
2 CONTRIBUIÇÕES DA CONTEMPORANEIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO

Caio Dultra

Mestrando em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Docência no Ensino Superior e formado em Psicologia pela Universidade Salvador (UNIFACS). Psicólogo Clínico.

E-mail: caiobatd@hotmail.com

Lorames Cruz

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Formada em Administração e Pedagogia, com especialização em Gestão de Negócios e em Alfabetização e letramento. Servidora pública do município de Candeias/BA.

E-mail: lorambispo@gmail.com

Madiane Assis

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Formada em Pedagogia, com Especialização em Educação Básica Integrada a Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos. Servidora pública do município de Valença/BA.

E-mail: assismade@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva investigar se as bases epistemológicas contemporâneas podem contribuir para a formação do sujeito da educação, tendo em vista que a educação se transmuta conforme as mudanças de ordem social, política e cultural. Deste modo, busca responder a seguinte questão: considerando os entraves do paradigma moderno, as bases epistemológicas contemporâneas podem contribuir para a formação do sujeito da educação? A metodologia do estudo baseia-se na abordagem qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica, conforme o que demandou o objeto de estudo. Como resultado, aponta-se a necessidade de compreender o sujeito educando e professor enquanto um ser subjetivo, autônomo, criativo e em constante transformação, a partir da educação contemporânea. Portanto, por meio do entendimento de docentes e discentes como sujeitos singulares (e não como meros personagens na cena educacional uniforme) estima-se ser possível redefinir o panorama formativo para uma outra abordagem que possibilite aos sujeitos uma reflexão sobre seu lugar, percebendo-se também como sujeito deste processo em sua subjetividade

Palavras-chave: Sujeito da educação. Contemporaneidade. Formação. Subjetividade.

ABSTRACT

This article aims to investigate whether contemporary epistemological bases can contribute to the formation of the subject of education, considering that education is transmuted according to social, political and cultural changes. Thus, it seeks to answer the following question: considering the obstacles of the modern paradigm, can contemporary epistemological bases contribute to the formation of the subject of education? The study methodology is based on a qualitative approach, based on bibliographical research, as required by the object of study. As a result, there is a need to understand the student and teacher as a subjective, autonomous, creative and constantly changing being, based on contemporary education. Therefore, through the understanding of professors and students as singular subjects (and not as mere characters in the uniform educational scene) it is estimated that it is possible to redefine the educational panorama to another approach that allows the subjects to reflect on their place, realizing themselves also as the subject of this process in its subjectivity

Keywords: Subject of education. Contemporary. Formation. Subjectivity.

2.1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno de uma educação voltada para as necessidades do sujeito e para as demandas da sociedade tornaram-se cada vez mais frequentes, sobretudo, quando se tem como finalidade refletir sobre a formação do sujeito da educação na contemporaneidade. Por sua vez, a contemporaneidade trouxe contribuições para o campo da educação tendo em vista que foi por meio da quebra do paradigma moderno que ocorreu o abandono do sujeito clássico/cartesiano e a passagem ao sujeito pós-moderno. Assim, o sujeito em sua integralidade passa a ter visibilidade e a ocupar um lugar de destaque nos espaços escolares.

Nesse ínterim, esse artigo é fruto de inquietações advindas de discussões acadêmicas a respeito da formação inicial e continuada do sujeito. Muitos são os pontos e contrapontos que norteiam essas discussões, os quais motivaram a trazer contribuições a respeito dessa temática. Essas inquietações foram intensificadas por meio do desenvolvimento de pesquisas de mestrado (uma finalizada e duas que ainda permanecem em andamento) no âmbito da formação de professores e, desta forma, foi proposto pensar a formação do educando também enquanto sujeito da educação.

Deste modo, fala-se nesse artigo a partir de um lugar de pertencimento enquanto profissionais da área da educação e da psicologia imbuídos por um sentimento reflexivo o qual visa reconsiderar o lugar da educação no seu fazer, compreendendo os sujeitos-alunos e professores como sujeitos singulares. Deste modo, fazer ponderações e reflexões a partir dos dois campos do conhecimento, da pedagogia e da psicologia, permite imbricamentos pertinentes e um aceno à interdisciplinaridade.

Nesse sentido, discutir sobre o modo como esse sujeito se constitui numa sociedade em transformação leva em consideração o seu papel, sua subjetividade, seu Eu, já que o sujeito é fruto de uma relação social que produz e expressa o seu saber a partir das interações que acontecem entre os seres humanos, isto porque, conforme afirma Saviani (2013), o sujeito é dotado de um saber produzido historicamente.

Partindo desse ponto, admite-se que educar numa contemporaneidade essencialmente líquida exige conceber o sujeito como transitório quanto aos anseios formativos e fragmentado em questões do trato social. Então, que paradigma baseia o sujeito da contemporaneidade? Sob qual base epistemológica, por exemplo, se pode compreender o sujeito-aluno de hoje que não se compreendia no passado?

A partir de questionamentos como esse, interpela-se: considerando os entraves do paradigma moderno, as bases epistemológicas contemporâneas podem contribuir para a

formação do sujeito da educação? Embora se fale numa concepção metafísica e integral do sujeito da contemporaneidade, ainda se entende o aprendente como aquele que precisa apenas desenvolver competência cognitiva (disciplinas, habilidades, técnicas) e, conseqüentemente, cada vez menos, ele é visto numa concepção de sujeito mais integral e humano.

Assim, por meio desses escritos, objetiva-se investigar se as bases epistemológicas contemporâneas podem contribuir para a formação do sujeito da educação. Para isso, recorre-se a Agamben (2009), Charlot (2009), Lima Jr (2012, 2015), Foucault (2006, 2013), Hall (2006), Saviani (2011, 2013), Santos (2008), pois, estes autores apresentam uma discussão fundamentada na constituição do sujeito moderno, ao tempo que problematizam o surgimento do sujeito contemporâneo ou pós-moderno e, ainda, propõem uma discussão em torno das bases epistemológicas que sustentam a formação do sujeito contemporâneo.

Em razão disso, este artigo traz, inicialmente, inquietações a respeito da ideia de sujeito moderno *versus* contemporâneo, posteriormente, apresenta o percurso metodológico deste artigo, na sequência, abarca uma discussão a respeito das transformações sociais que, de alguma forma, atravessaram a educação e o sujeito, dialogando a formação a partir das idas e vindas entre Moderno e Contemporâneo, e, por fim, faz um passeio sobre a ideia do Cuidado de Si, bem como da sua implicação no campo da Educação .

Então, aponta-se para a necessidade de compreender o sujeito educando e professor enquanto um ser subjetivo, autônomo, criativo e em constante transformação como uma alternativa de educação contemporânea. Os resultados indicaram ser premente pensar uma outra abordagem que possibilite uma reflexão sobre o lugar da formação. Portanto, acredita-se nas bases epistemológicas da contemporaneidade, pois, tal perspectiva, permite ao sujeito se perceber como parte fundamental deste processo em sua subjetividade.

2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

O caminho metodológico deste estudo está fundamentado com base numa abordagem qualitativa, pois, propõe-se trazer dados descritivos que instigam uma reflexão sobre o sujeito da educação e seu processo formativo na contemporaneidade. De acordo com Martins (2000), na investigação qualitativa a descrição é o recurso básico para uma análise dos fenômenos sociais, assim como, do modo de ser e pensar do homem.

Dessa maneira, o sujeito tem um papel fundamental na abordagem qualitativa levando em consideração que “os dados são coletados através da descrição feita pelos sujeitos” (MARTINS, 2000, p. 58). Há, portanto, uma relação direta entre sujeito e objeto, o que permite

trazer clareza sobre a forma como o sujeito interpreta e atribui significados ao fenômeno, fugindo a qualquer manifesto de neutralidade no processo investigativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa contribui para a compreensão de problemas no campo educacional, conferindo rigor científico por meio de suas análises. Com isso, leva em consideração o modo como o fenômeno ocorre em seu ambiente natural.

Considerando o exposto, Lüdke e André (1986) salientam que a abordagem qualitativa foca mais no processo do que nos resultados, visando à construção de conhecimento sobre o objeto em questão. Por sua vez, Lima Jr. (2012) revela que há um dinamismo próprio envolvendo sujeito e objeto investigado, isto é, uma configuração que permeia suas especificidades, sejam elas derivadas de aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, raciais ou estritamente da realidade, afinal, falar na formação do sujeito da educação implica em reconhecer fatores contemporâneos e sua importância para o ambiente escolar e não-escolar.

A partir do diálogo com alguns autores, na tentativa de conhecer a realidade e entender o contexto contemporâneo, dando ênfase ao sujeito, a educação e a formação propriamente dita, faz-se necessário realizar uma pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, levando em consideração que a mesma apresenta-se como fonte rica de dados, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2011), a pesquisa bibliográfica tem por finalidade aproximar o pesquisador ao que já foi escrito sobre um determinado assunto. Desse modo, permite a exploração de meios variados para análises e manipulação de informações.

Bocato (2006) explora tal conceito ao pontuar que

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. (BOCCATO, 2006, p. 266).

A partir da consideração feita por Bocato (2006), entende-se a pesquisa bibliográfica como base fundamental para toda e qualquer investigação, devido ao seu processo minucioso na localização, identificação, mergulho e tratamento dos dados sobre determinada área do conhecimento, considerando a revisão de literatura como etapa primordial. Marconi e Lakatos (2011) corroboram com Bocato (2006), quando enfatizam que esse tipo de pesquisa oferece meios para resolução de problemas, todavia, as autoras reforçam que, para sua análise, faz-se necessário levar em consideração fatores internos e externos que permeiam o objeto pesquisado, visando uma compreensão que articule teoria e realidade.

Consonante a Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite ao investigador conhecer fenômenos com base em fontes secundárias diversas, como livros, jornais, revistas, enciclopédias etc. Conforme assegura Gil (2002, p. 45) “a pesquisa bibliográfica se utiliza, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”. Assim, recorreu-se às produções literárias como livros e artigos científicos para embasar as discussões aqui apresentadas porque, notadamente, busca-se o caminhar do sujeito frente às transformações relacionadas à formação e, também, seu olhar crítico, com base numa perspectiva histórica.

Considerando as fases da pesquisa bibliográfica apontada por Marconi e Lakatos (2011), primeiramente, elegeu-se os temas ou categorias de acordo com o percurso formativo dos pesquisadores, suas inquietações em relação à formação do sujeito; na sequência delimitou-se o assunto a partir da questão e objetivos de estudos. Ademais, recorreu-se à identificação das obras por meio de levantamento bibliográfico através de livros e revistas científicas; Feito isso, contou-se com a compilação e fichamento para depois, então, dar prosseguimento às análises.

Portanto, o levantamento bibliográfico reafirma-se como metodologia mais apropriada para dar conta do objeto aqui proposto, pois, a formação e o sujeito são temas de amplo debate; por esse mesmo motivo, vale ressaltar que, para esse artigo, não foi possível recorrer a todo material existente nos bancos de dados. Todavia, tal metodologia permitiu fazer aprofundamentos desde a etapa de elaboração do trabalho, passando pela coleta de dados bibliográficos, até a análise e interpretação, tendo como foco a identificação de conceitos e a construção de conhecimento.

2.3 BASES EPISTEMOLÓGICAS DE ONTEM E HOJE: ENTRE O MODERNO E O CONTEMPORÂNEO

O paradigma científico da Modernidade foi criador e criatura de grandes avanços em diversos campos do conhecimento, sendo responsável por um desenvolvimento importante na história humana. René Descartes, filósofo, físico e matemático francês, por exemplo, contribuiu com a ciência moderna através da identificação do sujeito cartesiano, do método científico e dos instrumentos conceituais/lógicos capazes de organizar e sanar a dúvida inerente do sujeito que pensa e pesquisa (DESCARTES, 2001). Portanto, a Ciência se materializa em uma epistemologia específica que influenciou e foi influenciada por práticas, fundamentos e instrumentos da Modernidade.

Com os campos da Educação e da Formação de Professores não haveria de ser diferente: existiram valores, códigos, diretrizes e modos próprios de operação da Modernidade. A discussão aqui proposta visa refletir quanto a epistemologia científica na Educação, adotando a subjetividade e o sujeito como referências conceituais.

Mas, quem é o sujeito? De acordo com Saviani (2013), é aquele produzido historicamente, à sua maneira, imerso em sua própria realidade. Desse modo, em cada momento de transformação da sociedade haverá o aparecimento de um tipo de sujeito, permeado pelas relações de poder e consoante a seu processo de subjetivação (FOUCAULT, 2006). Ainda relativo a isso, Lima JR (2015) afirma que o sujeito é aquele que funda a si mesmo e dá significado para a sua realidade simbolicamente.

Descartes foi um dos primeiros teóricos a discutir a noção do sujeito. No entanto, o sujeito desenhado por ele foi obliterado, decapitado e sucumbido com o advento da pós-modernidade. Hall (2006), afirma que a identidade moderna foi descentrada, deslocada e fragmentada devido à complexidade típica da Contemporaneidade e, nesse ínterim, as transformações sociais estariam ocasionando no sujeito da modernidade a “perda de um sentido de si” (HALL, 2006, p. 9).

Explorar os campos da Educação e da Formação de Professores a partir de um paradigma moderno nos conduz a pensar a linearidade científica de pensamento como forma explicativa totalizante. É ter o potencial de representação plena através do recurso simbólico objeto/linguagem (LIMA JR, 2015). Ressalta-se ainda a necessidade de reduzir a uma categoria lógica o dinamismo inerente aos objetos da realidade, caóticos e inapreensíveis em sua essência. Sobre isso, Lima Jr (2015) afirma que o paradoxo da Ciência funda, mas ao mesmo tempo oblitera o sujeito.

Sendo assim, a ambição do paradigma Moderno chega até a Educação prometendo compreender integralmente e prever os personagens da educação - , professores e alunos - (aqui propositalmente não identificados como sujeitos por uma demarcação conceitual acerca do lugar da educação no paradigma em discussão) através da pesquisa científica e da linguagem.

De acordo com Aranha (2006), no campo da filosofia e da ciência, o século XVII trouxe revoluções em termos de pensar e valorizar a técnica, ou seja, a partir do “problema do conhecimento” e do “método experimental”, pois, “a burguesia necessitava de uma ciência que investigasse as forças da natureza: queria dominá-las, usando-as em seu benefício” (ARANHA, 2006, p. 151).

Séculos mais tarde, com o desenvolvimento do capitalismo industrial, as mudanças nas relações de trabalho e a crescente urbanização, nasceu a escola tradicional, frente a um contexto

liberal que favorecia os interesses individuais da sociedade e a propriedade privada na sociedade de classes. Segundo Libâneo (2011, p. 22), a pedagogia liberal sustenta a máxima que a função da escola “é preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”.

Nessa perspectiva epistemológica e acrítica, em meio ao processo histórico da educação brasileira, o aluno era visto enquanto um ser vazio, responsável pelo próprio desempenho, sem capacidade para questionar aquilo que lhe era oferecido em termos de educação, ou seja, ele apenas recebia de forma passiva, memorizava e reproduzia todo conteúdo escolar. Consequentemente, não era reconhecido enquanto ser pensante e ativo no processo formativo e, desta forma, suas experiências, particularidades e sensações em meio a isso também não eram valorizadas (LIBÂNEO, 2011).

Na verdade, a educação ao longo de décadas esteve ancorada por concepções pedagógicas da Modernidade e da classe dominante. Nesse sentido, modelos educacionais eram construídos para atender a grupos minoritários e os alunos, por sua vez, tinham que se adequar a isso. Caracterizando-se como conservadora e tradicional, havia uma intensa defesa da educação como mantenedora do *status quo* da sociedade, que se baseava nos ideais econômicos liberais, caracterizados como fragmentados, segregadores, mecânicos, restritos, elitistas, antidemocráticos e excessivamente competitivos (SAVIANI, 2005).

A crise do paradigma dominante, pautado na racionalidade científica, ocasionado pelas novas configurações sociais e teóricas nos levou a traçar reflexões acerca da urgente necessidade de repensar as bases teóricas educacionais, uma vez que, a ação humana é subjetiva e necessita ser concebida para além dos moldes da ciência moderna. Convergente a isso, Santos (2008) aponta o aprofundamento do conhecimento proporcionado pela revolução científica que permitiu verificar a fragilidade dos pilares que fundamentam o modelo mecanicista.

A partir disso, o campo geral das ciências sociais, humanas e consequentemente, da Educação começa a perceber a necessidade de consolidar uma metodologia e referenciais teóricos próprios, uma vez que, os fatos sociais repletos de subjetividade não podem ser descritos ou evidenciados nos moldes das ciências naturais, elucidando assim a importância de propor caminhos para compreender a ação humana a partir dos sentidos que os sujeitos conferem às suas ações.

O paradigma que se inaugura a partir da existência de um conjunto de problemas que já não encontram soluções em determinado campo teórico é definido por Santos (2008) como emergente e faz um resgate do humano a partir da noção de interconexões entre sujeito, corpo e mente, desconsiderando dualidades e legitimando o conhecimento em rede, a integração,

articulação e continuidade. Quanto ao processo de construção do conhecimento as novas metodologias rompem com o modelo pautado na racionalidade científica, permitindo repensar a importância de apreender o real em suas múltiplas dimensões e concebe aquele que aprende como alguém que constrói e reconstrói saberes a partir da razão juntamente com suas emoções e sensações.

Paradoxalmente, o sujeito só tem aparecido quando o método científico não dá conta das respostas sobre o objeto e o mesmo se confronta com a necessidade de obter respostas, passando, só a partir daí, a pensar de modo autoral sobre as nuances da sua pesquisa ou da sua prática. Desse modo, repensa o método, a prática, a técnica e se apropria, se inaugura, se revela na pesquisa ou no cotidiano que produz. Portanto, até certo ponto, a falha da ciência pode significar o surgimento do sujeito (LIMA JR, 2015).

Na pós-modernidade, ou o que se compreende aqui por contemporaneidade, o sujeito passa a ser visto como um ser subjetivado, que transita nos ambientes e passa a questionar as formas de aprisionamento com as quais os corpos, incluindo o seu, estavam e estão submetidos (AGAMBEN, 2009). Sendo assim, na contemporaneidade a educação é vista enquanto mais um processo de subjetivação, pois, dá margem para que o sujeito crie a partir das próprias expressões do seu ser e do seu saber. Ainda hoje, é necessário salientar que existem críticas a respeito dessa visão proveniente do alto poder das escolas em tornarem os processos educativos altamente controláveis, na visão de Foucault (2013).

Ainda sobre a contemporaneidade, Agamben (2009) afirma que se trata do hoje em suas infinitas possibilidades e isso exige uma postura do sujeito em ser contemporâneo para entender sua realidade. Nessa acepção, segundo o autor, ser contemporâneo significa entender que pertence a um tempo “presente”, se adequar a ele e, ao mesmo tempo, tomar distância para poder compreendê-lo verdadeiramente. Ser contemporâneo, portanto, é saber se relacionar com o seu próprio tempo e a contemporaneidade se constitui efetivamente nessa relação que o sujeito estabelece com o seu tempo e sua época, pensando o hoje, o ontem e o amanhã.

Deste modo, pode-se dizer que a contemporaneidade não tem um tempo fixo, estanque, marcado cronologicamente entre os séculos. Esta faz parte de um fluxo contínuo de ir e vir entre a história, sem dela nada descartar.

Após transformações teóricas e sociais importantes, foi possível enxergar uma mudança de paradigma Moderno/Contemporâneo na forma de conceber o sujeito no espaço escolar. O manifesto dos pioneiros da Escola Nova veio fortalecer a defesa da escola para todos, sobretudo, a importância de uma educação voltada para as necessidades do sujeito: suas habilidades, limitações e potencialidades cognitivas, experiências, estratégias e modos de aprender. A partir

disso, o movimento em defesa de uma escola acessível a todos, pública, gratuita e de qualidade se fortaleceu na educação. Tal movimento foi encabeçado por Anísio Teixeira que sempre considerou a educação como um direito de todos e refutou a ideia do ensino como privilégio de poucos ou a serviço de um *status quo* dominante.

A partir desses novos ideais o sujeito-educando começou a ganhar destaque nos processos formativos, isto é, o que antes não era considerado elemento que emanava do próprio sujeito para contribuição na sua formação, como as questões psicológicas, emocionais e afetivas, passaram a ser incluídas no processo formativo como meios de estreitamento das relações humanas, a formação de atitudes e o autodesenvolvimento do sujeito, como afirmado por Carl Rogers (1977), a partir do entendimento que o ensino tinha que caminhar conforme o interesse desse sujeito.

Posteriormente, por meio da estrutura econômica capitalista e industrial, que se formou na sociedade do século XX, especialmente nas décadas de 70 e 80, nota-se novamente uma forte inclinação da escola para adequação às demandas do ambiente fabril, influenciadoras, até hoje, do tipo de organização escolar. Desse modo, consoante a Libâneo (2011), o sujeito da educação passou a ser considerado como um servil em potencial, ou seja, aquele que se prepara para assumir papéis no mercado de trabalho através de uma formação técnica, mecânica, controladora, autoritária. Tinha como fins a fixação dos conteúdos, repetição, memorização e, desta maneira, era requerido à escola, a partir das lógicas do capital e do mercado, a preparação de uma mão de obra qualificada.

Reforça-se aqui uma tendência liberal tecnicista que novamente passou a não considerar as subjetividades no processo formativo, visto que o sujeito aprenderia a partir de um processo de condicionamento que aconteceria por estímulo-resposta, agindo de forma passiva e sem participação no planejamento educacional, como entende, por exemplo, a tendência de corrente behaviorista quanto a padronização de processos, pessoas e histórias. Deste modo, como destaca Libâneo (2011), a educação tecnicista treinava o sujeito por meio de técnicas, de tal forma que a educação era vista enquanto recurso tecnológico.

Disso, derivam-se importantes discussões sobre a escola e, conseqüentemente, os sujeitos que nela eram (e ainda) são formados, regidos pelo sistema capitalista, no qual tem imperado a competitividade nos processos educativos e onde os sujeitos - alunos e professores - são valorizados de acordo com critérios de meritocracia, eficiência e classificação, aspectos esses que podem ser notadamente vistos na educação escolar atual.

Um novo horizonte paradigmático apresenta-se quando o educador Paulo Freire (1987), através da pedagogia libertadora, passa a destacar que a educação também precisa acontecer em

espaços não-formais, nos quais o sujeito oprimido possa questionar a sua realidade, a divisão de classes e o seu papel social, problematizando o que é vivido por cada um, a partir de uma educação não-bancária e popular.

Ademais, na pedagogia libertadora o sujeito é auto gestor porque se encontra em uma escola que acolhe a personalidade do sujeito-educando, referenciado por um modelo de educação coerente com a liberdade, a coletividade e a descentralização. É a escola que se dirige ao encontro das necessidades da vida social e no sentido oposto do autoritarismo vertical do governo e, por consequência, viabiliza o aparecimento de um sujeito: autônomo, participativo, livre e colaborativo.

Nessa perspectiva, o sujeito novamente "ganha corpo", em outras palavras, reconhece-se o sujeito como aquele capaz de contribuir para transformar sua própria realidade: um sujeito ativo. Ele passa a tomar consciência de si por meio dos diálogos que estabelece com o meio em que vive e, só a partir desse movimento, é que se enxerga como um "dono de si", político, revolucionário, transformador, crítico, criativo, consciente e leitor do mundo.

Aproxima-se então do sujeito da pedagogia histórico-crítica que, segundo Saviani (2011), é aquele disposto a transformar a sua realidade e que se constitui por um processo histórico o qual o seu pensamento crítico permitirá o entendimento de determinantes sociais, políticos e históricos fundamentais para tal transformação. A partir dessa concepção e desse autor, por exemplo, o professor precisa partir de uma relação pessoal com o seu cotidiano, fundando de modo autônomo/autoral um significado sobre esse, inclusive dando-se conta dos primados e recortes culturais que configuram/impactam/atravessam a sua própria prática.

A partir dessas reflexões feitas até aqui, é possível então identificar três tipos de sujeito: o sujeito do iluminismo e da Modernidade, influenciado pela lógica e pela razão, logo, o sujeito cartesiano epistêmico; o sujeito da sociologia, aquele que se constitui em função do modelo de sociedade, mas, demonstra sua "essência"; e o sujeito pós-moderno ou, como aqui colocado, da contemporaneidade, que se constrói a partir das relações sociais, fruto da subjetivação e da própria singularidade, deixando de ser o sujeito lógico e passando a existir na figura do sujeito ontológico. Entretanto, é necessário esclarecer que tal processo se dá numa perspectiva histórica de sentidos, não cumprindo uma linearidade, nem mesmo uma homogeneidade ou cronologia específica para demarcar o nascimento e/ou morte desses tipos de sujeito.

O último sujeito citado, então, é o foco das reflexões centrais deste artigo, o pós-moderno ou contemporâneo. Sobre ele, Castro e Costa (2018, p. 392) sublinha que:

o sujeito lógico, de matriz cartesiana, não é afetado pelas suas pesquisas, não adocece por causa delas, já as subjetividades ontológicas dos pesquisadores encontram no movimento de estruturar e fazer pesquisa um caminho para se construírem como pessoas, dentro de um tempo e espaço.

Na transição do paradigma tradicional e Moderno para o centrado no desenvolvimento humano aqui exposta, portanto, um fator preponderante é a formação integral do sujeito. Juntamente com as novas pautas em educação atentas a isto, deve se considerar as especificidades dos indivíduos dotados de múltiplas inteligências; seres coletivos inseridos em uma ecologia cognitiva, em especial, o também sujeito, professor, como ser histórico, que participa ativamente da construção de sua própria subjetividade. Com efeito, o papel do professor em relação à formação do sujeito, também, é colocado em análise (CHARLOT, 2009).

De acordo com Freitas (2010), novas propostas em Educação se fazem urgentes, uma vez que estamos vivenciando nas últimas décadas um movimento de contestação do discurso progressista da educação, que por sua vez provoca impactos sociais, políticos e econômicos. Ao vivenciar esse momento de crise de sentido, educadores se deparam com inúmeros questionamentos a respeito das diversas abordagens teóricas e práticas para uma educação emancipatória. É neste ponto que se encontra uma pista valiosa para compreender as tensões vivenciadas pelo professor, pois, em termos científicos vive-se ainda no século XIX (SANTOS, 2008).

Após esse primeiro panorama teórico, faz-se necessário discutir ainda como a escola e o professor, aqui entendido como sujeito histórico, dotado de particularidades, desejos e demandas, se posicionam frente à contemporaneidade até aqui debatida

2.4 A FORMAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO: A SUBJETIVAÇÃO DO PROFESSOR

Ainda na perspectiva de raciocínio Moderno/Contemporâneo, na seção que aqui se inicia, propõe-se uma reflexão sobre a subjetividade do professor. Nesse sentido, direciona-se o olhar para compreender de que modo é concebida a prática do professor a partir de uma perspectiva Moderna, ao tempo que são feitas considerações acerca da formação, apontando caminhos da Contemporaneidade para superação de impasses e desafios inerentes a formação.

Assim, uma educação que objetive pensar e não apenas obedecer tem em seu bojo questionamento, criticidade e autonomia. Por conseguinte, pensar o processo psicológico básico da existência humana implica em conceber um humano que pensa a partir de variáveis sociais,

culturais, circunstanciais e individuais. Baseando-me no que foi discutido até aqui, sublinho que permitir e provocar a expressão do pensamento na educação significa validar a aparição de um sujeito, seja ele aluno ou professor, que pensa e compõe através desse pensamento um Saber que lhe é próprio.

Num retrato contrário a isso, Pimenta (2004) sinaliza o professor como técnico-prático dentro das instituições de ensino, como um movimento oriundo de uma concepção Moderna a respeito da educação. Aqui, dotado de uma identidade frágil e fluida, o professor funciona como um “agente” institucional de ensino que reproduz diretrizes, métodos e ordens de uma entidade superior de gestão. Com modos hierarquizados e verticalizados, essas entidades superiores de gestão se materializam como conglomerados educacionais que visam, fazendo jus ao modelo neoliberal capitalista, o lucro. Ignorando-se o estatuto da profissão, com professores que quase sempre não possuem um plano de carreira, estabilidade, políticas claras sobre permanência e desenvolvimento profissional.

Por sua vez, Moraes (2012), em sua crítica à modernidade, demonstra a emergência de um novo paradigma que ofereça subsídios para que se construa uma nova forma de educar, ou seja, outra docência. Na visão de Pagni (2011), essa nova prática deve conceber o processo de formação humana como transformação do ser, contrapondo-se à imobilidade das relações de poder, apresentando-se como alternativa de resistência aos estados de dominação.

Contudo, a precariedade das escolas brasileiras, a desqualificação e desmotivação do professor perpassa por aspectos diretamente vinculados ao paradigma derivado da ciência moderna, na qual a formação docente teve como base as práticas que produzem uma ciência morta e dissociada da realidade.

A partir desse viés, salienta-se que o percurso formativo do professor moderno influencia o seu fazer pedagógico e assim ele educa exatamente como foi educado, privilegiando a perspectiva instrucionista e fragmentada, com ênfase no produto e não no processo de aprendizagem, no qual o sujeito professor tem papel insignificante na produção do conhecimento e sua única função é a de reprodução. Neste cenário de formação docente a capacidade criadora do professor é castrada.

Sob tal visão paradigmática tradicional focada na transmissão, o padrão docente idealizado é aquele que tenta reduzir o fenômeno educativo a um único pensamento (mecanicista) que favorece as falsas dicotomias sujeito-objeto/interior-exterior. A prática docente apenas executa e reproduz conteúdos de “especialistas” de áreas específicas e desconsidera o professor como alguém que reflete sobre o seu trabalho que produz e atua ativamente na construção dos saberes inerentes a sua profissão.

Sobre esse aspecto, repensar o processo de formação docente implica em reconhecer o papel do professor em meio ao movimento de busca por alternativas formativas, principalmente diante do que Charlot (2009) chama de trabalhador da contradição, pois, o docente tem a responsabilidade de formar para a uma cidadania que, muitas vezes, nem ele próprio vive plenamente. Segundo esse autor, as condições sócio-históricas projetam contradições econômicas, culturais e sociais no fazer pedagógico do sujeito professor e, para além dessa contradição há outra, também complexa, que é a existência de tensões inerentes ao saber e ao ensinar.

Assim, a base epistemológica da ciência positivista consolidou o paradigma da racionalidade técnica que ainda influencia fortemente a formação de professores e conseqüentemente sua prática educativa, de tal modo que o professor exerce a docência de acordo com o padrão formativo que também interfere na sua concepção de mundo. Em um movimento dialético entre o singular e o social são constituídas as formas de organização subjetiva do sujeito docente.

A partir deste entendimento dos docentes como sujeitos singulares e não como categoria profissional uniforme acredita-se que será possível redefinir o padrão formativo dos professores em uma outra abordagem que possibilite uma reflexão sobre sua prática a fim de agir sobre ela percebendo-se também como sujeito deste processo em sua subjetividade.

Sendo assim, recorre-se ao conceito de Cuidado de Si de Michel Foucault, a fim de verificar como o autor compreende o sujeito e, também, como essas ideias, conhecimentos e conceitos podem contribuir de modo específico para a formação do sujeito da educação, ponto de central da investigação aqui proposta.

2.5 A NOÇÃO DE CUIDADO DE SI E A FORMAÇÃO

Nos últimos anos o conceito de Cuidado de Si, desenvolvido por Michel Foucault, emergiu como ponto chave para se repensar a ideia e os dilemas da formação humana. Diante da crise dos fundamentos da educação moderna, já não é possível justificar sua fundamentação ética em meio à pluralidade e complexidade das sociedades contemporâneas. Contudo, as práticas educativas que cercam a sociedade ainda se encontram ancoradas no modelo de sujeito moderno que privilegia a dimensão cognitiva, obstruindo reflexões sobre dimensões subjetivas essenciais.

Nesse sentido, é possível perceber que a forma pela qual se constrói e percebe-se o sujeito ainda permanece fixada nos moldes do moderno, ocultando formas alternativas de sua

abordagem e do seu processo formativo. É justamente no sentido de problematizar o modelo hegemônico atual que referencia-se aqui os estudos tardios de Foucault (2006), notadamente, o conceito de Cuidado de Si abordado por ele nos cursos que ministrou no Collège de France entre 1981 e 1982. A ênfase dada por esse autor na questão da subjetividade e na noção de sujeito humanista, traz contribuições importantes para pensar os destinos da educação em um viés que ressignifica a constituição do sujeito por si mesmo.

Cabe explicitar que, no entendimento de Freitas e Silva (2015), na década de 80, as teorizações foucaultianas sobre poder influenciaram fortemente o meio intelectual brasileiro. Para os referidos autores, as teorias sobre poder marcaram profundamente as análises das escolas brasileiras (FREITAS; SILVA, 2015, p. 220). Estas reflexões sobre o envolvimento da educação nos processos de regulação e controle desalojaram o educador de sua “posição privilegiada”, permitindo uma análise crítica quanto à dimensão do poder.

Já na década de 90, ainda de acordo com Freitas e Silva (2015), os estudos de Foucault sobre educação foram se consolidando, porém ao mesmo tempo também provocaram desconfiança quanto à validade da problemática sobre o poder. Desta forma, como pensar processos políticos-educativos emancipatórios se todo conhecimento é suspeito de vínculo com o poder?

Posteriormente, após as publicações dos seus últimos estudos, Foucault revela dimensões do seu pensamento até então ignoradas pelos educadores e rompe com a visão de que a teoria foucaultiana seria nociva para a educação crítica (FREITAS; SILVA, 2015). Assim, é nos anos 2000 que Michel Foucault surge como pensador da ética e dos processos de subjetivação através da publicação das suas entrevistas e dos seus cursos inéditos inaugurando uma nova vertente do pensamento foucaultiano para as pesquisas em educação.

Dentre os cursos tardios de Foucault publicados após sua morte, destaca-se aquele intitulado: “A Hermenêutica do Sujeito”. É nesta obra que Foucault analisa de maneira mais profunda a constituição do sujeito a partir da noção de Cuidado de Si, resgatando nas práticas de si do período greco-romano, possíveis respostas para compreender como os seres humanos se constituem enquanto sujeitos. A partir de então, a teoria foucaultiana é ampliada e revela que além de uma construção externa realizada pelos mecanismos de dominação, a educação também é um processo de cuidado de si que para Foucault é pressuposto para a liberdade, pois a partir do momento que o sujeito conhece a si mesmo através do Cuidado de Si, ele passa a ter poder sobre si (FOUCAULT, 2006, p. 508).

Pesquisadores da área educacional brasileira a exemplo de Alexandre Freitas (2010), Nyrluce Silva (2012), Silvio Gallo (2008), Pedro Pagni (2011) entre outros, utilizaram a noção

de Cuidado de Si proposto por Foucault para repensar os dilemas da educação contemporânea (FREITAS; SILVA, 2015) e novas formas de resistência às práticas de silenciamento dos sujeitos. Para estes pesquisadores, as reflexões sobre as práticas de si são fundamentais para ir ao encontro de outros modos de pensar as ideias e as práticas pedagógicas vigentes.

Ainda quanto a isso, Freitas (2010), nos diz que a noção de Cuidado de Si se refere a uma maneira de estar no mundo ao se relacionar com o outro e ao mesmo tempo se relacionando consigo, em práticas de si. Logo, a educação cogitada a partir dessa concepção de sujeito do Cuidado de Si não se reduziria ao volume de conteúdos ou habilidades a serem aprendidas para uma conformação do sujeito com a sociedade vigente. Antes disso, a educação é tomada como formação espiritual (FREITAS, 2010, p. 13).

Partindo também desta perspectiva de que a partir dos estudos foucaultianos sobre o Cuidado de Si, é possível repensar o atual modelo educativo pautado em bases epistemológicas que silenciam a subjetividade do sujeito, que Pagni (2011), afirma que a noção de Cuidado de Si traz a possibilidade de um novo olhar sobre a formação humana por meio de ações formativas de si mesmo voltada para a transformação de educadores e estudantes. Para este autor, apesar da complexidade do fenômeno educacional, os educadores não devem deixar de questionar a mudança de paradigma na educação e assumir o desafio de resistir aos mecanismos de assujeitamento imposto pelo paradigma da racionalidade técnica.

Nas sociedades modernas, o assujeitamento é operado por meio de instrumentos de poder juntamente com a elaboração do discurso verdadeiro que deverá ser inserido na subjetividade desses indivíduos. A educação enquanto aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1985), é um desses instrumentos e possui uma tendência reducionista de formação técnico-instrumental.

A racionalidade técnica no campo pedagógico silencia as práticas que envolvem aspectos subjetivos e negam consequentemente outras formas de educação para o sujeito. Como processo de resistência perante este silenciamento Freitas (2010), afirma que o resgate do Cuidado de Si enquanto arte de viver é fundamental para a compreensão das práticas de liberdade sobre si mesmo. Por sua vez, na docência, as técnicas de si abordadas nos estudos tardios de Michel Foucault permitem compreender a importância da educação enquanto arte de viver e o apagamento provocado pelo “momento cartesiano” que atuou desqualificando o Cuidado de Si (FOUCAULT, 2006, p. 18).

Destarte acredita-se que uma nova prática pedagógica requer uma problematização entre subjetivação e verdade demonstrando que a experiência subjetiva em suas técnicas de si possui relação direta com o seu processo formativo. A escrita de si, por exemplo, corresponde a um

dos processos de subjetivação envolvido nas práticas de si propostas por Foucault (2006) que revela uma abordagem que articula educação, filosofia espiritualidade, configurando-se “como uma importante chave de leitura dos problemas e questões que atravessam o campo educativo” (FREITAS, 2010, p. 170). O ato de escrever é um exercício de experimentação de via dupla: é uma maneira de encontrar-se consigo mesmo pela leitura e releitura, pois ao escrever assimilamos o que pensamos e ao mesmo tempo age também com outro que a recebe em uma troca maleável de serviços da alma em que ajudamos em seu caminho. (FOUCAULT, 2006, p. 446). Este exercício de escrita de si é, portanto, um dos modos de cuidar de si e do outro.

Assim, o pensamento de Foucault (2006) propicia novos debates sobre a formação humana através da busca constante de si, traçando relações com todos e com tudo que nos cerca. Neste processo de construção de si, o sujeito é aquele que aprende, que busca e vive em constante processo de formação e transformação. De acordo com Foucault (2006), o paradigma moderno em seu modo de subjetivação constitui o sujeito a partir de tentativas indefinidas de conhecimento de si pautado em técnicas de dominação.

A educação dentro da perspectiva foucaultiana, por sua vez, tem como principal objetivo permitir aos sujeitos uma autorreflexão e possíveis transformações através das experiências envolvendo os processos de subjetivação desenvolvidos em suas práticas formativas. O Cuidado de Si nos oferece caminhos para pensar a noção de sujeito da educação sem a pretensão de apresentar definições prontas, mas sim, com o intuito de possibilitar aos educadores uma resistência crítica frente aos desafios éticos e políticos da atualidade.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste artigo não se constituem de “meros” escritos teórico-científicos, mas sim, de reflexões fundadas em inquietações, referente à forma como se percebe a atual formação do sujeito da educação. Este sujeito é permeado por mudanças sociais, as quais trouxeram novas ideias sobre o perfil desejado do educando. Portanto, exalta-se nesses escritos que a pós-modernidade revelou o surgimento de um sujeito com identidade diferente do passado. Com as transformações sociais, a postura crítica do educando passou a ser intensificada e valorizada. De acordo com Saviani (2013) o sujeito faz parte de uma construção histórica, subjetiva, de relações e, a partir do desejo de transformação da realidade social, atua ativamente.

Volta-se então à questão de partida deste artigo: considerando os entraves do paradigma moderno, bases epistemológicas contemporâneas podem contribuir para a formação do sujeito

da educação? A partir do que foi possível concluir com esse estudo bibliográfico sobre as implicações de pressupostos conceituais modernos e da contemporaneidade no processo educativo, considera-se que a perspectiva epistemológica da contemporaneidade aqui apresentada, indica que sim. Abordamos neste trabalho autores que apresentam um caminho de resistência crítica, além de saídas perante os desafios e dilemas da formação educativa na busca de respostas para a pergunta de pesquisa aqui formulada.

É possível afirmar que através de outros modos de pensamento e de práticas educativas será possível romper com o modelo hegemônico moderno, uma vez que irá de encontro com as antigas práticas de sujeição ao trazer reflexões sobre o exercício da autonomia dos sujeitos a partir de sua subjetividade.

A noção do Cuidado de Si defendida por Foucault, apontada aqui como possível alternativa para uma prática pedagógica, reconhece a singularidade dos sujeito, vai além do corpo e toma como referência os aspectos sociais, culturais, educativos, econômicos e as relações de poder. Desta forma, busca não restringir o sujeito e sua formação.

Através dos últimos estudos de Foucault, vislumbra-se uma nova possibilidade de ação educativa por meio de ações sobre si. Resgata-se um viés ético através do potencial de subjetivação que é fortemente negado pela racionalidade pedagógica vigente. Ao repensar o ensino da escola moderna, refletimos também sobre a importância do percurso formativo docente para a consolidação de uma ação pedagógica que considere a subjetividade dos sujeitos. Para tal, em seu processo de formação, o professor precisa refletir sobre ele enquanto ser humano revestido de subjetividade, também sobre sua prática e a partir destas reflexões, agir sobre o seu fazer educativo modificando-o.

Criticar a modernidade conduz a reflexões como estas que, no que lhe diz respeito, suscitam acerca da emergência de outro paradigma que favoreça o processo educativo a partir de uma relação dialógica entre a subjetividade e a formação. Nesse sentido, acredita-se que as transformações coletivas ocorrem a partir de uma transformação pessoal estimulada por meio de práticas que considerem a subjetividade dos sujeitos. Contudo, a consolidação deste paradigma centrado no subjetivo perpassa pela clara urgência em avançar na construção de novas bases teóricas que definam os atuais e futuros rumos da formação e do trabalho do professor de acordo com o momento histórico e contexto social uma vez que, o sujeito professor se constitui docente em um tempo e espaços definidos.

Mesmo chegando ao final destes escritos, frisa-se que não houve a intenção de encerrar as discussões a respeito da contribuição da contemporaneidade para formação do sujeito, nem mesmo concluir pensamento ao responder à pergunta norteadora do artigo. Pelo contrário, crê-

se que este servirá como estímulo para novos pesquisadores, por colocar em evidência temas tão relevantes e necessários aos espaços acadêmicos que se interessam em uma educação que contemple o sujeito e se torne mais humana.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó-SC: Argos, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado:** nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARANHA, Ana Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia:** geral de do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Marinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CASTRO, Gilliano José Mazzetto de.; COSTA, Marcio Luís. A invenção do sujeito. **Psicologia: ciência e profissão**. v. 38, n. 2, p. 391-402, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n2/1982-3703-pcp-38-2-0391.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares:** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Tradução de Catarina Matos. Porto: Livpsic, 2009.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Pedro Elói Duarte. Edições Almedina, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Alexandre Simão de. Michael Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. **ETD - Educação Temática Digital**. v. 12, n. 1, p. 167-190, dez. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/847>. Acesso em: 20 out. 2020.

FREITAS, Alexandre Simão de; SILVA, Nyrluce Marília Alves da. O sujeito da educação: problematizações e desdobramentos a partir da noção de cuidado de si. **Poiésis**. v. 4, n. Especial, p. 86 – 102, 2011, Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/751/702>. Acesso em : 10 nov. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LIMA JR, Arnaud S. de. O dinamismo do sujeito na ciência: tecnologia, inovação e educação. *In*: LIMA JR, Arnaud S. de (org.). **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**, v. 1. Curitiba: CRV, 2012. p. 29-66.

LIMA JR, Arnaud S. de. Educação e Contemporaneidade *In*: LIMA JR, Arnaud S. de; ANDRADE, Dídima M. M. (org.). **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**, v. 2. Curitiba: CRV, 2015, p. 13-40.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-58.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PAGNI, Pedro Angelo. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação? **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 2, p. 309-323, 2011. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2431/1569>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROGERS, Carl. Definições das noções teóricas. *In*: C. Rogers & M. Kinget (ed.), **Psicoterapia e relações humanas**, Belo Horizonte, v. 1, p.157-179, 1977.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas, 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES

TÍTULO DO ARTIGO	CONTRIBUIÇÕES DA CONTEMPORANEIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO
RECEBIDO	06/07/2021
AVALIADO	22/08/2021
ACEITO	26/09/2021

AUTOR 1	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sr.
NOME COMPLETO	Caio Teles Dultra
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Universidade do Estado da Bahia
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	http://lattes.cnpq.br/6811469354424489
ID ORCID	https://orcid.org/0000-0003-0285-4547
RESUMO DA BIOGRAFIA	Mestrando em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Docência no Ensino Superior e formado em Psicologia pela Universidade Salvador (UNIFACS). Psicólogo Clínico.
AUTOR 2	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Lorames Bispo dos Santos Cruz
INSTITUIÇÃO	Universidade do Estado da Bahia - UNEB
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	http://lattes.cnpq.br/6673129818954106
ID ORCID	https://orcid.org/0000-0003-4865-8744
RESUMO DA BIOGRAFIA	Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Formada em Administração e Pedagogia, com especialização em Gestão de negócios e em Alfabetização e letramento. Servidora pública do município de Candeias/BA.
AUTOR 3	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Madiane Santos de Assis
INSTITUIÇÃO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano
CIDADE	Valença
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	http://lattes.cnpq.br/9501414333655580
ID ORCID	https://orcid.org/0000-0002-5367-7141
RESUMO DA BIOGRAFIA	Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Formada em Pedagogia, com Especialização em Educação Básica Integrada a Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos. Servidora pública do município de Valença/BA.
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de Correspondência dos autores	<p>Autor 1: Rua Márcio Baptista, Cond.Baía Azul, Ed. Tóquio, Ap. 604, STIEP. Salvador/BA. CEP. 41770-015.</p> <p>Autor 2: Quadra 07, caminho 01, nº 03. Cajazeiras. Salvador/ BA. CEP. 41330-235.</p> <p>Autor 3: Rua Shirley de Freitas Santos Cristo nº 407C. Jambeiro. Valença/BA CEP. 45400-000.</p>
---	---