

## No limite do impossível: o avesso da educação

At the limit of the impossible: the reverse side of education

Debora Klippel Fofano

<https://orcid.org/0000-0003-3713-7564> – E-mail: debora.fofano@prof.ce.gov.br

### RESUMO

Este artigo propõe uma leitura filosófica da educação a partir de seu avesso, entendido não como desvio, mas como estrutura que revela a impossibilidade constitutiva do ato de educar. A partir de um diálogo entre a psicanálise freudo-lacanianana, o materialismo histórico-dialético e a crítica feminista, argumenta-se que a promessa moderna de universalidade e emancipação se sustenta sobre exclusões sistemáticas de gênero, raça, classe, território e linguagem. Sob a aparência de neutralidade, a escola atua como instância ideológica que reproduz desigualdades e silencia sujeitos dissidentes do ideal iluminista. A psicanálise inscreve a educação entre as “profissões impossíveis”, o materialismo histórico revela sua função reprodutora no tecido social e o feminismo denuncia o sujeito universal moderno, ao mesmo tempo em que afirma epistemologias insurgentes. Nesse horizonte, o fracasso formativo não é desvio, mas sintoma de um projeto civilizatório excludente e, paradoxalmente, condição de reinvenção. A aposta é uma crítica feminista como potência que emerge da contradição, do ruído, do mal-estar e da margem, concebendo a formação como travessia inacabada, tensionada e insurgente. Nesse processo, o ato das mulheres suleia a criação de outros modos de viver, pensar e ensinar, desorganizando o instituído e abrindo brechas para imaginar o novo. A verdadeira revolução da educação não virá pela harmonia, mas pela fissura: é no que falta, no que escapa, no que não se fecha, que a educação deixa de apenas reproduzir e se reinventa como espaço de liberdade e invenção.

**Palavras-chave:** Educação. Avesso. Psicanálise. Materialismo histórico. Crítica feminista. Impossibilidade.

## ABSTRACT

This article offers a philosophical reading of education from its reverse side, understood not as deviation but as a constitutive structure that reveals the impossibility inherent to the act of educating. Drawing from Freud-Lacanian psychoanalysis, historical-dialectical materialism, and feminist critique, it argues that the modern promise of universality and emancipation is sustained by systematic exclusions based on gender, race, class, territory, and language. Beneath the appearance of neutrality, the school functions as an ideological apparatus that reproduces social inequalities and silences subjects who do not conform to the Enlightenment ideal. Psychoanalysis places education among the “impossible professions”; historical materialism exposes its role in the reproduction of the social order; and feminism denounces the patriarchal nature of the modern universal subject while affirming insurgent epistemologies. Within this framework, formative failure is not a deviation but a symptom of an exclusionary civilizational project and, paradoxically, a condition for reinvention. The wager lies in a feminist critique as a force that emerges from contradiction, dissonance, discomfort, and the margins, conceiving formation as an unfinished, conflictual, and insurgent journey. In this process, the act of women from a Global South perspective opens up alternative ways of living, thinking, and teaching, disrupting what is instituted and creating cracks through which the new can be imagined. The true revolution in education will not come through harmony, but through fissure: it is in what lacks, escapes, and remains unfinished that education ceases to merely reproduce and reinvents itself as a space of freedom and invention.

**Keywords:** Education. Reverse side. Psychoanalysis. Historical materialism. Feminist critique. Impossibility.

## 1 Introdução

A educação moderna foi concebida através de uma promessa iluminista de igualdade e completude, nas bases desse projeto educacional, firmou-se o ideal de um sujeito autônomo, racional e plenamente consciente, cuja formação seria possível por meio do acesso ao saber, mediado por instituições escolares. No entanto, essa promessa nunca é plenamente possível de ser cumprida, pois a instituição escolar, longe de operar como espaço neutro de desenvolvimento dos sujeitos, revela-se como um campo simbólico e político atravessado por inúmeros antagonismos estruturais, nos quais a exclusão não é uma falha a ser corrigida, mas um sintoma constitutivo da própria lógica formativa.

Neste artigo procuramos evidenciar em que medida a educação fundada nesse ideal de universalidade e completude opera como instância ideológica de exclusão e silenciamento de sujeitos não conformes ao ideal iluminista. Tal questão emerge da percepção de que, sob a aparência de neutralidade, a escola constitui-se também como espaço de reprodução de desigualdades de classe, território, raça e gênero, naturalizando a marginalização de múltiplas formas de existência e saber. A hipótese que orienta a reflexão é a de que a educação, longe de ser uma prática de formação plena, está estruturada por antagonismos constitutivos, sendo o fracasso formativo não uma disfunção, mas o sintoma de um projeto civilizatório excludente. Com base nisso, o objetivo é propor uma leitura filosófica e crítica da educação a partir do seu

avesso, mobilizando conceitos do materialismo histórico-dialético, da psicanálise freudo-lacanian e da crítica feminista, com vistas a desestabilizar a racionalidade formativa moderna e afirmar a potência criadora que emerge da contradição, do mal-estar e da margem, tomando o ato das mulheres como suleador dessa proposta<sup>1</sup>.

A psicanálise, desde Freud, já apontava a impossibilidade estrutural da formação plena: educar, governar e psicanalisar, seriam “profissões impossíveis”. Lacan aprofunda essa concepção ao afirmar que o sujeito é efeito do significante, dividido e alienado ao Outro, marcado por uma falta constitutiva. Essa formulação tensiona o ideal de sujeito coeso e aponta para a incompletude como condição da formação do próprio sujeito. Paralelamente, a crítica feminista expõe o caráter ideológico do universal moderno. A figura do sujeito universal revelou-se como a de um homem branco, europeu, burguês, enquanto mulheres negras, indígenas e tantas outras foram sistematicamente apagadas, domesticadas e subalternizadas. Na escola, nesse processo, não foram apenas reproduzidas exclusões: ela foi uma de suas máquinas operatórias.

Como anunciamos, a fundamentação filosófica deste trabalho então articula aportes da psicanálise, da teoria crítica marxista e do pensamento feminista contemporâneo, visando desestabilizar a promessa iluminista de uma educação universal e completa. A partir de Freud (1925), que inscreve o ensino entre as “profissões impossíveis”, e de Lacan (1985; 1992), que concebe o sujeito como efeito do significante e estruturalmente dividido, problematizamos a ideia de formação como completude. Essa abordagem é tensionada pela teoria da ideologia de Althusser (1985), que identifica a escola como principal aparelho ideológico do Estado, e por Žižek (1992; 2003), que revela como a ideologia opera de forma mais eficaz justamente quando se apresenta de forma naturalizada. Em convergência com essa crítica estrutural, o feminismo materialista de Saffioti (2004), as formulações de Silvia Federici (2017; 2019) contribuem para evidenciar que o sujeito universal da modernidade é, em verdade, masculino, branco e burguês e que a escola participou ativamente da naturalização dessa normatividade. Outras importantes pensadoras são chamadas ao debate para demonstrar como a luta das mulheres foi, em parte, capturada pelo neoliberalismo, transformando discursos de emancipação em narrativas de gestão da diversidade.

Reiterando a metodologia, trata-se de um ensaio teórico orientado por uma abordagem crítica que articula o materialismo histórico-dialético, a psicanálise freudo-lacanian e a crítica feminista. A perspectiva marxista permite compreender a escola como ideologia, responsável pela reprodução das relações de produção. A psicanálise, em sua vertente lacanian, introduz a noção de sujeito dividido, mostrando que a educação não pode se realizar como completude, mas sempre como experiência de falta e mal-estar. A crítica feminista denuncia a construção do sujeito universal como uma ficção masculina e ocidental, ao mesmo tempo em que propõe rupturas epistemológicas que abrem caminho para novas formas de existência e saber. A metodologia adotada, portanto, não se pauta por procedimentos empíricos, mas por um posicionamento teórico-filosófico comprometido com a desnaturalização do discurso educativo.

Organizamos o percurso do artigo em três momentos. Na primeira seção, discutimos o avesso da educação a partir da impossibilidade formativa inscrita desde Freud e Lacan, articulando essa leitura à crítica da ideologia de Althusser e Žižek e à denúncia feminista da ficção

<sup>1</sup> Embora fundado em questões teóricas amplamente desenvolvidas na tese de doutorado *Atravessando a fantasia ideológica: violência criadora na educação*, este artigo constitui uma elaboração autônoma, orientada por uma chave analítica feminista. O foco aqui recai sobre a crítica ao sujeito universal moderno e sobre a afirmação de epistemologias insurgentes, tensionando os fundamentos iluministas que sustentam o projeto formativo ocidental.

universal do sujeito moderno. Em seguida, examinamos como o patriarcado e as desigualdades de gênero, classe e raça se materializam historicamente na escola moderna, evidenciando os mecanismos de exclusão que sustentam a promessa de universalidade e analisando a apropriação neoliberal de parte da crítica feminista. Por fim, apresentamos a categoria do avesso como horizonte teórico, metodológico e político, afirmando a potência criativa do impossível e defendendo a educação feminista como ato coletivo e revolucionário. A seção final retoma os principais argumentos, ressaltando que é justamente no fracasso estrutural e nas fissuras do projeto moderno que se abre a possibilidade de reinvenção da educação.

## 2 O avesso da educação: fissuras, fracassos e invenção

A ideia de *avesso da educação*<sup>2</sup> emerge da constatação de que a prática educativa se funda em uma lógica de contradição. Em vez de se realizar como espaço pleno de autonomia e liberdade, como prometeu o projeto iluminista, a educação revela-se atravessada pela falta, pelo conflito e pelos antagonismos próprios do campo social. Ao longo dos séculos, a educação institucional hegemônica sustentou-se na figura de um sujeito autônomo, racional e coeso, ocultando que educar não é um caminho linear de progresso, mas uma experiência marcada por rupturas, perdas e violências.

Esse projeto hegemônico funcionou como uma espécie de ortopedia social: enquadrar, padronizar, normatizar e formar o “homem” como cidadão. A promessa de formação, ainda hoje reiterada, convive com a produção de sofrimento, à medida que sujeitos plurais são obrigados a se adequar a um modelo estreito e padronizado de aprender e sentir. A ortopedia iluminista, longe de libertar, produz sujeição: apenas será reconhecido como sujeito aquele que se deixa capturar pelo modelo da racionalidade compulsória, hoje articulada aos ideais neoliberais.

A psicanálise oferece um deslocamento fundamental. Freud (1925/2010, p. 259) advertia que educar é uma das “profissões impossíveis”, ao lado de governar e psicanalisar, pois nelas “o fracasso está garantido de antemão”. Impossíveis não porque não possam ocorrer, mas porque há sempre um resto<sup>3</sup> irreduzível, algo que escapa à técnica e ao planejamento. Nesse aspecto, a educação nunca cumpre inteiramente o que promete: seu fracasso não é acidente, mas estrutura. Em *Análise terminável e interminável*, Freud (1937/1996) retoma esse ponto, mostrando que as tarefas educativas, assim como a própria análise, se defrontam com um impossível estrutural.

Lacan aprofunda essa formulação ao situar a impossibilidade no cerne da constituição do sujeito. Para ele, “o sujeito é efeito do significante” (Lacan, 1998, p. 112), isto é, não existe antes da linguagem, mas se constitui nela. Essa inscrição implica uma divisão estrutural: alienado ao

<sup>2</sup> O termo *avesso da educação* é aqui utilizado em analogia ao que Lacan denominou *avesso da psicanálise* (*l'envers de la psychanalyse*) em seu Seminário XVII (1969-1970). Ao propor esse deslocamento, Lacan buscava mostrar que a psicanálise só se compreende plenamente quando examinada em seu funcionamento oposto ao discurso dominante, evidenciando suas contradições e tensões estruturais. De modo semelhante, pensar o *avesso da educação* não significa descrevê-la a partir de um “outro lado” exterior ou marginal, mas revelar as fissuras constitutivas que a própria promessa escolar encobre. Assim como a psicanálise, a educação carrega em seu interior um impossível estrutural — o resto que não se deixa simbolizar nem formar — e é precisamente nesse ponto de falha que se revela tanto sua violência quanto sua potência criadora.

<sup>3</sup> Na psicanálise freudo-laciana, o *resto* designa aquilo que escapa a toda simbolização e, por isso, não se integra completamente à ordem do discurso. Freud já indicava esse excesso ao falar de *das Ding* (a Coisa), núcleo irreduzível do desejo. Lacan retoma essa intuição ao formular o conceito de *objeto a*, entendido como aquilo que sobra, excedente estrutural da constituição subjetiva. No campo da educação, pensar o *resto* significa reconhecer que sempre há algo que resiste ao projeto formativo: um sujeito que não se deixa moldar, uma diferença que não se deixa apagar, uma fissura que impede a promessa de completude. Longe de ser mera falha a corrigir, esse resto é constitutivo e pode ser fonte de criação e invenção.

Outro, separado de si mesmo e sempre em falta. No *Seminário 11*, explicita que a entrada no campo simbólico custa sempre uma perda: “na alienação, o sujeito só subsiste ao preço de se dividir” (Lacan, 1985, p. 223). O sujeito idealizado pelo humanismo, autônomo, coeso, plenamente consciente, revela-se, assim, uma ficção. O sujeito possível, pensado a partir de Lacan, é dividido, atravessado pelo inconsciente e marcado por restos que não se deixam simbolizar.

Esse pensamento incide diretamente sobre a educação. Lajonquière (2006) afirma que “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo”. O sujeito não cria seu discurso, mas é causado por ele; existe apenas por conta da linguagem, oferecem um suporte simbólico para sua emergência. Nesse mesmo sentido, Charlot (2000, p. 54) enfatiza que “a relação com o saber é constitutiva da relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo”. Essa relação, porém, nunca é neutra: está atravessada por tensões, desigualdades e confrontos. Lajonquière (1999, p. 37) sintetiza: “o ato educativo implica sempre uma perda”, pois introduzir o sujeito na cultura significa confrontá-lo com limites e normas que o antecedem.

O processo educativo, portanto, não se configura como caminho de plena liberdade, mas como movimento de inscrição na lei, atravessado por rupturas que singularizam a subjetividade. A ambição de organizar cientificamente o ato educativo, a partir do conhecimento produzido sobre o educando e sobre a própria prática, está condenada ao fracasso. Ainda assim, esse limite não inviabiliza sua autenticidade: o ato educativo se realiza justamente na tensão entre um sujeito que espera ver reproduzida no outro a ordem que representa e outro que se recusa a ser reduzido a objeto dessa investida, sob pena de anulação em sua existência.

A própria etimologia da palavra aluno reforça essa lógica da falta constitutiva: *alumnus* significa “aquele que não tem luz”; *infans*, “aquele que não fala”; *menino/menina*, de *minus*, “o menor”. Desde sua designação linguística, a posição do educando é marcada pela carência e pelo não saber. A educação organiza-se, assim, em torno dessa falta, tentando preenchê-la, mas encontrando sempre um resto que escapa. Freud (1976) já advertia que a educação, assim como a psicanálise, deve ser protegida de saberes dogmáticos como a religião e a ciência positiva, ambos frequentemente convertidos em discursos totalizantes. Quando colonizada por essas perspectivas de completude, a escola corre o risco de se reduzir à aplicação técnica de métodos normativos, em detrimento do espaço de criação e abertura ao sujeito.

Esse mal-estar constitutivo, como lembra Voltolini (2011, p. 42), não é defeito, mas condição da educação: “o mal-estar é a contrapartida inevitável do ingresso do sujeito na cultura; querer eliminá-lo é suprimir a própria cultura”. Qualquer projeto que pretenda eliminar a tensão entre sujeito e sociedade fracassará, pois é justamente nessa tensão que se cria o campo social. Educar não pode ser reduzido à adaptação plena, pois isso implicaria dessubjetivação. Desde o início, a subjetividade e suas demandas precisam ser consideradas, sobretudo aquelas ligadas à constituição do Eu. O sujeito é movido por desejos múltiplos, sendo o conhecimento apenas um deles. Por isso, o suposto saber objetivo e institucionalizado nunca é inteiramente possível: carrega tanto os antagonismos sociais (como a luta de classes) quanto as contradições internas dos sujeitos — educadoras, educadores e educandos. Educar nunca é posição pacífica nem totalizável em um sentido acabado.

As relações mais ordinárias entre sujeito e alteridade estão atravessadas por mediações sociolinguísticas que orientam a conduta e a produção de sentido. Contudo, a verdadeira relação intersubjetiva não se estabelece entre sujeitos empíricos, mas entre sujeito e estrutura. O ato educativo inscreve-se nesse espaço de fricção, onde coexistem a tentativa de impor uma

ordem e a recusa em ser inteiramente capturado por ela. É dessa tensão que emerge, ao mesmo tempo, a impossibilidade e a potência do ato educativo.

Essa constatação converge com a crítica marxista à ideologia. Althusser (1985, p. 84) sustenta que “a escola é hoje o principal aparelho ideológico do Estado”, responsável por reproduzir as relações de produção sob a aparência de neutralidade<sup>4</sup>. Žižek (1992, p. 45) acrescenta que a ideologia é mais eficaz precisamente quando se apresenta como universal, mascarando sua particularidade histórica. Para ele, “o lugar da ideologia não está no saber consciente, mas naquilo que os sujeitos fazem sem saber”, ou seja, na fantasia que organiza práticas sociais e educativas. A ideologia funciona como cenário que oculta o antagonismo que funda o campo social, inclusive o educativo. Atravessar essa fantasia é expor seu avesso, enfrentando as lógicas discursivas que revelam o real do antagonismo na educação.

A teoria lacaniana dos quatro discursos reforça essa leitura. No *Seminário 17*, Lacan (1992, p. 19) descreve os quatro discursos, discurso do mestre, do universitário, do analista e da histérica como modos de organizar o laço social. No campo educativo, essa articulação é particularmente reveladora. Quando a escola se apoia apenas no discurso do mestre, o professor assume a função de significante-mestre (S1), sustentado pelas insígnias institucionais e ocultando sua falta constitutiva. No discurso universitário, o saber (S2) ocupa a posição de agente, instaurando a ficção de um conhecimento totalizante e impessoal, que tende a suprimir a singularidade do sujeito. Em ambos os casos, a educação funciona como instância de tamponamento do real, recobrando a impossibilidade com saberes fechados.

O discurso da histérica e o discurso do analista oferecem outros caminhos. O primeiro, ao colocar em cena o sujeito barrado, questiona a consistência do Outro, denuncia a insuficiência do saber e produz deslocamentos de sentido. O segundo, tendo como agente o *objeto a* — causa do desejo —, convoca o outro a se reconhecer como sujeito dividido e a produzir seus próprios significantes. Na escola, essa perspectiva abre espaço para práticas pedagógicas mais inventivas, que não buscam conformar, mas possibilitar a emergência de singularidades.

A educação, nesse horizonte, só pode ser compreendida como atravessada pela lógica do impossível: nenhuma transmissão é plena, toda tentativa de totalização deixa escapar um resto. Essa incompletude, longe de ser falha, é o que mantém vivo o desejo. Por isso, como propõe Voltolini (2011, p. 48), a tarefa do educador não é “formar tipos”, mas “formar sem conformar”, sustentando a abertura ao não saber e possibilitando que cada sujeito construa sua própria posição diante do conhecimento. Educar deixa, então, de ser um ideal de harmonia e torna-se um ato ético, no qual desejo, lei e linguagem se entrelaçam.

O ideal de universalidade da educação, nesse sentido, não é apenas abstração, mas dispositivo de poder que molda subjetividades funcionais ao capitalismo, ocultando as exclusões que o sustentam. Assumir o avesso da educação é desvelar o que uma pedagogia ingênua encobre: que não há formação sem violência simbólica, sem imposição de limites, sem antagonismos. A crítica feminista reforça esse ponto. Saffioti (2004, p. 45) lembra que “o universal prometido pela modernidade é, na realidade, um universal masculino”, no qual as mulheres aparecem como exceção ou destinatárias de uma instrução reduzida e subordinada. Isso se

<sup>4</sup> Ao articular a psicanálise de Lacan e a teoria marxista da ideologia em Althusser, é possível compreender como a divisão subjetiva se conecta ao processo de interpelação. Para Lacan (1998), o sujeito é efeito do significante e, portanto, marcado por uma falta estrutural que o constitui. Althusser (1985), por sua vez, mostra que os aparelhos ideológicos do Estado interpelamos indivíduos, produzindo-os como sujeitos que reconhecem em si a voz do poder. Esses dois registros não se opõem, mas se complementam: se o sujeito é sempre dividido pela linguagem, é precisamente essa divisão que o torna vulnerável à interpelação ideológica; e, ao mesmo tempo, é nesse resto que escapa à captura ideológica que se localizam as brechas de resistência e criação.

materializa em práticas concretas: exclusão de mulheres, desvalorização do trabalho docente feminino, referencial androcêntrico e naturalização da desigualdade de gênero.

A educação não apenas transmite saberes, mas organiza imaginários. Ao eleger figuras masculinas como referências centrais, reforça hierarquias de gênero, território, raça e classe. Esse tipo de violência simbólica da educação, não é exceção a ser corrigida, mas estrutura constitutiva. O sujeito nunca se deixa capturar inteiramente pela ortopedia escolar: há sempre algo que não se adequa. É nesse ponto de fratura, no impossível, que o processo educativo encontra sua potência criadora. Reconhecer o avesso da educação significa abandonar a ilusão universalista de harmonia e assumir o ato educativo como processo conflituoso, atravessado por antagonismos estruturais que, justamente, permitem a criação.

### 3 Patriarcado, gênero e a ficção universal da escola moderna

Se o avesso da educação se anuncia, no plano simbólico, na impossibilidade da formação plena, como advertiu Freud ao incluir o educar entre as “profissões impossíveis”, é no patriarcado que essa impossibilidade se concretiza em práticas históricas de exclusão e violência. A promessa da escola moderna, ancorada no ideal iluminista de igualdade, revelou-se desde o início como um universal masculino, que relegou as mulheres à subordinação. Esse projeto de modernidade educativa construiu-se em torno do sujeito autônomo que, como mostram as críticas feministas, era definido por parâmetros muito específicos: burguês, europeu, branco, masculino e proprietário. Sob a aparência de neutralidade, essa figura particular foi erigida como norma, legitimando currículos, políticas e discursos de cidadania que silenciaram e marginalizaram outras formas de existência.

Essa ficção universal teve efeitos concretos. Às mulheres, destinou-se uma escolarização restrita, voltada para o trabalho doméstico e a formação moral, enquanto o acesso ao conhecimento científico lhes era negado. Às populações negras e indígenas, reservou-se a exclusão direta ou a assimilação forçada, que desqualificava seus saberes em nome da civilização europeia. A própria organização curricular reforçou hierarquias de gênero, classe e raça ao instituir como legítimos apenas os conhecimentos associados à cultura ocidental, invisibilizando epistemologias e práticas de resistência. Assim, a escola moderna, ao mesmo tempo em que se apresentava como espaço de igualdade, consolidava a desigualdade em sua própria estrutura.

Heleieth Saffioti foi incisiva ao demonstrar que o patriarcado não é resíduo pré-capitalista, mas uma estrutura ativa, em constante rearticulação na sociedade. Para ela, “as relações patriarcais se imbricam com as de classe, de tal maneira que a exploração da mulher não é acessória, mas constitutiva do sistema” (Saffiot, 2004, p. 68). Isso significa que a opressão das mulheres não constitui falha do projeto moderno, mas uma de suas condições de possibilidade. A educação moderna não fracassou em incluir as mulheres: incluiu-as sob a forma de subordinação, confinando-as a espaços desvalorizados e funções de cuidado exploradas.

A materialidade da educação brasileira revela com clareza essa dinâmica. Durante o século XIX, intelectuais como Nísia Floresta precisaram reivindicar o direito à instrução em uma sociedade que restringia a educação feminina a conteúdos morais e religiosos, destinados a moldar “boas mães e esposas” (Floresta, 1989). Paralelamente, outras mulheres negras e periféricas, como Maria Firmina dos Reis — escritora, abolicionista e educadora —, desafiaram duplamente o patriarcado e o racismo ao fundar escolas inclusivas, que aceitavam crianças negras e pobres, algo escandaloso para a elite branca de seu tempo. Esses exemplos mostram

que a igualdade nunca foi universal: as mulheres só tiveram acesso à instrução na medida em que ela confirmava sua posição subordinada ou, em casos excepcionais, por meio de forças marginais e revolucionárias.

Saviani (2008, p. 443-444) sintetiza esse quadro ao afirmar que, mesmo nas últimas décadas do Império, “a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas”. O acesso à educação, quando se ampliou, foi seletivo e hierárquico. Saviani (2009, p. 143) recorda também que, ainda no século XIX, a criação das Escolas Normais buscava institucionalizar a formação docente; no entanto, no Brasil, esse espaço rapidamente se feminilizou, naturalizando a docência como vocação feminina. Essa feminilização não significou emancipação, mas desvalorização.

Já no século XX, com a expansão das escolas normais, consolidou-se o papel feminino como o de “professoras primárias”, responsáveis por transmitir valores cívicos e maternos, enquanto aos homens eram destinados os campos da ciência e da técnica. As reformas posteriores não alteraram substancialmente esse quadro. A LDB de 1971 extinguiu as Escolas Normais e instituiu o Magistério como habilitação específica; em 1996, a nova LDB deslocou a formação docente para o nível superior. Em ambos os casos, a presença massiva das mulheres no magistério significou também a manutenção de uma profissão precarizada, associada ao cuidado e, portanto, menos valorizada.

Essa precarização tem um recorte de classe: o magistério tornou-se profissão majoritariamente feminina e popular, de baixos salários e pouco prestígio. Isso reforça a naturalização da docência como extensão do trabalho doméstico. Nancy Fraser (2011) ajuda a compreender essa dinâmica ao mostrar que o capitalismo opera com a cisão entre produção e reprodução: enquanto os homens foram associados ao trabalho produtivo e remunerado, as mulheres ficaram restritas ao trabalho reprodutivo, invisível e mal pago, ainda que fundamental para a sustentação do sistema.

Os dados contemporâneos confirmam essas contradições. Em 2022, havia 1,83 milhão de professoras na educação básica, mais de 80% da docência era feminina (Brasil, 2023). Contudo, essa maioria não se converte em poder institucional: mulheres continuam minoria em cargos de direção, coordenação e reitorias. Segundo o IBGE (2022), embora 20,7% das mulheres com mais de 25 anos tenham concluído a graduação (contra 15,8% dos homens), elas recebem, em média, apenas 76,5% da renda masculina e acumulam quase três horas diárias de trabalhos não remunerados (Brasil, 2023a).

No campo científico, a desigualdade se agrava. Rodrigues (2006) mostrou que, em 1990, apenas 18,5% das bolsas de produtividade do CNPq na categoria mais alta foram concedidas a mulheres. Mais recentemente, Araújo (2019) demonstrou que, na Filosofia, “as chances de crescimento profissional dos homens são 2,3 vezes maiores que as das mulheres”. Os números são eloquentes: nos cursos de Filosofia, as mulheres são 36,44% de graduandas, 30,06% de mestrandas, 26,98% de doutorandas e apenas 20,14% de docentes de pós-graduação. Quanto mais alto o nível acadêmico, mais drástica a exclusão.

A perspectiva da interseccionalidade evidencia que a desigualdade não é apenas de gênero. Em 2010, apenas 7,8% das mulheres negras entre 25 e 29 anos haviam concluído o ensino superior, contra 23,4% das brancas (Observatório da branquitude, 2010). Em 2019, a diferença persistia: 30,7% para brancas contra 17,8% das mulheres negras. Nos cursos de ciência e tecnologia, a exclusão se radicaliza: apenas 13,3% das matrículas em Computação e 21,6% em

Engenharias eram de mulheres, sendo mínima a presença de mulheres negras (Geledés, 2019). Além disso, os índices de evasão escolar também revelam a desigualdade: segundo dados do IBGE (2019), 27,1% das meninas negras entre 15 e 17 anos abandonaram a escola antes de concluir o ensino médio, contra 14,6% das meninas brancas.

Silvia Federici demonstra que a modernidade capitalista se fundou na disciplinarização dos corpos femininos. Em *Calibã e a bruxa* (2017), mostra como a caça às bruxas foi peça-chave na expropriação das mulheres de seus saberes, confinando-as ao espaço reprodutivo e não pago. Em *O ponto zero da revolução*, sintetiza: “o que eles chamam de amor, nós chamamos de trabalho não pago” (Federici, 2019, p. 35). Esse diagnóstico é ainda mais radical quando a autora observa que “o ponto zero é tanto um lugar de perda completa quanto de possibilidades, pois só quando todas posses e ilusões foram perdidas é que somos levados a encontrar, inventar, lutar por novas formas de vida e reprodução” (Federici, 2019, p. 35). Essa formulação deixa evidente a naturalização histórica do cuidado, da maternidade e da docência como destinos femininos, mas também indica que a ruptura e a perda podem ser motores de criação de novas formas de existência.

Quando a docência feminina, romantizada como vocação, é reinterpretada como exploração estrutural, abre-se espaço para que o trabalho das mulheres na educação seja visto não como extensão natural do cuidado, mas como prática de luta. Como observa Saffioti (2004, p. 92), “as mulheres não apenas resistem; elas reinventam”. Esse vigor conecta-se também com a tradição de pensadoras feministas contemporâneas. bell hooks (2013) define a educação como “prática da liberdade”, mas lembra que só pode sê-lo quando enfrenta as desigualdades de raça, classe e gênero. Como enfatiza,

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2013, p. 157).

Em outra formulação, hooks afirma: “a sala de aula não é lugar para estrelas; é um lugar de aprendizado” (hooks, 2013, p. 202), sublinhando que a docência deve deslocar o foco da autoridade para o compartilhamento do saber. Angela Davis (2016), por sua vez, insiste que nenhuma luta feminista pode ser separada da luta antirracista e anticapitalista. Essas vozes ampliam a crítica mostrando que não basta falar de inclusão feminina: é preciso dismantellar as estruturas que sustentam a exclusão.

Retomando Nancy Fraser (2011), é necessário lembrar que parte da crítica feminista foi apropriada pelo neoliberalismo. O que antes denunciava as estruturas de exploração foi transformado em discurso de “empoderamento” e “igualdade de oportunidades”. Fraser nota que a passagem da redistribuição material para o reconhecimento simbólico abriu espaço para que o capitalismo se apresentasse como progressista, enquanto, em sua face mais drástica, aprofundava a precarização. No campo educacional, essa lógica aparece na valorização de competências como “resiliência” e “autonomia feminina”, exaltadas como virtudes individuais, mas que servem para mascarar a persistência das desigualdades estruturais. Essa operação é ideológica: o neoliberalismo apropria-se da crítica feminista, transformando a feminilidade em modelo de gestão flexível da vida, uma mulher multitarefa, emocionalmente inteligente, sem alterar as bases materiais da exploração. A escola e a universidade, nesse cenário, tornam-se espaços de legitimação: celebram a diversidade e a igualdade enquanto mantêm intactas hierarquias de gênero, raça e classe.

Esse conjunto de dados e análises evidencia que a presença das mulheres na educação está sempre atravessada pelos antagonismos sociais: são maioria no magistério, mas minoria nos espaços de prestígio; alcançam níveis mais altos de escolarização, mas recebem salários mais baixos; são incluídas, mas em condição subordinada. Como sintetiza Saffioti (2004), a universalidade moderna é, em essência, universalidade masculina. Federici (2019) mostra que a docência integra a lógica da naturalização do trabalho não pago, enquanto Fraser (2011), bell hooks (2013) e Angela Davis (2016) advertem que, sem enfrentar as estruturas de classe e raça, a igualdade formal apenas mascara exclusões concretas. Nesse sentido, a violência patriarcal na educação não se configura como anomalia ou desvio, mas como dimensão constitutiva do projeto burguês. O *avesso da educação* permite, assim, desvelar a sustentação da exclusão sistemática. Como revelam Freud e Lacan, a educação é estruturalmente atravessada pelo impossível; como demonstram Saffioti, Federici, Fraser, hooks e Davis, esse impossível ganha corpo histórico nas violências de gênero, raça e classe que sustentam o capitalismo. A escola, longe de espaço neutro de emancipação, é campo de antagonismos — e é justamente nesse campo de fraturas que reside também a possibilidade de criação e transformação.

#### 4 O avesso educa: a potência do impossível

O que aqui denominamos “avesso da educação” não é apenas uma metáfora literária livremente inspirada no avesso da psicanálise, mas uma categoria que busca nomear aquilo que se revela quando a promessa pedagógica de harmonia fracassa. Diferente de um simples oposto, com avesso designamos o reverso estrutural da prática educativa: o lugar onde emergem a fissura, o não-saber, aquilo que escapa tanto à técnica quanto ao ideal iluminista de formação plena. Nesse sentido, o avesso da educação pode ser compreendido em três registros complementares.

Como categoria teórica, ele retoma a formulação freudiana e lacaniana das “profissões impossíveis” para situar a educação no campo da impossibilidade constitutiva. Educar nunca é transmitir integralmente um saber, mas operar em torno de uma falta que insiste em retornar. Como chave metodológica, o avesso funciona como um gesto crítico de leitura: colocar em evidência os antagonismos, contradições e violências que a educação institucional muitas vezes tenta encobrir sob a aparência de neutralidade. Olhar “desde o avesso” é recusar a narrativa do progresso linear e examinar a educação em sua fratura constitutiva. Como horizonte político e ético, o avesso aponta então para a potência criativa que nasce da impossibilidade. É porque a educação não se completa, porque fracassa em formar sujeitos plenos, que pode abrir espaço para invenções, práticas insurgentes e epistemologias feministas, decoloniais e anticapitalistas. O avesso não é defeito a ser corrigido, mas condição de criação: lugar em que o impossível se torna motor e em que a educação pode reinventar-se como outra coisa.

Assim, ao nomear o avesso da educação, não propomos apenas uma crítica negativa, mas a afirmação de um campo fértil, no qual a fissura é potência e o resto é força de invenção. O avesso não se limita a denunciar os limites da escola moderna: ele os assume como condição de possibilidade para imaginar uma educação que se abra ao novo, ao singular e ao comum. Pensar no avesso não significa abandonar a escola, mas reconhecer sua condição exata de criação. É justamente porque a escola nunca cumpre inteiramente sua promessa que se abrem brechas para práticas que escapam ao controle, instaurando experiências capazes de desestabilizar o universal masculino e introduzir novas formas de pensar e existir. Nesse ponto de im-

possível, encontramos também a potência da educação: aquilo que não se deixa enquadrar e capturar é precisamente o que torna possível a invenção.

A educação nesse sentido, só pode ser compreendida como ato educativo, pois jamais produz sujeitos plenos e reconciliados. O que resta desse fracasso estrutural não é falha, mas possibilidade de criação. Como lembra Lacan, “a verdade só pode ser meio-dita” (Lacan, 2008, p. 123); todo processo educativo está fadado ao inacabamento — e é nesse inacabamento que reconhecemos sua força. O ato de educar se mobiliza em um gesto autêntico da educadora e do educador, comprometidos em abrir caminhos de conhecimento, mesmo diante dos entraves econômicos e sociais. Esse gesto desencadeia múltiplos dispositivos, inclusive para que cada sujeito alcance sua singularidade, reconhecendo também suas impossibilidades. Nós nos colocamos, portanto, contra a fantasia da educação totalizante.

Reconhecemos, ainda, a fragilidade das transformações possíveis em um sistema educacional imerso no capitalismo contemporâneo. Mas, como advertiu Paulo Freire, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 1996, p. 67). Um ato criativo no campo educativo exige que apostemos no sujeito descentrado, recusando a figura idealizada do sujeito autônomo e universal.

É nesse horizonte que recorremos ao que Žižek e Badiou denominam de ato autêntico acontecimental. Para Žižek, “o Ato acontece numa emergência em que alguém tem de assumir o risco e agir sem legitimação, engajando-se numa espécie de aposta pascaliana<sup>5</sup> de que o ato em si há de criar as condições para sua própria legitimação ‘democrática retroativa’” (Žižek, 2003a, p. 176). O ato, portanto, não é invenção adaptativa, mas irrupção do impossível: ruptura que desestabiliza o tecido simbólico e político, abrindo o campo da revolução. Para Badiou, “o sujeito é o processo de uma fidelidade a um evento” (Badiou, 2009, p. 49): é ao manter-se fiel à irrupção do novo que podemos transformar radicalmente a realidade.

Por isso insistimos que educação feminista é um ato coletivo e revolucionário. Não se trata apenas de abrir espaço para mulheres, mas de transformar o modo como o conhecimento é produzido e transmitido, provocando assim uma epistemologia outra. Como afirma bell hooks, “a sala de aula pode ser o espaço que reconhece e legitima a presença de cada um, que afirma a voz de cada um” (hooks, 2013, p. 45). A sala de aula, mesmo com suas limitações, é local de luta e de possibilidade: lugar onde ensinar e aprender se configuram como acontecimentos contra o patriarcado e o racismo. Nísia Floresta, ao reivindicar o direito das mulheres à instrução formal, rompeu com a norma que as confinava ao espaço doméstico. Heleieth Saffioti mostrou que “as relações patriarcais se imbricam com as de classe” (Saffioti, 2004, p. 68), denunciando a educação como dispositivo de opressão. Léila Gonzalez, ao forjar a categoria de amefricanidade, desestabilizou o universal abstrato da filosofia ocidental, lembrando: “somos frutos de uma cultura que insiste em negar nossas raízes” (Gonzalez, 1988, p. 74). Cada fissura aberta por essas mulheres é inexoravelmente um ato revolucionário.

Reiteramos: o ato educativo não é individual, mas coletivo e político. Cada vez que mulheres tomam a palavra como produtoras de saber, introduzem novos referenciais no currículo ou denunciam a neutralidade ilusória da escola, instauram assim uma prática revolucionária. Como observa Federici, “a reprodução, longe de ser uma esfera privada, é o pilar de toda forma

<sup>5</sup> Referência à formulação de Blaise Pascal (1623–1662), conhecida como “a aposta de Pascal”, presente em sua obra *Pensées*. Nela, Pascal argumenta que, diante da impossibilidade de provar racionalmente a existência de Deus, o sujeito deve “apostar” como se Deus existisse, pois caso esteja certo, essa escolha seria a mais vantajosa.

de organização social” (Federici, 2019, p. 33). Por isso, não aceitamos que a docência ou o cuidado sejam lidos como vocações naturais; afirmamos que são territórios centrais de disputa.

Assumimos que a desvalorização histórica do trabalho intelectual, educativo e de cuidado, das mulheres não pode mais ser compreendida como destino natural, mas como exploração estrutural. O ato educativo feminista, ao reverter essa naturalização, é revolucionário, pois propõe uma nova base material para o conhecimento e para a vida social. Assumir a educação como antagonismo significa reconhecer que não há ato educativo sem conflito e é justamente nesse conflito que se inscreve a possibilidade de transformação. O avesso, longe de ser obstáculo, é potência: lugar em que a impossibilidade se converte em espaço de invenção, acontecimento criativo no qual a educação feminista se afirma como horizonte de liberdade e de revolução. A revolução verdadeira, não é apenas pedagógica, mas social, não é escolher entre opções dadas, mas alterar o próprio campo de possibilidades: romper e reconfigurar as coordenadas que definem o nosso horizonte de mundo.

## 5 Considerações finais: por uma travessia educativa

Construímos esse artigo como um exercício de desvelamento: expor o que a educação tradicional tenta encobrir, o que os discursos de neutralidade omitem e o que a promessa burguesa de emancipação universal tantas vezes silencia. Ao longo da análise, buscamos mostrar que a educação não é campo harmonioso, tampouco instrumento neutro de desenvolvimento humano, mas prática atravessada por antagonismos constitutivos. A psicanálise nos advertiu que educar é uma das “profissões impossíveis”: há sempre algo que escapa, um sujeito que não se deixa moldar. O materialismo histórico mostrou que a escola funciona como aparelho ideológico de Estado, sustentando a reprodução das relações sociais. A crítica feminista, por sua vez, revelou que esse resto que escapa não é neutro: ele tem gênero, raça, classe, território e linguagens muito bem definidos. O sujeito autônomo e racional, idealizado pela modernidade, ergueu-se sobre a exclusão e o apagamento de outras formas de vida, saber e existência, e a educação foi um de seus principais dispositivos de legitimação.

No entanto, foi justamente nesse avesso, no excedente que não se encaixa, nas fissuras da promessa iluminista, que entendemos a potência criadora da educação. O fracasso não é acidente, mas estrutura; e é porque a completude é impossível que se abre o espaço da invenção. Cada vez que uma epistemologia silenciada é inscrita, cada vez que uma mulher toma a palavra e desestabiliza o universal masculino, inaugura-se uma nova possibilidade. A filosofia feminista na educação não busca corrigir moralmente currículos ou ajustar métodos; propõe, antes, uma reinvenção radical do campo do saber. Esse gesto insurgente mostra que a educação só pode existir como processo conflitivo e inacabado, onde ruído, resto e contradição não são falhas a eliminar, mas condições constitutivas de um ato de criação.

Sonhamos, assim, perigosamente com o impossível. Se as mulheres, mesmo relegadas a posições periféricas, puderam produzir pensamento não subserviente ao universal abstrato, é justamente aí que reside sua força. Ao não se adequarem inteiramente às regras do jogo, criaram outros modos de pensar e educar. Hoje emergem práticas e teorias que não se subordinam à violência patriarcal, mas a confrontam com saberes insurgentes, desobedientes e radicais.

Esse ato oxigena as relações, transforma o ato de educar em constelação viva de saberes e arrisca outras formas de viver, pensar e ensinar. Não se impõe como fórmula pronta, mas nasce do avesso, revelando a potência de reinventar tudo. A verdadeira revolução da educação

não virá pela harmonia, mas pela fissura: pelo gesto que desorganiza o instituído e ousa imaginar o novo. Se a modernidade prometeu formar sujeitos plenos, afirmamos o contrário: é no que falta, no que escapa, no que não se fecha, que a educação encontra sua potência. O impossível, longe de limite, é motor. É no resto, no ruído e na contradição que a educação deixa de apenas reproduzir e se reinventa como espaço de liberdade, invenção e transformação.

## Referências

- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. In: *Posições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARAÚJO, C. Mulheres na filosofia: números e diagnósticos. In: GROSSI, M. P. et al. (Org.). *Mulheres na filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BADIOU, A. *Lógicas dos mundos*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BRASIL. Agência IBGE Notícias. *Mulheres dedicam quase o dobro do tempo dos homens a afazeres domésticos e cuidados*. 2023a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24267-mulheres-dedicam-quase-o-dobro-do-tempo-dos-homens-em-tarefas-domesticas>. Acesso em: 8 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Dia da Mulher: mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 8 set. 2025.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.
- FEDERICI, S. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e lutas feministas*. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.
- FLORESTA, N. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens (1832)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FOFANO, D. K. *Atravessando a fantasia ideológica: violência criadora na educação*. 2023. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
- FRASER, N. Mercantilização, proteção social e emancipação: as ambivalências do feminismo na crise do capitalismo, *Revista Direito GV*, v. 7, n. 2, p. 617-634, 2011.
- FREUD, S. Análise terminável e interminável (1937). In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (v. 23). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 219-254.
- FREUD, S. A questão da análise leiga (1925). In: *Obras completas de Sigmund Freud*. Vol. 16: O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925). Tradução: P. C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 259-268.

FREUD, S. Novas conferências introdutórias à psicanálise (1933 [1932]). In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (v. 22). Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 109-286.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. *Mulheres negras nas ciências e tecnologias: exclusões e resistências*. São Paulo: Geledés, 2019.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: M. B. Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua: Educação 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LACAN, J. *Escritos*. Tradução: V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964). Texto estabelecido por J.-A. Miller. Tradução: M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* (1969-1970). Texto estabelecido por J.-A. Miller. Tradução: M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. *O seminário, livro 20: mais, ainda* (1972-1973). Texto estabelecido por J.-A. Miller. Tradução: M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAJONQUIÈRE, L. de. Educar é transmitir marcas simbólicas. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 11, n. 20, p. 53-70, 2006.

LAJONQUIÈRE, L. de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MILLER, J.-A. *Elucidando o inconsciente: seminários 1984-1985*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE. *Relatório sobre desigualdade racial na educação superior*. São Paulo: Observatório da Branquitude, 2010; 2019.

RODRIGUES, L. Gênero e ciência no Brasil: mulheres bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 27, p. 309-344, 2006.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VOLTOLINI, R. *Educação e mal-estar na civilização*. São Paulo: Escuta, 2011.

ŽIŽEK, S. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Tradução: V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

ŽIŽEK, S. *O sujeito incômodo: o centro ausente da ontologia política*. São Paulo: Boitempo, 2003.

ŽIŽEK, S. *Vivendo no fim dos tempos*. São Paulo: Boitempo, 2011.

---

#### Sobre a autora

##### **Debora Klippel Fofano**

Professora de Filosofia da Rede Pública Estadual do Ceará (SEDUC-CE). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre e licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Grupo “Educação, Teoria Crítica e Filosofia Contemporânea” (CNPq/UFC), com ênfase em epistemologias feministas, psicanálise e crítica ideológica. Host do podcast *Perdidas na Parallaxe*. Integrante do coletivo de filósofas YebáBeló e da Coletiva Vozes Feministas.

Recebido em: 30/09/2025  
Aprovado em: 19/10/2025

Received in: 09/30/2025  
Approved in: 10/19/2025