

## **Entrelaçamentos teórico-práticos na formação de professores: uma experiência da psicanálise na educação**

O presente artigo consiste no relato e análise de uma experiência realizada no projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro intitulado Palavras de Pais, e visa refletir sobre as possíveis relações entre a teoria e a prática na formação de professores. Descreve como, a partir de um contato direto com grupos de pais na escola, o olhar do futuro professor rediscute e redimensiona concepções de parentalidade. O enlace da psicanálise e educação se dá pela possibilidade de valorizar os pais a partir de suas subjetividades, o que potencializa sua importância enquanto sujeitos, modificando a forma como os futuros professores compreendem a participação deles na escola. Pretende, ainda, oferecer possibilidade de distanciamento do presente através da palavra. Por fim, destaca a trajetória da experiência vivida como narrativa compartilhável e como baliza para articular teoria e prática.

### **Introdução**

Como psicanalista envolvida nas questões sobre formação de analistas e professores repetidamente me vejo interpelada pelo para que ensinar isto ou aquilo, como atingir tal objetivo, que conceitos seriam mais interessantes, como articular teoria e prática.... Se o próprio vocábulo formação já indica algo referido a forma, formato, nos deparamos com algo intrínseco a qualquer formação que é o molde, o enquadre, a fôrma. Há uma inescapável repetição pelo simples fato de usarmos a linguagem. Somos efeito dessa relação com os outros e com a linguagem, e nunca poderemos romper totalmente com isso, porque justamente faz parte da nossa condição humana. No entanto, para a psicanálise, esse espaço do já constituído se mostra incapaz de definir a identidade do sujeito de maneira cabal, porque o espaço do saber já dito “não dispõe de medidas e significantes para absorver toda a energia pulsional do sujeito”(Wine,1999:163), o sujeito é sempre mais do que o dito. Formar professores numa perspectiva que leve em conta o pulsional é, então, acreditar que a formação se de num viés muito além da informação. Trata-se neste caso de agir num sentido de possibilidade de transformação, não só em relação ao conhecimento adquirido, mas em relação ao próprio sujeito em formação. Possibilitar o encontro com o ainda não dito, ainda não pensado é ampliar o campo de representações favorecendo que o futuro professor cunhe um saber que é seu, um saber próprio e apropriado. Isso significa levar em conta a subjetividade, já que o “sentido de seu ser, não pode resolver-se no campo das representações já dadas”

(Santos,1994:68) porque neste, a verdade não será toda sua, continua sendo alheia, emprestada. Assim, um saber próprio deve ser criado pelo professor em formação, indo num sentido de possibilidade de subjetivação. O saber do livro é fundamental, mas continua sendo do livro. O conhecimento do mestre é também fundamental, mas continua sendo de um outro. Portanto é como ele se posiciona diante deste saber o reescrevendo a partir de si que possibilita a transformação. Neste sentido todo professor envolvido na formação será de alguma forma reprodutor do discurso vigente, mas poderá também ser, em certa medida, crítico arguto deste mesmo discurso, promotor de brechas produtivas onde o subjetivo encontre moradas.

Se psicanálise para psicanalistas é uma redundância óbvia e esperada, o que dizer da psicanálise para pessoas envolvidas com a educação? Em 1937 em *Análise Terminável e Interminável* Freud fala dos três ofícios impossíveis: analisar, educar e governar, aproximando os campos. Tal assertiva freudiana acabou se tornando uma espécie de refrão para os psicanalistas envolvidos com educação, ora como advertência de fracasso e impossibilidade, ora como ponto de ligação. Num belo artigo intitulado “Ofício impossível: uma piada inesgotável” Mireille Cifali (2009) disserta sobre a origem e as possíveis interpretações desse enunciado freudiano. O impossível freudiano estaria referido a uma impossibilidade de desfecho final, de finitude alcançada. Ou ainda, de finalização suficiente e definitiva. Analisar e educar jamais encontram o adequado ponto final, a despeito de qualquer boa intenção. No entanto, como nos diz Cifali (2009:150): “Confrontar-se com ele não é criar uma oportunidade para ir além do que é que se pensa ser capaz de alcançar? Então, entre “nada é impossível”, que significa nossa onipotência, e “nada é possível”, que assinala a nossa impotência, continua a ser uma área em que se possa compreender e agir”. Nesse espaço então, entre onipotência e impotência que os professores poderão forjar suas maneiras singulares de criar potência.

A participação no projeto de pesquisa-extensão significa professores em formação já inseridos na escola, tendo que se relacionar com pais concretos, que expõem seus problemas, suas vivências e inquietações. É questionar e refletir criticamente *in loco* sobre a participação ou não dos pais e suas conseqüências.

### **Por que convidar os pais a falar?**

Kristeva (2002) ao analisar novas formas de subjetividade hoje acredita numa diminuição da capacidade representativa dos sujeitos. A vida psíquica se torna empobrecida “numa espetacular redução da vida interior” (Kristeva,2002:13). O ato imediato e seu abandono, ou melhor, seu término, engendram um mecanismo de automação, onde não há espaço nem tempo, ou em outros termos, hiato, distanciamento, que torne possível a interpretação do sentido, que torne viável um enriquecimento do espaço psíquico. O ato substituiria, assim, a palavra.

Assistimos de forma contundente em nossa época uma transformação significativa nas relações entre tempo e espaço como eixos de significação para a existência. A diminuição da distância – espaço, e da distância – tempo (Virilio,1991:44), estaria instaurando no contemporâneo um novo regime de temporalidade chamado de presente perpétuo (Jameson,1991:187), ou presente permanente (Virilio,1991:44) que seria justamente caracterizado por uma maximização do agora, uma “fixação do presente” (idem,p.111). Jameson (1991) nos fala que a predominância do eixo espacial na produção de sentido não seria necessariamente um foco de alienação para os sujeitos hoje. Essa forma prevalentemente espacial repousaria mais sobre o eixo horizontal, sincrônico, o sujeito no agora, do que compreendido diacronicamente, o sujeito se “vendo” num continuun temporal. Todavia a instantaneidade dessa forma de produção de sentido, ao desconsiderar o trajeto, pode corroborar para amnésias que diminuiriam nossa capacidade de exercício reflexivo sobre a própria história, já que teríamos menos acesso a ela, numa diminuição de nossa capacidade de lembrança. Produções de sentido que considerem o trajeto, de outra forma, favoreceriam novos olhares e interpretações para as trajetórias de vida. Nesse sentido que oferecer aos pais um espaço de fala é valorizar suas trajetórias naquilo que possam ser narradas e compartilhadas com os demais.

Acreditamos que a nova forma mais espacializada de viver o tempo hoje, naquilo que diminui as distâncias e com isto a possibilidade de uma narrativa que acolha as diferenças, possa estar interferindo na possibilidade de demarcação de lugares diferenciados entre pais e filhos. Talvez, esta indiferenciação dos lugares possa corroborar para o que Lebrun (2008) aponta como o inédito do contemporâneo: gerações de pais que não se reconhecem como aqueles que têm o direito e o dever de interditar os filhos, de dizer-lhes não. O aspecto tridimensional do tempo – passado, presente e futuro – parece esmorecido diante da supremacia de um presente eternizado e

exuberante. De outro modo, a educação pressupõe o não, a importância de reconhecermos que há um outro, além de mim, que também tem direitos. No entanto, não há como educar sem autoridade, sem que haja uma dissimetria entre os participantes.

Se a experiência e a memória hoje deixam de ter a relevância de tempos precedentes, já podemos ver que, conseqüentemente, o lugar dos pais enquanto aqueles que possuem experiências válidas a compartilhar fica questionado. Será que a escolarização dos filhos pode ser entendida como relacionada à trajetória que tiveram? Conseguem perceber a influência de sua história na trajetória dos filhos? Como estariam percebendo o processo educativo de seus filhos dentro da escola?

Hipotetizamos, então, que o silenciamento do transcurso do tempo pode estar interferindo no processo educativo já que contribuiria para o apagamento da distância entre os lugares de pais e filhos. Questionamos se este “achatamento” da distância entre pais e filhos poderia estar dificultando a criação de uma dissimetria necessária ao exercício da autoridade, aspecto essencial à educação. Nesse sentido, nosso projeto pretende pensar a participação dos pais na trajetória educacional de seus filhos, tendo como eixo a temporalidade.

Retomar a palavra é considerar o passado enquanto trajetória vivida e marcada por experiências narráveis e importantes para situar os sujeitos na própria vida. Se inquestionavelmente houve uma grande mudança na forma de vivenciar o tempo hoje, é importante mostrarmos com Jameson (1991) que apesar das modificações ocorridas na forma de narrar e no contexto do sentido, existem possibilidades de transformação do instituído. Para ele novos sentidos só serão possíveis através de uma significação que opera através da distância. A possibilidade de distanciamento do presente é o que possibilita um outro entendimento sobre ele, menos imediato. Uma “vontade de entendê-lo” (Santos, 1994:109) que pressupõe tomá-lo como objeto e, portanto, diferenciá-lo do sujeito.

### **Quando a teoria pensa a prática, e a prática questiona a teoria**

A relação teoria-prática, sendo de inclusão, reafirma o que diz Medeiros (2006, p.5) :“a atividade teórica por si só não leva a transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis.” E para explicar o conceito de atividade como práxis, na qual a indissociação teórica e prática é fundamental, recorreremos a Vásquez (1968, p.5), que partiu do conceito de práxis explicitado por Marx: “a práxis é

a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis).”

Santos (1994) nos diz que “é impossível influir no futuro sem teoria<sup>1</sup>” (idem,p.106), e que para podermos transformar o espaço que nos circunda, antes de tudo, é fundamental a vontade de entendê-lo. É apenas através do entendimento que será possível construir uma teorização que nos informe, que nos instrumentalize a enxergar “uma estrutura de controle da ação, um limite, ou um convite à ação” (idem,p.109). De outro modo nos diz Boaba (1987, p.17) “a compreensão que possamos ter da situação concreta será maior se formos capazes de nos aproximar da realidade manifestada através daquele conceito abstrato”, quer dizer se temos a teoria e esta é feita de conceitos, que são abstrações da realidade, então esta aproximação enriqueceria a nossa prática e nos levaria a transformação tanto dessa prática, quanto da própria teoria.

Mas, o que é importante aqui é que somente a partir do entendimento dos fatos que será possível uma nova ação sobre o mundo, aquela que o transforme de alguma forma. Portanto para Santos (1994) uma ação deliberada, que envolva o sujeito, só será possível através dessa tentativa de entendimento do imediato, do já instituído. Mas o que podemos compreender por entendimento?”Seria ele o acolhimento imediato do imediato que não tolera questão? Escutar, *hören*, ouvir, é também *hörig sein*, obedecer. O entendimento é submissão àquilo que está de acordo com o que é.” (Blanchot,2001:61)

O entendimento imediato do imediato, que não tolera questão, é correlato à submissão ao estado de coisas, portanto estaríamos num regime de conformidade. Justamente porque esse entendimento imediato perpetua o já visto, já sabido. É como se fosse um aval, uma concordância com o instituído. O entendimento que Santos (1994) apregoa vai no sentido contrário à compreensão imediata porque envolve um processo de conhecimento, é um trabalho que envolve o pensamento. Essa idéia de processo de conhecimento é importante porque ela nos remete àquilo que necessariamente implica: não pode ser imediata, um processo se desenrola no tempo. O pensamento que não se conforma ao imediato, ao instituído, é um pensamento que separa, até de si mesmo. Nesse sentido a produção de conhecimento que pode transformar é aquela que necessariamente envolverá o tempo. Mas aí temos um ponto essencial: “já que as coisas

---

<sup>1</sup> “A construção teórica é a busca de um sistema de instrumentos de análise que provém de uma visão de realidade e que permite, de um lado, intervir sobre a realidade como pensador e, de outro, reconstruir permanentemente aquilo que se chamará ou não de teoria.”(Santos,1994:171)

não exalam um pensamento sem a mediação do sujeito” (Wine,1999:64) temos que há um entrecruzamento importante entre esse tipo de pensamento que não se conforma ao instituído e a produção de sujeito. Haverá uma afetação mútua entre pensamento e sujeito justamente porque é também “o gesto da recusa, da resistência, que cria o sujeito” (Touraine,1994:285) no sentido que é apenas se distanciando dos papéis sociais que ocupa, dos lugares já instituídos que o sujeito pode criar um “lugar” próprio, diferente daquele que lhe foi “dado” pela cultura, pela família. Nesse sentido, o pensamento que não é a conformação a um conteúdo que lhe seja exterior <sup>2</sup> exige um movimento de criação de um novo sentido, uma criação que é do sujeito porque só se faz a partir dele, e que portanto será seu sentido, será ele próprio (Wine,1999:65). Indo nesta direção, acreditamos que a oportunidade de entrar em contato com suas histórias, suas crenças e angústias, oferece aos pais a possibilidade de um novo olhar sobre a realidade. Há a expectativa de que o encontro efetivado possa afeta-los não só enquanto pais, mas enquanto sujeitos que são. De outro modo, aos professores que ali encontram um espaço de formação, ao poderem escutar mais os sujeitos do que o papel que eles desempenham, acabam por perceber na prática, uma dimensão que fica bastante escondida na teoria, a subjetividade dos pais. Os encontros semanais de discussão com o grupo de alunos participantes do projeto, sobre a prática efetivada, promove um deslocamento que permite reflexividade *a posteriori* sobre a ação. Estes encontros reflexivos sobre a prática podem ser pensados como “o *locus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas.” (Lima, 2008, p.198)

Portanto o trabalho não se esgota no próprio instante que é vivido, há resgate do acontecimento. E neste sentido, retomando Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma experiência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria tornar-se-ia um “blábláblá” e a prática “ativismo”.

## **O projeto Palavras de Pais**

Palavras de Pais pretende a criação de redes interdisciplinares dentro da universidade, envolvendo mais especificamente a psicologia e a educação. Visa a troca

---

<sup>2</sup> Remetemos para o trabalho de Wine (1999) que irá explorar três categorias que se encaixam nessa característica de exterioridade: pensamento – imagem, pensamento – sentimento e pensamento – noção (idem,p.65).

de conhecimentos, integrando diferentes institutos e escolas na UFRJ. Quer, sobretudo, destacar a importância de compreender e visibilizar as condições - subjetivas e objetivas - que tornam pais atores sociais que agregam, no âmbito das trocas sociais, valores e qualidades específicas através de seu agir. Pais participam nos destinos societários e na construção cultural, sobretudo no que diz respeito a educação de crianças e jovens do Brasil atual. Neste sentido, torna-se relevante investigar quais formas e de que modo sua participação se dá, quais os efeitos que geram na dinâmica social, e sobretudo, como esses processos interferem na constituição subjetiva de seus filhos, mais especificamente no que tange à educação. Ainda cabe ressaltar a importância das oficinas possibilitarem uma prática teorizada, e uma confrontação da teoria na prática para professores que estão em formação. Desta forma, psicologia e educação se enlaçam diretamente no fazer do professor, congregando saberes e se revertendo para o processo educativo de pais, alunos e professores.

A Conversação é a metodologia proposta neste projeto, tendo-se em vista a realização de pesquisa-intervenção no âmbito da interlocução entre psicanálise e educação (CASTRO e BESSET,2008). Conversação é o nome que se dá ao dispositivo sugerido por Miller em que, em detrimento de uma escuta passiva, se pretende a promoção de um debate, de uma reflexão e de uma discussão viva entre os participantes (MILLER,2000). A Conversação é um modo de tratar dos insucessos que produzem perguntas e, quando há perguntas, há um chamado à conversa. A experiência da Conversação em escolas (GATTI,2005;SANTIAGO,2005) tem revelado que a oferta de “ um espaço onde se pode falar” produz a circulação da palavra e, com isto, a possibilidade de desnaturalização de preconceitos, flexibilização de identificações permitindo uma elaboração do mal estar paralisante em saídas produtivas (LAURENT,2004).

Palavra de Pais ocorre duas vezes por mês e é aberta a todos os pais que desejarem frequentá-la. Ocorre na Escola Municipal Francisco Alves que acolhe o primeiro segmento do Ensino Fundamental, possuindo aproximadamente trezentos alunos. Cada oficina conta com a presença de, no mínimo, dois alunos do curso de Pedagogia. Um responsável pela coordenação do grupo com a supervisão da professora e o outro, ainda que participante ativo, prioritariamente dirigido à observação e ao registro. Há, aproximadamente, dois anos as oficinas se encontram em curso. Muitas vezes as oficinas foram iniciadas com uma pequena dinâmica de “quebra gelo” no intuito de

deixar os pais mais à vontade para falar, outras vezes este recurso mostrou-se desnecessário já que os participantes já vinham com questões. Como se trata de uma atividade sem nenhum cunho de participação obrigatória a frequência ao longo destes dois anos foi muito variada, tendo no mínimo dois participantes e no máximo vinte e oito. Os temas são de livre escolha pelos pais, tendo sido os mais recorrentes: sexualidade, crescimento dos filhos, participação do pai em casa, violência. O tema infância foi objeto de, no mínimo, três oficinas e suscitou não apenas discussões, mas recordações afetivas nos pais. Não obstante, este tema reaparece lateral mente em quase todas as oficinas.

Concomitantemente à execução das oficinas, os professores em formação encontram-se semanalmente para estudo teórico dos conceitos pesquisados, bem como para reflexão *a posteriori* sobre a prática.

### **Um breve relato de experiência**

Podemos pensar a extensão fazendo uma analogia ao que Pimenta comenta sobre a prática docente vivida no estágio (1995, p.6) “é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade.” Uma atividade que é propiciadora também da inserção dos alunos nas Instituições Escolares, podendo ser vista como “uma atividade teórica na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis educacional, da transformação da realidade existente.” Foi neste sentido que fazer parte do grupo de pais, escuta-los, percebe-los em relação aos outros pais, à escola e à seus filhos trouxe para os professores em formação alguns pontos relevantes que aqui destacamos. Segundo levantamento e depoimento feito com os participantes há três eixos destacados a considerar: relações com o cotidiano da escola, manejo nas relações com os pais, e modificações nas representações sobre parentalidade. No primeiro ponto se inserem reuniões com professores, com a direção e com a orientação pedagógica da escola. Por este viés os futuros professores declaram ter podido ver de forma mais clara as grandes diferenças entre a demanda da escola e a demanda dos pais por exemplo. Ou ainda, como os professores da referida escola, boa parte deles, culpabiliza os pais pelas dificuldades dos filhos, ao mesmo tempo se sentindo muito solitários na educação das crianças.

No segundo ponto, na relação com os pais, os futuros professores conseguem descrever uma mudança longitudinal. No início, estar na coordenação conjunta de um grupo de pais demonstrou ser angustiante para alunos de graduação que não tinham nenhuma experiência desta ordem. Muitos ainda se encontram prioritariamente no lugar de filhos, o que significa um rearranjo de posições. Tomar a palavra, organizar, ouvir as queixas e demandas dos pais, lidar com as relações que se estabelecem no grupo e fora dele, foi segundo seus relatos bastante inédito e também difícil. Ainda aqui, ouvir sobre o exercício da parentalidade às vezes em condições bem adversas foi alvo de grande reflexão.

“Compreender que existem realidades totalmente diferentes da minha e problemas maiores que os meus, faz refletir que às vezes reclamo por coisas tão pequenas.”(aluna de pedagogia, sexto período)

O terceiro ponto diz respeito às representações de parentalidade que os professores em formação tinham antes e depois da experiência no projeto. A principal questão que apareceu nesta discussão é quanto à importância que os pais dão aos filhos sobretudo em relação à educação. A partir das várias leituras teóricas e depoimentos no curso de Pedagogia, o que aparecia como representação destacada em seus discursos era o desinteresse. A partir inclusive de uma dúvida da escola quanto à participação dos pais sem a obrigatoriedade, o desinteresse configurava como o grande entrave para a própria existência do projeto. Ou seja, os futuros professores foram de início ao campo tendo esta idéia como pano de fundo: hoje teríamos pais “desinteressados” quanto aos filhos, também quanto à educação dos mesmos. Mas o depoimento da futura professora após um ano demonstra outra direção:

“O grupo de Pesquisa palavras de Pais mudou muito minha visão. Pois tinha o pré conceito de que todos os pais de alunos de escolas públicas não se importavam com os mesmos. E, na verdade, não é assim, existem sim pais que se preocupam, se interessam pela vida de seus filhos, embora ainda seja uma minoria.”(aluna de pedagogia, sexto período)

O desinteresse como verdade generalizada passa a ser questionado a partir da experiência prática. A discussão sobre não interesse e não engajamento surgiu no grupo como aspecto a questionar. Ao mesmo tempo que se constatou dificuldade nos pais, muitas vezes, com engajamento na proposta, ou de maneira mais ampla com a efetiva

participação na escola – estar presente numa reunião por exemplo-, isto não foi exatamente sinônimo de desinteresse. Muitas vezes a concorrência de ofertas as mais diversas, a pulverização do tempo de trabalho, o ritmo acelerado foram trazidos como entraves cotidianos.

A participação no projeto de pesquisa-extensão ao efetivar um encontro dos professores em formação com pais concretos, que expõem seus problemas, suas vivências e inquietações, parece ter tido um impacto considerável na representação que inicialmente tinham do desinteresse dos pais. Esta modificação concorda com o que afirma Serafim (2001) sendo “um exemplo de admissão da relação teoria-prática, explicitando que a interdependência permite um maior apuramento de ambas. É o estar em relacionamento que dá o caráter dinâmico da transformação tanto da teoria quanto da prática.” Sob esta ótica o conceito de prática pode ser reformulado, onde os estudantes universitários aprendem agindo, conhecendo, experimentado, tendo em vista o processo de reflexão contínua e permanente do professor.

A partir desta experiência, a extensão como *lócus* de formação do professor, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social passou a ser algo mais próximo e real. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61)

### **Considerações finais**

É na tentativa de representar o irrepresentável, de responder ao impossível, que construímos o possível e o impossível, entendido aqui como o impensável, a surpresa, o que não se sabia antes. A linguagem é nosso instrumento humano através do qual buscamos o sentido, e nessa procura-encontro “incansavelmente edificamos o mundo” (Blanchot,2001:73) e nós mesmos, essa existência indeterminada, sempre a se fazer. Mais especificamente no trabalho apresentado a linguagem se materializou em dois espaços distintos, no grupo de conversação, e nos encontros reflexivos sobre a teoria e a prática de pesquisa. O impacto destes encontros na formação dos professores participantes aparece justamente no encontro com o real da prática e a possibilidade de subjetivação do mesmo no *a posteriori*. Num cenário ávido por certezas, onde o discurso da adequação final, do sucesso e do fracasso, apaziguam o não saber, o encontro com o real da prática pode se oferecer possibilidade desestabilizante e produtiva.

## Bibliografia

- BLANCHOT, M. (2001). *A Conversa Infinita a palavra plural*. SP: Escuta.
- CASTRO, Lúcia e BESSET, Vera.(orgs) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro:Trarepa/FAPERJ, 2008.
- FEATHERSTONE, Mike. (1988) The mask of ageing and the postmodern life course. In: Featherstone, M. (org) *The Body. Social Process and Cultural Theory*. Londres: SAGE, 1995.
- FREUD, S. (1920). Além do Princípio do Prazer. *ESB*, volume XVIII, RJ: Imago, 1980.
- \_\_\_\_\_ (1925). A Negativa. *ESB*, volume XIX, RJ: Imago, 1980.
- \_\_\_\_\_ (1926). Inibições, Sintomas e Ansiedade. *ESB*, volume XX, RJ: Imago, 1980.
- GAGNEBIN, J. M. (1994). *História e Narração em W. Benjamin*. SP: Perspectiva, col. Estudo.
- GATTI, Bernadete. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília:Líber Livro, 2005.
- GIDDENS, A. (1991) *As Conseqüências da Modernidade*. SP: UNESP.
- GILLESPIE, M. A. (1984). *Hegel, Heidegger and the Ground of History*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.
- JAMESON, Frederic. (1984) *Pós-Modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio*. SP: Ática, 1991.
- KEHL, M. (1998) A ‘teenagização’ da cultura ocidental. Folha de São Paulo, n 25.381, ano 78, setembro de 1998.
- KELLNER, D. (1995) *Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Postmodern*. Londres: Routledge.
- KRISTEVA, J. (2002). *As Novas Doenças da Alma*. RJ: Rocco.

LAURENT, Eric. CIEN, Instituto del campo freudiano. In: Cuaderno/5,nov.2004. Buenos Aires:CIEN ;Instituto del campo freudiano; Centro de investigaciones del ICBA.

LEBRUN, Jaques. (2008) *A Perversão Comum, viver juntos sem o outro*.Rio de Janeiro: Campo Matêmico.

LIMA, Alceu A. (1958) *Adolescência, Idade da Aventura*. RJ: AGIR.

MILLER, Jacques A. *Os círculos do desejo na vida e na análise*.Rio de Janeiro: Contracapa,2000.

SANTIAGO, Ana. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em psicanálise e educação. In: CASTRO, Lúcia e BESSET, Vera.(orgs) Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro:Trarepa/FAPERJ, 2008.p. 113-131.

SANTOS, M. (1993) *Técnica Espaço Tempo globalização e meio técnico-científico informacional*. SP: Hucitec.

SARLO, Beatriz. (1997) *Cenas da Vida Pós-Moderna. Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. RJ: UFRJ.

SOJA, E. W. (1993). *Geografias Pós-Modernas a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. RJ: Zahar.

TOURAINÉ, A. (1994) *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes.

VIRILIO, P. (1993) *O Espaço Crítico*. RJ: editora 34.

WINE, N. (1999). O Sujeito entre o Tempo e o Espaço. Tese de doutorado, UFRJ, RJ.

## **BIBLIOGRAFIA:**

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Sobre o aprendiz e a aprendizagem. In: **Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. Relação professor- aluno. In: **Repensando a Didática**. São Paulo: Papyrus, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. In: **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. In: **Filosofia da Educação**, São Paulo, Cortez Editora, 2005, p.37-52.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócia histórica.** [http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos\\_v\\_1\\_n\\_2\\_jun\\_2006/FORMACAO%2ODOCE\\_NTE.pdf](http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_2_jun_2006/FORMACAO%2ODOCE_NTE.pdf). Acesso em 14 de maio 2010. Acesso em 14 de maio 2010.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p.11-23, jul./dez.2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática.** <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em 15 de maio 2010.

SERAFIM, Maurício Custódio. A falácia da dicotomia Teoria-Prática In: **Revista Espaço Acadêmico** – Ano I – N° 7 – Dezembro de 2001 – Mensal <http://www.espacoacademico.com.br/007/07mauricio.htm>. Acesso em 15 de maio 2010.