

EDUCAÇÃO E SUJEIÇÃO: A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO

Sérgio Lasta¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo pensar, refletir e tensionar a construção dos sujeitos da educação. A partir dos autores mencionados procurei criar uma linha de pensamento que questiona e tensiona a normatização desses sujeitos para que possam pensar por si mesmos também e falarem daquilo que não se fala na educação. Os sujeitos da educação tendem a ser normatizados o que abre pouco espaço para relatarem a si mesmos e dizerem o que pensam e como pensam. Seus relatos estão mais em concordância com o cumprimento de um currículo sagrado que adquire tons de fetiche. Portanto, faço piruetas para que esses sujeitos possam fazer a experiência inseridos no mundo real, para que se deparem com seu inumano e possam, assim, relatar a si mesmos.

Palavras chaves: Currículo. Educação. Profanação. Transgressão

EDUCATION AND SUBJECTION: THE PRODUCTION OF THE EXISTENCE OF THE SUBJECT OF EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to think, reflect and tension the construction of the subjects of education. From the aforementioned authors, I tried to create a line of thought that questions and stresses the standardization of these subjects so that they can think for themselves too and talk about what is not talked about in education. Education subjects tend to be standardized, which leaves little room to report themselves and say what they think and how they think. His reports are more in line with the fulfillment of a sacred curriculum that takes on fetish tones. Therefore, I do pirouettes so that these subjects can make the experience

¹ Psicólogo com formação psicanalítica, Mestre em Ciências Sociais e Doutor em Educação, professor na Faculdade Palotina (FAPAS) em Santa Maria, RS. Email: lastasergiolasta@gmail.com

inserted in the real world, so that they come across their inhuman and can thus report themselves.

Keywords: Curriculum. Education. Desecration. Transgression

1 INTRODUÇÃO

Começo com estas questões: quem são os sujeitos da educação? Como chegam a ser o que são? Estas questões têm me inquietado em relação à educação. Porém, não se referem somente à educação e nem à escola, nem ao processo ensino-aprendizagem somente, mas estas questões atravessam outros lugares onde existem aprendizagens. O que se percebe é a construção de sujeitos normatizados, produzidos por normas exteriores a eles que os conduz a um discurso produzidos por outros discursos existentes.

Os sujeitos da educação, no meu entender, nesse artigo, são professores, alunos e todos os que estão envolvidos de uma ou de outra maneira na educação. São sujeitos normatizados e curricularizados inseridos em uma arquitetura educacional que os molda. O currículo também pode ser percebido como normatizador porque produz subjetividades e discursos com uma linha de pensamento que tende a ser única. A normatização do currículo abre poucas possibilidades para a transgressão em que o pensamento tenderá a estar alinhado com os programas de ensino nele existentes.

Os sujeitos da educação são sequestrados, capturados, pelo currículo que, além das conotações de fetiche, estão também imbricados e atravessados pelas normas. Ao serem capturados ser-lhes-á conferida existência para serem o que são. Pois, segundo Butler (2015) ao relatarem a si mesmos, ou tentativa de, os sujeitos relatam tudo aquilo que está em acordo com as normas. Isso acontece porque existe um poder que os assujeita em fundamentalismos e

microfascismos e a escola também não está distante disso. A escola cinde os sujeitos da educação do mundo real, cria um outro mundo irreal e artificial, e pouco abre para a experiência. Isso poderá produzir sujeitos desconectados do mundo e sentirem a educação, muitas vezes, sem sentido porque permanecem na periferia, muitas vezes alheios ao currículo e à pedagogia.

Neste artigo faço questionamentos, tensionamentos e reflexões para provocar alguma transgressão e alguma profanação do sagrado. O sagrado entendo ser o currículo, as normas e a pedagogia, e profanar significa devolver algo que era da ordem divina ao puramente humano. Ao profanar o sagrado, os sujeitos da educação poderão se deparar com o inumano que, segundo Butler (2015, p. 137): “o inumano facilita uma crítica imanente do humano e torna-se o traço ou a ruína para a qual o humano continua a viver.” O inumano flerta com as contradições, com os afetos, com os desejos e com os impulsos, que poderia romper, em certa medida, com a vida de perfeição. Ou seja, o puramente humano destituído do inumano poderá construir sujeitos afastados de si mesmos e dos demais e o mergulha numa posição narcisista, voltado somente para si mesmo.

Às vezes se pode profanar o currículo e a pedagogia como sugere Agamben (2007) para que se possa fazer alguma transgressão e poder falar daquilo que não se fala (GALLO, 2017; GALLO&VEIGA-NETO, 2017, LOPES, 2017). Com isso abrir possibilidades para as experiências e fazer piruetas (LARROSA, 2002, 2017). Entendo que a educação percorre ainda um caminho pautado pelo que é sagrado e provoca temores e amores (LEITE, 2009), pois tem o currículo como um fetiche e também como uma norma (SILVA, 2001), mas às vezes é preciso fazer a norma ranger os dentes (ZAGO, 2014) para que o sujeito da educação possa construir também sua própria história.

Ao tensionar e questionar a normatização dos sujeitos da educação foi como uma profanação de algo sagrado, mas não significa destituir a educação das suas normas nem dos seus currículos, nem da pedagogia. Penso que seja

possível fazer piruetas, profanar e falar daquilo que não se fala na educação. Permitir que se possa fazer a experiência e que os sujeitos da educação construam e relatem também suas próprias histórias. Com isso romper, em parte, com relatos que não são seus, mas que vêm de fora, de outro lugar. Possam se deparar com o inumano e conjugar com o humano para se tornarem sujeitos que possam pensar por si mesmos e não repetirem somente os conteúdos como receberam.

2 CHEGAR A SER O QUE É

Existem muitos discursos que produzem sujeitos com a finalidade de torná-los o que são e enquadrá-los em algum esquema pré-pronto, em disciplinas que, muitas vezes, se pode duvidar da sua utilidade. Talvez essa dúvida seja porque não tenham uma prática que justifique, nem um saber e nem responder a muitas perguntas que são feitas. Outras vezes não orientam e permanecem na ordem das hipóteses e esses mesmos sujeitos não se apropriam dessas ideias. Talvez diante disso seja possível transgredir e profanar as pedagogias existentes que produzem sujeitos normatizados. Não quero dizer que a norma seja inválida, a questão que discuto é como isso produz sujeitos pouco pensantes, de certa forma inoperantes e repetidores dos conteúdos disciplinares.

Pode-se pensar numa perversão pedagógica, algo que dificilmente se pensa, porque perverter a pedagogia significaria a perversão da criança, segundo Gallo (2017). Perverter a criança seria abrir espaços para que ela possa aprender por si mesma também, e não ser um sujeito passivo que somente recebe conteúdos, como alguém frágil que cresce na “[...] direção de uma complexidade cada vez maior.” (GALLO, 2017, p. 35). As crianças são raptadas do seu imaginário pelos adultos que a capitaneiam para que sejam adultas produzidas pelas normas existentes. Essa produção separa o ensino do afeto e qualquer desvio será considerado uma profanação de algo sagrado: o currículo. Porém, segundo Scherer (2007, p. 1): “A pedagogia deixará de ser pervertida no

dia em que os professores favoreçam o florescimento da sexualidade das crianças e dos jovens.” O autor se refere à negação da sexualidade das crianças que, desse modo, tem a função de conter seus desejos. A pedagogia e o currículo suprimem os desejos das crianças desde quando entram em uma sala de aulas. Sexualidade entendida como princípio do desejo, não o desejo sexual como entendemos, mas como algo que impulsiona a buscar conhecimento, que incrementa a pulsão epistemofílica das crianças e dos alunos. Este é uma coisas sobre as quais não se fala, ainda é tabu.

Pensando com Larrosa (2017) talvez seja possível ser também indisciplinado, as pedagogias serem um pouco inseguras e impróprias para assim abrir espaços para outras possibilidades. Seria fazer piruetas para que os sujeitos/alunos possam ser o que são com outra forma de ser o que serão. “O discurso pedagógico dominante, dividido entre arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável.” (LARROSA, 2017, p. 11). As palavras parecem cair no vazio, perderem o sabor, e fica a sensação de que nada sabemos, que temos de, novamente, reaprender a pensar e a escrever como se nada soubéssemos. Ficamos com a sensação de que os métodos de aprendizagem, as teorias, nos possuem e isso poderá nos sujeitar e nos produzir como sujeitos e sermos o que não somos.

A pedagogia tem procurado dar segurança, não permitindo margem para a indisciplina e situa os sujeitos na margem da arrogância e do impessoal. Isso produz existências dos sujeitos da educação, mas que tipo de sujeitos são produzidos? São sujeitos com boa consciência moral, o que também é importante, mas, por outro lado, pouco afeitos à insegurança e fazer a experiência da aprendizagem. Talvez a isso se deva que tudo está dado por um currículo pronto que não provoca os sujeitos da educação e, por vezes, permanecem distanciados da realidade. São sujeitos distanciados das dores, das tragédias, do sofrimento e da miséria, da violência e da anulação e negação das capacidades humanas (SILVA, 2001). O currículo poderá abrir pouco espaço

para que os sujeitos da educação explorem suas próprias possibilidades e expandam suas virtudes. Por isso que é importante fazer perguntas cruciais e vitais sobre a educação. Questionar e tensionar abrem possibilidades para romper com o fabricado, com o pronto e acabado, para dialogar com o mundo real e com outras pedagogias fora do âmbito escolar. Caso não se questione o sujeito da educação seguirá sendo um indivíduo produzido para o mercado de trabalho e de consumo, um sujeito repetitivo de uma cadeia monótona de ideias sem sentido.

Silva (2001) tensionou a questão do currículo ao compará-lo a um fetiche. Para o autor, o fetiche é ambíguo, pois invoca o material e o transcendente ao mesmo tempo. Para o autor o currículo é matéria e espírito, divino e humano, conceito e coisa, autônomo e independente. Porém está num mesmo movimento, afirma e nega, fascina e repugna, e enfeitiça. “O fetiche é uma presença na ausência.” (SILVA, 2001, p. 71). O fetiche, muitas vezes, requer um culto, ao mesmo tempo em que prende, amarra professores e alunos, pois “[...] é uma lista de tópicos, de temas e autores. [...] é uma grade. É um guia. [...] é matéria inerte, inanimada, paralisada [...] a quem se atribui poderes extraordinários, transcendentais, mágicos.” (SILVA, 2001, p. 101). Para o autor, o currículo dá segurança, protege contra as incertezas e, por fim, é um amuleto.

Entretanto, o currículo poderá ser denunciado e Silva (2001) sugere que o crítico educacional poderia ter a pretensão de acabar com a ilusão confortante do currículo e o desenfeitichiza. Silva (2001) sugere também romper com a consciência alienada e produzir uma outra forma de representar, de conhecer e estabelecer uma conexão direta com o real. No meu entender, não significaria banir o currículo, mas não ficar preso em suas armadilhas como se fosse uma tábua de salvação. Seria profanar o sagrado e transgredir suas leis e seu poder.

Talvez essa forma de pensar o sujeito da educação possibilite um certo conforto, sem vontade para transgredir e profanar algo sagrado. O conforto produz sujeitos pouco propensos a mudarem suas práticas e formas de pensar.

Larrosa (2017) sugere que a não-transgressão produz sujeitos que suas respostas não seguem as perguntas, seu saber não siga a dúvida, nem o repouso a inquietude e nem as soluções aos problemas. Tudo tende a ficar como está porque a pedagogia poderá se tornar arrogante fundamentada em certezas o que evita as inseguranças, mas é possível recolocar perguntas, dúvidas e mobilizar as inquietudes. Quando a falta a de inquietude entra em cena, poderá construir sujeitos temerosos, que não se arriscam, temem o erro. Produz sujeitos propensos a darem sempre respostas corretas, uma vez que em seu imaginário uma resposta errada incorrerá alguma punição.

Deparo-me em sala de aula como é difícil os alunos lidarem com isso. Quando são provocados surge um silêncio como um grito de socorro por não acreditarem que qualquer resposta poderá abrir muitas outras possibilidades, pois não espero deles respostas prontas e acabadas, mas que os leve a pensar. Mesmo que diga que não esteja esperando uma resposta pronta e acabada, muitos ainda acreditam que, se errarem, serão punidos. São sujeitos produzidos por normas que não admite errâncias, discordâncias ou outros questionamentos. Assim, percebo alunos que não questionam, mas aceitam tudo como esse tudo fosse uma verdade totalizante. Parece haver um mandato categórico: não se pode transgredir as normas, nem a pedagogia e nem o currículo.

A pedagogia produz sujeitos porque também é produzida por dogmas totalizadores como se fosse um fundamentalismo que invade vidas e constroem subjetividades (GALLO&VEIGA-NETO, 2009). A pedagogia tem sido autoritária e com uma escrita fechada e homogênea; ainda pouco aberta e pouco fragmentária. Porém, poderá produzir sujeitos fragmentados e conformados com um currículo e com as normas que os produzem. Os sujeitos da educação pouco ou nada transformam em inquietudes suas próprias histórias, porque não são sujeitos que narram a si mesmos e se tornar opacos. Mas o que seria narrar a si mesmo e ser opaco? São perguntas que por ora ficam abertas, pois o que permanece é um resto de si mesmo. O sujeito da educação rompe consigo

mesmo e os conteúdos curriculares não coincidem com a sua realidade. O risco está em se tornar pouco capaz de dizer a verdade do próprio eu.

A questão é: que tipo de sujeito produz? Muitas vezes é um sujeito ancorado, fixado, resguardado das ameaças para assegurar sua identidade e existir como indivíduo. Um sujeito que procura manter sua soberania distanciando de tudo o que poderá distorcê-lo em relação aquilo que acredita que seja. O currículo poderá construir indivíduos que se julguem autossuficientes, mas não inteligentes e livres. O currículo como fetiche poderá gerar sujeitos demasiadamente seguros e infalíveis que atendam às demandas das normas que não divagam pelo erro, pela transgressão e pela profanação.

A profanação lembra que existe algo sagrado, que pertence aos deuses, que não pode estar para o uso comum das pessoas e o sacrilégio significa violar o sagrado. O sagrado sai da esfera do uso humano. Profano é o que sai do uso sagrado e é restituído ao uso comum, devolvido ao humano (AGAMBEN, 2007). Entendo com isso como a pedagogia e o currículo poderão ser sagrados, portanto, não violados e eleva o sujeito da educação acima da sua consciência e seguro de si mesmo. Entretanto, a tarefa consiste em limpar a consciência de “[...] tudo aquilo que a recobre e falseia, de tudo aquilo que a faz alheia, inclusive de si mesma.” (LARROSA, 2017, p. 33). Porém, uma existência produzida com essas dimensões como se apresentam, tende a fracassar na consciência do próprio sujeito quando toma consciência da necessidade de reescrever sua história, quando se dá conta que não narra e nem escreve sua própria história.

Uma história que não é narrada e nem escrita pelo próprio sujeito se torna inautêntica. Facilmente leva ao vazio e o sujeito da educação perceberá sua própria inexistência; um sujeito sem destino que busca um lugar para se fixar, mas que não encontra onde se estabelecer. É um sujeito vagando lançado à periferia de si mesmo. Um sujeito errante estará “buscando o centro, encontrar-se-á lançado à periferia, ao limite. Buscando elevar-se sobre seus próprios pés e manter-se aí quieto, firmemente enraizado, perderá o pé, se perderá e

encontrará o movimento, a errância infinita.” (LARROSA, 2017, p. 56). Tudo o que sair do currículo será percebido como estranho ao si mesmo. Por outro lado, um sujeito da educação em movimento, desestabilizado que profana o sagrado encontrará semelhanças e dessemelhanças, uma identidade aberta e desestabilizada, sempre em movimento. Ao profanar o sagrado poderá se transformar em um sujeito exposto, aberto ao diferente, que corre riscos e nem põe um ponto final em tudo. Abre novos questionamentos, novas possibilidades. Não se consolida em verdades absolutas, mas é inquieto, não apegado a certezas que impedem a transformação. Aprende a ler e a escrever novamente contatado com sua própria história que, assim que a escreve, a apaga para começar novamente. Por fim, escreveu Larrosa (2017, p. 56):

Recorda-te do teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de si mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

O espaço educacional protege os sujeitos da educação e legitima as práticas e os discursos para produzir o que esses sujeitos são. Entretanto, depara-se com muitas dificuldades para romper com um modelo instituído e institucionalizante. Tais práticas, muitas vezes, enreda a educação e os sujeitos em um dilema e acabam tropeçando em si mesmos. Como tropeçar, mas não cair? Talvez encontrar outros discursos para construir um outro tipo de sujeito e não ter tudo pronto, e os sujeitos da educação terão que ser o que serão para dar conta e atender às normas. Ou seja, talvez seja importante sair do fundamentalismo para não produzir sujeitos fundamentalistas nem marcados por microfascismos.

Chegar a ser o que é um sujeito fundamentalista e microfascista seria somente repetir as mesmas normas e os mesmos conteúdos, como se estivessem enraizados em um currículo do qual não há como escapar. Para não cair nessa armadilha, seria interessante não se sentir um sujeito pronto e acabado, mas romper com a possibilidade de ser o que ainda não é. Ser o que

ainda não é o resultado de anseios, de romper com fundamentalismos e isso inaugura um outro olhar do professor para o aluno e do aluno para o professor. O professor não se torna somente o que ensina e o aluno somente aquele que aprende, mas a educação se torna uma via de mão dupla: o aluno ensina o professor e este ensina o aluno. Porém, os sujeitos da educação estão marcados pela pedagogia de forma integral, é um dispositivo que “infantiliza, que transforma a criança na viva expressão de um conceito inventado pelos adultos.” (GALLO, 2017, p. 39).

Entretanto, para chegar a ser o que é, o sujeito da educação percebe à sua frente múltiplas possibilidades. Poderá se tornar um sujeito opaco, tratado como uma vida nua (AGAMBEN, 2002) ou um infame (FOUCAULT, 2003). Por outro lado, poderá sair para a luz e se fazer ouvir, pois as pedagogias também abrem possibilidades para que os discursos e as narrativas desses sujeitos sejam ouvidas e dar-lhes autenticidade. A educação ainda esbarra muito no fetiche do currículo como descreveu Silva (2001), em certezas absolutas e verdades totalizantes. Mas quem é esse sujeito da educação? Quais as estratégias para que sua existência seja reconhecida?

3 NARRAR A SI MESMO OU NÃO CONTAR A PRÓPRIA HISTÓRIA

Como surge o eu? O eu está implicado com normas éticas e morais, muitas vezes, condicionadoras. O sujeito da educação também não escapa dessa implicação. Porque as normas, o currículo também a pedagogia, têm um caráter social, pensando com Butler (2015). Normas éticas e o eu são inseparáveis, e o eu é produzido a partir dessas dimensões. Essa matriz “[...] é a condição para o surgimento do ‘eu’ mesmo que o ‘eu’ não seja induzido por essas normas em termos causais.” (BUTLER, 2015, p. 18). Portanto, quando o “eu” for fazer um relato de si, descobre que está implicado com a temporalidade social que são anteriores à sua própria narração. O “eu” é produzido pelas normas e pela ética e a educação não está distante disso, pois também produz sujeitos em acordo com a mesma ética e com as mesmas normas. Portanto, ao

contar a própria história, o sujeito da educação narra os fundamentos com os quais foi produzido o seu próprio “eu”.

O sujeito da educação produzido pelas pedagogias e pelo currículo logo se dá conta que é um sujeito teórico, que não tem uma história própria para contar, mas um conjunto de relações de acordo com as normas. Quando alguém vai contar sua trajetória acadêmica toda a sua narração se fundamenta em dizer sobre o cumprimento de um currículo, das pedagogias e tudo aquilo que diz respeito a como cumpriu as normas existentes para chegar onde chegou. Ou seja, narra tudo aquilo que, de certa forma, desapossa, o próprio “eu”. Significa que há uma despossessão do si-mesmo para que seja suplantado pelas pedagogias e pelo currículo. O risco está em que no processo educativo não haver espaços para que o sujeito da educação seja ele mesmo, autêntico e verdadeiro.

Sobre o sujeito da educação existe uma pressão crítica que procura adequá-lo às normas morais. Isso é bom ou ruim? Não cabe fazer nenhum juízo de valor, mas pensar em como isso é feito e que repercussões tem na vida desse sujeito. Não se trata de produzir sujeitos imorais, mas que, mesmo sendo coerente com as normas, não se distancie de si-mesmo. Isso é um desafio para a educação, para as pedagogias e para a arquitetura curricular. O sujeito da educação também é interpelado para deliberar sobre as normas, pensando novamente com Butler (2015) e sobre ele recai uma operação crítica. A questão é como isso não se tornar uma violência em relação a esse sujeito. Como se poderia evitar essa violência?

A narração de si mesmo seria testar os limites e ir além deles, ou seja, seria uma transgressão. Entretanto, segundo Gallo (2017, p. 40): “No aspecto normativo, a transgressão é vista de modo negativo, uma vez que implica colocar-se contra a norma.” Porém, a norma poderá ser positiva quando ganha contornos de resistência a um poder ou a um conjunto de poder, segundo o citado autor. Transgredir na escola seria fazer resistências ao dispositivo

moderno. Por outro lado, não significa superar ou substituir esse dispositivo, “[...] mas sim produzir contraefetuações, impor outras forças contra suas forças, criar vacúolos de diferença nos interstícios de suas linhas.” (GALLO, 2017, p. 40). A transgressão ganha contornos positivos e recoloca em marcha os desejos. Seria uma não-violência em relação às normas.

A não-violência em relação às normas passa pela linguagem que, de certa maneira, perde o sentido quando o sujeito se sente instigado a dar conta das normas e sua linguagem denota como está fazendo isso. A linguagem poderia ser plena de sentidos para que o sujeito da educação demarque seu espaço, seu lugar no mundo e na sociedade a começar pela educação e dar algum sentido à sua própria existência e, pelo menos, encontrar algum resquício de felicidade.

A escola e toda a armação educacional é uma instituição que possui sua matriz que produzem um “eu”. O sujeito da educação se apropria das normas e estas preparam um lugar para ele. As normas são exteriores e todos procuram maneiras de apropriarem das normas, de assumir e “estabelecem com elas uma relação vital.” (BUTLER, 2015, p. 20). As instituições educacionais possuem suas normas e cada sujeito da educação descobrirá um meio de lidar com elas. Portanto, existe uma força moral sobre esses sujeitos que os produzem. As normas são anteriores aos sujeitos e estes deverão se assujeitar a elas. Porém, isso nem sempre é tranquilo, pois existem conflitos, resistências e muitos sujeitos não se apropriam das normas. Por que surgem conflitos e resistências?

Entendo que isso produz também um paradoxo: ao mesmo tempo em que as normas se apropriam dos sujeitos, muitos não se deixam se apropriar, se capturar, pelas normas. São sujeitos que negociam com essas normas, mas, mesmo assim, não deixam de ser um conjunto de normas. Ou seja, não há como escapar: de uma forma ou de outra as normas sempre prevalecerão sobre esses sujeitos. Entretanto, não deixa de produzir algum dano, algum sofrimento e esses sujeitos se interrogam e são interpelados como se fosse um “castigo”. A responsabilidade recai sobre esses sujeitos da educação que se tornam

responsáveis pelas suas ações e seus efeitos. Nesse aspecto o sujeito relata a si mesmo em consonância com as normas porque se sente obrigado a contar sua própria história a partir do currículo e da pedagogia. Entra em cena a ambiguidade, pois para relatar a própria história sem ser curricular é preciso ser transgressor e romper em maior ou menor grau com o sagrado. Porém, a acusação permanece interpelando, pois a tentativa é produzir novamente esse sujeito com os ditames das normas, ou seja, que seja um sujeito normatizado. Parecer ser um dos fins da educação, normatizar sujeitos conformados com as normas.

Ao ser interpelado, o sujeito procura reconstruir suas ações dentro dessa tentativa de reconstrução e faz um relato de si mesmo. Por que esse relato de si mesmo acontece somente quando o sujeito não atende as interpelações das normas? Por que é preciso, em certo ponto, ser transgressor para relatar a si mesmo? Talvez a isso se deva ao fato de que as normas não abrem espaços para o si-mesmo e o sujeito não tem a possibilidade para ser o que é. Por que o sujeito relata a si mesmo somente ao ser acusado? “Consequentemente, começamos a refletir sobre nós mesmos pelo medo e pelo terror. Com efeito, são o medo e o terror que nos tornam moralmente responsáveis.” (BUTLER, 2015, p. 22). A educação abre espaços para os sujeitos refletirem sobre si mesmos?

Muitas vezes poderá entrar em cena o temor da punição, ou ser repellido e facilmente contar sua história como se não fosse sua ao se referir a um outro ao narrar si mesmo. Mas é possível ser autonarrativo? Comumente diante disso existe o silêncio quando um sujeito da educação é interpelado ou quando tenta narrar poderá ouvir que aquilo que disse não poderia ter sido dito. Depara-se com as proibições de ser ele mesmo e de narrar sua própria história. Nesse caso o silêncio é uma alternativa e uma fuga que legitima a autoridade do currículo, da pedagogia que tendem a não ser questionados, por isso também não abrem brechas para o sujeito da educação narrar a si mesmo. Sobre isso escreveu

Butler (2015, p. 23): “A recusa de narrar não deixa de ser uma relação com a narrativa e com a cena de interpelação. Como narrativa negada, ela recusa a relação pressuposta pelo interrogador ou a modifica, de modo que o questionado rechaça o questionador.”

Narrar a si mesmo pressupõe uma relação com o outro e como o interpela. Pressupõe um vínculo com o outro, pois quando o vínculo não se estabelece acredita-se que houve uma narrativa de si mesmo, mas o outro permanece distante. O não-vínculo supõe uma defesa em relação a esse outro. Quando existe uma relação com esse outro através do vínculo quem narra e quem escuta passam a existir de uma forma reflexiva. Abrem-se possibilidades para interpelar e ser interpelado. Pensando nisso, pode-se entender que muitas vezes os sujeitos da educação, tanto educador quanto educando, muitas vezes andam em direção contrária, os vínculos muitas vezes são frágeis que facilmente se rompem ou inexistem e, portanto, não existem interpelações. O medo da punição entra novamente em cena e busca-se algum tipo de compensação. Que tipo de compensação seria?

Ser compensado pelo respeito às normas para que o sujeito possa se autorrecriar. Porém, entra nessa compensação a falta de liberdade para criar. Os sujeitos da educação passam a ser repetidores do que o currículo propõe, pois, o currículo persiste nessa condição da falta de liberdade. Portanto, a autorrecriação seria uma fundação de si mesmo como condição de alguma compensação. Talvez isso seja difícil de ser explicado para entender ao certo como acontece, mas repercute na pouca responsabilidade social do sujeito da educação. Esse mesmo sujeito tende a ser opaco, ou seja, entra na dimensão da opacidade. Mas como seria um sujeito opaco? Pode-se pensar também em alguém sem conteúdo.

Alguém sem conteúdo seria também alguém sem desejo, mas a pedagogia tende a apagar o desejo e abre seu espaço para o educador, e o educando sente esse outro como um estranho e passa a repetir os mesmos

conteúdos, e seus corpos, sua sexualidade não ganham voz. Seus corpos se tornam corpos pedagógicos, dessexualizados, sem desejos e vazios para chegarem a ser o que são. Pensando a produção do sujeito da educação com Gallo (2017), a pedagogia poderá produzir vozes desencarnadas, vozes que preenchem os frios ambientes escolares, como os cantos gregorianos dos monges preenchem os ambientes das catedrais góticas. O autor sugere que existe um esvaziamento do desejo, a sua negação, e sua conjuração é a base da perversão pedagógica. Para isso existe um o preço (talvez alto demais) a ser pago para que o sujeito da educação possa ensinar tudo a todos.

Para os sujeitos da educação chegarem a ser o que são passam pela negação de si mesmos, dos seus desejos e muitas vezes se veem no vazio, suas vozes tendem a ecoar em um espaço tal que se perde. Não são vozes que narram a si mesmos, porque são vozes normatizadas produzidas pela maquinaria escolar. São vozes institucionalizadas de acordo com um padrão social. O que se pode fazer? Talvez arriscar a relatar s ei mesmo, mesmo que seja marcado pela perversão pedagógica e curricular.

Articulando com Butler (2015) um sujeito opaco não é conhecido pelos outros e nem conhecível para si mesmo. Isso aborta suas obrigações para com o outro. É um sujeito desconhecido para si mesmo e suas relações com os outros beiram o banal e pouco reflexivas. A opacidade é produzida nas relações de dependência e os sujeitos da educação poderão se tornar dependentes de um currículo que pouco ou nada dizem a respeito deles mesmos. É como se a educação fosse uma espécie domesticadora, que doma os sujeitos para fazer deles indivíduos socializáveis, mas pouco leva em consideração sua história e quem realmente são.

A opacidade permite que os sujeitos inventem um relato de si mesmos ao narrarem suas histórias. Com isso tenderão a usar termos que para eles mesmos são incompreensíveis tanto para si mesmo quanto para os outros. Reinventam a si mesmos e se submetem a um domínio da falta de liberdade e isso possibilita

romperem com as próprias singularidades. São narrativas que não são suas, mas de outros, muitas vezes dominadas por regimes de verdades. Esses regimes de verdades vêm de fora dos sujeitos, vêm de outro lugar, e ocupam o lugar do sujeito para que possam ser reconhecidos. Mas são sujeitos limitados porque as verdades decidem por eles e poderão se tornar incapazes ou pouco capazes de pensarem por si mesmos. Esse regime estabelece fronteiras e embaça a liberdade para pensar. São sujeitos sempre prontos para dar uma resposta para tudo, mas são respostas prontas, não elaboradas por eles mesmos, porque precisam do reconhecimento. Uma resposta pronta permite a esses sujeitos serem reconhecidos e pouco abertos às transformações.

Entretanto, às vezes é preciso transgredir os regimes de verdade para que os sujeitos possam narrar a si mesmos. Por em questão esses regimes significa tensioná-los. Ao questionar os regimes de verdade, os sujeitos questionam a si mesmos, colocam-se em risco, colocam em perigo o próprio reconhecimento como sujeitos por esses mesmos regimes. Caso não transgridam esses regimes, o que vale é, pelo menos, questioná-los. Isso poderá levar a uma crise nas normas, mas os sujeitos da educação poderão abdicar das recompensas que, talvez, sejam ganhos secundários, para narrar as próprias histórias. O que significa, então, narrar a própria história?

Significa que a educação poderá abrir espaços para que os sujeitos da educação, tanto professores quanto alunos, não sejam meros repetidores de um currículo que engessa e que reine absoluto como um regime de verdade. Contar a própria história significa o desejo de ser reconhecido pelo que é, pelo si mesmo, e não somente por ser um cumpridor de normas. Significa também conseguir fazer uma crítica e tensionar o fetiche do currículo como se fosse absoluto, questionar as normas que tiram os sujeitos de cena para que sejam um outro. Significa saber que “[...] minha luta com as normas é minha própria luta.” (BUTLER, 2015, p. 38). Significa que o reconhecimento de si, parte de “mim mesmo” que está em luta contra as normas normatizadoras. Assim surge a

pergunta: quem é o sujeito da educação? O sistema educacional também poderá perguntar: quem tu és?

Essas questões sugerem que existe um desconhecido pela frente e que existem limitações para conhecê-lo e, muitas vezes, se perdeu as condições para conhecer esse sujeito desconhecido. Quando se perde as interpelações é porque não existe um outro para ser conhecido e nem um eu que possa se conhecer e as narrativas se tornam até mesmo impossíveis. Não há um encontro diádico, pois a sociabilidade vai além daquilo que o sujeito é. Entram em cena os condicionamentos que se conformam às normas e que governam. Então, às vezes, é preciso negociar com as normas para que haja algum espaço para narrar a si mesmo. Entretanto, por mais que queira fazer esse relato de si mesmo, sempre haverá uma interpelação que define esse relato que sai fora do domínio de si mesmo como se o sujeito fosse despossuído, segundo Butler (2015, p. 542) que ainda escreveu: “É somente na despossessão que posso fazer e faço qualquer relato de mim mesma.” Ou seja, para relatar a si mesmo o sujeito da educação teria que se despossuir, romper com o estabelecido, com as normas que compõem suas narrativas. Entretanto, o sujeito sempre esbarra na dúvida se essa narrativa é sua mesmo ou vem de fora, de um outro. Por isso que o relato de si mesmo será sempre parcial por mais que acredite não ser, porque esbarra sempre em algo de si mesmo que não poderá ser relatado. Por que não poderá ser relatado? Existe uma sujeição, um poder externo que domina, que normatiza, o sujeito da educação.

4 SUJEITOS NORMATIZADOS: A DEPENDÊNCIA DE UM PODER

A educação é um processo interrelacional e nessa relação produz transformações. Segundo Leite (2009, p. 146) a educação pressupõe um espaço de “[...] relações humanas onde palavras, sentidos, afetos, corpos, pessoas, se posicionam, marcam lugares, definem ações e se encontram.” Por isso que a educação pode se fazer presente em qualquer lugar, vai além da sala de aula.

Porém, o que se percebe é a institucionalização da educação que se encerrou em um lugar fechado cindido do mundo. Nesse espaço cindido e segregado que os sujeitos da educação são construídos também por um currículo e pela pedagogia. Os sujeitos da educação estão sob a hegemonia de um poder que os subjetiva onde o exercício do poder ganha contornos únicos e normatiza sujeitos. Como acontece essa normatização?

A educação tende a normatizar os sujeitos que interiorizam as normas e o poder. O poder se impõe juntamente com as normas e os sujeitos aceitam seus termos sem questionamentos e dele dependem para a sua própria existência. Segundo Butler (2018, p. 10); “A sujeição consiste precisamente nessa dependência fundamental de um discurso que nunca escolhemos, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta nossa ação.” Porém, a sujeição é uma via dupla: o sujeito torna-se um subordinado e, ao mesmo tempo, se torna sujeito. Ou seja, pela sujeição primária ao poder o sujeito da educação é iniciado no processo educacional. Isso é uma condição e parece não haver outra alternativa: submete-se às normas, ao poder e ao currículo.

Quando um sujeito da educação cruza pela porta do sistema educacional ele é capturado pelo poder e pelas normas que dele esperam um retorno, que se volte para esse sistema que o inaugura. Pode-se pensar que antes de se assujeitar às normas e ao poder, é um sujeito que não existe e esse retorno, esse voltar-se para essas interpelações o produz como sujeito. Entram em cena os discursos e a linguagem que, mesmo fictícios, produzem subjetividades. Por outro lado, além de criarem um sujeito fictício, engendra um sujeito que não relata a si mesmo. São discursos que interpelam e podem levar esse sujeito à despossessão de si mesmo para dar conta dessas interpelações.

O sujeito da educação quando interpelado pelos discursos é reconhecido e, em troca, é aceito pelo meio. O sujeito é inaugurado e a consciência como uma operação psíquica molda esse sujeito que sofrerá alguma sanção caso não ouvir realmente os discursos interpelativos. Nesse caso a culpa entra em cena

para que tais discursos tenham eficácia. Entende-se que, de certa forma, há um apego apaixonado em relação às normas e o sujeito leva a diante a ideia de subordinação e se torna responsável para que o sistema educacional seja levado adiante. Por outro lado, cria-se uma estrutura de dependência como uma paixão e o sujeito se deixa explorar porque, essa dependência, cria uma ligação, mesmo que parcialmente a negue.

Tem-se um eu ameaçado por esse espectro e poderá gerar algum sofrimento. A isso deve-se à repetição do apego que a criança tem dos seus pais para sobreviver. Esse apego é a condição para que os desejos sejam satisfeitos, porém esses desejos não são seus, mas de um outro. O seu desejo tende a ser tolhido, caso contrário será ameaçado de aniquilamento. Parece não haver saída: o sujeito se subordina para existir. Assume a forma do poder, sente-se regulado, existem proibições que deverão ser levadas em conta para não ser ameaçado. Assim sendo, o sujeito da educação depende desse poder e sem essa dependência dificilmente existirá para o sistema educacional. Caso tente negar será ameaçado de desrupção e isso poderá abrir possibilidades de repetições neuróticas, pensando com Butler (2018). O risco está em a educação produzir sujeitos cindidos de si mesmos e barrar as possibilidades de serem o que são: si-mesmos. Para fazer frente às normas e dar conta das normas o sujeito da educação poderá se separar de si mesmo.

Tais condições poderão gerar ambivalências com um duplo aspecto da sujeição: a cisão para consigo mesmo ou o afastamento de si mesmo. Porém, quando existe a tentativa de romper com essa subordinação surge uma contrapartida para recolocar o sujeito no lugar onde esteve porque está sob a hegemonia de um poder que atua sobre ele. Sempre que houver tentativas de rupturas e/ou resistências para profanar o sagrado das pedagogias e do currículo haverá alguma interpelação para que tudo e todos retornem aos seus lugares. Portanto, haverá uma contra-força para recompor o sujeito ao seu lugar, porque esse poder confere existência ao sujeito como sugeriu Butler (2018) e precede

o sujeito. Ou seja, antes de o sujeito da educação entrar no sistema educacional já existe um poder e as normas que irão inaugurá-lo como um sujeito da educação.

Segundo Butler (2018) o poder age sobre o sujeito. A ação do poder o torna possível e ofusca o surgimento do próprio eu e impõe suas condições como escreveu a citada autora:

[...] como efeito desejado do sujeito, a sujeição é uma subordinação que o sujeito provoca sobre si mesmo; no entanto, se a submissão produz o sujeito e o sujeito é a precondição da ação, então a sujeição é o motivo de o sujeito se tornar garantidor de sua própria resistência e oposição. (BUTLER, 2018, p. 23).

Existe uma resistência e uma contra-resistência e isso gera dilemas e ambivalências em relação ao poder e as normas. Ao mesmo tempo em que o sujeito deseja romper com o poder e com as normas, necessariamente se sujeita a essas dimensões para existir como sujeito. Por isso, permanece no campo das possibilidades e a resistência funda o poder. Não deixa de ser um campo de batalhas, de lutas entre o sujeito e as normas que o fundam.

Foucault (1987) aponta que, assumir a oposição ao poder, implica em reconhecer o poder ao qual o sujeito se opõe. Existe sempre uma regulação e não há como escapar disso. O poder não somente vigia e pune, mas também produz sujeitos e, como escreveu Foucault (1987) produz corpos dóceis, obedientes e o poder esquadrinha os sujeitos da educação para que sejam produzidos. Existe um olhar panoptista que numa única olhada enquadra a todos. Aos poucos o poder e a norma penetram o espaço psíquico dos sujeitos, não há como fugir da dimensão psicológica e inconsciente. O sujeito da educação vai internalizando o poder e a norma como uma ordem, como um imperativo categórico e o currículo reforça peremptoriamente a sujeição. Isso tem um preço: o preço para existir como sujeito da educação é a submissão ao poder e conter seus desejos.

O olhar panoptista é disciplinar e uma técnica de poder que, segundo Gallo (2016) toma o corpo e o ordena, divide, distribui, alinha submetido a uma vigilância constante. O poder disciplinar é articulado pela norma que se utiliza de mecanismos que atuam sobre o corpo e o regulamenta. “A norma é saturante, ou seja, ela não admite exterior. Fazendo de todos um caso seu: normal e anormal. O anormal, portanto, está na norma, está ao abrigo da norma, ainda que seja tomado como um oposto ao normal.” (GALLO, 2016, p. 75). O sujeito da educação está inserido na norma seja ele normal ou anormal. A normatização do sujeito da educação o conduz para a contenção dos seus desejos, ou seja, recai sobre seu corpo. Que efeitos a contenção de desejos produz nesse sujeito?

A contenção dos desejos produz um luto, uma autocensura e isso abre uma brecha no sujeito, sem a possibilidade para refletir sobre essa brecha que, por sua vez, engendra uma reflexibilidade porque não reflete e nem pode refletir sobre essa perda. Não existe espaço para tal reflexão o que poderá gerar insatisfações, tédio, ou outros sentimentos em relação à educação. Novamente a subordinação entra em cena, porque é o poder que inaugura o sujeito, mesmo com a persistência dos desejos. Porém, em muitos momentos poderão entrar em cena as zonas de liberdade onde o sujeito da educação poderá se deparar consigo mesmo e poder sentir seus sentimentos e desejos. Isso porque o desejo persiste, mesmo que as normas sempre prevaleçam. Por isso, pode-se pensar num paradoxo que sustenta a educação, e também o sujeito da educação, porque há um constante devir, em um fluxo contínuo cheio de riscos. Esse devir cheio de riscos seria a profanação do poder e da norma representados no currículo como um fetiche. Currículo não somente das disciplinas, mas o currículo que mapeia o sistema educacional.

Para o sujeito da educação transgredir a norma com a qual é normatizado seria importante que houvesse a profanação, e que as práticas educacionais construíssem uma razão não mais hegemônica, mas que rompesse com a previsibilidade das ações docentes para serem pautadas também por eterno vir-

a-ser (LEITE 2009). O autor sugere ainda que assim não haveria a normatização do lugar demarcado que professores e alunos ocupam, mas um ensinaria ao outro e isso abriria outras possibilidades de aprendizagem. Ou seja, o sujeito da educação não temeria ser quem e o que é, tanto o educando quanto o educador.

Uma questão relevante também está em refletir sobre como sujeitos normatizados lidam com as diferenças. Isso é um desafio, pois festeja-se a diversidade e se exalta a diferença. O tema remete a se perguntar: existem espaços para a diferença na escola? Como a escola lida com essa possibilidade? Muitas vezes a diferença está demarcada, previsível e determinada por normalidades diferenciais e determina o acesso a políticas de acesso e de condições iguais a todos (LOPES, 2017). Porém, isso não elimina a necessidade de transgressão. O que seria importante está em refletir sobre os conceitos de diversidades e diferenças. Porém, a norma escolar abre possibilidades para tensionar essas questões? Talvez existam ainda limites para a transgressão e os alunos e professores são capturados pela maquinaria escolar que pouco possibilita espaços para pensar sobre isso.

Os limites da transgressão são provisórios, não são definitivos e isso abre a possibilidade para a experiência. A experiência rompe, em certo sentido, com a norma e propõe um constante devir que ultrapassa limites, ou seja, faz a norma se abrir para outras possibilidades e também ranger os dentes. A norma range os dentes quando sujeitos vão ao seu encontro e querem fazer ouvir sua voz (ZAGO, 2014). Portanto, “teríamos que articular a tal ultrapassagem o *devir*, o não sabido, a fusão da experiência não capturada pelo outro mesmo pelo próprio sujeito sujeitado a si mesmo.” (LOPES, 2017, p. 202).

Portanto, o que é a experiência? Segundo Larrosa (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Segundo ainda o autor, experiência expõe, o sujeito da experiência é exposto, é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não permanece sempre em pé, ereto, erguido, seguro de

si mesmo, não alcança e nem se apodera daquilo que se propõe, não é definido pelos seus sucessos ou poderes, mas perde seu poder para fazer a experiência.

Seguiu escrevendo:

O sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LARROSA, 2002, p. 25).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs discutir como a educação produz sujeitos a partir da narração de si mesmo ou como relata a si mesmo ou, ainda, como é feito esse relato. Os sujeitos da educação são produzidos também por discursos para torná-los o que são. Para essa construção o currículo e a pedagogia são elementos práticos e normatizantes. Se por um lado a pedagogia e o currículo dão segurança tanto aos professores quanto aos alunos, por outro engessam a aprendizagem e podem criar um vazio, e os alunos e professores somente repetirem os mesmos conteúdos. Isso embaça a possibilidade para a experiência, ou seja, não serem sujeitos da experiência, mas sujeitos um tanto acomodados em suas zonas de conforto.

Com o currículo e a pedagogia tudo está dado, pronto e não há muito o que criar. Estão envoltos em dogmas e, como um fetiche, muitas vezes, se tornam objetos de sedução. Poderá levar a um autoritarismo, a fundamentalismos e também a microfascismos. Estão fechados em uma homogeneidade e os sujeitos da educação dificilmente se inquietam, ou se houver alguma inquietude, correm o risco de retornarem ao que sempre foram para não transgredirem as normas, o currículo e a pedagogia.

Provavelmente os sujeitos da educação, assim, terão dificuldades para narrarem suas próprias histórias e fazerem suas próprias histórias ao se sentirem obrigados a narrarem a história de um outro, que não sejam as suas próprias. Respeitando a ética e as normas, e isso também é importante, não se trata de

romper, os sujeitos da educação se veem pouco implicados com a pedagogia e o currículo, pois não provocam a narrarem a si mesmos. Com isso um “eu” é produzido por essas mesmas normas e se tornam sujeitos teóricos produzidos por algo exterior a eles. Para isso são interpelados e a responsabilidade de todo o processo educacional recai sobre eles. Entretanto no decorrer do artigo fui fazendo provocações quanto à transgressão das normas para refletir sobre os medos e temores para relatar a si mesmo sem ser castigado ou sofrer algum tipo de punição.

Na minha experiência como docente tenho me defrontado com isso: como os alunos têm dificuldade para narrarem a si mesmos. Percebo que estão absorvidos no currículo, em um plano de ensino, na pedagogia para que dar conta de uma disciplina. Quando provocados a narrarem algo de si mesmos sentem-se estranhos. A disciplina que leciono é Psicologia e esta ciência instiga os alunos a pensarem em si também, e percebo o quanto isso os incomoda. Mas esse incômodo, talvez, possa ser percebido em qualquer disciplina, pois todas poderão levar à uma experiência.

O temor da punição, a interpelação e a responsabilidade que recai tanto sobre os docentes quanto sobre os discentes constroem indivíduos normatizados. São indivíduos que interiorizam as normas que vêm de fora e que se lhes impõem. As normas produzem indivíduos dependentes e aceitam tudo sem questionamentos. Essa dependência lhes dá garantias da sua existência como docentes e como discentes. Não é uma escolha que eles mesmos fazem, mas é exterior. O que se poderia fazer? No decorrer do texto fui dando algumas pistas. Não são respostas prontas e acabadas, mas para pensar, refletir e tensionar a educação e fazer a norma ranger os dentes.

Por fim, como percebemos que somos sujeitos normatizados? Basta olhar nossos *Curriculum Lattes*, quando vamos nos apresentar para um público, geralmente relatamos o que fizemos na nossa trajetória acadêmica. Quando fazemos uma pesquisa seja em Mestrado ou Doutorado, geralmente

escrevemos um capítulo no qual relatamos nossa trajetória acadêmica, e tudo o que fizemos na academia até chegarmos onde chegamos e para sermos o que somos. Ao escrever um artigo, brevemente mencionamos nossos títulos. Porém, não somos perguntados quem somos mesmo como pessoas. Em nenhum momento nos perguntam ou nos pedem para relatarmos a nós mesmos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder saberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 2015.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. (2003) A vida dos homens infames. In: **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222.

GALLO, Sílvio. Escola: entre a perversão e a transgressão. In: **Educação em mundo de tensão: insurgências, transgressões, sujeições**. (Org. Karla Saraiva e Bianca Salazar Guizzo). Canoas: Editora Ulbra, 2017, p. 33-44.

GALLO, Sílvio&VEIGA-NETO, Alfredo. Há muitas entradas para a vila. In: **Fundamentalismos e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Sílvio. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Maura Corcini. Diferença, transgressão e limites identitários. In: **Educação em mundo em tensão**. (Org. Karla Saraiva e Bianca Salazar Guizzo). Canoas: Editora Ulbra, 2017, p. 195-2014

LEITE, César D. P. Infância e educação: entre o sagrado e o profano – Um enredo de amor e medo. **In: Fundamentalismo & Educação** (Gallo & Veiga-Neto orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SCHERER, René; HOCQUENGHEIM, Guy. “Co-Ire”: álbum systématique de l'enfance. **In: Recherches** n° 22, 2^a édition, avril 1977.

SILVA, Tomaz T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

ZAGO, Luis F. Quando a norma range os dentes- corpo, norma, transgressão. **In: Textura**, Canoas, n.31, maio/ago.2014, p. 140-155.