que visem à superação da separação entre o conhecimento e a vida imprevisível. Aprender a conhecer implica no trabalho não baseado no excesso de formalização e abstração, tão comuns nas respostas prontas que a escola muitas vezes perpetua. Para o autor a experiência científica traduz “o questionamento permanente em relação à resistência dos fatos, das imagens, das representações, das formalizações” (p. 145). 2) Aprender a fazer, pela criatividade e partilha com o conhecimento informal aliados à especialização das disciplinas. Por outro lado, as especializações excessivas tem se mostrado excludentes na nossa realidade, cada vez mais complexa, o que exige da educação o trabalho de tecer as relações transdisciplinares; 3) aprender a conviver, na elaboração de normas e regras de convivência que respeitem as mudanças sociais vigentes e contemplem o aprendizado de uma posição política e social afinada com um núcleo intangível que todos temos, para Nicolescu (1999, p. 147), e que resguarda o contraponto de nossas ideias e valores socialmente construídos. 4) aprender a ser, num trabalho permanente dos educadores e educandos em torno da existência. Como sublinha Nicolescu (1999, p. 148) “a construção de uma pessoa passa inevitavelmente por uma dimensão transpessoal”, que cultiva o questionamento incessante sobre quem somos e o que produzimos de nós mesmos ao longo de nossa existência.

Os quatro pilares se relacionam de forma complexa e estabelecem questões em torno de suas relações, chamadas pelo autor de “transrelações” (NICOLESCU, 1999, p. 149). A ética, a estética e o cuidado com o corpo também precisam se fazer presentes para o estabelecimento de uma educação ligada aos fenômenos da vida.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, I. *Possibilidades da escuta psicanalítica da fadiga de si: um estudo sobre a teoria freudiana do sofrimento psíquico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Faculdade de Psicologia, Fortaleza, 2007.
- ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.
- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BIGGE, M.L. *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.
- DELORS, Jacques e outros. *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Unesco, 1998.
- DESCARTES, R. Meditações. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1996.
- DUBET, F. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Entrevista com François Dubet concedida à Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. *Espaço Aberto*. Universidade de São Paulo Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N ° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N ° 6, p. 222-231, 1997.
- EHRENBERG, A. *Depressão, doença da autonomia?* Entrevista de Alain Ehrenberg a Michel Botbol. Rio de Janeiro: *Ágora*, vol.7, n .1, july/jan 2004.
- ESTEVE, J.M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: FREUD, S. *Obras completas, volume 10*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- _____. O inconsciente. In: FREUD, S. *Obras completas, volume 12*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- _____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: FREUD, S. *Obras completas de Sigmund Freud, Vol. XIII*. Rio de Janeiro: Imago editora, 1970/1914.
- _____. Prefácio à juventude desorientada, de Aichhor. In: FREUD, S. *Obras completas de Sigmund Freud, Vol. XIX*. Rio de Janeiro: Imago editora, 1970/1930.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LACAN, J. Proposição de 9 de Outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- NASCIMENTO, S. Processos cognitivos como elementos fundamentais para uma educação crítica. In: *Ciências & Cognição*, v. 14 (1), 2009.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- PEREIRA, M. *Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma*. São Paulo: Fino Traço Editora, 2012.
- POZO, Juan Ignacio. (Org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- SARTRE, J. O existencialismo é um humanismo. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, H. *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.
- ZAGURY, T. *O professor refém*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

RESUMO

Mudanças nas relações sociais nas últimas décadas tem gerado um impacto indistigável em todas as esferas da cultura. Fala-se em pós-modernidade (BAUMAN, 1998), queda das identificações patriarcais; perda do valor social atribuído à autoridade institucional e desautorização docente (ESTEVE, 1999; PEREIRA, 2012). Pretendemos discutir este impacto na docência, através da análise do que vem a ser *conhecer* em Vigotski, Wallon e Freud, bem como discutir a necessidade de (re)construção do fazer docente na perspectiva das mudanças vigentes. Abordaremos a necessidade de reformulações do vínculo educativo, de modo a proporcionar a aprendizagem da convivência (NICOLESCU, 1999) tendo em vista a perda dos referenciais modernos em torno das relações sociais, que balizavam as relações entre professores e alunos.

Palavras-chave: Sociedade. Educação. Psicologia. Psicanálise. Contemporaneidade.

ABSTRACT

Changes in social relations in recent decades has generated an unmistakable impact on all spheres of culture. One speaks of postmodernity (BAUMAN, 1998), fall of identifications patriarchal, loss of social value attributed to institutional authority and teacher disempowerment (ESTEVE, 1999; PEREIRA, 2012). We intend to discuss this impact in teaching, through the analysis of what comes to be known in psychology renowned authors such as Vygotsky and Wallon and articulate innovations Freudian unconscious about the limits of knowledge. We will address the need to reformulate the educational bond, and (re) construction of teacher do in view of changes in force in order to provide learning coexistence (NICOLESCU, 1999) in view of the loss of referential around modern social relations, determined that relationships between teachers and students.

Key Words: Psychology. Psychoanalysis. Education.

*Recebido em maio de 2013
Aprovado em junho de 2013*