

Autoridade e discurso pedagógico contemporâneo: apontamentos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira

Authority and contemporary pedagogical discourse: notes from the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC)

Autoridad y discurso pedagógico contemporáneo: apuntes de la Base Nacional Común Curricular de Brasil (BNCC)

*Lia Silva Fonteles Serra*¹

Resumo

Pode um documento de referência para a educação de um país dizer acerca do lugar da autoridade na cultura? Busca-se responder a essa questão na discussão que segue. As reflexões que aqui serão expostas são fruto de uma pesquisa de doutorado, na qual visou-se fazer apontamentos acerca da presença do discurso do capitalista, conforme teorização de Lacan (1972), no discurso pedagógico contemporâneo. Esta investigação tomou uma peça do discurso pedagógico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira, para uma análise acerca do fluido movimento entre o que circula na cultura e o que recai no documento, interferindo no fazer dos educadores da nossa época. A estratégia metodológica empregada foi análise de conteúdo, a partir da qual foram selecionadas categorias do discurso presente no documento, com as quais procedeu-se a análise à luz do campo teórico Psicanálise e Educação. A análise apontou trechos do documento que dizem respeito a aspectos importantes no que concerne à autoridade. O primeiro aspecto é o que se chamou de autonomismo e o segundo de inflação da potência do aluno.

Palavras-chave: Discurso do Capitalista; Discurso Pedagógico Contemporâneo; Autoridade.

Abstract

Can a country's education reference document tell us about the place of authority in culture? We will try to answer this question in the discussion that follows. The reflections that will be exposed here are the result of doctoral research, which aims to make notes on the presence of the discourse of capitalism, according to the theorization of Lacan (1972), in contemporary pedagogical discourse. This investigation took a piece of pedagogical discourse, the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), for an analysis of the fluid movement between what circulates in culture and what falls into the document, interfering in educators' practices in our time. The methodological strategy used was content analysis, from which categories of discourse present in the document were selected, with which the analysis was carried out in light of the theoretical field of Psychoanalysis and Education. The analysis cited excerpts from the document that concern important aspects not that concern authority. The first aspect is what was called autonomism and the second inflation of the student's power.

Keywords: Capitalist Speech; Contemporary Pedagogical Discourse; Authority.

Resumen

¿Puede el documento de referencia sobre educación de un país informarnos sobre el lugar de la autoridad en la cultura? Intentaremos responder a esta pregunta en la discusión que sigue. Las reflexiones que aquí se expondrán son resultado de una investigación doctoral, que pretende tomar notas sobre la presencia del discurso del capitalismo, según la teorización de LACAN (1972), en el discurso

¹ UFMA, São Luís/MA - Brasil. E-mail: lia.fonteles@ufma.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8617-7151>.

pedagógico contemporâneo. Esta investigación tomó un pedazo de discurso pedagógico, la Base Curricular Nacional Común (BNCC) de Brasil, para un análisis del movimiento fluido entre lo que circula en la cultura y lo que cae en el documento, interfiriendo en el trabajo de los educadores de nuestro tiempo. La estrategia metodológica utilizada fue el análisis de contenido, del cual se seleccionaron categorías del discurso presentes en el documento, con lo cual se realizó el análisis a la luz del campo teórico del Psicoanálisis y la Educación. El análisis citó extractos del documento que se refieren a aspectos importantes, no a la autoridad. El primer aspecto es lo que se llamó autonomismo y el segundo inflación de la potencia estudiantil.

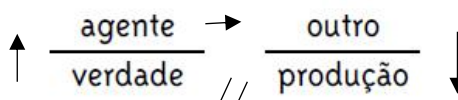
Palabras clave: Discurso Capitalista; Discurso Pedagógico Contemporáneo; Autoridad.

Introdução

Pensar autoridade a partir da compreensão psicanalítica de sujeito parece interessante por se tratar de uma posição subjetiva que comparece no laço, o que comporta uma dimensão não consciente. Lacan (1973-74) diz, em sua lição de 11/12/1973, que entre os seres falantes não há "outro laço senão o laço de discurso". O laço de discurso "confirma ser tudo aquilo que existe de laço entre os seres falantes" (APARICIO, 2015, p. 26).

Portanto, autoridade não é algo que se obtém de modo previsível e controlado, como muitas vezes tende-se pensar, mas, ao contrário, se estabelece a partir da posição que se ocupa no laço social, laço este que só existe enquanto discurso. Assim, para que se possa pensar no que opera no laço, é imprescindível recorrer à noção de discurso em Lacan (1970, 1992), na qual ele concebe a linguagem como parte de certas relações estáveis nas quais comparecem sujeito (\$), significante mestre (S_1), uma bateria de significantes ou o saber (S_2) e o objeto a (a), causa do desejo, arrançados em uma estrutura composta pelos seguintes lugares:

Figura 1: Lugares em que se dispõem os elementos do discurso



Fonte: LACAN, 1992, p. 97

Nessa estrutura, o lugar do agente determina, por seu dito, a ação; o lugar do outro movido por esse dito, é necessário à execução; o lugar do produto é resultado simultaneamente do dito do primeiro e do trabalho do segundo; e o lugar da verdade é o de mola propulsora, o que impulsiona o movimento do agente (JORGE; TRAVASSOS, 2021).

As setas indicam o movimento dos elementos no discurso, contudo, entre a produção e a verdade opera uma disjunção, representada na imagem por duas barras (/). Isso significa dizer que qualquer produção que o sujeito venha a fazer é impotente na revelação da sua verdade², uma vez que esta, enquanto aquilo que está entre nós e o real, jamais poderá ser dita completamente, ou seja, apenas pode ser semi-dita.

² Para um maior aprofundamento acerca deste conceito na teoria lacaniana, ver o capítulo IV do livro O Seminário – 17 (O avesso da psicanálise), de Jacques Lacan.

A depender do posicionamento dos elementos nos lugares acima mencionados Lacan concebe os discursos do mestre, da histérica, do universitário, do analista e do capitalista. Não serão detalhadas cada uma das estruturas discursivas pensadas por Lacan, por não ser alvo deste nosso trabalho. Interessa-nos chamar atenção aqui para o fato de que, para que haja discurso, é necessário um sujeito constituído, barrado pela operação da linguagem (\$), sobre o qual irão incidir significantes mestre (S_1), que são aqueles que advêm do Outro e geram uma marca fundadora que comparece ao longo de toda a vida; a bateria significativa, que são os significantes que ao longo da vida utiliza-se em nossa linguagem, e que só têm existência em uma cadeia, pois "um significante representa um sujeito para um outro significante" (LACAN, 1960; 1998, p. 833); e o objeto a, que confere tom ao desejo, aquele que persegue-se por toda a vida sem nunca encontrar.

Entende-se com Lacan que se pode enxergar o papel fundador dos significantes, o que implica em dizer que os sistemas simbólicos que compõem uma cultura produzem subjetividades, por isso, é importante pensar sobre os significantes que circulam a cultura para voltarmos-nos às subjetividades da nossa época.

É importante também notar que alterações na cultura promovem mudanças na organização dos elementos discursivos. Será visto mais à frente que um discurso se fundou a partir das modificações culturais operadas no último século.

Tendo isso em vista, este artigo apresenta a análise de uma peça do discurso pedagógico contemporâneo (a Base Nacional Comum Curricular – BNCC brasileira), no intuito de responder à questão acerca das possibilidades de um documento trazer elementos que apontem para o lugar da autoridade na cultura. A estratégia metodológica empregada foi análise de conteúdo, a partir da qual foram selecionadas categorias do discurso presente no documento, com as quais procedeu-se a análise à luz do campo teórico Psicanálise e Educação.

Teoricamente parte-se também de Arendt (2007; 2011), Hobsbawn (1995) e Lebrun (2004) nos apontamentos dos movimentos por eles observados na cultura ocidental que incidem na circulação dos significantes que ainda hoje se fazem presentes nos discursos contemporâneos. Será exposta mais à frente a ideia de que nossa cultura é marcada por um discurso neoliberal que associa ciência, técnica e consumo, gerando um forte sistema de significação. Isso significa dizer que o vocabulário que compõe tal discurso marca a constituição dos sujeitos via processo de transmissão. Por isso interessa pensar a educação escolar como espaço privilegiado de transmissão. O discurso neoliberal promove uma alteração no lugar da autoridade, gerando impasses à educação e, portanto, à formação das subjetividades.

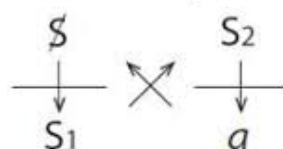
Autoridade e Discurso

É na conjunção de discursos circulantes na cultura ocidental que Lacan levanta, entre os anos 1960-1970, uma nova posição subjetiva que ele chama de discurso do capitalista. O discurso do capitalista é onde se situa o sujeito que se constitui numa cultura

regida pelo neoliberalismo. Essa posição é marcada por aquilo que a diferencia de todas as outras posições que ele já havia se referido: a não formação de laço.

No discurso do capitalista, três aspectos operam de modo a apagar qualquer falha que possa se apresentar ao sujeito, ou seja, de modo a fazer desaparecer no sujeito qualquer marca de impotência, qualquer aspecto que aponte para o Real, presente, mas impossível de simbolizar. Essa pretensão de apagamento chama atenção de Lacan para um novo modo de funcionamento na sociedade. Enquanto em todos os outros discursos (mestre, histérica, universitário e analista) a negação do Real aparece como defesa do sujeito frente ao impossível de simbolizar, em torno do qual faz-se circular os significantes, fazendo borda, no discurso do capitalista a operação gira em torno do apagamento do Real, ou seja, o intuito é apagar a presença desse impossível, é suturar a fenda que nos constitui diante da linguagem, é conceber um humano não separado do mundo pela sua rede de significações. Um humano onipotente, capaz de não falhar e de tudo simbolizar. O resultado de tal operação é um humano que não faz laço. Os três aspectos referidos dizem respeito aos lugares ocupados pelos matemas lacanianos:

Figura 2: O Discurso do Capitalista

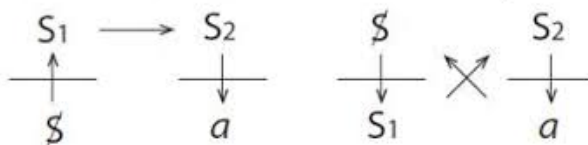


Fonte: Lacan, 1972

São eles: 1 - O agente determina a verdade ($\$ \rightarrow S1$); 2 - O objeto determina o sujeito ($a \rightarrow \$$); 3 - o circuito se fecha num sem saída. O que Lacan quer dizer com isso? Que o movimento feito pelo discurso do capitalista faz operações em que ao objeto é suposto tamponar a estrutura faltosa do psiquismo, em que a verdade pode ser controlada e determinada pelo sujeito e, por fim, uma vez que o circuito se fecha num sem saída, a circulação social que ele promove é em torno do próprio gozo, não havendo espaço para o estabelecimento de laço, uma vez que este obedece aos desvios da linguagem, a qual impreterivelmente supõe a falta.

Mas de que forma o discurso do capitalista gera implicações para a questão da autoridade? O discurso do capitalista é desenhado por Lacan como uma torção do discurso do mestre pela troca de lugar entre o '\$' e o 'S1', conforme pode-se ver na estrutura de lugares do matema a seguir:

Figura 3: Discurso do Mestre e Discurso do Capitalista



Fonte: Lacan, 1992 / Lacan, 1972

Neste primeiro, explica Lacan (1992), o mestre abre mão do gozo e isso lhe dá um retorno em mais-de-gozar, porém, se mantém uma não equivalência entre o \$, que está no lugar da verdade, e o objeto *a*, esse mais-de-gozar, que nesse discurso está no lugar da produção, acontecendo o contrário com o discurso do capitalista, no qual há uma colisão direta entre \$ e *a*.

O mestre antigo, conforme inspiração de Lacan (1992) na dialética hegeliana do senhor e do escravo, se autoriza de puro símbolo, tendo o S_1 no lugar do agente, é desde esse lugar que a essência de sua autoridade vem. “Ele não se autoriza de nada além de seu nome”. Já no discurso capitalista, o que autoriza o sujeito é aquilo que ele pode extrair de S_2 , a produção do objeto *a*, o mais-de-gozar, ou seja, os *gadgets*, objetos que ilusoriamente tamponam sua falta e que são eternamente substituídos por outros. É “[...] a posse desse ‘bem’ que vai de certa forma fundar sua autoridade” (MELMAN, 1997, p. 112-113).

O S_2 , que em ambos os discursos está no lugar do Outro, assume posições diferentes quanto à referência do agente, uma vez que, para o mestre, seu interesse está em que ele produza algo, “que ele produza objeto *a*, isso é de acréscimo, é efetivamente um mais”. Já “o que interessa ao capitalista em S_2 , é o que pode extrair dele, quer dizer, a mais valia”. A mais valia para o mestre é um “meio entre outros de seu conforto e de seu estatuto, nada mais” (MELMAN, 1997, p. 113-114):

O mestre pode se contentar com um certo bem limitado, enquanto que, para o capitalista, S_2 não consta senão enquanto produtor desse objeto *a*, quer dizer, enquanto é possível extrair objeto dele. O Outro só lhe interessa enquanto objeto pequeno *a*.

Uma vez caindo o lugar do mestre para dar espaço ao capitalista, enquanto discurso de referência na sociedade, relações se modificam. Se antes a autoridade social era ratificada pela religião no seio das famílias, nos tempos recentes é a ciência atrelada ao discurso neoliberal que conduz um sistema de significações autorizado a explicar a vida, o que não é sem consequências para o sujeito. “Antes o sujeito era referido a tal Deus, a tal terra ou a tal sangue. Era um Ser exterior que conferia o seu ser ao sujeito” (DUFOR, 2005, p. 71). Hoje o sistema de linguagem que nos circula desde o nascimento é referido ao discurso científico, cujos enunciados tendem a ser anônimos, como lembra Lebrun (2004).

A ciência, ao longo da história, sofreu modificações importantes que apontam para o surgimento do terreno fértil para que ela pudesse se entranhar nas sociedades passando a ser o norte dos costumes, como pode-se observar atualmente. Lebrun (2004, p. 65) nomeia essas modificações da seguinte forma, numa linha geracional: “discurso do homem de ciência”, “discurso científico” e “discurso técnico”. Para ele, o progresso científico implicou em uma produção científica pautada em três momentos: a produção dos enunciados, que, pelos objetivos da ciência, impõem uma exclusão do sujeito; depois a tomada desses enunciados como absolutos pelos que não têm que bancar essa exclusão, ou seja, por quem não esteve implicado nessa produção; e, por fim, o consumo do que se produziu.

A relação estabelecida com a ciência no mundo contemporâneo traz como marca o consumo, algo que se constitui pelo refinamento da reciprocidade entre ciência e modo de existência capitalista. É nesse refinamento, portanto, que se observa no discurso científico atual a tomada dos enunciados científicos sem qualquer vestígio da enunciação que o produziu, ou seja, sem a marca do humano. Isso inaugura um movimento na cultura em que o consumo aparece como elemento primordial.

Essa análise é interessante na medida em que se pode notar que, atualmente, ao arriscarmos estar sob a autoridade da ciência, ou seja, ao tomar seus enunciados como fundadores de nossa relação com o mundo, vive-se, como apontava Arendt (2011) em 1954, uma perda da autoridade, uma vez que não há autoridade sem enunciação. Essa perda se construiu gradualmente, a partir dessas transformações do discurso científico, transformações estas cujo fim é o apagamento da palavra. Na leitura de Arendt (2007, p. 11),

[...] os primeiros efeitos colaterais dos grandes triunfos da ciência já se fizeram sentir sob a forma de uma crise dentro das próprias ciências naturais. O problema tem a ver com o fato de que as “verdades” da moderna visão científica do mundo, embora possam ser demonstradas em fórmulas matemáticas e comprovadas pela tecnologia, já não se prestam à expressão normal da fala e do raciocínio. [...] Ainda não sabemos se esta situação é definitiva; mas pode vir a suceder que nós, criaturas humanas que nos pusemos a agir como habitantes do universo, jamais cheguemos a compreender, isto é, a pensar e a falar sobre aquilo que, no entanto, somos capazes de fazer. Neste caso, seria como se o nosso cérebro, condição material e física do pensamento, não pudesse acompanhar o que fazemos, de modo que, de agora em diante, necessitaríamos realmente de máquinas que pensassem e falassem por nós. Se realmente for comprovado esse divórcio definitivo entre o conhecimento (no sentido moderno de *know-how*) e o pensamento, então passaremos, sem dúvida, à condição de escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso *know-how*, criaturas desprovidas de raciocínio, à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja.

Neste trecho a autora chama atenção para os perigos da tomada da ciência atual enquanto autoridade, ou, de forma mais clara, da perda da autoridade, uma vez que esta migra de entidades falantes para objetos sem linguagem.

Em seu ensaio sobre A crise na Educação, publicado pela primeira vez em 1954, Arendt (2011) chamou atenção em relação à “perda moderna da autoridade”. Nesse ensaio ela lança um olhar a respeito do seu tempo e dos modos como os costumes da época refletiam na noção de autoridade, o que impactaria diretamente à educação. Logo no início, ela diz: “O fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (ARENDT, 2011, p. 227).

Com isso, ela nos põe a pensar que algo operou na cultura sobre a qual ela estava debruçada – no caso, a norte-americana – no sentido de retirar do domínio do comum, do cotidiano, as regras da existência social. Tais regras passariam a ser ditadas a partir de outro plano. Segundo ela, o uso da esfera política para formar novas gerações foi o cerne dessa questão. Na América, por sua história de colonização, era imprescindível que os novos imigrantes recebessem uma educação de modo que pudessem agregar a si características da nova sociedade da qual agora fariam parte. Nesse sentido, os interesses políticos do momento penetraram os espaços de educação. Isso gerou um modo de educar

votado à constante formação dos costumes da nova sociedade, gerando a falta de ligação com uma tradição. A falta de tradição no âmbito político abriu espaço para que a novidade se fizesse presente e de modo impositivo. A autora chama esse fenômeno de *pathos do novo*, em que o novo é sempre mais valorizado e aceito que aquilo que já existia.

Esse fenômeno de devoção à novidade que passou a fazer parte dos costumes nas américas gerou fortes implicações na relação que se estabelece com a autoridade, refletindo diretamente, portanto, no pensamento educacional. Assim, com a tradição posta à parte e a devoção ao novo, cai-se em um movimento de perda da noção de autoridade, que, segundo Arendt (2011), é acompanhada por uma desresponsabilização pelo mundo.

Esse movimento pode ser entendido a partir da noção psicanalítica de discurso, como já colocado, para a qual se está diante de uma passagem do discurso do mestre para o discurso do capitalista enquanto orientador da sociedade.

Arendt (2011) mostra que há problemas no curso das coisas quando a educação se encaminha nesse contexto. Ela nos lembra da sua natureza pré-política, em que a autoridade independe das mudanças históricas e das condições políticas, ou seja, pais e professores, pelo fato de serem os representantes do mundo para aqueles que chegam, devem carregar consigo uma autoridade inquestionável e incondicional. Pela natural diferença geracional, não podem se recusar a assumir a responsabilidade pelo curso do mundo e entregá-la aos enunciados anônimos da ciência. Para Arendt (2011, p. 245),

[...] o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.

Os efeitos dessa perda acabam aparecendo fortemente nos estratos fundadores da sociedade, nos quais a educação opera. Nesse contexto, professores e pais encontram-se, portanto, impactados em seu fazer educativo. Nosso atrelamento ao discurso científico nos põe, enquanto sociedade, carentes de autoridade, o que faz com que essa noção se perca em todos os patamares sociais.

Pais e professores estão desimplicados de sua preocupação com o curso do mundo, perderam sua segurança na tradição, na enunciação dos mais antigos, no seu valor enquanto mais experientes. Os enunciados científicos parecem reger sua relação com os mais jovens. O foco das preocupações com a formação humana, que sempre existiu, parece agora dizer respeito a um sujeito epistêmico, cuja capacidade cognitiva lhe torna viável uma relação de controle com o mundo via leis científicas. É o sujeito não barrado, não desejante.

Assim se esboça o dilema em torno da transmissão no mundo atual, uma vez que esta, ao existir somente na e pela linguagem, entra no rol dos apagamentos veiculados pela incursão dos exageros do progresso do atual discurso científico em nossa sociedade. A crise na educação denunciada por Arendt (2011) se deve à pretensão de apagamento da transmissão, ou seja, de dessubjetivação, como se fosse possível aprender e ensinar fora da dialética subjetiva, sem a sustentação do impossível inerente a ela.

A partir dessa compreensão, toma-se uma peça do discurso pedagógico contemporâneo, a BNCC, para pensar de que modo elementos presentes no discurso a partir do qual este documento se desenvolve apontam para a questão da autoridade.

A BNCC e a Questão da Autoridade

Sabe-se que, desde a virada neoliberal do capitalismo dos anos 1970, nossa cultura vem sendo marcada por novos modos de simbolização que se caracterizam por um enfraquecimento das relações de autoridade, pela perda da referência nas grandes narrativas que até então nos sustentavam. As revoltas estudantis e trabalhadoras de maio de 1968 na França funcionaram como marco das transformações culturais ligadas à redução de proibições e de liberação de costumes. Elas marcaram um período de revolução cultural, que

(...) supunha um mundo de individualismo voltado para si mesmo levado aos limites. Paradoxalmente, os que se rebelavam contra as convenções e restrições partilhavam as crenças sobre as quais se erguia a sociedade de consumo de massa, ou pelo menos as motivações psicológicas que os que vendiam bens de consumo e serviços achavam mais eficazes para promover sua venda (HOBBSAWN, 1995, p. 260).

A ênfase no individualismo, que passa a ocupar nossa cultura, coloca em xeque exatamente a questão do laço que é o que sustenta uma ordem humana, conforme Arendt (1958, 2011) e Lacan (1969, 1992). Esses autores apontam que, de alguma maneira, essa característica que veio se esboçando desde a modernidade, mas se apresenta de modo mais claro nos últimos 50 anos, resultando em uma modificação sem precedentes nas relações de autoridade.

O documento da BNCC, enquanto peça do discurso pedagógico contemporâneo, traz em seu texto elementos que apontam para essa modificação na medida em que convoca professores e alunos a estarem em lugares discursivos que dificultam o estabelecimento de uma relação de autoridade.

A incidência do discurso capitalista promove entraves à formação de laço e, portanto, desloca as relações de autoridade, transformando-as ou em autoritarismo ou em ausência de diferença. Em nosso contexto cultural atual observa-se que esta última forma surge em alternativa à primeira, porém ambas dizem respeito ao que é da ordem do poder e não de uma relação consentida: no primeiro caso, da presença de poder e, no segundo, de sua ausência.

Uma relação de autoridade se difere de uma relação de poder exatamente pelo fato de ter consentimento, é um atributo da relação e não uma força. A assimetria natural das relações sustenta a autoridade, que se fundamenta em um jogo de autorização e consentimento. Dalbosco *et al.* (2022) lembram que esta assimetria é a base para a noção de ética em Freud, que intui, em seu *Projeto para uma Psicologia Científica*, que “o desvalimento inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais” (FREUD, 2006, p. 362 *apud* DALBOSCO *et al.*, 2022).

Com isso, os autores retomam o raciocínio freudiano para apontar que o fundamento psíquico da constituição de uma ética que leva o sujeito a conceder um lugar de importância ao semelhante tem suas bases no início da vida, quando um bebê é retirado de seu desamparo fundamental para adentrar a ordem humana via linguagem e atos de cuidado do adulto que o acolhe. Entende-se este como um argumento importante para tomar autoridade como um atributo das relações e não como uma imposição.

O que se pretende mostrar é como o documento da BNCC, ao propor um ensino baseado em competências, inserido na lógica técnico-científica, constrói um discurso que desmonta a presença do sujeito na cena educativa, levando mais à construção de relações de indiferença que propriamente abrindo caminhos para que educadores se estabeleçam em um lugar de autoridade para seus alunos.

O Problema do Autonomismo

Pela via do ensino por competências, amparado na tecnociência, o laço que, inevitavelmente se estabelece entre quaisquer que sejam os sujeitos presentes na cena educativa, fica esquecido. Esse esquecimento fica evidente no texto da BNCC pela confusão entre aspectos inerentes à educação e aspectos que fazem parte do mundo político. Um exemplo disto está no sentido dado à palavra autonomia ao longo do texto. Nele encontra-se uma autonomia que mais se aproxima de um autonomismo, muito presente nos discursos contemporâneos ligados ao desenvolvimento humano e, conseqüentemente, à educação. O sufixo *ismo* aqui serve para diferenciar o sentido científico-político dado à autonomia, com exagero em certos aspectos, do sentido inerente a qualquer educação em que sempre estará em jogo o alcance de alguma autonomia, ou seja, qualquer educação se fundamenta na possibilidade de que as novas gerações passem a sustentar, a partir de suas próprias possibilidades, o curso do mundo. Esse último sentido está presente no texto e pode ser observado, por exemplo, nos trechos a seguir:

Apresentar **autonomia nas práticas de higiene**, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo (BRASIL, 2018, p. 54).

[...] a maior desenvoltura e a **maior autonomia nos movimentos e deslocamentos** ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela [...] (BRASIL, 2018, p. 58).

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma **autonomia de leitura em termos de fluência** e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos (BRASIL, 2018, p. 76).

Entretanto, o que interessa chamar atenção nessa discussão é a presença disso que chama-se de autonomismo e suas conseqüências à questão da autoridade. O autonomismo confunde autonomia – enquanto possibilidade de um sujeito pensar e agir sem que dependa da presença física de outro para lhe dar suporte ou a partir de uma ética

e um estilo próprios, o que diz respeito ao desejo – com liberdade social e política – no sentido de um liberalismo, uma liberação das atitudes coercitivas de um poder.

Isso pode ser observado no texto da BNCC em pontos que funcionam como reforçadores de um projeto neoliberal de educação, o qual, sob o discurso do capitalista, funciona em prol do desligamento da educação de uma tradição, de modo a promover a individualização dos sujeitos em função de que estes possam mais aderir à repetição ligada à produção e ao consumo que se lançarem a outros propósitos menos interessantes ao mercado.

Para isso, lançam mão da ideia de liberdade, da não submissão a um poder, como estratégia de desvinculação entre os sujeitos, cujo lema “Cada um por si, Deus por todos”, cabe perfeitamente. Para Silva *et al.* (2020, p. 82), a noção neoliberal de autonomia se concretiza no conceito de liberdade negativa, no qual está implícito

um modelo preciso de sujeito, a saber, aquele de um indivíduo independente dos outros, não submetido a norma alguma e, como tal, sempre pensado em uma relação de exclusão mútua com o outro [...] o sujeito parece ter sido reduzido à instância egóica pensada como entidade última e soberana de si.

Este modelo se opõe ao conceito de liberdade positiva, no qual o sujeito entende que pode fazer escolhas, porém de modo limitado por regras que ele escolhe aderir pelo fato de se reconhecer inserido em uma organização social regida por relações de interdependência. Neste caso, liberdade e norma existem mutuamente, “o sujeito livre não se reduz ao ego, na medida em que sua liberdade é condicionada pela lei de interdição do incesto, que o limita e também o constitui como sujeito autônomo” (SILVA *et al.*, 2020, p. 82).

Em trechos do documento, pode-se observar como o discurso parte da primeira noção de liberdade para alcançar uma adaptação do sujeito às necessidades do mercado, conforme pode-se ver a seguir:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BRASIL, 2018, p. 41).

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 464).

No primeiro trecho observa-se que, ao tratar da educação infantil, as práticas pedagógicas são apresentadas enquanto voltadas à emancipação e à liberdade como ausência de coerção, a fim de que as crianças não se submetam a um poder, não sejam submissas. Já no segundo, que trata dos jovens, faz referência à preparação para que estes se adaptem às novas ocupações, ocupações estas que são condicionadas ao mercado. É interessante observar, assim, que, faz parte de um mesmo projeto, pensar a educação enquanto promotora de uma liberdade, enquanto emancipadora da criança, para uma posterior adaptação do aluno a um dado funcionamento. Essa liberdade, nesse sentido, funciona em prol do que se está chamando de autonomismo, uma vez que acaba por

promover mais uma liberação da criança em relação ao adulto que sua autonomia. Segundo Miniccelli (2016, p. 194),

[...] o mercado de consumo livre requer uma infância emancipada de qualquer advertência sobre os interesses espúrios que têm aqueles que buscam usufruir com corpos e almas infantis. Requer ser livre de toda restrição de transmissão intergeracional de cuidado. Requer das novas gerações serem a-históricas e atemporais. Emancipadas de toda filiação e genealogia, caem livres de toda autoridade e sujeição.

Nesse sentido, se a educação trabalha para a emancipação das crianças em relação aos adultos, acaba por dificultar as possibilidades de alguma autonomia, uma vez que livres do laço com os adultos, estas caem, também, livres de qualquer autoridade. Porém, sabe-se que “a autoridade, em geral, não se contrapõe à autonomia do sujeito, mas é, antes, seu pré-requisito” (CARVALHO, 2015, p. 978). Para que um sujeito venha a ser autônomo, objetivo de qualquer educação, é necessário que antes tenha experienciado alguma relação de autoridade, uma relação assimétrica, mediada pelo respeito.

O discurso pedagógico contemporâneo, de maneira geral, toma como análogo o que é da ordem do poder e o que é da ordem da autoridade. Assim, constitui-se na crença de uma incompatibilidade entre autoridade e autonomia do sujeito. Nessa crença, constrói uma repulsa a qualquer relação de poder que possa se estabelecer no âmbito educacional em nome da autonomia dos alunos, porém, a contraposição em relação à força vinda de um poder acaba por promover, paralelamente, a extinção da autoridade. Isso porque essa contraposição tem por base a individualização, ou seja, a desvinculação do sujeito a um outro, seu desengate.

Arendt (2011, p. 79), como visto, em 1954, já chamava atenção quanto ao fato de aspectos políticos adentrarem esferas pré-políticas, gerando dilemas quanto a questões fundamentais da vida humana, como a autoridade:

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros.

Contudo, a autora reconhece que “essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo”, uma vez que “visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência” (ARENDT, 2011, p. 78). Entretanto, é importante ter em vista que a autoridade não se constrói nem pela força, nem pela igualdade, uma vez que ela

[...] é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então,

tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (ARENDT, 2011, p. 79).

É a partir desse ponto de vista que nos colocamos a pensar que o autonomismo presente no discurso da BNCC guarda relação com a tênue diferença entre poder e autoridade. Nesse sentido, o problema repousa em visar autonomia quando se aspira por liberdade e em, portanto, deixar adentrar na esfera pré-política aquilo que é do mundo político.

É nesse mesmo interesse que o ideal de uma democracia política, característico do nosso tempo, adentra as escolas pelo exercício de uma pedagogia democrática, cujos preceitos estão claramente presentes no texto de nossa análise. Nossa dívida quanto às pedagogias autoritárias acabou por levantar o ideal de que, pela via da democratização da educação, no sentido de fazer com que todos tenham acesso a ela de forma igual, pode-se conduzir uma educação global, sem constrangimentos e de modo que tudo o que seja vivido pelos alunos seja resultado de sua iniciativa autônoma: *cada um decide por si, todos têm direito a fazer suas próprias escolhas, igualdade para todos...* ideias presentes em enunciados do texto como Projeto de Vida, Protagonismo do aluno, etc.

Assim, a pedagogia democrática traz às escolas “um projeto claramente individualizante, sob o signo da formação do cidadão” (GAUCHET, 2009, p. 135). Ela “é evocada como valor capaz de legitimar a busca da efetivação da igualdade universal de direitos e oportunidades” (CARVALHO, 2015, p. 990).

É nesse sentido que o ideal pedagógico de uma democracia na escola é alimentado pelo discurso capitalista, pois, pela via da democratização das relações, se livramo-nos, por um lado, de relações autoritárias, por outro deparamo-nos com adultos destituídos da função educativa, gerando o efeito de que as novas gerações, por serem logicamente impossibilitadas de se constituir fora de uma relação de autoridade, passem a ser tuteladas pela ciência (pelo remédio, pelo protocolo, etc.), o que implica na mercantilização de seus corpos, uma vez que a ciência hoje funciona sob ditames do discurso capitalista.

Assim, o discurso presente no documento da BNCC acaba por propor a destituição da autoridade, uma vez que promove o apagamento da diferença geracional, da assimetria nas relações. É a esse propósito que serve a ideia de potência do aluno, outro caminho pelo qual pode-se observar as implicações do texto na questão da autoridade.

Da potência do aluno à impotência do professor

A ideia de potência aparece em diversos momentos ao longo do texto da Base, porém, interessa a nossa análise capturar onde o discurso capitalista faz sua marca, tornando a potência, que tradicionalmente está presente nos discursos pedagógicos, algo que responde ao desempenho e à produção, o que, conforme será visto, impacta nas relações de autoridade. Seguem alguns exemplos:

Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para

potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde (BRASIL, 2018, p. 220).

As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, **ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social** (BRASIL, 2018, p. 224).

Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para **potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde** (BRASIL, 2018, p. 223).

Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a **potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico** (BRASIL, 2018, p. 355).

Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de **potencializar sentidos e experiências** com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza (BRASIL, 2018, p. 354).

Nesses trechos pode-se observar que a ideia de potencializar está ligada a resultados e envolve a noção de quantificar, uma vez que aparece relacionada ao aumento de uma capacidade do estudante, seja de se envolver com práticas, de se inserir e transitar pela vida social, de se envolver em contextos, de descobrir, de criar sentidos e viver experiências. O foco parece estar na ideia de inserir força, ampliar, tornar mais potente, o que guarda relação com desempenho, medida.

Essas noções, típicas do funcionamento neoliberal do capitalismo, recaem no discurso operando uma transformação nas posições de professores e alunos. O aluno como máquina de aprendizagem, que deve produzir resultados cada vez maiores e o professor como aquele que deve direcionar sua prática para esse objetivo: fazer produzir mais e mais, potencializar. Para isso, ele se utiliza dos artifícios das técnicas metodológicas que prometem amplificar os resultados de seu ensino.

Desse modo, professor e aluno são convidados a entrar em uma lógica hiperbólica que dificulta a formação de laço. Ao contrário de *'superman'*, seres vitaminados, turbinados, que tudo podem, são faltosos e o que os impulsiona a produzir algo é justamente essa nossa condição. É a falta que a linguagem impõe que impulsiona a formação de laço e a produção de saber.

É nessa linha que se torna problemática a noção de potência no discurso da BNCC, trazendo consequências à questão da autoridade. Porém, isso não significa dizer que em todos os momentos em que o texto se refere à palavra potência, ele esteja a serviço do discurso capitalista. Encontra-se, por exemplo, a ideia de potência ligada à perspectiva de que professor possa se eclipsar em prol de que o aluno emergja em sua força, em sua potência, como pode-se ver em:

Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e **seu potencial de criar** novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam **suas potencialidades** e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2018, p. 41).

Nesse sentido, não haveria comprometimento à autoridade, palavra esta que vem do latim *auctus*, particípio passado de *augere*, que significa “aumentar, fazer crescer”, ou seja, deixar que o outro emergja em sua potência. O problema aparece quando o pensamento educacional, ao assumir a posição discursiva do capitalista, transforma a ‘potência do aluno em aprender’ em ‘potencializar aprendizagens’.

O discurso pedagógico parece, assim, entrar no movimento de afastar a ideia do professor poderoso do ensino tradicional, o qual, ao coagir o aluno, dificultava a emersão de sua potência, para sustentar um professor que faz a função contrária, a de deixar emergir a potência do aluno. Porém, a questão se coloca quando deixar emergir a potência do aluno passa a ser ampliar a sua potência, torná-la superlativa.

Isso traz consequências à autoridade na medida em que promove o isolamento dos sujeitos que, como todo-poderosos, passam a se ver como indivíduos, ou seja, como não divididos, que tudo podem, não condicionados pela falta, onipotentes, sua presença subjetiva na cena educativa fica comprometida. A transmissão, assim, é dificultada por um ideal específico de vida – tornar mais potente, ampliar atenção, espírito crítico, criatividade, aprendizagem –, que distancia da transmissão de um projeto coletivo de mundo, o qual só pode ser pautado na tradição e, portanto, no laço de autoridade.

Desse modo, abandona-se um professor autoritário e ganha-se um professor impotente. Sem presença subjetiva, não há autoridade. E sem autoridade não há educação. Voltolini (2019, p. 371-372) diz sobre duas posições que se pode escolher assumir enquanto educadores: a de chefe e a de mestre:

Quando se toma a desigualdade estrutural entre criança e adulto, com relação à tradição, para privilegiar a construção de uma hierarquia, concretizamos o lugar do ‘chefe’ [...] Quando se toma, por outro lado, a desigualdade estrutural entre criança e adulto para privilegiar a transmissão do solo comum que constitui o fio entre as gerações, fundamos o lugar do ‘mestre’.

No primeiro caso, a dinâmica do poder predomina sobre a do saber, no segundo, o contrário acontece, há uma predominância do saber sobre o poder. Acrescentar-se-ia a essas duas posições a do desimplicado, na qual não comparece nem saber nem poder. Essa posição é efeito de uma ‘pasteurização’ da educação, que sofreu nos últimos anos os efeitos de um discurso pedagógico que inseriu tantos artifícios entre professor e aluno que tornou difícil seu engate subjetivo, em prol da pretensa ‘neutralidade’ ou ‘cientificidade’ dessa relação. A ideia de potencializar aprendizagens dá suporte a essa posição.

Tanto o chefe quanto o desimplicado estão a serviço do discurso do capitalista que, por não promover laço, circula entre o poder ou a ausência dele. O professor nessas posições ou tem seus atos conduzidos pelo autoritarismo ou pelo abandono. Já o professor que assume a posição de mestre, se autoriza do simbólico, o saber é o seu condutor para que o outro da relação se movimente. É ele o representante da tradição enquanto fio condutor entre as gerações, sendo, portanto, aquele capaz de encarnar o Outro na relação com o aluno. Na mestria a assimetria entre adulto e criança prepondera ante à hierarquia ou à igualdade.

O problema é que em um ambiente escolar, se não há sustentação da convivência coletiva por uma autoridade, passa-se rapidamente de igualdade à hierarquia, ou seja, uma vez que em ambos os casos a operação gira em torno da dinâmica do poder, passa-se de sua ausência a sua presença a depender da demanda. Sustentar um ambiente escolar com base na posição de desimplicação é algo impossível, uma vez que sem um representante da ordem, o que se instala é o caos e a impossibilidade de convivência e de aprendizagem. Desse modo, ao sustentar essa posição, o discurso acaba por deixar abertas as vias pelas quais o poder se instaura.

Se não há suporte discursivo para que uma relação de autoridade se estabeleça entre adultos e crianças, o que acaba por se instaurar é uma relação de poder. Como disse Lacan (1998, p. 592), “a impotência em sustentar autenticamente uma práxis reduz-se, como é comum na história dos homens, ao exercício de um poder”. Se a autoridade não funciona, surge o poder em seu lugar.

Portanto, suportar um discurso desligado da tradição, sem o propósito da formação de laço e desvinculado de seu compromisso com o simbólico – como é o caso do que pôde-se observar em alguns trechos do texto da Base, a partir da noção de potência –, ainda que este guarde a missão do não exercício de poder, acaba por promover o contrário do que propõe. Convida, assim, o professor a assumir o impasse de não exercer poder, mas manter uma ordem que permita a aprendizagem dos alunos e sua convivência em um espaço comum, porém sem que sua presença subjetiva conduza o processo, o que deve ser feito via artifícios científicos pré-estabelecidos.

Assim, algo importante que esse discurso desconsidera é que, mais que interessado pelo desenvolvimento do aluno, suas necessidades, interesses e potencialidades, o professor deve ser alguém interessante para seu aluno (VOLTOLINI, 2019). Mas como pode ser interessante um professor cuja presença subjetiva é apagada por um discurso pedagógico que privilegia sua funcionalidade enquanto intermediário entre aluno e objeto de conhecimento? Como pode um aluno se interessar por um professor cujo papel se resume ao de potencializador? Onde está o saber em jogo no romance necessário ao acontecimento da educação?

É sob o amor de transferência que a transmissão opera. Tomar o professor como um potencializador esvazia o saber singular que provém dele e dá vida aos objetos de conhecimento, dificulta, assim, a produção de sentido pelo aluno, deserotiza a educação, retira dela a dimensão do desejo, desmembra saber e conhecimento. Se não há espaço para o saber do professor, não há amparo para que o aluno produza o consentimento que funda uma relação de autoridade.

Entra em cheque, assim, a transferência e, consequentemente, a transmissão. O professor fica impotente em sua tarefa de educar. Isso porque: “[...] reconhecer alguém como autoridade implica tê-lo como um exemplo ou referência por acreditar que ele saiba mais, possa mais ou tenha mais experiência no trato com este mundo, com suas linguagens e práticas” (CARVALHO, 2015, p. 983).

É o lugar do professor no mundo que proporciona o laço necessário à transmissão e esse lugar só pode lhe ser conferido mediante a crença na sua experiência, a qual só pode estar referida a uma tradição.

Se em nome de uma não coerção dissolver-se a distância naturalmente imposta pelo tempo de experiência no mundo, deixa-se as novas gerações à mercê de uma autoridade invisível e, assim, impede-se que os mais jovens descolem em alguma medida do discurso dominante, reduzindo sua mobilidade subjetiva.

Nesse sentido, esse discurso funciona muito mais promovendo um colamento silencioso do aluno no professor que dando-lhe possibilidades de mover-se subjetivamente. Em síntese, ao propor uma educação sem autoridade, esse discurso dificulta a operação da transmissão e, assim, supõe uma educação fictícia na qual o saber estaria à margem do conhecimento.

Considerações Finais

Ao tomar o documento da Base Nacional Comum Curricular brasileira como peça do discurso pedagógico contemporâneo pôde-se observar a presença de elementos no texto que acabam por promover um funcionamento no discurso do capitalista (LACAN, 1970; 1992), colocando, assim, os atores da cena educativa em impasses nos quais a educação se torna um fato de difícil acontecimento.

A partir deste ponto de análise, toma-se a questão da autoridade, observando de que modo orientações presentes no texto da base concorrem para a redução das possibilidades de que relações de autoridade se constituam no contexto da escola, dando forma, assim, à aporia presente na pretensão de que uma educação se esboce fora de uma relação de autoridade, ou mesmo à perda da autoridade já mencionada por Arendt nos anos 50.

Numa *démarche* em reunir elementos da cultura e elementos da subjetividade num *continuum* moebiano³, essa investigação foi desenvolvida sob a ótica do campo psicanálise e educação, no qual visou-se tomar aspectos presentes no discurso pedagógico a fim de que se pudesse olhar para a outra cena, aquilo que aparece como sintoma da educação atual e que, paradoxalmente, acaba gerando efeitos contrários àqueles que o conteúdo do discurso propõe.

Uma base curricular serve à educação de um país como uma unidade na qual as instituições educativas devem se encontrar a fim de que os conteúdos e a forma da educação formal oferecida neste território sejam aproximados. Portanto, funciona como importante orientador das práticas e escolhas curriculares, sendo, assim, referência para a formação dos profissionais de educação. Participa, no entanto, da bateria de significantes que passam a compor o discurso dos professores nas salas de aula. Isso implica no lugar que estes ocupam, bem como em sua posição subjetiva diante de seus alunos.

³ Referente à fita de Moebius.

Assim, retoma-se a questão: pode um documento de referência para a educação de um país dizer acerca do lugar da autoridade na cultura? Ao fim desta investigação, entende-se que sim. Como peça do discurso pedagógico que circula na contemporaneidade, a BNCC está em consonância com a cultura neoliberal na qual encontramos-nos mergulhados e, portanto, traz em seu conteúdo aspectos do discurso que evidenciam o lugar da autoridade na cultura. Consequentemente, enquanto documento de referência para a educação, gera impactos na construção e manutenção das figuras de autoridade e, portanto, no fazer educativo. Assim, o mesmo documento que se propõe a melhorar e ampliar as possibilidades da educação em nosso país acaba, de alguma maneira, por mergulhá-la em caminhos sem saída.

Referências

APARICIO, Sol. Transferência, Laço e Discurso Analítico. *Stylus Revista de Psicanálise*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 19-28, 2015.

ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARVALHO, José Sérgio. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 975-993, 2015.

DALBOSCO, Claudio; SANTOS FILHO, Francisco; CEZAR, Luciana. Desamparo humano e solidariedade formativa: crítica à perversidade neoliberal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 43, e244449, janeiro/2022.

DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FREUD, S. *Proyecto de psicología*, v. 1. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

GAUCHET, Marcel. *A Democracia contra ela mesma*. São Paulo: Radical Livros, 2009.

HOBSBAWM, Eric J. *1917- Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JORGE, Marco Antonio Coutinho; TRAVASSOS, Natália Pereira. *Histeria e Sexualidade: clínica, estrutura e epidemias*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

LACAN, Jacques. Subversão do sujeito e dialética do desejo (1960). In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. *Conférence à l'université de Milan (1972)*. Disponível em: <http://espace.freud.pagesperso-orange.fr/topos/psych/psysem/italie.htm>. Acesso em: 26 out. 2017.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise (1969-1970)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LEBRUN, Jean-Pierre. *Um mundo sem Limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

MELMAN, Charles. Por que o ICMS não é aplicável à sessão de psicanálise? In: GOLDENBERG, Ricardo (Org.). *Goza!* Salvador: Ágalma, 1997. p. 106-126.

MINICCELLI, Mercedes. Infância e direitos em tempos de exposição e consumo: infância emancipada? In: VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). *Crianças Públicas: adultos privados*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016. p. 193-204.

SILVA, Daniel; PESTANA, Heitor; ANDREONI, Leilane; FERRETI, Marcelo; FOGAÇA, Marcia; SENHORINI, Mario; JUNIOR, Nelson; BEER, Paulo; AMBRA, Pedro. Matrizes Psicológicas da Episteme Neoliberal: a análise do conceito de liberdade. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Chirstian (Orgs.). *Neoliberalismo como Gestão do Sofrimento Psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 76-82.

VOLTOLINI, Rinaldo. Uma Pedagogia esquecida do amor. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 21, n. 2, p. 363-381, 2019.

Como citar este documento:

SERRA, Lia Silva Fonteles. Autoridade e discurso pedagógico contemporâneo: apontamentos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e15341, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30.15341>.