

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICANÁLISE: CLÍNICA E CULTURA

LIEGE BERTOLINI FASOLO

**ESCUA E EXPERIÊNCIA NAS RODAS DE CONVERSA COM
PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO:
DA “RUA DE MÃO ÚNICA” ÀS “PASSAGENS”**

Porto Alegre

2017

LIEGE BERTOLINI FASOLO

**ESCUITA E EXPERIÊNCIA NAS RODAS DE CONVERSA COM
PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO:
DA “RUA DE MÃO ÚNICA” ÀS “PASSAGENS”.**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte
dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em
Psicanálise: Clínica e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roselene Ricachenevsky Gurski

Porto Alegre

2017

LIEGE BERTOLINI FASOLO

**ESCUITA E EXPERIÊNCIA NAS RODAS DE CONVERSA COM
PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO:
DA “RUA DE MÃO ÚNICA” ÀS “PASSAGENS”.**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte
dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em
Psicanálise: Clínica e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roselene Ricachenevsky Gurski

Aprovada em: _____

Banca examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof.^a Dr.^a Marise Bartolozzi Bastos
Universidade Ibirapuera (UNIB)

Prof.^a Dr.^a Simone Zanon Moschen
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

À minha avó (*in memoriam*) e à minha mãe, que, de mãos dadas, lançaram-me na travessia ao encontro com o diferente.

Ao meu pai (*in memoriam*), que, com sua escuta, paciência e sabedoria, ensinou-me que arriscar vale a pena.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação conta um pouco sobre minha trajetória de anos de estudo, prática clínica, trabalho institucional e análise. Muitos dias e muitas noites estive imersa em leituras e reflexões para que a construção deste texto se tornasse possível. Foram muitos os momentos de solidão e também de compartilhamentos.

Ao concluir este tempo de travessia, gostaria de agradecer...

Aos meus pais, Eugênio (*in memoriam*) e Daly, por terem me dado a vida.

Aos meus filhos, Giulia e Nicolás, que com muito amor compreenderam minhas ausências.

À minha orientadora Roselene Gurski, pela paciência, transmissão e por ter acolhido a mim e o meu estilo de escrever.

Aos colegas do grupo de pesquisa da Rose, pelas contribuições e por tornarem esta “passagem” menos solitária; em especial, Stephi, que sempre esteve presente nos momentos mais difíceis, me ajudando a organizar aquilo que eu não conseguia alcançar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura, do qual componho a Turma 1, fratria maravilhosa que tornou esse percurso mais leve e alegre; aos professores, em especial a professora Sandra Torossian, que com seu sorriso e abraço acolhedor me animava a seguir; à querida Fernanda, secretária do PPG, que sempre paciente e disponível, me ajudava a desvendar os “mistérios da burocracia”; e a todos os colegas, em especial a parceria dos amados Rafa e Gui, Maria, Marisa Batista, Ari, Poli, Jami, Helena, Dani, Pri, pela sincera parceria nas horas mais difíceis.

Aos professores Marcelo Ricardo Pereira, Marise Bartolozzi Bastos e Simone Zanon Moschen, por terem aceitado compor a banca da minha defesa e pela leitura atenta do meu texto.

Às amigas, Ivana Zandavalli e Juliana Severgnini, que me acompanharam durante toda essa trajetória, às vezes entre risos, às vezes entre lágrimas e, com sua escuta, me ajudaram a seguir.

Em especial, à querida Cláudia Fröhlich, que com sua ternura e acolhimento sempre acreditou na importância da transmissão e que eu seria capaz de chegar até aqui.

À 16ª Coordenadoria Regional de Educação e às escolas estaduais da minha cidade, que com tanto carinho me abriram suas portas.

Ao Jeferson, que me auxiliou no alinhavo final deste texto.

E, finalmente, a todas as educadoras que, de uma forma ou de outra, compartilharam sua história comigo. Sem elas, essa experiência não teria sido possível.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.

Walter Benjamin

RESUMO

Fasolo, L. B. (2017). *Escuta e experiência nas Rodas de Conversa com professores no contexto da inclusão: da “Rua de Mão Única” às “Passagens”*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A presente pesquisa teve como ponto de partida a experiência com docentes que recebem crianças consideradas da educação especial em duas escolas públicas de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. O estudo investigou o modo como as *Rodas de Conversa* podem contribuir para a formação continuada de educadores que recebem alunos de inclusão. O objetivo principal foi ofertar condições para que as professoras narrassem suas experiências cotidianas com esses alunos e que, por meio dessas narrativas, pudessem apostar mais na construção de um saber singular acerca de seu fazer docente. As interrogações norteadoras da pesquisa foram: *é possível que se produzam movimentos nas narrativas e, quiçá, nas posições discursivas das educadoras através das Rodas de Conversa? As Rodas seriam potentes como dispositivo de formação dirigida a educadores que recebem alunos de inclusão?* A metodologia utilizada para a condução e a análise do material foi inspirada na *escuta* psicanalítica – a *atenção flutuante*, do lado da pesquisadora; a *associação livre*, na fala dos docentes; e a temporalidade do *a posteriori*, na análise dos materiais –, conjugada aos efeitos ético-metodológicos advindos do tema da *experiência* em Walter Benjamin. As Rodas, pela escuta da dimensão da experiência dos docentes, funcionaram como espaços de acolhimento aos alunos considerados da educação especial, onde muitas vozes, palavras e vivências puderam ser enunciadas, criando assim condições para que se desse o trânsito da “Mão Única” para as “Passagens”. É nesse sentido que apostamos na construção do *saber da experiência* como via de travessia para uma micropolítica de inclusão nas escolas.

Palavras-chave: Psicanálise. Formação docente. Inclusão. Experiência. Saber. Verdade.

ABSTRACT

Fasolo, Liege B. (2017). *Listening and Experience at the Conversation Rounds with teachers in the inclusion context: From “One-Way Street” to “Passages”*. Master’s Dissertation, Institute of Psychology, Universidade do Rio Grande do Sul.

The present research had as a starting point the experience with teachers who assist children with special needs in two public schools in a countryside city of Rio Grande do Sul. The study investigated the way the *Conversation Rounds* can contribute to the continuous education of teachers who have students from inclusion. The main purpose was to offer conditions for the teachers to talk about their daily experiences with these students and, through these narratives, they could invest more in the development of singular knowledge involving their teaching practice. The questions which guided this research were: Is it possible to produce movement in the narratives and, perhaps, in the discursive attitude of the teachers? Would the *Rounds* be powerful to a formative proposal directed to the teachers who work with special needs education? The methodology used to conduct and analyze the material at the *Rounds* was inspired in the psychoanalytic listening – by the researcher’s *suspended attention, the free* association at the teacher’s talking and the *deferred* temporality at the material analysis - combined with the ethics-methodological effects from Walter Benjamin’s theme of *experience*. Using elements like listening, experience, knowledge and truth, several voices, words and experiences could be interlaced and thus, being a way to make working and welcoming special needs students more creative. We can say that the *Conversation Rounds*, when they go from a “*One-way*” to “*Passages*”, they point to the development of *knowledge based on experience* and, thus having the possibility of becoming an inclusion micro-policy at schools.

Keywords: Psychoanalysis. Teacher’s continuous education. Inclusion. Experience. Knowledge. Truth.

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA... NO JOGO DAS MÃOS, O TRAÇADO DAS LETRAS	11
1.1 Um primeiro movimento da experiência: a escuta e as escolas	13
1.2 Um segundo movimento da experiência: a construção e a reflexão sobre o dispositivo das Rodas de Conversa	18
1.3 Um terceiro movimento da experiência: as Rodas e seus diferentes ritmos	20
1.4 Operacionalizando a pesquisa e o dispositivo Rodas de Conversa	26
2 PASSAGENS...	30
2.1 Travessia pela educação inclusiva	34
2.1.1 Algumas notas sobre o campo da psicanálise e educação: saber <i>versus</i> conhecimento	44
2.2 Travessia pela formação de professores na perspectiva da educação inclusiva	50
2.2.1 Formação e passagens: escuta e transmissão na formação de professores	56
2.3 Travessia pelas Rodas de Conversa através da escuta psicanalítica	60
3 GIRANDO A RODA...	66
3.1 A narrativa do olhar	66
3.2 Da queixa ao enigma	70
3.3 Saber, experiência e verdade	76
3.4 Da “sede” do saber ao espaço para a experiência	79
4 RODAS DE CONVERSA: DISPOSITIVO COMO MICROPOLÍTICA DA INCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	97

1 PONTO DE PARTIDA... NO JOGO DAS MÃOS, O TRAÇADO DAS LETRAS

Lembro que, desde pequena, com seis ou sete anos de idade, minha avó, então orientadora educacional das escolas municipais de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul,¹ levava-me para as localidades distritais desse município para acompanhá-la no seu trabalho de alfabetização do antigo Mobral.² Tenho presente na memória, até hoje, a forma única com que ela escutava e acolhia cada um desses alunos e me ensinava, na sua doce simplicidade e humildade, a respeitá-los pelas suas singularidades.

Recordo-me, com carinho, de quando ela pedia para que eu colocasse minha pequena mão em cima daquelas mãos rudes e ásperas, castigadas pelo trabalho na lavoura, para que eu ajudasse esses alunos no trajeto das letras de cada nome próprio. Ficava feliz quando eles conseguiam traçar as letras de seus nomes no papel. Traços esses fundantes na construção da história de cada um daqueles sujeitos e, por que não dizer, na construção da minha própria trajetória no encontro com o diferente. Minha mãe, também orientadora educacional das escolas estaduais da mesma região, da mesma forma, levava-me a participar desses momentos que eu aguardava com alegria. E foi na mesma cidade onde essas marcas se inscreveram em mim, que me percebi trilhando uma trajetória nem tão diferente dessas pessoas. Percurso em que o levar pela mão, uma a uma, parecia ser um gesto de cuidado, um modo de olhar, que podia conduzir com delicadeza esses sujeitos nos meandros de suas aprendizagens. No giro das mãos, como se transmitiam as letras a essas pessoas? O que sustentava a formação dos profissionais naquele tempo? O que mudou de lá para cá no giro do tempo?

Passados alguns anos, quando estava no final do ensino fundamental, trabalhei como monitora voluntária na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), e foi ali que os casos mais difíceis – aquelas crianças que os professores não sabiam como lidar – passaram a me interrogar. Ali já percebia a necessidade de inventar intervenções nesse campo da educação especial, assim como criar modos ainda não mapeados de acolher e trabalhar com as crianças que apresentavam diagnóstico de transtornos graves.

¹ Município localizado a 121 Km da capital, Porto Alegre.

² O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. Foi criado e mantido pelo regime militar e extinto em 1985, devido à recessão econômica iniciada nos anos 1980.

Criava situações diferentes, saía pela rua, acompanhava seus interesses. Apostava sempre que, em um dado momento, pudesse acontecer um engate da criança com elementos da cultura, com algo que oportunizasse situações para que ela, de alguma forma, tivesse condições de criar laços e de encontrar a dimensão do outro nos trilhos da cidade.

Mesmo mergulhada em um certo desconhecimento, as memórias apontam um traçado, uma travessia, que agora, ao repisar nessas marcas, apresenta as repetições necessárias para balizarem um desenho de minha formação no âmbito da psicanálise e da educação especial.

Neste tempo depois, através das letras de Walter Benjamin, fui (re)apresentada à minha avó e à minha mãe. (Re)conheço suas experiências – pessoais, coletivas, contextualizadas – nas quais se inscreveram enquanto sujeitos e, também, que me aproximaram da minha origem, da minha própria história. De algum modo, essas experiências me (re)escrevem.

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio [...]. (Benjamin, 1987e, p. 239)

Desse modo, revolvendo e espalhando a terra do passado pude perceber que invenção, acolhimento e aposta foram elementos herdados pelo fio de uma transmissão, e se constituíram, ao longo do tempo, como desafio de trabalho.

Os campos da psicanálise e da educação vieram a se construir como meu “chão” de estudos a partir dessas primeiras marcas, assim como o desejo de produzir novos interrogantes acerca dos impasses que ocorrem no acolhimento dos sujeitos com alguma deficiência na escola regular.

As lembranças vindas do tempo pela via do antigo Mobral inscrevem aquilo que, de uma certa forma, já estava se construindo como interrogações ali: uma suspeita de que, para além dos métodos de ensinar, aprender e suas tecnologias, existe um fio que liga, ou separa, professor e aluno e que não é simples de ser explicado. Há algo que passa, que gira, que roda e que está numa outra camada dessa relação. Algo que não é visível e nem apreensível, mas que está como condição de possibilidade para o ensinar.

Um fio que talvez possa ser alinhavado com palavras como “escuta”, “experiência”, “saber”, “construção”, “escola”... Fios que foram, lentamente, tecidos pelo movimento dessa dissertação.

1.1 Um primeiro movimento da experiência: a escuta e as escolas

Presentemente, a vivência junto às escolas tem se dirigido aos esforços de escuta de seus impasses. Escuta muitas vezes apressada, sem o tempo necessário em direção às singularidades e discursividades locais. Escutar a escola, seus ruídos, seus impasses, suas impaciências. Como fazê-lo? Com que lentes de leitura que incluam um tempo de escuta? Escuta que bem poderia dar a voz às crianças, aos alunos que dela participam, não fosse a pressa de ter logo as respostas.

No coração da experiência nas escolas, verificamos a importância de promover uma escuta aos educadores que se ocupam cotidianamente da difícil tarefa de transmissão dos elementos de nossa cultura aos pequenos. Escuta que temos como aposta e que poderia contribuir no modo como as formações dirigidas a educadores se organizam na escola. Escuta que temos pensado ser fundamental para colocar o educador como protagonista de um *saber-fazer*³ acerca da transmissão. A busca incessante dos educadores por um diagnóstico que “defina” e “nomeie” determinada criança “diferente”, coloca essa criança numa posição de objeto, produzindo, como efeito, um certo apagamento desse outro como sujeito. Pensamos que, na atualidade, os modos de capacitar profissionais pela via da informação, em detrimento de uma ênfase na experiência que cada professor traz consigo, tem contribuído pouco na formação de educadores que se dedicam à educação especial.

Talvez, Walter Benjamin (1933/1987a) – mesmo que tenha escrito sobre o panorama cultural da década de 1930 – nomearia essa situação, na atualidade, como empobrecimento da dimensão da experiência e da sua possibilidade de transmissão. O saber movido pela instrumentalização técnica parece não dar conta do que acontece na sala de aula e tem dado notícias de que no campo da inclusão será preciso que outros elementos entrem no jogo. Benjamin nos ajuda a pensar nesses outros elementos para as

³ Optamos por referir ao conceito de *saber-fazer* no sentido do *saber da experiência*, no dizer de Bondía (2002). O saber-fazer da experiência é uma construção que se faz na medida em que o sujeito vai dando sentido às coisas que lhe acontecem, que vai re-significando o que lhe passa. Não se trata de um saber-fazer formatado, homogêneo, mas uma construção singular de cada educador em cada situação, com cada aluno da educação especial.

ligações eu-outro quando convida a discussão sobre as consequências do declínio da experiência. “Na ótica de Benjamin, a nova barbárie revelava-se, sobretudo, como o retraimento na possibilidade da transmissão de experiência, especialmente pela força impessoal da técnica [...]” (Gurski & Pereira, 2016, p. 433). O discurso da ciência moderna pressupõe uma lógica da exclusão; por exemplo, os alunos que aprendem e os alunos que não aprendem, os alunos que sabem e os alunos que não sabem. Entre um e outro, a relação que se estabelece é de uma continuidade diferenciada. Assim, frente e verso, direito e avesso, não são lados opostos, mas a mesma face de uma única estrutura. Convidamos, neste estudo, a pensar junto à escola, as consequências referidas acima. Nesse sentido, ponderamos que apesar de todo esforço rumo ao progresso técnico, tecnológico, estamos pobres de experiências, de histórias que balizem um saber-fazer diante da criança “diferente”, não mapeadas pelas “ilusões psicopedagógicas” de nosso tempo. Nesse sentido, Lajonquière (2000, p. 20-21) refere que “[...] a criança vira objeto de saberes psicológicos especializados e [...] é formatada pelo império de uma ‘ilusão psicopedagógica’, isto é, pela crença na possibilidade de se fundamentar a intervenção numa suposta adequação psicológica à realidade infantil”. Estamos falando da arte de ouvir e contar histórias. É nesse sentido que a filosofia de Walter Benjamin e a psicanálise parecem se aproximar, pois, para ambas, compartilhar a fala possibilita a criação de um espaço de simbolização para os sujeitos.

Por vezes, as educadoras dizem estar num caos, justamente por não saberem o que fazer quando recebem crianças ditas diferentes e por não terem um espaço de escuta e de fala. Acreditamos que não se trata de esgotar o mal-estar que, por vezes, acomete as educadoras, mas de dar suporte a ele. Sabemos, desde o célebre escrito de Freud (1930/1969f), *O mal-estar na civilização*, que o mal-estar é condição de criarmos cultura e civilização. É tendo como ponto de partida a angústia que o educador pode sentir-se convocado a buscar outros caminhos, outras intervenções, pois é nesse compartilhar que o *novo* pode surgir. Esclarecemos que utilizamos o *novo* como criação, no mesmo sentido em que Hanna Arendt (1957/2001) o faz no escrito “A crise na educação”, e não no sentido de uma novidade, conforme o senso-comum.

Algo aí, nessa relação professor-aluno, é construído com fios invisíveis, quase frágeis, um saber que dificilmente se sabe num *a priori*, e que – apostamos, conjugando Benjamin com a psicanálise – só é possível que se erga através da escuta de si e do outro, espaço igualmente difícil de ver a olho nu, mas lugar no qual as palavras fazem suas travessias entre o eu e o outro, lugar de intercâmbio de histórias. Como dar voz às

construções diárias realizadas pelos educadores, pautadas em suas vivências, no modo como pensam suas transmissões?

O campo de pesquisa sobre o tema da escuta e da experiência junto a educadores tomou corpo a partir de uma vivência com a infância de crianças consideradas da educação especial⁴ (e seus respectivos docentes) em escolas públicas do mesmo município do interior do Rio Grande do Sul já referido anteriormente. Ao longo dos anos de 2007 a 2011, integrávamos uma equipe de psicólogos e assistentes sociais do projeto *Escola, Família e Comunidade em Paz*, tendo como parceiras a Promotoria da Infância e Juventude e a Secretaria Municipal de Educação deste mesmo município.⁵ Naquele momento, observamos que as escolas vinham encaminhando uma demanda significativa de alunos (considerados da educação especial) aos profissionais do campo da saúde. Demanda que era principalmente redirecionada aos profissionais da psicologia. Essa condição nos remeteu a um paradoxo: se os alunos eram considerados da educação especial, por que precisavam ser encaminhados para “fora” da escola, como alternativa de ajuda para suas encruzilhadas na aprendizagem?

Na época, os impasses vividos no cotidiano de meu trabalho junto aos docentes ganhou lugar na universidade por meio de uma pesquisa-intervenção. Nessa pesquisa, as *Rodas de Conversa* funcionavam como um dispositivo que permitia realizar uma escuta qualificada de educadores e de alunos. Escuta que se deteve justamente em conferir estatuto de saber a esse fio discursivo invisível que liga ou separa professor e aluno na

⁴ Iremos nos referir, ao longo do texto, a “alunos considerados da educação especial” compreendendo que estes são recortados pelo universo da política atual. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial tem como seu público alvo os alunos com deficiência de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, TGD e altas habilidades/superdotação. As definições do público devem ser contextualizadas e não se esgotam nas meras categorizações e especificações atribuídas a quadros de deficiências, transtornos, distúrbios e aptidões. Para outros detalhes, ver a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

⁵ Inicialmente, o projeto *Escola, Família e Comunidade em Paz* foi uma construção do promotor da Vara da Infância e Juventude do município do interior do Rio Grande do Sul. A equipe iniciou com uma assistente social e comigo como psicóloga. Assessorávamos duas escolas da rede estadual de ensino. Após um ano nesse trabalho, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) “encampou” o projeto e a equipe foi ampliada para duas assistentes sociais e quatro psicólogas, além de mim. Passamos a assessorar, então, cinco escolas da educação infantil e cinco escolas do ensino fundamental da rede municipal desse mesmo município. Em ambos os trabalhos, realizávamos a escuta de educadores e também dos alunos, por meio das chamadas *Rodas de Conversa*. Além disso, em 2012, passei a integrar a equipe interdisciplinar do Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF), equipe esta formada por profissionais das áreas da nutrição, psicologia, fisioterapia e educação física. Nesse trabalho, propus um projeto para a formação de educadores, com o objetivo de produzir efeitos de “emagrecimento” das estatísticas de encaminhamentos das escolas para a saúde mental. Através do dispositivo das Rodas de Conversa, buscamos, ao ofertar a palavra ao educador, a construção da apropriação de ferramentas por meio de suas próprias narrativas, para que se sentissem implicados no seu fazer pedagógico. Esse projeto, uma novidade na rede municipal, foi proposto em uma parceria entre o NASF, o Programa de Saúde Escolar (PSE), a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a 16ª Coordenadoria Regional de Educação (16ª CRE).

escola. Essa experiência de pesquisa pretendeu interrogar o lugar da escola na promoção da saúde mental dos alunos e docentes. Situando-se no enlace entre saúde mental e educação especial, a pesquisa levou-nos ao desejo de ampliar as reflexões acerca dos impasses que ocorriam nos encontros entre esses dois campos do saber no âmbito da escola.

Partimos, então, dos seguintes interrogantes: que questões eram levantadas pelas educadoras acerca do acolhimento desses sujeitos tão diferentes e, por vezes, tão comprometidos? Quais as condições desses acolhimentos? Perguntamo-nos se os docentes encontravam espaços nos quais pudessem falar sobre suas experiências com essas crianças, de modo a poderem construir uma forma de acolher e trabalhar com os alunos da educação especial.

Desejosos por contribuir no processo de responsabilização da escola para alunos da educação especial, passamos a nos ocupar da construção de um espaço possível para escutar educadores de quatro escolas infantis da rede municipal de ensino desse mesmo município do interior do Rio Grande do Sul. Naquela ocasião, sem muito teorizar, intitulamos o espaço de escuta de *Rodas de Conversa*.⁶ A intenção foi acompanhar a circulação da palavra entre as educadoras na sua construção de saber acerca do acolhimento de crianças ditas de inclusão. Observamos que, quando oferecíamos uma *escuta* atenta às suas vivências de sala de aula e incentivávamos a circulação da palavra, nas Rodas de Conversa, eram recorrentes algumas falas paralisadoras da prática das educadoras diante da educação especial, tais como: falta de preparo, medo, não saber o que fazer, grande importância em saber o diagnóstico do aluno, falta de alguém que as escutasse e dissesse “como” fazer.

Falas que se repetiam nas primeiras Rodas, mas que logo se deslocavam da queixa – quando não encontravam respostas totalizantes – para outros modos de enunciar perguntas diante dos alunos. Esse deslocamento, num segundo tempo, numa inusitada temporalidade do *só-depois* (*nachträglich* freudiano),⁷ levou-nos a pensar nos

⁶ Nessa ocasião, a pesquisa foi realizada para a construção do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Intervenção Psicanalítica na Clínica com Crianças e Adolescentes (2012-2013), do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Roselene Gurski. O trabalho foi intitulado *A escuta de educadores como dispositivo para a inclusão escolar: diálogos entre psicanálise, saúde mental e educação especial*.

⁷ A expressão *nachträglich* (*a posteriori*, em latim, ou *après-coup*, em francês) é encontrada no *Vocabulário da psicanálise*, de Laplanche e Pontalis (1986), traduzida para o português como posteridade, posterior, posteriormente. Segundo os autores, é uma “[...] palavra utilizada frequentemente por Freud em relação a sua concepção de temporalidade e da causalidade psíquica; experiências, impressões e traços mnêmicos são ulteriormente modificados em função de novas experiências ou do

efeitos de um espaço de escuta da fala para o trabalho do educador no contexto da inclusão. À medida que as educadoras foram qualificando as reflexões acerca do seu lugar de responsabilidade sobre o educar, fomos percebendo que a construção de um saber singular poderia ocorrer de forma bastante potente num espaço de compartilhamento de vivências. Espaço este nem sempre possível de se armar no cotidiano da escola, devido a uma queixa de falta de tempo e local adequados.

O declínio das narrativas e da experiência, denunciado por Benjamin (1933/1987a; 1936/1987c), também é observado nas formações dirigidas a professores. Temos presenciado, cada vez mais, a multiplicação de formações de professores que se baseiam no ensino de técnicas e informações acerca de como o professor deve ensinar e trabalhar com seu aluno. Nesse sentido, a professora Informação⁸, em um momento das Rodas, na presente pesquisa, denuncia um certo incômodo dizendo:

Sabe, a expectativa de uma professora na sua formação é que ela vai ensinar e que o aluno vai aprender! Ela não aprende lá na formação a lidar com crianças que não aprendem!

“Crianças que não aprendem”! Talvez possamos pensar no quanto essas formações prescritivas e massificadas levam o educador a imaginar seu aluno ideal, aquele que aprende tudo o que lhe é ensinado.

Walter Benjamin afirma que o tempo e o espaço são companheiros inestimáveis da experiência. Gurski e Pereira (2016, p. 433) comentam: “O filósofo da aura,⁹ como era chamado, preocupava-se em elaborar um conceito de experiência articulado à construção de novas categorias de temporalidade, relacionadas à valorização do presente e à crítica da concepção de um passado imobilizado.”

Desse modo, Benjamin alerta sobre a impossibilidade das experiências ocorrerem no contexto atual, devido à pressa e à falta de tempo da humanidade. Para ele, nossa sociedade, em nome da produtividade, tem sintetizado a vida. No dia a dia vivenciamos diversos acontecimentos, muitas vezes de forma automática. Segundo Bondía (2002), nesse cotidiano acelerado, cronometrado pela lógica temporal do

acesso a um novo grau de desenvolvimento. Então, podem adquirir, além de um novo sentido, uma eficácia psíquica (p. 441).

⁸ Todos os nomes das professoras serão fictícios, para preservar suas identidades. As falas serão transcritas literalmente, inclusive com eventuais erros de gramática.

⁹ Walter Benjamin define a *aura* como uma figura singular composta de elementos espaciais e temporais: aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. “Observar em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho” (Benjamin, 1935-1936/1987c, p. 170). Assim, somos dirigidos pelas materialidades e pobres em experiências.

relógio, poucas situações realmente nos passam, nos tocam, nos atravessam, nos marcam sensivelmente ou nos possibilitam viver experiências.

Preocupados com essa dimensão instrumentalizadora das formações docentes, os pesquisadores reunidos no XI Colóquio Internacional do LEPSI, realizado em outubro de 2016, em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), compuseram um documento, a *Carta de Belo Horizonte*, e, no que se refere à formação docente, defendem uma formação artesanal, que não se pautem em uma visão “solucionista” da educação e que tampouco se baseie em práticas homogeneizantes. Trata-se de uma formação calcada na alteridade, no entusiasmo e na curiosidade. Formação que seja pautada na transmissão enquanto exercício do desejo que opera sobre a falta, sobre o insabido. Dito de outro modo: na transmissão, trata-se de transmitir o que não se sabe.

A chegada de crianças consideradas diferentes na sala de aula comum (que antes estavam segregadas às classes especiais), somada ao conjunto de leis que se organizaram nos últimos dez anos para promover a inclusão na escola regular, passou a interrogar radicalmente os espaços/tempos escolares, desestabilizando algumas certezas construídas historicamente no campo da educação escolar e promovendo o laço entre saúde mental e educação especial. Descobrimos também que uma proposição de formação de educadores mirando a escola de ensino fundamental e com o intuito de repensar as práticas escolares poderia ter melhor êxito se constituída a partir de parcerias locais municipais, através da articulação intersetorial, muito mais do que pelo convite de especialistas vindos de fora, desvinculados dos processos inclusivos já em andamento na região. A partir, então, do dispositivo Rodas de Conversa, tais questões ganharam outro estatuto. Elas agora mereciam um cuidado mais conceitual, que tomou corpo no mestrado em psicanálise.

1.2 Um segundo movimento da experiência: a construção e a reflexão sobre o dispositivo das Rodas de Conversa

Afastadas desse tempo primeiro em que a vivência no campo empírico deixou marcas na experiência de trabalho e de pesquisa, além de estabelecer a transferência com as escolas da rede, passamos a pensar/armar uma nova proposta de investigação. Uma proposta que possa considerar a implementação de dispositivos que permitam a circulação da palavra por meio de espaços de *escuta* dentro do contexto escolar. Esse

trabalho anterior mostrou-se potente como uma modalidade de formação de professores centrada na escuta como propulsora do *saber da experiência*¹⁰ e nos levou ao desejo de trabalhar teoricamente de forma mais consistente o dispositivo das Rodas de Conversa que já utilizávamos na prática.

O saber da experiência, nas palavras de Bondía (2002, p. 27), é uma construção que tem relação com o *páthei máthos*, uma aprendizagem que se dá no e pelo padecer, e por aquilo que nos passa, nos atravessa, nos acontece. É uma construção que se faz na medida em que o sujeito vai dando sentido àquilo que lhe acontece, na medida em que vai re-escrevendo, re-significando o que lhe passa. O saber da experiência é o que permite nos apropriarmos de nossa vida.

Influenciado pela leitura da *Erfahrung* de Walter Benjamin, Jorge Larrosa Bondía (2002), parece estar de acordo com esse autor em alguns pontos. Na atualidade, há uma espécie de excesso. Excesso de vivência, de acontecimentos, de informações. Entretanto, a experiência parece cada vez mais rara, no sentido de que muito pouco nos faz marcas. Larrosa e Benjamin nos ajudaram a circunscrever certos traços característicos da contemporaneidade, sobretudo no que tange ao declínio da tradição e da experiência narrativa. Atualmente, conhecimento tem relação com método e com ciência experimental. O paradoxo é que o conhecimento, hoje, parece estar totalmente separado, destacado do sujeito, e situado num exterior radical, sem mais levar em conta o saber da experiência.

Nesse tempo, *depois*, percebemos que as Rodas de Conversa poderiam ser um espaço possível para que se erguesse o saber da experiência, este sublinhado por Larrosa, justamente por se dar na troca com o outro.

Desse modo, neste estudo, propomos alargar a discussão sobre as Rodas de Conversa a partir de uma nova proposição formativa. *Gostaríamos de refletir sobre melhores contornos ao dispositivo Rodas de Conversa. Será que há potência formativa nas Rodas de Conversa, no cenário da educação inclusiva?* Nosso esforço de pesquisa diante de um novo grupo de educadores¹¹ com o qual trabalhamos no período de abril a

¹⁰ Exploraremos o conceito de *saber da experiência*, de Jorge Larrosa, no capítulo 3 desta dissertação. Larrosa mantém afinidade com a filosofia da educação e tem sido um dos autores de referência quanto ao tema da formação de professores.

¹¹ No início do ano letivo de 2016 estivemos na 16ª CRE para conversar com as assessoras pedagógicas, com o intuito de dar continuidade ao trabalho realizado até o final do ano de 2015. Perguntamos sobre a necessidade de retomarmos com a direção das escolas sobre a continuidade de nossa pesquisa. Diante da negativa das assessoras, em função de que no final do ano elas estariam cientes dessa continuidade, agendamos com as escolas. Porém, no dia combinado para dar início às Rodas, apareceram apenas duas professoras e com demanda diferente da proposição das Rodas. Desse modo, retomamos com as

julho de 2016 foi o de repensarmos o dispositivo das Rodas de Conversa desde a sua montagem, incluindo a reflexão sobre o tema da transferência.¹² Na pesquisa anterior, para a construção da monografia, a transferência não foi um elemento trabalhado, ficando como um resto e que, neste trabalho, procuramos resgatar.

1.3 Um terceiro movimento da experiência: as Rodas e seus diferentes ritmos

Eram duas escolas. E apenas uma pesquisadora para realizar oito encontros com cada uma. Ou melhor, uma pesquisadora e um gravador. Neste tempo *só-depois* em que a degravação, lentamente, vai descortinando o que se passou nessas horas de encontros, as vozes vindas da máquina se misturam com as do grupo de pesquisa, e com as memórias daquilo que o gravador não é capaz de captar. Assim, as Rodas foram captadas por pelo menos três camadas de registros sobre aquilo que ali ocorreu: as vozes vindas da máquina, as vozes de um grupo de pesquisa e as memórias da pesquisadora (que não são capazes de serem apreendidas por um gravador, mas que, ao serem recuperadas, fazem ponte com as lembranças dos encontros).

Ao término da retomada do material empírico, essas três camadas discursivas de registros foram entrelaçadas por diferentes fios narrativos – como uma filigrana, um trabalho artesanal, realçando pequenos detalhes que, por vezes, podem passar despercebidos, mas que, através da leitura-escuta, sem saber algo *a priori*, podem entrelaçar fios, de modo a compor um desenho. Desenho que narra e acompanha o traçado, o ritmo, a singularidade das construções do saber da experiência de cada educador em cada escola. Um saber que não é uniformizado, mas sempre singular. As educadoras, à medida que contavam suas vivências e acontecimentos, lançavam a possibilidade de transmitirem suas experiências, ampliando as chances de encontrar alternativas para o trabalho com cada aluno e em cada situação. Entre uma narrativa e outra, elas iam gradativamente percebendo que o “saber” que buscavam estava em outro lugar, e não nas informações ou nos conteúdos presentes nas capacitações. Talvez, nesse

assessoras como se daria a continuidade das Rodas. Portanto, um novo grupo foi formado com duas escolas escolhidas pela assessoria pedagógica, e a operacionalização da pesquisa está descrita no item 1.4 deste texto.

¹² Termo introduzido por Freud e intensamente discutido por Ferenczi (entre 1900 e 1909), para designar um processo constitutivo do tratamento psicanalítico, mediante o qual os desejos inconscientes do analisando, concernentes a objetos externos, passam a se repetir no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos. O paciente se dirige a alguém em quem pressupõe um saber. Fora da situação da análise, o fenômeno de transferência é constante, onipresente nas relações, sejam elas profissionais, hierárquicas, amorosas etc.

movimento de fala e escuta, de modo por vezes árduo, ia se construindo um saber que elas não sabiam que tinham, imputando-lhes o seu estilo e produzindo algo que reconheciam como próprio.

As escolas tiveram processos diferentes no modo como a palavra podia circular entre os pares e deixar marcas ou não. Numa escola, que denominamos *Escola Rua de Mão Única*,¹³ as falas eram mais tímidas, mais contidas, e as educadoras pareciam estar perdidas com uma modalidade formativa tão aberta, que não oferecia conteúdo formal para ensinar, mas sim uma possibilidade de desacelerarem no tempo e contarem suas vivências, escutando as dos colegas. Nessa escola, era como se o caminho do conhecimento fosse construído por seus participantes numa via única. As educadoras ficavam na expectativa de apenas receberem informação, numa posição passiva, sem se sentirem convidadas a acrescentar suas palavras, sem girar a Roda e sem fazer a palavra circular.

Na outra escola, que denominamos *Escola Passagens*,¹⁴ a palavra rapidamente circulava e as educadoras erguiam perguntas sobre seu fazer docente, a partir do convite para narrarem os encontros com seus alunos da educação especial. As docentes dessa escola pareciam conseguir, inclusive, compartilhar experiências e ter curiosidade sobre o fazer das colegas. Nessa escola, as educadoras transitavam entre suas narrativas e as das colegas realizando uma *passagem*, sem conclusões, problematizando o seu fazer docente.

Assim, em ambas as instituições, a construção do saber se dava em velocidades e modos diferentes, marcando a transferência com a pesquisadora também com diferentes nuances. Os laços naquele espaço se desdobravam a cada Roda e no tempo de cada escola e de cada educador se lançar na aventura da palavra, na troca de experiências de sala de aula e de outros espaços da escola. Essa construção foi compondo o desenho de cada lugar, de cada sujeito participante das Rodas, com seus olhares, risos, palavras, silêncios... Silêncio que muito bem pode ser fundante, estruturante, sugestivo da falta

¹³ Chamamos de *Escola Rua de Mão Única* evocando o livro de Walter Benjamin, *Rua de mão única* (1928). O livro contém uma coletânea de aforismos e fragmentos em que Benjamin parte de temas pouco convencionais, como sonhos pessoais, cartazes, monumentos, praças, galerias etc. Seu objetivo é bastante singular: criar uma filosofia a partir de observações sobre as ruas da cidade e sobre os caminhos da lembrança e do pensamento. Talvez possamos pensar em um outro modo de fazer filosofia.

¹⁴ Escolhemos o nome *Escola Passagens* evocando o livro de Walter Benjamin, *Passagens*. O livro é um trabalho inacabado de Benjamin, que contém fragmentos de seus textos de 1927 a 1940, ano de sua morte. “Passagens”, na obra de Benjamin, é uma referência às “passagens parisienses”, galerias comerciais ou lojas de departamentos nas quais as passagens eram ao mesmo tempo entradas e saídas.

que nos constitui, do buraco da significação. Silêncio que pode ser produtor de polissemia, de novos sentidos ao fazer docente.

As duas escolas começaram com movimentos diferentes, uma apostando mais no trabalho proposto das Rodas, e a outra inicialmente desconfiada, resistente a essa proposição formativa. Na escola em que já havia uma transferência de trabalho em andamento – eu não era uma estrangeira e nem alguém de dentro da escola –, as educadoras se lançaram mais rapidamente na aventura de fazer a palavra circular, porém iniciar as Rodas foi difícil, porque eram diferentes de uma pedagogia tradicional, com as quais estavam acostumadas.

Na Escola Passagens, mesmo que o desejo de algumas educadoras fosse de participar desses momentos, suas ausências eram marcadas pela justificativa de que estavam cansadas, pois já haviam participado de uma capacitação obrigatória oferecida pela 16ª Coordenadoria Regional de Educação (16ª CRE). Capacitação nos moldes tradicionais em que o conteúdo de via de mão única era o centro do modelo formativo. Percebemos que muitas das formações continuadas que o governo oferece às escolas quase sempre são pautadas nos moldes instrumentais, focadas no ensinamento de conhecimentos, com alguém que “sabe” ensinando quem “não sabe”, ou com alguém que vem transmitir suas pesquisas como campo de conhecimento aplicável.

Nesse sentido, o que Fernando Becker (1995) mapeou no Rio Grande do Sul, na década de 1990, quanto a diferentes modalidades de transmissão do conhecimento, parece pertinente e ainda vigente nos tempos atuais. Nesse estudo, Becker refere um modelo pedagógico que chama de “pedagogia diretiva”, no qual o conhecimento está centrado no professor. Ele fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende, guiados pela crença de que o conhecimento está de um lado e será entregue ao outro. Mecanismo que parece ainda se repetir e ser hegemônico nas capacitações oferecidas aos professores. Para Becker (1995), o professor age desse modo porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ele acredita no mito da transmissão do conhecimento. De acordo com Becker (1995), esse professor acredita numa explicação ou numa “crença” da gênese e do desenvolvimento do conhecimento, que o sujeito, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento, “é uma folha de papel em branco; é tábula rasa” (Becker, 1995, p. 15). Para esse professor, o indivíduo é totalmente determinado pelo meio físico, social ou pelos estímulos ambientais. O aluno

só vai aprender o que o professor ensinar e *se* o professor ensinar. Qualquer atitude reflexiva do aluno não conta. É a morte da pergunta.

Talvez possamos pensar que formações docentes em modalidade hegemônica e centralizadora, nas quais não há lugar para nenhuma particularidade dos professores, podem se tornar realmente exaustivas. Essas capacitações são o modelo da reprodução, da repetição, em que parece não haver espaço para que algo de novo possa acontecer. A maior parte dessas formações ainda é feita de modo tradicional: palestras, seminários, cursos de curta duração. As mudanças nas práticas na escola requerem outras estratégias formativas e demandam um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos. Talvez seja necessário, precisamente, um tempo/espaço em que as educadoras possam, por meio do compartilhamento coletivo, narrar suas vivências, transformando-as em experiências, construindo suas subjetividades. Dito de outro modo, ao contar suas experiências e escutar as dos colegas, as educadoras vão tomando algo que é do Outro e transformando em algo próprio.

Apostamos que, enquanto as educadoras narram suas experiências, estão também construindo suas subjetividades. E isso leva tempo. Talvez para a Escola Rua de Mão Única também pudesse acontecer, mas era necessário mais tempo para que a transferência operasse no sentido de fazer uma aposta com a narrativa das vivências. Para Benjamin (1933/1987a) – mestre na relação entre experiência e narrativa –, uma vivência pode se transformar em experiência ao ser narrada e transmitida, ou seja, ao ser compartilhada. Nas suas análises, o filósofo tentou demonstrar o quanto o sujeito moderno vivia uma experiência esvaziada de significação compartilhável. Ele destacava o valor da discussão em torno da articulação do par conceitual *experiência/vivência*. Para Benjamin, já na década de 1930, a experiência estava em liquidação, pois via o seu declínio como correlato da intensificação da vivência. Benjamin conceitualizou, então, a *Erfahrung* como o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga e se desdobra, tal qual uma viagem. Esse seria o caso de um sujeito integrado numa comunidade que dispõe de critérios que permitem sedimentar as experiências no tempo. Em contraponto à *Erfahrung*, estaria a *Erlebnis*, que seria a vivência do indivíduo privado, isolado, a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas e que produz efeitos imediatos (Benjamin, 1989, citado por Gurski, 2015, p. 115). Nesse sentido, a experiência, segundo Benjamin, seria como atravessar um caminho durante uma viagem quando os rumos ainda não estão definidos, ou seja, a

ideia do risco, da aventura, o advento do novo, portanto daquilo que pode nos transformar.

Ambas as escolas da pesquisa tiveram oito encontros cada uma e, nesse percurso, não houve evasões. Lembramos que a proposição das Rodas foi um convite às educadoras e que elas poderiam desistir de participar a qualquer momento. As escolas tiveram um percurso diferente no transcorrer das Rodas. Na Escola Passagens, havia uma transferência anterior estabelecida.¹⁵ Nessa escola, fui recebida com alegria, e as professoras pareciam realmente dispostas a compartilhar experiências. A conversa fluía naturalmente, sem tantas queixas e sem demandar tanto que a pesquisadora respondesse suas questões.

Elas contavam seus modos inventados de trabalhar com as crianças de inclusão e escutavam as colegas. Criavam hipóteses e as contavam nas Rodas, interrogavam-se sobre seu fazer. A partir desse movimento de contar e escutar o outro, as professoras dessa escola passaram a narrar que também conseguiam escutar o aluno! Mais para o fim dos encontros nessa escola, as participantes davam notícias, nas próprias Rodas, de que aquele espaço de intervenção-pesquisa possibilitava que elas também pudessem erguer o seu saber diante de situações de conflito entre os alunos. Além disso, passaram a inventar situações na sala de aula que convidavam o aluno para falar de sua vivência. Parecia que o aluno era colocado no lugar de passador de experiência. As Rodas pareciam ser o lugar de ensaio dessa passagem.

Na última Roda, pedi que escrevessem o que restou para elas desses encontros, e de um modo geral elas elegeram contar o quanto que no compartilhar de experiências, nesse espaço de fala e escuta, aprenderam a dar valor para o seu saber. Mais do que isso, ressaltaram a importância de parar. Parar e se debruçar sobre o seu fazer. Vejamos o que escreve a professora Descoberta, no dia da última Roda:

A gente sempre acha que não fez o suficiente. Eu sou muito assim, me cobro muito, não fiz que chega, não olhei que chega. Mas, às vezes, a gente tem que parar e se dar valor pelo que faz!

Na Escola Rua de Mão Única, não havia uma transferência de trabalho anterior e eu não conhecia a direção e nem as professoras. Sentia-me quase sempre angustiada nos encontros porque percebia nas professoras muita resistência em participarem das Rodas

¹⁵ Entre os anos de 2007 e 2011, realizei um trabalho nesta escola junto aos professores, alunos e famílias, no projeto Escola, Família e Comunidade em Paz.

e contarem suas experiências. Na maioria dos encontros, as Rodas giravam em torno de queixas ou demandas de respostas para as questões. Quase sempre “culpavam” alguém, os pais, a escola, a falta de recursos, os profissionais que não dão retorno dos atendimentos com as crianças de inclusão, o sistema que atrapalha a autonomia das educadoras, enfim, quase não havia implicação ou responsabilização acerca do seu fazer pedagógico. A “culpa” por “não saberem” lidar com as crianças de inclusão era sempre do outro. Os encontros pareciam tensos, com certa resistência para começarem a falar ou demandando que eu iniciasse a conversa perguntando algo a elas. Em outros momentos, eram agressivas no modo de falar, ao apontarem a falta de apoio e de responsabilidade dos pais sobre seus filhos, mas, ao mesmo tempo, sem se perguntarem sobre seu fazer. Porém, mesmo com as queixas, seguiam nos encontros. Por que continuavam? Era a pergunta que eu me fazia a todo instante.

Na penúltima Roda, fui convidada por uma das professoras a assistir a uma de suas aulas, pois dizia que as crianças do primeiro ano do ensino fundamental não sabiam brincar, só brigavam, não tinham concentração, não paravam sentados. Que ela já estava desesperada e não sabia mais o que fazer com a turma. Esse não era o objetivo da pesquisa, mas resolvi aceitar o convite e, na semana seguinte, fui assistir à aula. Por que aceitar o convite? Pensei que, num primeiro momento, rejeitar totalmente a demanda poderia impedir que algo ali se produzisse. Afinal, o que essa professora demandava? Supunha, talvez, que eu tivesse um saber sobre aqueles alunos que não sabiam brincar e só brigavam? Acreditava que eu pudesse dizer como fazer com eles? Assim, chego na escola, a diretora me recebe e me acompanha até a sala de aula da professora (?). Era o início do período e as crianças estavam alegres, conversando, caminhando pela sala. As classes estavam dispostas em círculo e sentei-me junto com as crianças. A professora pediu que todos se organizassem nas suas classes e disse que iria contar uma história. Todos atentos, até que uma menina levantou e começou a circular pela sala, cutucando os colegas, falando alto. Por várias vezes, a professora pediu que sentasse e se acalmasse, mas a menina não a escutava. Até que a professora, calmamente, convidou-a para vir ao seu lado e pediu que contasse a história aos colegas. A menina ficou constrangida e prontamente a professora percebeu e convidou um menino para ir ajudá-la. As duas crianças, muito felizes, contaram a história ao seu modo, visto que não sabiam ler, e no final todos os colegas aplaudiram. Em momento nenhum a professora demandou algo de mim, e eu permaneci sentada, apenas observando. No intervalo essa mesma professora me perguntou o que eu tinha achado

da turma, e respondi que, bem, eram simplesmente crianças, e que ela havia mostrado que tinha um saber acerca de como “resolver” a situação de conflito.

Depois dessa intervenção, “desvio de rota” na pesquisa, pensei que, talvez, esse momento em sala de aula poderia ter contribuído para um estabelecimento da transferência que não estava dada antes. Entretanto, os encontros nas Rodas já estavam findando, sobrando pouco tempo para que a Roda pudesse girar.

Pensei nessa situação como um dado interessante para inferir que algo ali poderia se dar como efeito num depois. Quem sabe, algumas mudanças no futuro poderiam vir a ocorrer com essas professoras, se tivéssemos tido mais encontros? Da mesma forma, na Escola Passagens, na última Roda, pedi às professoras que escrevessem o que lhes havia restado desses encontros. De modo geral, as professoras referiram-se à importância de um espaço para trocaram experiências e respeitar o ponto de vista de cada um. Vejamos o que escreve a professora Experiência:

As conversas nas Rodas me ajudaram a creditar que sempre, de alguma forma, por algum motivo, sairemos vencedoras, se não em tudo... em alguma coisa! Das Rodas de Conversa muitos sentimentos emergiram, contradições para se compreender todos os lados, escola, pais, alunos. Como seria bom se pudesse ter esses encontros o ano todo!

1.4 Operacionalizando a pesquisa e o dispositivo Rodas de Conversa

A psicanálise realiza sua investigação científica por um método que não é diverso daquele pelo qual ela põe em curso um tratamento. Ambos respondem ao critério da transferência. Segundo Elia (1999), qualquer que seja uma metodologia de pesquisa em psicanálise, ela deve incluir a transferência entre as condições estruturantes (e estruturais) do estudo. A psicanálise, pelo dispositivo da transferência, subverte o “homem” da ciência, reinserindo a experiência do inconsciente na pesquisa. Além disso, ressaltamos que toda a pesquisa em psicanálise é uma pesquisa clínica, não no sentido de utilizar o espaço do *setting*, mas por considerar a premissa de que as produções do inconsciente, estejam em um espaço terapêutico ou não, são passíveis de investigação.

A pesquisa em psicanálise tem norteadores que são os mesmos postulados para o exercício clínico, pois se trata da construção de um campo de experiência no qual os fundamentos epistêmicos e metodológicos não são diversos daqueles que sustentam a ética em questão, a ética da psicanálise. Ou seja, quando se fala em método de pesquisa

em psicanálise, não se fala do uso de determinada técnica ou instrumento, pois tratar da teoria é simultaneamente referir-se a uma operação metodológica. Em se tratando de uma investigação como esta, que não abordará casos e análise, podemos considerar que a ética da psicanálise nunca nos abandona, pois a ética de investigação que ancora o trabalho do analista-pesquisador encontra-se para além da prática clínica no consultório. (Poli, 2005, citado por Gurski, 2010, p. 14)

Minha transferência de trabalho como psicóloga na rede de ensino, e um certo lugar de quem convida à circulação da palavra, já conquistado em outros trabalhos junto aos gestores locais, permitiu que os primeiros contatos para a realização da pesquisa se dessem de forma não tanto burocrática. Num primeiro momento, no início do ano letivo de 2015, estive na 16ª Coordenadoria Regional de Educação (16ª CRE) conversando com a coordenadora pedagógica, para que pudéssemos explicar, pessoalmente, sobre a proposta da pesquisa. Na data, tive certa surpresa ao ser recebida pela coordenadora pedagógica e sua assessora com bastante entusiasmo. Uma hipótese suscitada para esse entusiasmo se referia ao fato de que, nas escolas estaduais e do município, é quase inexistente propostas de trabalho nas quais as professoras possam ser escutadas acerca de suas dificuldades no fazer pedagógico, especialmente no âmbito da educação especial. Combinou-se então, que as Rodas teriam uma periodicidade quinzenal e que ocorreriam no espaço escolar por uma hora e meia a cada vez. Quanto ao turno ou horário para a realização das Rodas, acordou-se que a direção de cada escola, juntamente com suas professoras, decidiria o que fosse melhor para elas.

Além disso, pedimos que a proposição das Rodas de Conversa fosse apresentada às educadoras em forma de convite, e não uma convocação por parte da 16ª CRE, pois sabemos, em psicanálise, que é a partir do desejo que mudanças podem vir a acontecer, no caso, no acolhimento e no modo de trabalhar com as crianças da educação especial. Acordou-se que os grupos teriam no máximo dez professoras, justamente pela proposta de criação de um dispositivo no qual todas as participantes pudessem ter a oportunidade de falar e escutar a colega de Roda, bem como de se escutar a partir dos impasses que ocorrem nesses encontros. Nos dispositivos de amplo alcance, muitas pessoas poderiam se intimidar ao falar. Um grupo pequeno parece ter mais chances de constituir condições de transmissões de experiências. Uma cópia do Termo de Concordância Institucional (ver Anexo B) para a instituição foi deixada com o secretário de Educação e, em seguida, acordou-se com a equipe pedagógica que duas escolas participariam da

pesquisa, justamente aquelas que mais demandavam ajuda ao setor pedagógico relativo às inclusões.

Feitas as combinações iniciais, a pesquisadora realizou visitas às duas escolas para apresentar o projeto às equipes diretivas locais. Ambas as escolas eram pequenas, com quadro funcional reduzido e conhecidas por estarem inseridas em comunidades em situação de vulnerabilidade social, onde predominava, entre outras questões, a violência intrafamiliar. Pela nossa experiência anterior, no trabalho com as escolas da mesma região, sabíamos da dificuldade de se encontrar um espaço/tempo para realizarmos as Rodas. Dessa forma, no primeiro encontro com cada escola, propusemos a construção de um calendário, que ficou estabelecido em oito encontros com cada uma delas. Foram explicados os objetivos da pesquisa e a possibilidade de as Rodas serem gravadas para posterior análise das falas. Esse compilado de registro foi considerado o material empírico da pesquisa, além do *Diário de Experiência* – anotações das memórias da pesquisadora realizadas após cada Roda, registradas no ritmo da associação livre.

Foi explicado que a gravação, por áudio, seria uma estratégia de pesquisa que permitiria a escuta posterior à transcrição das Rodas. Após os esclarecimentos, nove professoras se mostraram interessadas em participar do estudo, quatro em uma escola e cinco na outra escola. Aquelas que aceitaram contribuir com a pesquisa foram solicitadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo A), sendo-lhes reservado, a qualquer tempo, requisitar novos esclarecimentos sobre o estudo ou ainda interromper sua participação.

Quanto ao modo de registro, as Rodas foram captadas por três camadas: as vozes vindas da máquina, as vozes de um grupo de pesquisa e as memórias da pesquisadora, que foram esquecidas no momento dos encontros. A transcrição das falas das educadoras foi realizada pela própria pesquisadora. Com todas as Rodas transcritas, foi feito um documento escrito no qual foram buscadas as repetições, as mudanças enunciativas, os giros discursivos, entre outros. Esse documento foi analisado juntamente com o *Diário de Experiência*.

O diário continha registros mais soltos da vivência, realizados a cada fim de Roda, que foram um apoio de memória importante quando a transcrição não fazia passar o tom de determinado encontro. Toda a análise do material empírico aconteceu partindo da noção de que não há uma hipótese anterior ao encontro com as questões dos sujeitos da pesquisa. A orientação desse estudo foi inspirada na mesma *atenção flutuante* que caracteriza o trabalho do psicanalista. Disso se conclui que o analista-pesquisador deve

constituir sua investigação suspendendo qualquer hipótese, colocando-se na posição de escuta, conforme a regra fundamental da atenção flutuante, ou sempre considerando o encontro com aquilo que não estava sendo procurado. Isso no mesmo sentido em que Lacan (1954/1985a) toma a fala de Picasso: “eu não procuro, eu acho”.

O operador conceitual utilizado para a análise do material, bem como dos textos teóricos estudados, foi a *leitura-escuta*,¹⁶ uma leitura dirigida pela escuta e pela atenção flutuante das falas e dos textos estudados, buscando recolher significantes que não estão dados *a priori*. A leitura-escuta do material foi realizada com o grupo de pesquisa e com a orientadora, ganhando este material um outro estatuto no momento das discussões no coletivo.

A pergunta disparadora para colocar a palavra a circular foi a seguinte: como cada educadora se sentia e que questões se produziam ao acolherem os alunos considerados da educação especial? Mirávamos uma formação pautada na construção do *saber da experiência*, cujo tempo podia ser distendido e cadenciado de modo a ter muitos encontros ao longo do ano.

Nossa aposta é de que essa modalidade formativa de educadores – inspirada no referencial psicanalítico de escuta e nas construções de Walter Benjamin sobre as narrativas e o tema da experiência – possa se inserir na educação especial, marcando uma diferença em relação às formações massificadas que se mostram pouco efetivas quanto a balizar o trabalho docente. Dessa forma, esta pesquisa se propõe a discutir o movimento das narrativas das professoras que participaram das Rodas de Conversa a partir da escuta da singularidade das experiências cotidianas com os alunos da educação especial.

Através do dispositivo das Rodas de Conversa, ofertamos espaços nos quais a palavra do educador tem condição de circular livremente, no sentido de compartilhar suas experiências no encontro com os alunos da educação especial. Apostamos que essa intervenção possa, talvez, transformar-se em uma micropolítica com possibilidades de armar a construção de saberes sempre parciais. Apostamos, também, que esses espaços possam ser erguidos e mantidos pelo desejo e pela implicação de cada educador, numa ética que visa o sujeito, e não o *a priori* médico.

¹⁶ Para Iribarry (2003), leitura dirigida pela escuta é sempre tributária de uma escuta dirigida pelo olhar. Assim, o pesquisador psicanalítico vai instrumentalizar sua transferência ao texto composto pelo dado coletado que possa identificar significantes já escandidos pelo autor do texto, como também efetuará um trabalho de escansão de significantes que a legibilidade do texto permite.

2 PASSAGENS...

Professora Abandono: *Mas eu não entendo ainda o que é inclusão!*

Professora Informação: *Na realidade baixou-se uma lei...*

Professora Abandono: *Que não funciona!*

Professora Informação: *Que essas crianças diferentes vão para a sala de aula comum e ponto. E que elas seriam inclusas, mas elas não estão inclusas. Elas estão junto com as outras crianças, mas elas não estão inclusas!*

O recorte da pesquisa referido enuncia a angústia que as professoras participantes sentem ao se depararem com os alunos de inclusão no cotidiano da sala de aula comum. Além disso, parecem incomodadas em relação ao modo como a letra da lei lhes é transmitida. “Na realidade baixou-se uma lei...”. Talvez a frase dessa professora nos permita pensar em algo como um mandato: aplique-se! Cumpra-se! Mandato que, sem inserir as determinações da lei numa discussão no âmbito da escola, por meio de proposições formativas dialogadas, causa resistência.

Do mesmo modo, no cenário político atual, deparamo-nos com medidas provisórias “baixadas”, impostas pelo governo. A Proposta de Emenda Constitucional 55 (PEC/55), aprovada no Senado, que na Câmara dos Deputados estava identificada como PEC/241, foi votada em plenário no dia 15 de dezembro de 2016. A proposta é de congelar gastos em saúde, educação, assistência social e previdência, por 20 anos! São reformas antidemocráticas que o governo insiste em fazer a sociedade “engolir”, sem a possibilidade de reflexões e discussões.

As últimas leis e resoluções a respeito da educação inclusiva procuraram legislar especialmente sobre o perfil dos alunos de inclusão e legitimar o espaço do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008). Como convidar a escola a assumir uma posição de leitura sobre o texto da lei e seus efeitos no dia a dia com seus alunos de inclusão? Como convidar os educadores à tentativa de fazer uma passagem, transpondo as margens da letra da lei para a prática docente?

Na trajetória de nossa pesquisa, e mesmo naquela que a antecedeu, percebemos a ausência de dispositivos de formação que fizessem efeito de suporte para a construção de um lugar transferencial na relação sujeito-aluno e sujeito-educador dentro dos espaços escolares. Algumas falas das educadoras, como as que abrem esse capítulo, para além da queixa, denunciam a necessidade de promover na escola um tempo/lugar para discussões acerca de como a letra da lei é transmitida e que efeitos produzem no cotidiano da escola.

Acreditamos que um espaço de escuta e livre circulação da palavra, de transmissão de experiência, pode ser a ferramenta potente a fim de que os educadores possam construir novos modos de acolher e trabalhar com as crianças da educação especial. Desde Freud e Lacan, a palavra tomou uma dimensão que não é de mão única, unívoca. A polissemia da palavra, dimensão que tem efeito de abertura, de múltiplas possibilidades de sentido, de leitura da letra da lei, do aluno em sala de aula, possibilita a criação de espaços simbólicos para os sujeitos. A palavra, potência maior de ressignificação e de geração de múltiplas versões do real, pode funcionar como uma oferta de recursos simbólicos, criando condições para que os educadores possam inventar, arriscar, produzir o seu saber-fazer no acolhimento e no trabalho com essas crianças.

A partir do diálogo das educadoras e de nossas interrogações, neste tempo *só-depois*, em que a investigação adquire outras nuances, podemos considerar que a inclusão – independentemente de seus aspectos éticos e humanitários e dos personagens que atuam com ela diretamente – rapidamente pode adquirir um caráter paradoxal, uma vez que a inclusão é capaz de gerar exclusão. Dito de outro modo, no afã de fazer a letra da lei garantir o lugar daquele que se encontra às margens da sala de aula, e se a lei não for discutida e lida em conjunto na escola, corre-se o risco de gerar o seu oposto: efeitos de exclusão.

Afinal, o que é inclusão? O que é a exclusão?

Na sua etimologia,¹⁷ as palavras “inclusão” e “exclusão” vêm do latim *includere* e *excludere* e significam, respectivamente, “fechar por dentro à chave, incluir” e “deixar trancado para fora, excluir”. Ambos os termos nos remetem à noção de isolar por dentro ou por fora aquilo que se pretende incluir ou excluir.

Incluir como o ato de fechar por dentro à chave não deve ser a concepção idealizada pela política nacional acerca da educação inclusiva. Por ter uma pretensão universalizante, ao referir que “todas” as pessoas com deficiência devem estar “incluídas” na escola regular, ela denota um caráter totalizante e, por isso, produtor de inquietações: além da passagem das crianças dos seus destinos *especiais* para os espaços regulares de ensino, o que mais poderia estar sendo incluído? Que concepções insistem em permanecer fechadas, porém, desta vez, do lado de dentro das escolas regulares?

¹⁷ Viaro (1999, p. 11) destaca a raiz latina das palavras *includere* e *excludere*. O radical *clud* é apofonia de *claud* (“fechar”), mesma raiz de *clavis* (“chave”).

Nesse jogo dentro *versus* fora, incluir *versus* excluir, precisamos lembrar que toda educação pressupõe um laço entre os sujeitos. Laço sempre singular, que não está pautado em generalizações, normas, prescrições. Muitas vezes, os ideais inclusivos parecem, precisamente, pretender anular a dificuldade estrutural do (des)encontro com o outro, negando a *estranheza* que anima o encontro com os sujeitos.

Nesse sentido, a inclusão escolar nos coloca face a face com o outro que nos parece estranho, com o desconhecido e com o que há de estranho em cada um de nós.¹⁸ Paradoxalmente, o estranho no outro é o que temos de mais familiar em nós. Não se trata, contudo, de reduzir esse estranhamento a pautas normalizadoras, assimiladoras, classificatórias. Procura-se, ao contrário, ampliar o olhar, percebendo e valorizando as diferenças.

Freud, no seu artigo *Das Unheimlich*, de 1919, aborda o tema do *estranho*, relacionando as fronteiras entre o eu e o outro. O *estranho* é quando essas fronteiras se esfumam, quando as bordas não estão mais marcando essas fronteiras. Dito de outro modo, quando elementos significantes – uma palavra, um traço do outro, um som – podem vir a disparar uma sensação de *estranheza*. Como se fosse um desbussolar, perder o norte, e nos vemos num certo desconcerto. Isso ocorre porque estranho e familiar se tocam, o íntimo (eu) e o estranho (outro) são verso e reverso da banda de Moebius.¹⁹

A palavra alemã *Unheimlich* foi tomada por Freud como um enigma, e ele fez uma exaustiva busca por seus significados. Nesse percurso em busca de sua tradução em diversas línguas, percebeu o paradoxo presente nessa expressão: na língua alemã, *heimlich* significa o antônimo de *unheimlich*, entretanto, percorrendo esses termos, Freud identificou que essas duas palavras num dado momento partilham o mesmo sentido. *Heimlich* significa familiar, íntimo, conhecido, oculto, o que acontece num âmbito privado, entre quatro paredes (*heim* é “quarto”) e seu aparente oposto, *unheimlich*, significa sinistro, estranho, terrorífico. Diz Freud: “[...] o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (Freud, 1919/1969c, p. 277).

¹⁸ Ver *O estranho*, texto de Freud (1919/1969c).

¹⁹ Figura da topologia recuperada por Lacan para pensar a estrutura do inconsciente. A imagem dessa figura corresponde a uma fita cuja ponta de um dos lados se une à ponta do lado oposto criando uma dobra interna na fita que redimensiona suas bordas e põe em questão o interno e o externo. Se percorrermos um dos seus lados passaremos para o outro, o avesso, sem haver uma ruptura, ou seja, demonstra que, de fato, trata-se de um único lado.

O significado de *unheimlich* na língua portuguesa, aponta Pereira (2004), pode ser também “externo”, “estrangeiro”, remetendo o sentido a alteridade e exterioridade. Dessa forma, *heimlich* e *unheimlich* seriam verso e reverso de uma mesma moeda, ou seja, *das unheimlich* é aquilo que nos surpreende, que nos deixa desconcertados, numa sensação de mal-estar, justamente porque é algo que toca nossa exterioridade mais íntima, deixando interior e exterior numa contiguidade refeita. Conforme Costa e Moschen (2013, p. 435), “entre um e outro, a relação que se estabelece é de uma continuidade diferenciada. Frente e verso, direito e avesso, não são lados opostos, mas sim a mesma face de uma única estrutura”.

Trata-se, também, de construir novas redes polissêmicas, plurais, capazes de promover encontros, compartilhamento de experiências, daquilo que se transmite de geração em geração. Inclusão talvez possa ser pensado como uma construção diária de cada educador com cada aluno da educação especial. Essa é a ideia de inclusão que tomaremos no nosso trabalho, por isso pensar em uma proposta de formação na qual a escuta seja privilegiada, assim como a transmissão das experiências das educadoras nos encontros com os alunos da educação especial.

Desse modo, adentramos no terreno das passagens. Temática que é sempre uma pergunta pelo modo como a letra da lei salta de sua estabilidade material, ideal, para pulsar na vida, na prática cotidiana da escola.

Na obra de Walter Benjamin, “passagens” é um termo-chave. *Passagens* remete a uma série de desdobramentos do verbo “passar”, entre eles, a passagem do tempo, a passagem por um lugar. Nessa obra, escrita entre 1927 e 1940, Benjamin busca realizar um estudo para compreender os fenômenos na passagem do século XIX ao século XX, suas mudanças culturais, políticas e econômicas. Assim, a proposta benjaminiana que podemos encontrar nos cadernos que deram origem à obra é a da compreensão das condições postas pelo capitalismo do século XIX, através das configurações que surgiram naquele momento. *Passagens* é uma referência às “passagens parisienses”, galerias comerciais ou primórdios das lojas de departamentos. As passagens são essencialmente entradas e saídas ao mesmo tempo. Cada entrada pode ser vista como uma possível saída e cada saída como uma possível entrada. Nesse sentido, talvez possamos pensar a escola como um espaço/tempo de passagens, onde o que pode fazer a diferença é o modo de olhar entre um ponto de entrada e um ponto de saída, ou entre um ponto de saída e um ponto de entrada, não como lados opostos, mas entre um e outro, como continuidades diferenciadas.

2.1 Travessia pela educação inclusiva

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. (Benjamin, 1940/1987f, p. 229)

Nessa perspectiva, este capítulo é um convite a fazer um percorrido e uma breve passagem pela história da educação inclusiva. Passagem esta que colabora na compreensão da atual política, gesto que quer incluir a escola como um possível espaço crítico para a discussão dos movimentos que vêm acontecendo nessa mesma política. Para tanto, recorreremos ao tempo de fundação do campo da educação especial e acompanharemos sua repercussão na construção das nuances da educação inclusiva brasileira. Também queremos discutir como se constituiu historicamente a travessia do aluno da educação especial em direção à sala de aula comum.

Articular teoricamente a história da educação inclusiva não significa nos apropriarmos linearmente de como ela exatamente foi, mas sim, construirmos no presente novos sentidos para ela. No momento em que ela é contada, novas possibilidades podem se erguer, no caso, a compreensão dessa travessia do aluno do espaço *especial* para a sala de aula comum como um tempo de passagem e oscilação, num “entre” um ponto e outro da história. Nesse sentido, estamos em consonância com Benjamin e sua crítica à ideia de história como continuidade, para “fazer saltar pelos ares o *continuum* da história” (Benjamin, 1940/1987f, p. 231). Este autor propõe um inusitado modo de olhar para o que passou, inaugurando a noção de “escovar a história a contrapelo”. Segundo o filósofo, “[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (Benjamin, 1929/1987b, p. 37). Longe de pensar o passado como algo estanque e imutável, Benjamin propõe pensá-lo como indefinidamente inacabado e, dessa forma, sujeito constantemente a continuações e ressignificações no presente.

Na história da humanidade, as crianças que nasciam com alguma “deficiência” eram abandonadas pelos pais, e os que conseguiam sobreviver eram explorados nas cidades ou se tornavam atrações de circo. Essas crianças eram vistas como castigo de Deus. Nesse período, na Roma Antiga, com o advento do cristianismo, a Igreja Católica era uma instituição importante, pois acolhia as crianças deficientes e combatia as práticas de eliminá-las. Porém, instituições como a Igreja, os asilos de caridade e

hospitais com objetivos de abrigar, proteger e cuidar, acabaram excluindo-as da convivência social.

A invenção do campo da educação especial nos remete ao evento considerado como fundante desse mesmo campo. Tomemos as seguintes fontes: o *Tratado médico filosófico sobre alienação mental ou mania*, de Philippe Pinel, de 1800, e os relatórios de Jean Itard, de 1801 e 1806. Jean-Marc Gaspard Itard, reconhecido médico francês que merece destaque na história da educação especial a partir de suas experiências com o “menino selvagem”. O Selvagem de Aveyron, ou Victor, como foi chamado posteriormente por Itard, foi encontrado em um bosque francês em 1798 e tinha, na época, em torno de 11 ou 12 anos. Pinel, em seu diagnóstico, apontou uma *idiotia*²⁰ em Victor e relatou a impossibilidade de educabilidade e de convívio social do menino, indicando sua internação no manicômio francês Bicêtre. Pinel (1801/2007), na sua avaliação do “menino selvagem”, estabeleceu uma comparação entre os jovens que apresentavam “idiotia” e o “Selvagem de Aveyron”. Escreve Itard sobre a avaliação de Pinel: “Essa identidade levava a concluir que, acometido de uma doença, até agora olhada como incurável, ele não era suscetível de espécie alguma de sociabilidade e de instrução” (Itard, 1801/2000, p. 132).

Itard discorda de seu mestre Pinel, adota Victor e aposta na sua educabilidade. Acreditava que o menino apresentava um idiotismo apenas aparente, devido ao seu isolamento do convívio social. Assim, prescreve e aplica um tratamento que visava torná-lo educável para ser inserido na sociedade. Ao desafiar a visão existente na época a respeito da idiotia, esse caso dá início aos estudos a respeito das possibilidades de educabilidade das pessoas consideradas como idiotas. Inaugura-se, nesse evento, um novo campo, o campo da educação especial.

Itard, como cientista de sua época, teve o cuidado de registrar minuciosamente todo o trabalho desenvolvido com Victor. Essas informações são encontradas na íntegra nos relatórios por ele elaborados, sendo o primeiro redigido em 1801, e o segundo, em 1806. Os relatórios:

[...] ao descrever e comentar a educação daquele que receberia o nome de Victor – os objetivos propostos, os métodos e artimanhas empregados pelo mestre para atingir

²⁰ No século XIX, o termo “idiotia” estava presente na linguagem médica e também na fala corrente, e definia, de maneira geral, as pessoas que hoje são identificadas com deficiência mental. Era considerado um quadro orgânico, individual e sem possibilidades de educabilidade. As pessoas que recebiam esse diagnóstico eram encaminhadas a asilos, onde permaneciam “depositadas” pelo resto de suas vidas.

certos fins, os avanços e recuos do discípulo, as mudanças verificadas, os aspectos positivos e negativos observados – encerra um debate, entre tantos outros, relativo ao domínio filosófico e mais especificamente epistemológico e aborda o problema prático da possibilidade de educação do selvagem em um campo inaugurado por Itard, chamado de médico-pedagógico, ou para usar um termo mais corrente, de Educação Especial (Banks-Leite & Galvão, 2000, p. 58)

Porém, a fundação desse campo – da educação especial – foi pautada pela medicina, que tomou a educação como uma possibilidade de tratamento. Desse modo, percebemos que a discursividade médica parece ter sido uma estrutura fundamental na educação especial, tornando, por vezes, difícil um fazer que não seja regido pelo discurso médico.

Numa retrospectiva da história da educação especial em países da Europa e América do Norte, identificam-se quatro estágios na “evolução” do atendimento às pessoas que apresentam deficiências, sendo eles resumidos da seguinte forma: num primeiro estágio, na era pré-cristã, os deficientes eram negligenciados, abandonados, maltratados. Após, num segundo estágio, a partir do século XVIII e meados do século XIX, as pessoas que apresentavam deficiências eram segregadas em instituições. Um terceiro estágio, no final do século XIX e meados do século XX, foram criadas escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer aos sujeitos com deficiências uma educação à parte. E, finalmente, num quarto estágio, no final do século XX, observa-se um movimento com o objetivo de integrar as pessoas que apresentavam deficiências nos espaços escolares comuns.

No Brasil, o atendimento escolar especial para os sujeitos com deficiência teve início com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant) pelo imperador Dom Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1428, de 12 de setembro de 1854. Três anos depois, em 26 de setembro de 1857, o imperador funda o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES).

Em 1874, é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início à assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual; e, em 1887, é criada no Rio de Janeiro a Escola México, para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Januzzi, 1992; Mazzotta, 2005).

Após a Proclamação da República, em 1889, a deficiência mental ganha destaque nas políticas públicas, porque naquela época acreditava-se que essa deficiência pudesse implicar problemas de saúde, uma vez que era vista como problema orgânico;

também era relacionada à criminalidade e associada ao fracasso escolar. Por volta de 1930, surgiram várias instituições para cuidar da deficiência mental, em número bem superior ao das instituições voltadas para as outras deficiências.

Desde a década de 1960 os movimentos sociais pelos direitos humanos vêm sensibilizando a sociedade para os efeitos prejudiciais que a institucionalização exerce sobre os sujeitos historicamente excluídos. Desse modo, a escola foi indicada para acolher essa discussão, visto que é uma instituição social que se ocupa da educação formal das crianças. O movimento em defesa da inclusão social aconteceu fora dos muros escolares, na sociedade civil. Nesse contexto, foram alicerçadas propostas de integração com o argumento de que as práticas integrativas trariam benefícios a todos os alunos, com ou sem deficiência, uma vez que partilhariam experiências de aprendizagem num ambiente comum.

Em 1961, pela Lei nº 4.024, antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial Nacional (LDBEN), previa-se o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Pela Lei nº 5.692/1971, foi alterada a LDBEN de 1961, e definiu-se “tratamento especial” para os superdotados e ao alunos com deficiências físicas e mentais que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, não promovendo a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, o que acabou por reforçar o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Retornando ao nosso tempo, a perspectiva da chegada de crianças com deficiências no ensino regular não é nova. Já na Constituição do Centro Nacional de Educação Especial, em 1974, a orientação se voltava para a *integração*:

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas de ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes. (Brasil, 1974, p. 20)

Na época, a integração tinha como pressuposto a centralidade nas características das crianças consideradas excepcionais,²¹ na medida em que sua argumentação era identificar de forma mais precisa essas características e, a partir delas, estabelecer critérios para “incorporar” (ou não) essas crianças no ensino regular, como se pode observar na expressão, “sempre que suas condições pessoais permitirem”.

Em 1988, a Constituição Federal estabelece que a educação é direito de todos, garantindo Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na escola regular. A letra dessa lei foi um marco importante no conjunto de leis brasileiras que disparou uma série de diretrizes. Foi aqui o início da tentativa de uma mudança de paradigma relativamente ao modo como poderíamos pensar o lugar da aprendizagem para esses sujeitos da educação especial.

Em 1990, o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reitera os direitos garantidos na constituição: Atendimento Educacional Especializado para portadores de deficiência, *preferencialmente*, na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994) é um documento que foi elaborado a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha. Esse documento oficial tornou-se uma referência nacional para a discussão de um novo paradigma para balizar a inclusão, sob a denominação de educação inclusiva, afirmando que:

[...] as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas. [...] as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças com deficiências graves [...]. (Unesco, 1994, p. 17)

Para Mantoan (2003, pp. 22-23), na integração, há uma inserção parcial do aluno nas classes comuns, uma vez que o sistema de ensino prevê serviços educacionais segregados. Tal estrutura oferece ao aluno a possibilidade de transitar “no sistema escolar – do ensino especial à classe regular – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros”.

No Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, baseada no princípio da educação para todos, afirma, no capítulo 5, referente à educação especial,

²¹ A nomenclatura “excepcional” era utilizada na época para se referir a pessoas com deficiências diversas, mas ainda pouco classificadas. Mais adiante, foi substituída por “portadores de necessidades especiais”.

que a educação especial aos alunos com deficiência será oferecida, *preferencialmente*, no sistema regular de ensino. Porém, se as especificidades do aluno não possibilitarem a sua integração no ensino comum, segundo o documento, o atendimento será oferecido em classes, escolas ou serviços especializados.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamentou a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1999, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O documento define a educação especial “como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (Brasil, 2008, p. 3).

A Resolução do CNE/CEB nº 02/2001 define como educação especial:

Por educação especial, entende-se modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (p. 1)

Apesar de essa resolução assegurar os serviços educacionais, conforme citado na lei referida anteriormente, abre também a possibilidade desse atendimento ser substitutivo ao ensino regular.

No ano de 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirmando que a escolarização do aluno com deficiência deve ocorrer no ensino comum. A partir dessa política, o público-alvo da educação especial passou a ser aqueles que apresentavam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A nomenclatura referida ao alunado passou a caracterizar mais cada grupo específico de alunos.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, determina que os alunos com deficiência devem estar matriculados na sala de aula comum bem como no AEE. Esse atendimento tem como função complementar, ou suplementar, a escolarização oferecida na sala de aula regular e deve ser oferecido, preferencialmente, em Salas de Recursos Multifuncionais²² no turno inverso ao da escola. Dessa forma, a educação

²² As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola nos quais se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência.

especial passa a se articular com o ensino comum, privilegiando, assim, a educação inclusiva.

A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva altera a nomenclatura referente aos sujeitos considerados da educação especial, deixando de utilizar “alunos com necessidades educativas especiais” e priorizando a categorização mais específica de cada grupo de alunos. Nesse sentido, uma das professoras da pesquisa pontua: “É triste tu precisar dizer que aquela criança é diferente pra ela ter ajuda, pra ela ter um monitoramento, pra ela ter um auxílio, né? É triste tu ter que rotular ela, pra depois ajudar”. O “rótulo” ou o diagnóstico pode profetizar verdades sobre os sujeitos, ou seja, o aluno passa a ser visto como a patologia que lhe foi suposta. Na perspectiva da leitura médica, o sujeito fica reduzido à patologia descrita no diagnóstico.

Na política vigente, o diagnóstico médico torna-se obrigatório para o acesso do aluno ao Atendimento Educacional Especializado. A partir da Nota Técnica nº 04, de 2014, do Ministério da Educação, rompe-se com essa obrigatoriedade do diagnóstico clínico para comprovar quem seriam os alunos do AEE. Nessa Nota Técnica salienta-se o seguinte:

Importante! Para informar no sistema Educacenso um aluno com deficiência, TGD ou Altas Habilidades, não é necessária a apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/diagnóstico clínico). De acordo com a Nota Técnica nº 04, SECADI/MEC, “o AEE é caracterizado pelo atendimento pedagógico e não clínico”. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor de AEE pode se articular com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário. (Brasil, 2014, p. 59)

A partir dessa Nota Técnica, fica ao encargo do professor do Atendimento Educacional Especializado a responsabilidade pelo Plano de Atendimento Educacional Especializado, tentando, assim, garantir ao aluno o direito do atendimento conforme sua singularidade para seu acesso à educação.

A Nota Técnica parece dar autonomia ao professor do Atendimento Educacional Especializado, porém, para preencher o Censo, se “a escola julgar necessário”, recomenda-se a consulta do Glossário da Educação Especial, na página 87, que caracteriza quem são os sujeitos/alunos identificados como público-alvo. Desse modo, a lógica diagnóstica médica ou a discursividade médica continuam se fazendo presentes

na escola, sendo ofertadas como fonte de consulta, ou seja, como referência para “classificar” e “nomear” o alunado. Nesse sentido, o “saber” científico ainda impregna a lei educacional e norteia sua leitura mesmo quando ela parece avançar.

Nos últimos anos, no Brasil, constatamos uma *passagem* importante na política atual de educação especial, isto é, uma ruptura com o modelo centrado na integração, entendida esta no sentido de “melhorar” os desempenhos dos sujeitos considerados da educação especial. Hoje, em nosso país, a ideia da integração educacional toma outro rumo, e o Brasil adotou a expressão “educação inclusiva” para traduzir a orientação política proposta, na qual a dimensão atitudinal reveste-se de maior importância ao lado de mudanças nas práticas educacionais das organizações de ensino e aprendizagem.

Como bem afirma Hanna Arendt (1999), a política surge no entre-homens, no intra-espço e se estabelece como relação. Assim, as diferentes orientações que as políticas educacionais contêm refletem as relações conflitivas entre os interesses e as forças do Estado, da sociedade e dos indivíduos. Refletem, também, as contradições existentes no plano das ideias, das legislações e das realidades educacionais, segundo os espaços e os tempos históricos.

Os documentos, do ponto de vista operacional, implicam a justaposição do ensino especial ao ensino regular, ou seja, o inchaço deste, pela chegada dos especialistas com recursos, métodos, técnicas da educação especial às escolas regulares. Essa proposição tem a ver com o paradigma da integração escolar, entendida como integração parcial, na qual o aluno tem de se adequar ao ensino regular, numa homogeneidade dita “normal”.

Do ponto de vista ético, as diretrizes que tomam ares de receitas, pelo modo como são inseridas enquanto modelos a serem implementados, são discutidas no centro das escolas, porém ainda de modo tímido. Cada município tem a necessidade de abrir tempo e espaço escolar para lerem juntos a letra da lei. De modo geral, a tradição escolar ainda apresenta um ranço homogeneizador que aponta para um suposto aluno ideal. Este, é claro, não é o aluno da educação especial. As diferenças que essas crianças apresentam assustam porque desestabilizam verdades enraizadas sobre como ensinar e aprender.

É muito provável que não é somente pela imposição de uma capacitação a professores, prevista pela lei, que surgirão professores mais interessados, comprometidos ou implicados nos desafios que os lançam às mudanças dos paradigmas educacionais. Desde que iniciamos esta pesquisa, apostamos que uma formação de

professores que se aventure numa outra perspectiva de olhar o sujeito-aluno da educação especial acaba por descobrir novas rotas de aprendizagem e outros meios de interrogar as singularidades das aprendizagens. Isso porque essa outra perspectiva requer um outro modo de escuta. Escuta que passa por aprender a ler, a ver, a duvidar e concordar com a lei ao mesmo tempo. Escuta que se abre para o colega e que, nesse exercício, faz passar à escuta de nós próprios. Escuta que passa a sentir a necessidade de refletir sobre as estratégias de inclusão que, até o momento, já tiveram êxito.

Nesse sentido, a psicanalista Maud Mannoni (citada por Lajonquière & Scagliola, 1998)²³ questionou a aplicação do modelo médico à criança que apresenta alguma deficiência. Um modelo que constantemente a compara à criança chamada normal. Mannoni tinha o desejo de criar uma experiência singular para o tratamento das crianças com impasses na sua constituição subjetiva. Acreditava que não era pela via medicamentosa que os sujeitos poderiam fazer um laço com o social, mas sim, através da escuta ou, em outras palavras, da escuta daquilo que ativa o sujeito no que diz respeito a uma palavra própria.

Desse modo, em 1969, Mannoni fundou a Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne, na França. A fundação dessa escola foi realizada a partir do desejo de alguns pais de fazer com que seu filho escapasse do asilo psiquiátrico. O objetivo foi o de criar um lugar de rupturas institucionais existentes, ou seja, “um lugar para viver”, utilizando a expressão de Mannoni, um lugar que viesse na contramão das instituições segregadoras e excludentes, que visam o enquadramento de sujeitos que apresentam alguma deficiência. Com a criação da Escola de Bonneuil, Mannoni se interessava pela subversão dos modos tradicionais de funcionamento das instituições, também pela subversão do discurso médico-pedagógico. Ela nomeou essa experiência como “Instituição Estilhaçada” ou *Éclatée*,²⁴ na qual se dava “importância à escuta do desejo do sujeito” (Mannoni, 1995, p. 21). Em vez de oferecer a permanência, a instituição oferecia aberturas para o exterior, permitindo idas e vindas do interior (onde se desenvolviam várias atividades e oficinas) para o exterior (interior da França, locais de pernoite, lazer, trabalho externo etc.). O “estilhaçamento” da instituição irá permitir a oscilação entre um *aqui* e um *lá*, situando-a como um “lugar de passagem”. Aberturas, idas e vindas, lugar de passagem, que muito lembra as *Passagens* benjaminianas, sendo, essencialmente, entradas e saídas ao mesmo tempo. Da mesma forma, a escola pode ser

²³ Psicóloga e psicanalista, fundadora da Equipe Clínica da Escola Experimental de Bonneuil.

²⁴ *Institution Éclatée*, no original, traduzido conforme consta em Lajonquière e Scagliola (1998).

vista como um lugar de passagem, no qual o que pode fazer a diferença é o modo de olhar entre um ponto de entrada e um ponto de saída, não como lados opostos, mas como uma continuidade diferenciada. A escola de Bonneuil é um lugar que realiza, de fato, a escuta do sujeito e não o olhar para o diagnóstico.

Nessa direção, tomamos alguns recortes de falas das educadoras participantes da pesquisa e, também, a intervenção da pesquisadora:

Professora Caracol: *Eu acho também que tem vários tipos de crianças inclusas. Parte do princípio de que tipo de criança é essa?*

Pesquisadora: *Tipo de criança?*

Professora Caracol: *Sim! Bem, neurológico não é nada, mas tem um déficit de atenção. Nem isso as professoras sabem. Então como é que vão trabalhar? Não adianta a mãe trazer as receitas. Precisamos de um laudo médico!*

Ou ainda:

Professora Espelho: *Convencemos a mãe de levar a filha pra uma psicóloga, psiquiatra, agora não lembro... E aí ela já ganhou o parecer para frequentar a sala de recursos...*

Pesquisadora: *Ganhou o parecer?*

Professora Espelho: *Sim! Porque viram que... Ainda não se sabe direito... Ainda vão fazer os exames...*

Nem isso as professoras sabem... Ainda não se sabe direito...

Afinal, de que saber se trata? Parece que as educadoras enunciam a dificuldade de trabalhar com crianças que “ainda não se sabe”, direcionando esse saber ao especialista ou a ordem médica que supostamente “sabe” *a priori* sobre aquela criança. As educadoras se colocam numa posição de destituição do seu próprio saber, que não é outro senão o da sua própria experiência no encontro com as crianças da educação especial.

Nesse sentido, Gurski (2013, p. 26), refere que “a educação sempre pressupõe um saber que extrapola, em muito, o conhecimento”. Portanto, o conhecimento científico do especialista não é suficiente para “saber” sobre o aluno. É necessário que o educador aventure-se na experiência diária de encontros e desencontros com seus alunos para tecer, de forma artesanal, o modo de acolher e trabalhar com essas crianças.

Jerusalinsky (2016), assim como Mannoni, dá outro sentido ao sujeito, retirando-o de uma ordem médica. Jerusalinsky (2016) comenta acerca da “forçagem” das escolas para a aceitação desses novos sujeitos no seio da comunidade chamada “normal”, a

partir da própria transformação da nomenclatura para se referir aos sujeitos considerados da educação especial:

Paralelamente, foram se transformando as nomenclaturas referidas às crianças e pessoas em geral com transtornos no desenvolvimento ou problemas na sua estruturação psíquica. Uma notável variedade de substantivos sucessivos que acabaram constituindo um verdadeiro museu histórico linguístico de insuficiências diagnósticas misturadas com preconceitos: idiotas, infradotados, com retardo, mongólicos, deficientes mentais, débeis mentais, com transtornos mentais, incapazes, descapitados, etc. (Jerusalinsky, 2016, p. 15)

Dessa forma, Jerusalinsky aponta que a questão não é a nomenclatura, mas desviar o sujeito da lógica classificatória. Assim, como produzir esse desvio na escola?

2.1.1 Algumas notas sobre o campo da psicanálise e educação: saber *versus* conhecimento

A relação da psicanálise com a educação já estava presente nos escritos de Sigmund Freud,²⁵ que observou pontos de conexão, ou mesmo discordância, entre as especificidades dos campos de conhecimento aqui em questão. É fato que ele não se interessou demasiadamente e, tampouco, escreveu extensamente sobre a relação entre a psicanálise e a educação. Porém, Freud considerava que a psicanálise, trazendo à tona os desejos inconscientes, a função das pulsões e da sexualidade infantil,²⁶ poderia possibilitar aos educadores um outro modo de lidar com os comportamentos infantis e inapropriados do ponto de vista social.

Freud, apesar de não ter se ocupado da formulação de teorias ou conceitos específicos na área da educação, fez comentários sobre a educação e a pedagogia de sua época, incluindo em suas formulações a própria experiência como estudante. Ele acreditava que a psicanálise poderia armar uma conexão com a educação, além de se dedicar a “[...] curar certas formas de nervosidade (neurose)” (Freud, 1913/1969h, p. 193). Freud já antevia que a psicanálise, no futuro, poderia contribuir com outros campos de saber e “[...] interessar os homens da ciência, fora dos circuitos psiquiátricos, pois se estende a outros setores científicos diferentes e estabelece entre eles e a

²⁵ Ver os textos de Freud: *Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância* (Freud, 1910/1969e), *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (Freud, 1914/1996) e “Prefácio a *Juventude Desorientada*, de Aichhorn” (Freud, 1925/1976).

²⁶ Em *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade* (1905/1969i), Freud trabalha o tema da sexualidade infantil referindo que ela se manifesta por meio do Complexo de Édipo, do narcisismo, das perversões e da curiosidade.

patologia da vida psíquica relações até então desconhecidas” (Freud, 1913/1969h, p. 194).

Freud lançou uma ponte entre o que acabara de criar, a psicanálise, e a educação, possibilitando, assim, percorrer um complexo caminho no enlace entre esses dois campos do saber acerca do funcionamento psíquico do ser humano. Nas reflexões sobre a educação de sua época, Freud tratava questões como os impasses dos pais no esclarecimento sexual das crianças, o peso de uma educação extremamente repressora e seu impacto sobre o adoecimento neurótico da população. Ele ousou adentrar na área da educação, de forma singular, mas “o que, de modo algum equivale a ser contra a pedagogia” (Voltolini, 2011, p. 10).

Talvez possamos assumir o desafio que nos convoca à conexão entre os campos da educação e da psicanálise, no sentido de tornar possível sua aproximação apontando direções de intervenções que não serão verdades absolutas, e sim apostas no sentido de refletir sobre o que decanta no enlace entre essas duas áreas de conhecimento.

Interessados em alargar nosso horizonte a respeito da *escuta* na formação de professores na educação especial, buscamos um panorama mais atual sobre o campo da psicanálise e educação nas produções acadêmicas no Brasil. Kupfer et al. (2010) realizou um “estado da arte”²⁷ sobre pesquisas no campo, primeiro levantamento de dados em nível nacional sobre o modo como a articulação psicanálise e educação vem acontecendo.

Tendo como referência esse primeiro estudo, Pereira et al. (2012) desenvolveram um novo levantamento bibliográfico do acervo indexado, feito a partir de 635 trabalhos, com o intuito de ampliar o primeiro estado da arte realizado por Kupfer.²⁸ Segundo Pereira et al. (2012, p. 2),

O objetivo do novo estado da arte foi conhecer e aprofundar mais nacionalmente o que tem sido produzido na literatura científica do campo desde 1987, década na qual a psicanálise e educação ganha no Brasil um recorte disciplinar independente da psicologia do desenvolvimento.

No estudo de Pereira et al. (2012), foram utilizadas fontes como o próprio estudo de Kupfer et al. (2010), dados obtidos por meio dos trabalhos desenvolvidos pelo

²⁷ Artigo publicado pela revista *Estilos da Clínica* (2010) tendo como aporte as investigações e os trabalhos desenvolvidos pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI-USP) e pelo Lugar de Vida: Centro de Educação Terapêutica, de São Paulo.

²⁸ Ambos os estudos encontram-se publicados no site do LEPSI-USP: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/laboratorios/lepsi/index1.htm>>.

Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas sobre a Infância da Universidade de São Paulo (LEPSI-USP), bancos eletrônicos de trabalhos da Capes, do Google Acadêmico, do Scielo, do BVS-Psi, de outras universidades brasileiras e de editoras de livros. Dessas fontes, foram identificados, por meio de palavras-chaves, dos resumos e/ou textos integrais das pesquisas no campo da psicanálise e educação, treze eixos temáticos.

Vale destacar que, no estudo de Pereira et al. (2012), no eixo temático denominado “Formação de professores”, aparecem dois subtemas principais: as possíveis contribuições da inserção da psicanálise e da psicologia nos cursos de formação, cujos títulos tendem a concluir que o aporte psicanalítico pode fornecer algum preenchimento de lacunas, muitas vezes deixadas em aberto pela área da educação; e os questionamentos e impasses subjetivos de professores participantes dos cursos de formação continuada, entre o que é apresentado no curso e a realidade vivida por elas.

Diante desse cenário, observamos que houve um adensamento das pesquisas do primeiro estudo sobre o estado da arte para o segundo estudo, demonstrando uma demanda do próprio campo da psicanálise e educação. Ainda são recentes pesquisas nessa interface, embora esse adensamento observado aponte a necessidade de dar continuidade aos estudos, mesmo que na impossibilidade do desenho de uma total conexão entre psicanálise e educação.

A célebre afirmação de Freud (1925/1976), no seu texto “Prefácio a *Juventude desorientada*, de Aichhorn”, sobre os ofícios impossíveis foi pronunciada sob a forma de aforismo: “Há muito adotei o dito espirituoso dos três ofícios impossíveis, isto é, educar, curar e governar” (p. 341). Esse aforismo freudiano pretende sustentar que, mais cedo ou mais tarde, a confrontação com a incompletude do saber ou com a impossibilidade do educar acontecerá. “Impossível, não quer dizer inexecutável, apontando, antes para um inalcançável estrutural” (Voltolini, 2011, p. 25). Impossível não por precisar corrigir algo, mas porque é enganoso o pressuposto de que exista uma só direção pedagógica que conduza a uma solução para o trabalho com as crianças da educação especial. A presença do inconsciente introduz entre educador e educando um “impossível” de saber *a priori* sobre os efeitos desse encontro. Sendo assim, afirmar que educar é uma tarefa impossível é partir de uma referência importante: sempre haverá uma espécie de fracasso na relação educador/educando, o que torna impossível atingir plenamente os objetivos idealmente desejáveis.

Voltolini (2011) pontua que, nas instituições educativas, sempre resta um resto que resiste à dominação, a classificação, a homogeneização. Sabemos que a transmissão não é toda porque sempre escapa à consciência, há um resto que não pode ser capturado, que não é possível apreender de modo total. Talvez aí esbarrem algumas tentativas educativas pautadas na obtenção de sucesso. A criança resiste aos anseios de adaptação e luta contra uma dada direção idealizada pelo outro. A criança resiste a um impossível de adaptação tentando salvar um mínimo de autonomia. Resiste a todo esforço de “endireitamento”, “enquadramento”, “classificação” diante do ideal pedagógico.

Nesse sentido, talvez, as Rodas de Conversa, nas quais as professoras são convidadas a contar suas experiências acerca do encontro com os alunos da educação especial, possam ser um dispositivo que convida à implicação do professor, justamente por considerar a “outra cena”, em que, ao falar, ao se endereçar ao outro, algo do sujeito, de seu desconhecido, emerge. No momento em que a palavra é dada a circular, e o professor aceita esse desafio, ele “põe na roda” o saber que teceu até ali sobre o ensinar/aprender, ou ainda, os conhecimentos que reuniu em suas formações. Saber que não é senão uma construção constante que se faz no jogo da alteridade, jogo entre um eu que fala e um outro que se propõe a escutar. Saber que pode seguir sendo construído nas Rodas, justamente pelo esforço de transmissão das experiências no cotidiano desses encontros. Um saber sobre seu aluno da educação especial que não se sabe *a priori*. O *saber da experiência* se refere ao saber singular erguido por cada educador com seus alunos. Esse saber não está escrito nas diretrizes curriculares da escola, nem nos diagnósticos psiquiátricos, mas emerge no movimento de fala e escuta que as Rodas de Conversa propõem.

Após um período longo de queixa de uma professora sobre seu aluno da educação especial nas Rodas, ela se rendeu a um momento de silêncio – bastante raro – acerca de seu discurso de impotência. Entretanto, escutar a queixa pareceu importante. Deu certo lugar de autoridade a quem escuta e permitiu que uma pergunta introduzisse a dimensão de que estamos tratando aqui, a da construção diária de um professor com seu aluno:

Professora Viagem: *É uma criança que eu não sei mais o que fazer! Se tu critica não tá bom. Se tu elogia não tá bom. Eu não sei mais o que fazer! Parece que nada tem efeito.*

Pesquisadora: *Como vocês acham que pode se saber os efeitos de uma intervenção?*

[Silêncio]

Conhecimento não é o mesmo que saber. O saber é sempre algo que opera em construção, na relação com a alteridade. Freud, no texto *Construções em análise*, escreve que “a construção constitui apenas um trabalho preliminar” (Freud, 1937/1969b, p. 294), e segue dizendo que a construção não é “[...] um trabalho preliminar no sentido de que a totalidade dela deve ser completada antes que o trabalho seguinte possa começar” (p. 295). Nesse texto Freud afirma que a construção se dá no lado do analista. É ele que introduz uma pequena construção para que o analisante siga sua aventura da fala, que dê continuidade a seu trabalho de descoberta de si.

A fala da pesquisadora referida anteriormente (“Como vocês acham que pode se saber os efeitos de uma intervenção?”) serviu como um apontamento para que a construção ocorresse e as educadoras seguissem seu trabalho de descoberta. A ideia é de que elas também possam fazer esse movimento com seus alunos. Que a construção do saber possa se dar nesse movimento entre frases, palavras, silêncios, como ponte para o outro tecer, construir, aprender.

Dessa forma, o saber do educador sobre seu aluno da educação especial talvez possa ser tomado como uma construção, como um trabalho preliminar, no sentido de abertura de uma condição associativa. Quando o educador, nas Rodas de Conversa, narra sua experiência acerca do encontro com o seu aluno, ele constrói uma “outra cena”²⁹ e, na medida que essa cena é desdobrada nas narrativas compartilhadas, “permite ao sujeito uma experiência não totalizante frente ao outro” (Rickes, 2006, p. 234).

Entre psicanálise e educação há pontos de contato, porém o objeto de estudo em cada campo de saber é diferente. Historicamente, a psicanálise tem como objeto de estudo o inconsciente, e a educação estuda os processos de ensino e aprendizagem balizados pela consciência. Desse modo, “a psicanálise não pode oferecer à pedagogia nenhuma metodologia. Pois é pelo avesso que ela a toma” (Voltolini, 2011, p. 71). Em francês, o termo “avesso” tem uma homofonia: *envers* quer dizer “avesso”, e *en-vers* tem a ver com “verdade”. A psicanálise não tem uma “verdade” a oferecer à educação.

²⁹ “Outra cena” é uma construção que encontramos em Tânia Rivera, ao se referir ao inconsciente. Ela é o estofado das palavras que estranham o próprio falante. “A ‘Outra cena’ que na pluma de Freud é o inconsciente, cena fundante, mas irrecuperável como lembrança, e que, portanto, deve ser (re)construída (Rivera, 2006, p. 72).

Pelo menos não uma verdade como aquela do conhecimento acabado, estruturado pela ciência psicológica.

Lajonquière (1992) menciona a presença, nas escolas, de um certo excesso de teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano, decorrentes do ideário e da prática tecnocientificista no modo de conceber o sujeito-aluno. Entretanto, não há como saber *a priori* os efeitos das intervenções pedagógicas, e justamente *isso – isso* duro de roer,³⁰ que se chama castração – assusta os educadores, que recorrem aos manuais ou aos especialistas, renunciando ao ato educativo. O encontro entre quem ensina e quem aprende – na roda da alteridade – vai além dos processos conscientes, do ensino, da informação. Comporta também essa dimensão de construção com o outro, do inesperado que pode ocorrer da fala e da escuta do outro, e os efeitos disso só se saberá *a posteriori*.

“Toda educação pressupõe, também, a transmissão de um certo *saber* existencial que não se reduz ao *conhecimento* sobre nenhum mundo possível” (Lajonquière, 1999, pp. 167-168). Para esse autor, a educação pode ser concebida como um discurso social, por onde se dá a transmissão de marcas do desejo. Desse modo, essa transmissão, que se faz pela linguagem, diz respeito a todo ato de um adulto dirigido a uma criança com o sentido de filiar o aprendiz a uma tradição existencial, permitindo que este se reconheça no outro. Quando o educador opera a serviço de um sujeito é mais possível deixar de lado técnicas de adestramento e adaptação, renunciar a conteúdos prescritivos, fechados, absolutos, que impossibilitam a criação e a inventividade. Dito de outra maneira, no momento em que o educador se apoia no saber técnico, querendo saber de modo antecipado o que vai acontecer no encontro com cada sujeito-aluno, fecha as portas para o inesperado, para a reinvenção desse encontro.

Talvez seja interessante pensar a educação como teoria/prática e não como ciência e técnica, numa perspectiva política e crítica. Faz-se necessário que o educador conceba a educação numa perspectiva política e crítica no sentido de se implicar e se responsabilizar com o seu fazer docente. É preciso que o educador saia de uma posição

³⁰ “*Isso* duro de roer” é uma expressão utilizada por Leandro de Lajonquière em seu ensaio “A mestria da palavra: *isso* duro de roer na formação de professores”, que integra o livro *Psicanálise, transmissão e formação de professores* (2011), organizado por Leny Magalhães Mrech e Marcelo Ricardo Pereira. Lajonquière destaca que, em português, é usual a expressão “osso duro de roer”, além de ser usual se referir ao inconsciente como *isso*. Desse modo, o que está em pauta na proposição das Rodas de Conversa é o mesmo inconsciente, ou seja, por meio da escuta, que possa se considerar as produções da “outra cena”.

apenas de reprodutor de tecnologias pedagógicas, produzidas por saberes dos cientistas, técnicos, especialistas, em detrimento do saber da experiência.

Desse modo, talvez, uma conexão possível no campo da educação e da psicanálise seja buscar as condições de possibilidade para que a transmissão de marcas do desejo encontre autoridade para acontecer na educação especial. Nesse sentido, Hanna Arendt identifica a autoridade como uma forma hierárquica de relação entre os sujeitos. Não se pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio. Segundo Arendt (1957/2001, p. 7),

Considera-se pouco importante que o professor domine a sua disciplina porque se pretende compelir o professor ao exercício de uma atividade de constante aprendizagem para que, como se diz, não transmita um “saber morto”, mas, ao contrário, demonstre constantemente como se adquire esse saber. A intenção confessada não é a de ensinar um saber, mas a de inculcar um saber-fazer.

Justamente, esse seria o ponto importante em uma formação na qual a escuta poderia contribuir para uma outra implicação, um modo de ampliar o horizonte, de pensar outras rotas formativas: uma formação, no campo da psicanálise e educação, que não pretenda remontar a uma ideia inicial da psicanálise, de que ela iria “colonizar” a educação. Os dois campos de saber podem ser afetados, estar em conexão, sem que, necessariamente, um esteja em prevalência ao outro.

A distância entre o sujeito e o ideal, entre o que se quer dizer e o que se diz é que anima a existência do sujeito, e é nessa falta, ou cisão, que reside o desejo capaz de lançar o sujeito-educador na direção do seu desejo de saber. Dessa forma, podemos pensar em uma conexão entre psicanálise e educação no sentido de que ambos os campos de saber caminham em direção à realidade, a realidade do desejo.

2.2 Travessia pela formação de professores na perspectiva da educação inclusiva

A necessidade de formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado a formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a proposição da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, problematizou-se a instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de formar professores.

Desde a década de 1990, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo modificações crescentes, com o intuito de oferecer uma educação que inclua todos os alunos. Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, em classes regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. Isso porque foi se reconhecendo que a maior parte dessas crianças não apresentava nenhuma condição pessoal que não permitisse tal inclusão, “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Unesco, 1994, p. 2).

A inclusão, como palavra chave, e não mais a integração, passa a reposicionar a chegada dessas crianças no ensino regular, e a escola precisaria encontrá-las sob outra ótica, reconhecendo as mais variadas diferenças: “[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas e culturais e crianças de outros grupos marginalizados (Unesco, 1994, p. 4)

Apesar do suposto “avanço” na letra da lei, a partir da Declaração de Salamanca, as “fortes razões” para não incluir as crianças com deficiências no ensino regular determinam que existam “categorias” de deficiências que podem ser incluídas e outras não. Assim, os que têm prejuízos orgânicos são os que têm “fortes razões” para não serem incluídos no ensino regular.

No mesmo ano de 1994, o Ministério da Educação expede a Portaria nº 1793, de dezembro de 1994, considerando a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam com educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1994). A mesma portaria recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”. Porém, a inclusão de uma disciplina, sem uma discussão mais aprofundada entre os alunos (por que não?) e nos espaços escolares, poderia contribuir para manter práticas segregacionistas. O simples fato de “baixar uma portaria”,³¹ sem um diálogo com aqueles que efetivamente constroem relações no cotidiano da escola, ou seja, educador/educando, não significa que haverá os efeitos desejados.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no quesito formação de professores para atender o alunado da educação especial, afirma a garantia de: “professores com

³¹ “Baixar uma portaria” é uma expressão que escutamos das educadoras nas Rodas de Conversa, quando se referiam às leis que são impostas pelo governo sem uma discussão anterior com educador/educando.

especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, n. p.). Decretos, portarias e diretrizes foram paulatinamente implementados nos anos subsequentes para consolidar uma política, regida sob a perspectiva da inclusão, marcando a formação de professores para essa população.

Em 1999, no Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1999, assegurou, no âmbito da formação docente, a “formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência” (Brasil, 1999, n. p.).

No ano de 2003, foi implantado o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, uma iniciativa ministerial que teve como principal objetivo oferecer apoio a gestores e educadores no âmbito da formação, com vistas a construir um sistema educacional inclusivo, garantindo aos alunos com deficiência o direito a uma educação com qualidade. O programa se propunha a atuar em todos os estados brasileiros e envolvendo municípios-polo, que deveriam atuar como “multiplicadores” segundo o documento orientador,³² tornando-se responsáveis por oferecer formações aos seus municípios de abrangência.

Dentre as premissas que caracterizam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), está a garantia de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, sendo que o documento especifica que, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, o que irá possibilitar sua atuação no Atendimento Educacional Especializado.

Pois bem, diante de toda essa configuração legal que a educação especial rege, perguntamo-nos sobre o que realmente ocorre no campo da formação de professores. Quais as problematizações que surgem nesse campo?

A partir da experiência na cidade do interior do Rio Grande do Sul que disparou o início desta pesquisa, percebemos que muito tem sido produzido sobre o tema da formação docente e que, cada vez mais, as propostas nesse sentido se adensam. Porém, essas formações parecem vir carregadas de informações, de procedimentos técnicos,

³² Documento orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Deve oferecer subsídios aos dirigentes estaduais e municipais de educação para a execução das ações referentes ao programa.

quase sempre na perspectiva de normatizar e enquadrar os sujeitos envolvidos – no caso, os sujeitos da educação especial. Valoriza-se pouco o *saber da experiência* dos docentes e, na maioria das vezes, o saber absoluto dos especialistas se sobressai em detrimento do saber dos educadores, pois a certeza diagnóstica acaba tomada como verdade única e possível sobre aqueles sujeitos-alunos da educação especial.

O saber especializado, produzido fora do espaço escolar, longe do efetivo encontro entre educadores e alunos, é tomado como verdadeiro e inquestionável. O discurso científico, pleno de certezas, muitas vezes, ao propor respostas de “como fazer” com os impasses que ocorrem nesses encontros, obtura um espaço para interrogações acerca do fazer docente com os seus alunos. O excesso de informação, não raro, torna-os incapazes de experienciar o encontro único e singular com cada sujeito-aluno.

Em uma outra pesquisa realizada no campo da formação de professores, Fröhlich (2009) sublinha que as modalidades formativas geralmente buscam instrumentos para pautar o saber-fazer na escola com elementos externos às próprias construções que cada professor já fez até aquele momento. Desse modo, tentam aplicar diretamente no aluno aquilo que foi lido/escutado em alguma capacitação instrumentalizadora. Assim, acabam, muitas vezes, repetindo um texto que propriamente não é o seu, perdendo a chance de construir o seu próprio saber neste trânsito da linguagem.

Constatações como essa e a verificação de uma grande lacuna na formação docente dirigida ao Atendimento Educacional Especializado impulsionaram diversas pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC)³³ desde 2011, no Rio Grande do Sul. Nessas pesquisas, o trabalho das formações não é pedagógico nem psicológico, mas um percurso pela arte, como disparador do saber da experiência.

Afora algumas iniciativas no país (LEPSI/USP, LEPSI/MG, NUPPEC/RS, NIPIAC/RJ), a transmissão, por outra via que não a da informação, essa que convida o

³³ Ver *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras* (2015), livro organizado por duas das coordenadoras do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPPEC/UFRGS), Carla Karnoppi Vasques e Simone Zanon Moschen. O NUPPEC contribui para a proposição e a execução de ações voltadas para a formação continuada de professores. No âmbito do Núcleo, desenvolvem-se ações de pesquisa e extensão no campo da educação especial e dos processos inclusivos. O trabalho do Núcleo é uma das poucas experiências que temos atualmente no Rio Grande do Sul que apostam nessa via de construções de experiências de forma compartilhada.

outro a tecer sua experiência, a construir o que temos chamado de *saber da experiência*, parece estar quase ausente nas formações docentes.

Desse modo, propomos, neste estudo, uma perspectiva no campo da educação especial que implica a construção de espaços educacionais capazes de reconhecer, acolher e respeitar as diferenças, assim como interrogar as práticas pedagógicas pautadas nas limitações, deficiências e impossibilidades dos sujeitos. Sublinhamos que a inclusão escolar, aliada à ética da psicanálise, busca transformar a concepção de que o fazer pedagógico com os sujeitos da educação especial seja uma decorrência de suas limitações. Pensamos, então, numa proposta de formação que vai na contramão das tradicionais propostas formativas, pautadas por uma pedagogia tradicional e diretiva (Becker, 1995), nas quais um especialista que “sabe” propõe ensinar o professor que “não sabe”. Propomos uma formação na qual a *escuta* dos professores seja privilegiada. Escuta de alguém que dá lugar à voz do professor. Escuta que, ao ser incentivada, aposta na produção de narrativas ficcionais, histórias de encontros e desencontros na educação especial, histórias não só de êxitos, mas especialmente de fracassos nesses encontros. Nessa direção, trazemos aqui um fragmento da conversa nas Rodas:

Professora Informação: *Esse menino, eu falo por mim, eu fui rígida com ele, nos primeiros dias e a última que ele aprontou eu sentei com ele e liguei pra mãezinha dele. Eu disse: olha, eu quero que tu fique bem consciente, eu tô ligando pra tua mãezinha, eu vou conversar com ela e tu vai ouvir o que vou conversar com tua mãe. Porque eu vou contar o que aconteceu. Pra ele não ficar... Bom, o que ele tá fazendo? Aí que eu mudei, tu vê como é no dia a dia. Enquanto eu falava com a mãe, brotava choro nele...*

Pesquisadora: *O que aconteceu?*

Professora Informação: *É que naquele dia eu já tinha xingado ele, porque de novo! Era três, quatro dias sem a mochila! [falam todas juntas]*

Pesquisadora: *Contem a situação.*

Assim, a professora reinicia, desta vez contando com mais detalhes a cena, dando ares de romance ao acontecido. Elas seguem ora narrando suas experiências, ora escutando as experiências dos colegas, além de sugerirem, entre elas, possíveis caminhos a serem trilhados nesses (des)encontros com seus alunos da educação especial.

Como na trama dos fios de um tapete, as muitas cores que o compõem representam a participação das mãos que laçam e fazem nós, que também deixam escapar pontos onde outras tramas tornam-se possíveis. Dessa forma, pensamos que na trama que enlaça um aluno e um educador em sala de aula, este último não precisa ter

um excesso de conhecimentos técnicos, nem saber previamente o diagnóstico da criança para que as cores desse encontro se mostrem.

É no ato da transmissão que a vivência ganha estatuto de experiência. Para Walter Benjamin, não faz sentido a ideia da experiência individual. É no laço com o outro que isso se tornaria possível. Portanto, o excesso de informações passadas, muitas vezes às pressas, pelos especialistas nas proposições formativas é incompatível com a temporalidade das narrativas das educadoras.

Conforme Petry (2006), os professores são constantemente convidados – e, às vezes, não têm escolha sobre o convite – a participar de cursos de reciclagem e palestras sobre novas técnicas e teorias. Entretanto, apesar das variadas tentativas “formadoras e reformadoras”, a insatisfação relativa a uma formação docente que se mostre efetiva diante dos impasses da inclusão permanece. Nessa direção, trazemos a fala da professora Descoberta em uma Roda: “Quando a diretora falou para virmos nesses encontros com a psicóloga, pensei que era mais um daqueles cursos que fazem a gente dormir, que ficam repetindo, repetindo, e não nos ajudam em nada!”. Formações massificadas que não disparam a construção do saber da experiência dos educadores, e sim certo rechaço e displicência à ideia, ainda vigente, de que é possível capacitar nos moldes tradicionais.

Da mesma forma massificada e prescritiva, as formações podem potencializar a queixa das educadoras entrando num circuito de repetição, dificultando o pensamento, a reflexão, a possibilidade de criar, inventar e, sobretudo, de apostar em outros modos de acolher e trabalhar com as crianças da educação especial. Segundo Lajonquière (1999), formar professores não é algo “como se pensa atualmente em nosso país, algo que mereça o concerto de saberes supra-científicos ou o recurso a uma parafernália técnico-didática, sempre já ultrapassada pelo simples e implacável passo do tempo” (p. 851).

Há décadas se discute em congressos, seminários e cursos a tentativa de diálogo entre a psicanálise e a educação. Contudo, no que concerne à interlocução entre a psicanálise e a educação especial, a formalização dessa relação em trabalhos acadêmicos é ainda mais recente.

No início do século XX, a questão educacional das crianças da educação especial passou a ser abordada, porém ainda muito contaminada pelo estigma de um julgamento social. Nos dias de hoje, entre todas as situações de vida de um sujeito “diferente”, ainda é um impasse a sua entrada e a permanência na escola. Questiona-se muito a inadaptação de algumas dessas crianças. O que quer o educador do aluno? O

que quer o aluno do educador? Perguntas que na trajetória deste texto tentaremos interrogar.

O tema da inclusão – e a chegada da criança da educação especial nas classes regulares das escolas – interroga radicalmente os espaços/tempos escolares, desestabiliza algumas certezas construídas historicamente no campo da educação, e tem possibilitado o laço entre psicanálise e educação especial com o intuito de repensar as práticas escolares. Apostamos na potência do dispositivo das Rodas de Conversa como uma modalidade de formação docente centrada na *escuta* como propulsora do saber da experiência. Mas não se trata de qualquer escuta. Desse modo, interrogamo-nos: *para que se escuta? Qual escuta nos propomos a ofertar? Como se escuta? O que se escuta?*

A formação, assim como a concebemos, é uma travessia pelos campos do impossível – impossível no sentido de ser sempre inacabada, de estar se processando no campo do outro. De todo modo, preferimos associar a formação à imagem das *Passagens*, aquilo que se movimenta, que vai de um lugar a outro, numa inspiração em Benjamin. Como “passagem”, está em permanente processo de construção, de transformação, portanto jamais estará pronta, concluída. Ela não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas sim, pelo saber construído pela via da experiência. Nesse sentido, parece ser necessário romper com a ideia de formação docente enquanto apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência.

2.2.1 Formação e passagens: escuta e transmissão na formação de professores

Escolher realizar a pesquisa pela via da psicanálise – tendo o conceito de *escuta* como central – remete-nos à regra fundamental proposta por Freud (1912/1969g):

Ver-se-á que a regra de prestar igual reparo a tudo constitui a contrapartida necessária da exigência feita ao paciente, de que comunique tudo o que lhe ocorre sem crítica ou seleção. Se o médico se comportar de outro modo estará jogando fora a maior parte da vantagem que resulta de o escutar e não se preocupar se está lembrando de alguma coisa (p. 150)

Nesse texto, Freud propõe que se há uma regra na análise/tratamento, ela se dá para ambos os lados, tanto para o paciente, quanto para o analista, num jogo de fala/escuta constantes. Do lado do paciente, temos a *associação livre* (convite feito pelo analista ao paciente à circulação da palavra), e do lado do analista, a *atenção flutuante* –

modo de escuta singular que não se orienta apenas pela linearidade da fala do paciente. Nesse jogo de escuta, referimo-nos ao analista e ao paciente, mas é o próprio Freud quem nos autoriza a pensar essa relação em termos de pesquisador e pesquisado, desde que sustentada pela relação transferencial. Para ele, a intervenção e o tratamento ocorrem ao mesmo tempo: “Uma das reivindicações da psicanálise em seu favor é, indubitavelmente, o fato de que, em sua execução, pesquisa e tratamento coincidem” (Freud, 1912/1969g, p. 152).

Centramos nosso esforço de pesquisa na escuta enunciada por Freud, num modo de o pesquisador ir a campo e se colocar, primeiro, apenas a escutar livremente, sem deixar de escutar as pausas, as excitações, as repetições, os silêncios... Modo de escuta que é estranho à escola, tão acostumada que está a ouvir um punhado de especialistas carregados de conhecimentos sobre a infância, quase sempre em uma verticalidade de saber. Aspecto que se repetiu nas Rodas, onde todas falavam ao mesmo tempo, sem conseguir, muitas vezes, escutar a colega.

A partir dessa perspectiva, apostamos que os efeitos advindos do encontro proposto, nesta pesquisa, entre Freud e Walter Benjamin podem nos auxiliar no adensamento de dispositivos de escuta fora da clínica padrão, na medida em que dialogamos com outros cenários que não só o da experiência analítica tradicional.

Temos aproximado o modo de escuta referido por Freud com o tema da experiência em Walter Benjamin. Foi com as letras do filósofo-poeta, o catador de restos e amante das margens, que buscamos iluminar uma parte da trajetória da nossa pesquisa.

Nas palavras de Arendt (1987), Benjamin foi um alquimista, um verdadeiro caçador de pérolas, especialmente por ter tido o mérito de pensar as dobras do seu tempo de dentro e de fora. Ao fazer seus estudos acerca do tema da experiência foi, junto com os colegas de Frankfurt, um dos protagonistas da crítica acerca dos novos modos de subjetivação. (Gurski, 2012, p. 116)

Entendemos como um desafio articular a escuta psicanalítica e o tema da experiência em Walter Benjamin, considerando a heterogeneidade dos campos conceituais aos quais pertencem. O fio comum, que talvez possa enlaçar as diferentes questões metodológicas encontradas em Freud e Benjamin, parece ser aquele que trata sobre as condições necessárias para o surgimento de uma outra temporalidade, tanto do sujeito como da vivência, um tempo mais livre, um tempo mais distendido, um *tempo da experiência*, que não tem relação, necessariamente, com o tempo do relógio.

A escuta que nos propomos é aquela que faz furo no imaginário de um ideal de aluno, de um ideal de professor, um ideal de completude, onde não há falta. Para Lacan (1959-1960/1991), o interdito do incesto, concebido como a lei fundamental, inscreve-se e funda o inconsciente do homem. Na medida em que é barrada ao sujeito a satisfação do desejo de completude, pelo interdito do corpo materno, dá-se a inauguração do âmbito da falta. Dito de outro modo, este furo do qual nos fala Lacan relaciona-se ao preço que pagamos ao adentrarmos o campo da linguagem – algo estará para sempre perdido nessa experiência, ou seja, a completude proporcionada pelo encontro com a Coisa (*das Ding*)³⁴ freudiana.

Não há um único saber que dê conta de todas as questões. É necessário que o educador aceite, acolha e reconheça a falta inerente a qualquer saber de si, do outro. O saber como algo que se tece com o outro, a muitas mãos, é algo que vaza, é não-todo, não há uma captura total, nos escapa. A informação não é saber, ela só faz semblante de saber. O discurso da ciência, carregado de informações, sugere um campo sem intervalo, sem possibilidade de o sujeito vir a se inscrever justamente pela falta, pela ausência. Há o sujeito da ciência, mas não há o sujeito na ciência. Na ótica da psicanálise, o campo científico está fora da referência da falta, fundadora do desejo, da enunciação. As Rodas de Conversa são espaços que podem oportunizar discussões acerca da letra da lei, dos desencontros dessas discussões com os alunos da educação especial e os efeitos sobre a construção do saber no cotidiano da escola.

Do mesmo modo, o que escutamos? Escutamos que o professor, na transmissão das experiências, no movimento de fala e escuta, pode passar a se perguntar: “O que eu tenho a ver com isso?” ou “Qual a minha implicação nos impasses que ocorrem no encontro com meus alunos?”. Apostamos que, no momento em que o educador narra suas experiências acerca do acolhimento e do trabalho com seus alunos da educação especial, talvez ele possa se dar conta de que não existe um conteúdo formal de alguma formação que “solucione” os impasses que ocorrem no encontro educador/aluno. O educador precisa intervir experimentando, acreditando, mobilizando, inventando, a partir da construção diária com seus alunos.

³⁴ Para Lacan, “*Das Ding* é o que originalmente chamaremos de o fora-do-significado” (Lacan, 1959-1960/1991, p. 70). É o elemento isolado pelo sujeito em sua experiência do outro, como sendo estranho. Mas o primeiro exterior é por onde se orienta o sujeito. O que organiza *das Ding* é o significante. Destacamos que nesse texto não iremos aprofundar o conceito de *das Ding*.

Neste trabalho, temos reservado a palavra “ensino” para aquilo que se passa nas formações instrumentalizadoras, e a palavra “transmissão”, quando temos no horizonte uma modalidade formativa que leva em conta o sujeito em detrimento do saber médico, além da circulação da palavra no modo como encontramos na psicanálise. A questão é, justamente, o que fazemos com aquilo que escutamos? Lembrando que sempre escutamos com nossos fantasmas, como nossas vivências anteriores.

Freud, na Conferência XXVII, discutiu o deslocamento do ver para o escutar. Abandonou a hipnose porque percebeu que não adiantava comunicar algo às suas pacientes quando a lembrança não vinha pelas suas narrativas. O fato de simplesmente comunicar a “verdade” do sujeito aos pacientes depois da hipnose, sem eles lembrarem, era uma informação que se mostrou inútil. Freud, nas suas investigações, foi percebendo que comunicar alguma informação não permitia que os pacientes se tornassem protagonistas de sua própria história.

Voltolini (2006) diz que normalmente pensamos que “ensinar” é um gesto intencional, e de fato é (a raiz etimológica da palavra ensinar, *en-signar*, significa colocar em signos); e é por isso que se torna necessário chamar de “transmissão” o que se passa no âmbito do que não se sabe, no equívoco da palavra. Quando escutamos, quando falamos, jogamo-nos na aventura da palavra diante de um outro, produzimos atos falhos, nem sempre dizemos o que tínhamos programado (aliás, uma aula, por exemplo, sempre se descontrola do planejamento). A palavra fica desbussolada diante de um outro. Esses imprevistos da fala, nos quais nos surpreendemos ao falar, eram o que as Rodas de Conversa intencionaram na trajetória da nossa pesquisa.

Nesse sentido, uma professora expressa seu incômodo acerca do sistema educacional que visa a eficiência do aluno a qualquer custo:

Professora Travessia: *Cada vez que o aluno vai adiante sem saber, fica mais difícil pra ele alcançar os objetivos que a gente espera, porque ele fica mais distante.*

Pesquisadora: *Fica mais distante?*

Professora Travessia: *Sim, vai abrindo um buraco gigante...*

Entre eu e o outro, quando a palavra é dada a circular, é um abismo que se abre. “Buraco gigante”. Talvez, justamente, essa dimensão da falta, da ausência, esse buraco, esse furo no imaginário da professora acerca de seu aluno, “esperado” ideal, é que poderá possibilitar que se erga o sujeito de desejo. O sujeito da psicanálise é o furo que permeia a trama dos enunciados constituídos pelo discurso científico. O sujeito do

inconsciente é inacessível a todo conhecimento científico, não cabendo nos modelos hegemônicos das capacitações “pautadas em verdades e saberes absolutos, com objetivos de preencher todos os ‘buracos’, informações repetidas à exaustão, que jamais serão capazes de elevar um *signo* à altura de uma *palavra*” (Lajonquière, 2011, p. 859). Portanto, não basta capacitar/informar, os saberes são sempre temporários, não são universais, transformam-se continuamente.

Voltolini (2011) menciona que en-sinar, ou seja, pôr em signos,³⁵ não significa simplesmente ir lá e pegar algo do campo do Outro, permanecer numa posição passiva acerca do que o outro ensina. Nessa relação educador-educando há sempre algo inalcançável, que independe dos esforços conscientes para sua compreensão.

Desse modo, apostamos nas Rodas de Conversa como um dispositivo que convida a um gesto de escuta. Parar e tomar tempo para escutar o outro, sua vivência, sua narrativa, sua angústia, seu fracasso. Mas como se insere esse convite? Talvez pelo próprio gesto do pesquisador que, em ato, opera uma escuta singular, que não permite que todas as educadoras falem ao mesmo tempo, que incita a falar mais, abrir as cenas para que narrem o cotidiano da escola. Também pode ser um dispositivo produtor de saberes, a partir das próprias narrativas das educadoras, possibilitando que a partir da transmissão de suas experiências possa se erguer o saber da experiência, justamente nos meandros do abismo e na impossibilidade da comunicação.

2.3 Travessia pelas Rodas de Conversa através da escuta psicanalítica

Na roda da cura eu vou
Eu vou pra dentro de mim
Na trilha da luz eu sou
A sombra dos cantos de mim
Meu mestre seja quem for
Me ensine a compreender
Me ensine a não temer
A verdade que trago em mim.

Canto popular de cura (autor desconhecido)

³⁵ O linguista Ferdinand de Saussure propõe uma visão estruturalista da linguagem. Para Saussure, a linguagem seria formada por elementos chamados “signos”. Esses seriam compostos de duas dimensões, a saber: o significante e o significado. O significante seria a parcela material do signo linguístico (o som da palavra, por exemplo). Já o significado seria o conceito, o sentido, a ideia associada ao significante. A teoria da linguagem de Saussure é estrutural porque pressupõe que o valor de um determinado signo não é dado *a priori*, mas depende da relação com os demais signos do sistema linguístico. Lacan subverte a proposta original de Saussure, argumentando que a linguagem seria constituída essencialmente de significantes e não de signos e que o significado não teria uma relação fixa com o significante. Na linguagem, como um todo, no lugar do Outro, só existiriam significantes. Lacan define o Outro como o “tesouro dos significantes” (Roudinesco & Plon, 1998).

Roda. Roda que era notícia, transmissão... Que também já foi roda dos expostos... Rodas de conversa por onde escorria a tradição das famílias. Roda que é movimento e que também pode ser transformação.

Longe de buscarmos certezas ou verdades absolutas acerca dos impasses que ocorrem no encontro do educador com a criança da educação especial, apostamos no adensamento de um dispositivo que faça efeito de suporte na formação de educadores. A aposta é que cada um dos participantes – pesquisador, educador (e, por que não, o aluno?) – possa trilhar um caminho em torno de si e decifrar a sua verdade, assim como encontrar soluções para os impasses que surgem. Soluções que bem podem se iniciar por perguntas qualificadas sobre seu trabalho. Soluções que são sempre transitórias, não estanques, provisórias. Com o intuito de construir novos modos de intervenção na formação de professores, partimos em busca dos *movimentos* (im)possíveis da Roda, a partir de alguns conceitos que nos ajudam a pensá-la como um dispositivo de transformação. Assim, após um giro conceitual que tem norteado essa pesquisa, retornamos ao ponto que é inspiração deste trabalho: a roda.

Segundo Scotti (2011), a ideia da “roda” surgiu dos mosteiros onde os familiares deixavam suprimentos para os residentes sem que estes tivessem contato com o mundo exterior. Eram cilindros de madeira construídos estrategicamente, no lado de fora dos muros e que possuía uma sineta para avisar que algum objeto ou mensagem estaria sendo deixado ali. A roda era o instrumento que fazia as vias dentro-fora do mosteiro, operava a passagem dos objetos.

E mais: cadeiras dispostas em círculos, ou em meia-lua, no terreiro de uma casa de alpendre alto, as pessoas mais velhas sentadas nas cadeiras, e as mais novas, no chão, a ouvir os “causos” contados, vividos e revividos. Era assim que as histórias iam sendo passadas de geração em geração. Era assim que os vizinhos se conheciam e criavam laços que duravam anos. Era assim que os mais novos construíam sua identidade e sua cultura. Roda também como instrumento de passagem.

A conversa saiu dos alpendres e alcançou as pesquisas educacionais. Assim, a Roda de Conversa não é algo novo, mas um dispositivo reinventado como um modo de produzir pesquisa. A proposta de uma formação pela experiência compartilhada através desses espaços de escuta e livre circulação da palavra busca romper com um ciclo de reprodução da concepção de escola e de formação de professores pautado nas capacitações e na reciclagens, nas quais as informações e técnicas se sobrepõem à

escuta do educador. Busca também um modo de sustentar a pesquisa no campo da psicanálise e educação. Isso não significa que “qualquer” conversa será tramada nas Rodas. No livro *A roda e o registro* (1993), Cecilia Warschauer recomenda que se tenha cuidado para que as conversas na roda não se tornem “bate-papo” ou “blá-blá-blá” e destaca a necessidade do registro, que é “um grande instrumento para a sistematização e a organização dos conhecimentos” (Warschauer, 1993, p. 56).

No seu sentido mais formal, “roda de conversa” significa uma conversação grupal, supostamente livre, da qual participam diferentes pessoas, agrupadas em círculo, versando sobre algum ou vários assuntos do seu interesse. Ao longo da nossa trajetória de vida, fazemos parte de muitas rodas: roda das brincadeiras, roda de samba, roda de chimarrão, roda de amigos, roda de estudos, roda de professores. Muitas trocas acontecem nessas rodas, muito se aprende, se conhece, se reconhece, se socializa. Essa configuração em roda possibilita que os sujeitos que dela fazem parte possam se olhar e, com isso, facilitar as interações.

Talvez, sem a intervenção da roda, a humanidade não teria chegado muito longe. Neste preciso momento, estão acontecendo bilhões de rodas, de diversos tamanhos e formatos com diversas funções a fazer a sociedade funcionar, a manter a nossa vida possível através do seu movimento.

Quanto aos diferentes campos do saber em que o dispositivo Rodas de Conversa é utilizado, encontramos sua função na área da saúde e na área da educação. Na saúde, Campos (2003) resgatou o termo grego *paideia*³⁶ para fazer referência ao modelo de atenção que propõe. Esse termo foi escolhido pelo autor pela ideia de formação integral, e aparece em suas elaborações de formas diversas, principalmente como método, efeito e apoio. Campos (2003) inaugura essa proposta de intervenção da *paideia* ou da rodas de conversa no campo da saúde como uma proposta *ensaiada* nas políticas públicas de saúde, como método de co-gestão. Segundo o autor: “Trata-se de uma metodologia que busca construir condições favoráveis para a reflexão sobre a atuação dos sujeitos no mundo, procurando sempre meios para que essa reflexão rebata sobre a imagem que os sujeitos têm de si mesmos.” (Campos, 2003, p. 2).

Já no campo da educação, Lacadèe (2003), partindo do conceito de *conversação*, de Miller, propõe a conversação como um dispositivo de entrada nas escolas pela

³⁶ *Paideia* é a denominação do sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga, no qual os estudantes eram submetidos a um programa que procurava atender a todos os aspectos da vida do homem.

“oferta da palavra”. Segundo Miller (2005), a conversação seria um dispositivo que tem sido utilizado nas escolas bastante semelhante às Rodas. A conversação tem como objetivo o convite para cada um se autorizar como sujeito. Nessa modalidade, nenhum participante ocupa lugar de mestre, o que permite que a palavra circule, favorecendo uma série de associações livres. “Por conseguinte, uma ‘conversa’ pressupõe, em um primeiro plano, o uso da fala, com todas as modulações que nos permitem as palavras” (Santiago, Vasconcelos & Miranda, 2006, p. 5).

Pensamos que uma das contribuições que a interface psicanálise e educação pode trazer às escolas é justamente a possibilidade de o professor ter uma outra relação com o saber. O educador precisaria apostar um pouco mais no seu aluno, navegar pelo não saber sobre ele, pois o saber sobre o aluno não está cifrado no diagnóstico e demais certezas que lhe são dadas. Muitas vezes, o educador permanece em um circuito de gozo, numa espécie de *roda* de queixas, paralisando o pensamento. Entra num circuito de impotência. Apostamos, portanto, numa outra roda, num outro circuito, na circulação da palavra e sua escuta, na transmissão da experiência como um modo de se erguer o novo do sujeito e encontrar nele uma posição de mestre possível dentro do impossível do educar.

Dessa forma, resgatando a antiga arte de fiar e de tecer, apostamos na artesanaria das palavras, que um “giro” nessa *roda de queixas* do educador possa se deslocar para o inusitado, para as surpresas, para a possibilidade de arriscar novos modos de acolher e trabalhar com as crianças da educação especial.

Para problematizar essa discussão, traremos para dialogar com a educação a psicanálise e alguns elementos do tema da experiência em Walter Benjamin. Nesse enlace, também utilizaremos algumas construções de Larrosa. Desse modo, no enlace entre escuta e experiência, apostamos que enquanto as educadoras – numa horizontalidade de saber – narram suas experiências, estão também construindo novas possibilidades de interação com os alunos, experimentando alguns movimentos na relação com a transmissão do saber para seu aluno. Para Benjamin, uma vivência (*Erlebnis*) pode se transformar em experiência (*Erfahrung*) ao ser narrada e transmitida, ou seja, ao ser compartilhada. Podemos pensar que tal situação opera, no caso da pesquisa em psicanálise, num espaço em que a transferência é o motor que dispara a fala e encontra uma escuta.

Alinhado a essa perspectiva, Bondía (2002) propõe pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*, como o avesso do par *informação/opinião* ou *ciência/técnica*.

Ele defende que é necessário o educador conceber a educação numa perspectiva política e crítica, no sentido de se implicar e se comprometer com o seu fazer docente. Dito de outro modo, é preciso que o educador saia de uma posição apenas de reprodutor de tecnologias pedagógicas produzidas por saberes dos especialistas, pelas técnicas, em detrimento do saber da experiência.

Quanto mais o educador busca informações sobre o seu aluno da educação especial, para tentar compreendê-lo, mais longe da experiência fica, porque nada lhe passa, nada o toca. O conhecimento se dá não pela informação, mas pela *passagem* ou travessia pela experiência. Quanto mais informação, menos experiência. Nesse sentido,

[...] a formação de professores ora comuns, ora especializados, para se desempenharem em qualquer nível de educação formal, ou nas situações para-formais mais díspares que possamos imaginar, é um processo aberto de *passagem* de uma posição a outra no campo da palavra e da linguagem, um giro transformador de discípulo a mestre de um discurso qualquer. (Lajonquière, 1999, p. 851)

Apostamos que, nas Rodas de Conversa, a formação opere essa passagem no sentido de uma (de)formação, ou seja, dando lugar para que a experiência possa ser transmitida e oportunizando a criação de algo próprio, singular, algo da subversão das formações tradicionais. Desse modo, o dispositivo das Rodas constitui um lugar de escuta, um espaço de compartilhamento de experiências, não no sentido de “extinguir o mal-estar” ou “acalmar as dores” dos professores acerca dos impasses que ocorrem no encontro com o aluno da educação especial.

Assim, o que as Rodas oferecem é a sustentação de uma cena que não se endereça a objetivos estabelecidos *a priori*, que visam enquadrar, dar respostas, modelos prontos, fechados, de como trabalhar com as crianças da educação especial, conduzindo a uma completude, uma suposta condição de ausência da falta. Elas se estruturam sob uma regra que vale para todos: a de que, cada educador possa fazer a travessia de seu perigo, aventurar-se, que possa se posicionar em relação ao seu próprio desejo e que possa (re)inventar continuamente sua prática.

Nesse sentido, quando colocamos a formação no campo de uma travessia delicada, arenosa, em águas turbulentas, e cujo convite é para que cada um se jogue de cabeça, nós o fazemos com a ética e o respeito que pautou este trabalho. Com isso, podemos dizer que as Rodas se estruturam a partir de uma bússola ética. Posicionamento que difere de modelos pré-estabelecidos, prontos, transmitidos como verdades absolutas, e que dizem respeito à ética do bem-dizer proposta pela psicanálise,

na qual a falta e o saber inconsciente são os protagonistas que se descortinam no jogo com o outro.

3 GIRANDO A RODA...

Percebemos, num tempo *só-depois*, que as Rodas de Conversa poderiam ser um dispositivo bem-vindo para a formação de professores. Nossa intenção, então, foi nos valermos do dispositivo citado como uma proposta diferente, que não é veiculada pelas diretrizes governamentais e nem mesmo dentro da educação como um todo. Tal proposta criou um espaço no qual as narrativas das educadoras puderam dar abrigo à construção de um saber singular, não formatado, que se deu de modo coletivo.

3.1 A narrativa do olhar

Professora Interrogação: Sei lá... Às vezes tu olha pra criança e diz: não sei se ele não me enxerga, se ele não me ouve, se ele não entende o que eu falo! Então, às vezes, eu pareço um ser estranho pra ele e ele parece um ser estranho pra mim!

Professora Semblante: Então quando eu olhei, eu olhei aquilo e disse: nossa! Olha uma microcefálica! A gente vê na televisão os adultos... Mas ela... pequena... com aquele formato da cabeça... É bem visível, é bem visível!

As educadoras participantes das Rodas de Conversa eram as mesmas durante a travessia dos encontros em ambas as escolas, a Escola Rua de Mão Única e a Escola Passagens. Essa condição nos pareceu interessante, pois oportunizou que observássemos os deslocamentos de sentido produzidos no decorrer das narrativas. Na pesquisa inicial, por meio do dispositivo das Rodas, no qual oferecíamos a escuta e incentivávamos a circulação da palavra, percebemos que um dos efeitos produzidos foi a descoberta feita pelas educadoras – nada óbvia para elas – de que não havia receitas e de que encaminhar o aluno para fora da escola não as isentaria da responsabilidade diante dele. E mais: a descoberta de que a construção do saber poderia ocorrer no compartilhamento de experiências.

Neste estudo, no início de cada Roda, pedíamos que as educadoras contassem suas vivências no encontro com os alunos da educação especial e quais os sentimentos e questões que se produziam a partir desses encontros.

O filósofo Walter Benjamin constata – a partir do cenário formado no início do século XX – que o mundo moderno promoveu uma crise da experiência e, conseqüentemente, uma certa perda da arte de narrar. Pare ele, o desenvolvimento do capitalismo acelerado e o tecnicismo seriam responsáveis pelo declínio das narrativas,

pois, na organização pré-capitalista, o trabalho era caracterizado pela atividade artesanal, que se opunha ao ritmo acelerado da atividade industrial.

Podemos pensar que, da mesma forma, o professor vai tecendo a sua relação com cada aluno, artesanalmente. Na belíssima metáfora do narrador, Benjamin, o artesão das letras, nos fala daquele que deixa marcas:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num sentido, uma forma própria de comunicação. [...] Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim como se imprime na narrativa, a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as vive, seja na qualidade de quem as relata. (Benjamin, 1936/1987c, p. 205)

Será que, inspirados pelas letras de Benjamin, poderíamos pensar o professor, quando assume a posição do narrador, como alguém que pode vir a deixar marcas no outro? Um artesão que imprime seu próprio saber no modo de acolher e trabalhar com seus alunos da educação especial? Quiçá, como artesãos, os educadores, nas Rodas de Conversas, possam ir deixando suas marcas “como a mão do oleiro na argila”, sendo capazes de realizar uma travessia diferente, singular, na direção do avesso dos saberes totalizantes das capacitações.

Talvez possamos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal? Não seria sua tarefa trabalhar a matéria prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único? (Benjamin, 1936/1987c, p. 221)

A escuta dos educadores foi o fio condutor da nossa proposição. Porém, propusemo-nos não a uma escuta ingênua, pela via de mão única da significação. Buscamos uma escuta “marcada pelas leis do significante que organizam o discurso” (Bastos, 2003, p. 68). Nesse sentido, diz Lacan: “[...] o significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significante. O significado é efeito do significante” (Lacan, 1972-1973/1985b, p. 47).

Observamos, no giro das Rodas, que o significante *olhar* aparecia e se repetia na maioria das falas das professoras. As falas acima anteriormente enunciam um modo de ver/olhar para os alunos da educação especial. “Olha, é uma microcefálica!”. Parece que essa educadora vê o corpo da criança ou a deficiência “visível, bem visível” num primeiro plano, em detrimento do sujeito que ali se apresenta, que tem um nome, que

tem desejos e necessidades. Podemos perceber que sua preocupação era aprender como lidar com a *microcefalia* e não com a criança, como segue na sequência das falas na Roda:

Professora Semblante: *A gente pediu um laudo para a mãe... Mas ela veio com receitas... E aí nós perguntamos: tem que ter algum cuidado? E a mãe: só cuida! E eu: só cuida como? A gente não sabe como trabalhar com essa criança!!*

Nesse sentido, Násio (2005) aponta a diferença entre ver e olhar para a psicanálise: “[...] o *olhar*, na experiência da análise, não é sinônimo de *ver* na análise. Ver não é, para os analistas, o mesmo que olhar” (p. 14); “[...] é preciso que a visão seja excluída para que o olhar tenha maior potência” (p. 15).

Assim, é interessante acompanhar algumas falas das Rodas. Trazemos uma sequência das falas de outras professoras referindo-se ao modo como produzem um giro no discurso a partir da escuta do seu aluno. Uma professora conta que estava com o aluno na sala da direção fazendo um telefonema para sua mãe, pois há dias ele não trazia o material escolar solicitado.

Professora Informação: *Eu senti que o menino estava abandonado. Daí eu reverti totalmente a conversa e disse que ela [a mãe] precisava dar atenção a ele. Daí reverti toda a conversa.*

Pesquisadora: *O que fez com que revertisse a conversa?*

Professora Informação: *O olhar dele...*

Professora Construção: *Eu tô perdido, socorro!* [professora querendo representar o que o olhar do aluno poderia estar enunciando]

Professora Informação: *Isso! Brotou aquele choro. Bom, aquele dia... Chega a me arrepiar... Daí eu chamei ele, peguei a mochila dele, quis olhar! Porque todos os dias eu olho a do meu filho e por mais que ele tenha preparado, o material fica bagunçado e daí eu arrumo e mostro pra ele como fazer. Daí eu olho a mochila do aluno e era dias que a mãe não olhava!*

Professora Inversão: *Não, ela nunca olhou!*

Professora Informação: *Porque eu acho que ele só precisa de um olhar...*

Olhar ou ver? A diferença trazida por Násio (2005) apareceu muitas vezes ao longo das Rodas. Esse trecho em que as professoras falam sobre a necessidade de um olhar, destaca o que temos chamado de escuta singular.

Outro momento nas Rodas que se refere ao ver/olhar:

Professora Travessia: *Eu não sei se manter um aluno na sala de aula só por incluir ele no meio de um monte é incluir! Essa é uma pergunta que martela... Quando vejo os meus alunos de quinto ano que não leem e que não escrevem e que na hora de fazer*

uma leitura de um texto me olham com uns olhos desse tamanho e fazem assim [arregala os olhos], eu fico me perguntando aonde ele tá incluído! Eu não sei. Agora, o que deveria ser feito... Eu também não sei...

O que é que fica fora dessas lentes que uniformizam o que “deve” ser um aluno?

Ver e não conseguir olhar ou olhar e não conseguir ver. Olhar e detectar a dificuldade do aluno é o que professor, muitas vezes, aprende na sua formação. Mas, diante da busca pelo aluno ideal, ele parece não “ver” um caminho para ajudá-lo, principalmente quando o aluno não aprende através da estrada formatada pelas proposições formativas. Por outro lado, ao não haver respostas às dúvidas do professor, cria-se um certo ruído nas Rodas, um furo na linha do horizonte e da enunciação, que pode, então, retornar em forma de pergunta. Nesse pequeno intervalo, talvez possa surgir a implicação do professor acerca do seu fazer.

No trecho seguinte, destacamos a ideia trazida por uma das docentes, na qual ela diz que um terceiro vê melhor e, também, que um terceiro pode ser bem-vindo na difícil arte de olhar e ver.

Professora Descoberta: Quando eles vão com a Marlei [professora da Sala de Recursos Multifuncional] e ela diz pra tentar fazer de um jeito ou tentar fazer de outro, dá um alívio, porque tu vê um caminho. Eu vejo assim, a gente não sabe tudo, a gente não aprendeu tudo, a gente nunca vai aprender tudo... Ela ajuda a ver um caminho! Então, a criança vai caminhando devagar e nós, com mais calma, porque às vezes a gente fica angustiada, a gente fica. Mas a avaliação muda o jeito de olhar para o aluno.

A professora da sala de aula comum percebe, com alívio, que alguém olha e vê o que para ela é um ponto cego. Nesse jogo de olhar, quem vê? Quem deve olhar por esse sujeito? O pai? A mãe? A professora da sala de recursos? A professora da sala de aula comum? Antes de ser um jogo de “empurra” ou desresponsabilização, trata-se de implicação: como posso passar a ver, a partir do olhar de quem parece ver com uma amplitude maior?

Parece-nos que, no momento em que se vê a professora do Atendimento Educacional Especializado como algo positivo e que ajuda a “olhar” para o sujeito/aluno em outra direção, “ela ajuda a ver um caminho”, mesmo que através de uma avaliação, e também possibilita uma desaceleração no tempo, “então, a criança vai caminhando devagar e nós, com mais calma”. Desse modo, passa-se a olhar/escutar o aluno numa outra posição, do *ver* a deficiência para a potência do *olhar/escutar*.

Será que a presença de um intervalo, de um terceiro nessa cena pode possibilitar um certo movimento na relação com o aluno da educação especial? Será que a “deficiência” do aluno pode vir a ser evocada como potência?

3.2 Da queixa ao enigma

Professora Viagem: Bom, eu acredito que vai ser válido, eu vejo que com essa pesquisa, de repente, vai se chegar a alguma conclusão, um dia, que a gente possa trabalhar de alguma forma diferente. Porque tu atende aquelas crianças que são ditas especiais e os outros? Então, tu corre aqui, tu corre ali, às vezes tu não atende bem nem os que se dizem especiais e nem os outros! Tu tá sempre correndo na sala de aula!

Inicialmente as Rodas começavam por um desfiladeiro de queixas, como essa fala de uma das educadoras. Elas pareciam chegar com a expectativa de que receberiam alguma espécie de “treinamento” ou respostas prontas que pudessem auxiliá-las no trabalho com os alunos ditos especiais.

Em ambas as escolas, a queixa iniciou uma possibilidade de diálogo. Entretanto, na Escola Passagens, a partir de alguns momentos das Rodas, operaram-se deslocamentos importantes, oriundos dos movimentos que se produziram no confronto das palavras circulantes. No momento em que as educadoras tomavam a palavra, os afetos apareciam na ânsia de dizer, de narrar suas angústias, suas dificuldades, seus receios. Queixavam-se sobre as condições de trabalho, sobre a falta de recursos físicos e humanos, sobre os pais que não olham os filhos. Um tempo depois, algumas passaram a inserir dúvidas nas suas narrativas. Algumas vezes, uma educadora participante do grupo, mas, outras vezes, também a pesquisadora. Vejamos nas falas que seguem em uma Roda:

Professora Informação: Os pais não tem interesse... A escola agenda consultas no posto, mas os pais não levam. Pedimos que tragam laudo, não trazem. Chamamos para conversar, não vem.

Professora Semblante: Quando os pais não ajudam em casa, e os alunos não conseguem aprender, a professora desiste, porque de tanto tentar e não ter resposta, desiste.

Nesse momento, as professoras falam todas juntas sobre a frustração de não conseguir ensinar, e uma delas diz que não se frustra mais, porque se tem quinze alunos e conseguiu ensinar treze, o problema é com a criança e não com ela. Caso fosse o

contrário, iriam se questionar acerca do não saber ensinar. Nesse momento, aparece a dúvida para ela: será que sou eu? Será que não estou conseguindo ensinar?

Professora Interrogação: *Sabe que, às vezes, eu penso nisso? Será que eu não sei ensinar?*

Professora Descoberta: *Mas eu também já me peguei pensando nisso! Por isso que eu fico triste e eu não quero mais ficar triste com essas coisas.*

Professora Interrogação: *Eu penso, meu Deus, será que não consigo fazer ela aprender? A criança te faz te sentir incapaz.*

Escutamos, nessas interrogações, o quanto as professoras se sentem impotentes ao se depararem com o *impossível* do educar, e a saída mais fácil, num primeiro momento, é desistir do aluno, pois não precisam se deparar com a falta, com o saber que sempre será parcial, não-todo. Porém, é necessário que passem a se interrogar para abrir uma brecha para as possibilidades, para criarem hipóteses e novos sentidos no seu fazer.

No momento em que os educadores conseguem “sair da queixa” para que um deslocamento aconteça, é preciso que encontrem um modo próprio de acolher e trabalhar com as crianças da educação especial.

Lacan (1972-1973/1985b), no Seminário 20, *Mais, ainda*, traz o conceito de gozo, o gozo do corpo como *não-todo* organizado pelo simbólico, e resgata muitos dos aspectos que Freud (1920/1969a) estabeleceu em *Além do princípio do prazer*. Uma das grandes descobertas da teoria psicanalítica é que “o nosso caminho pela vida, para a morte, se dá através do gozo” (Mrech, 1999, p. 87). Podemos dizer que gozamos de várias formas, com símbolos, imagens, fantasias, ideias. O gozo é uma outra forma de satisfação à qual ficamos “atados”. Todavia, ele rege o fluxo da energia psíquica do sujeito.

O educador adota, na repetição da *queixa*, uma forma de gozo; enquanto fica “atado” na queixa, não produz pensamentos, não se depara com o seu desejo, com outras possibilidades de acolher e trabalhar, por exemplo, com as crianças da educação especial. Enquanto se queixa, não se questiona e, portanto, não se responsabiliza sobre seu aluno. Voltolini (2001, p. 106) propõe uma reflexão acerca da “forma da queixa sobre sua adequação, o que para nós não é um questionamento, visto que, como nos mostra a experiência psicanalítica, a queixa é a antítese do pensamento”.

Se o educador, então, somente se queixa – mesmo que, muitas vezes, essas queixas sejam pertinentes –, inibe um giro na sua posição discursiva, sem possibilidade de mudança (Bastos, 2003). Voltolini (2001) novamente contribui ao tema quando

propõe que cabe ao psicólogo (analista, pesquisador) potencializar alguma mudança nessa queixa, transformando-a em enigma. O enigma como um semidizer que o psicanalista-pesquisador não tem a intenção de completar. Esse modo de não oferecer respostas prontas às perguntas dos educadores parece produzir como efeito um movimento de interrogação, aumentando as chances de produzir também um novo saber, que é inconsciente. Alçar as queixas ao estatuto de questões. Talvez, essa tenha sido uma herança das Rodas para as suas participantes.

Destacamos, a seguir, uma sequência das Rodas em que não foi a pesquisadora que introduziu uma pergunta interessante, mas a Professora Interrogação, e que pareceu ter suscitado algo novo, que não estava no curso de pensamento da Professora Invenção:

Professora Interrogação: *Eu digo, às vezes, pra eles: eu tô aqui! Porque eu fico possessa, eu digo, eu gosto de vocês, por isso eu tô cobrando de vocês. Como tem aquele que não abre a boca... Ele tá ali, ele faz tudo... O Kauê pra mim é um mistério! Ele não abre a boca, ele é triste, e eu procuro me aproximar, ele tem alguma coisa, ele fica reprimido, com medo... Quando chego perto ele se encolhe e baixa a cabeça...*

Professora Invenção: *Pode ser que tem medo de ser repreendido, né? Vai saber...*

Professora Interrogação: *Tu já perguntou se ele tem medo de alguma coisa?*

Professora Invenção: *Eu não perguntei ainda!! [risos] Mas vou levar isso em consideração numa próxima!*

As proposições lacanianas relativas ao discurso enquanto laço social foram utilizadas como fundamento para balizar as falas das educadoras participantes das Rodas de Conversa. Lacan, no Seminário 17, *O avesso da psicanálise*, formaliza a teorização sobre os quatro discursos – o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso da histórica e o discurso analítico – mencionando que eles criam modos de posicionamento e de enlaçamento com o outro, nos quais o inconsciente está em jogo, e se referem a impossibilidades. As atividades descritas por Freud como sendo impossíveis são: governar, educar e analisar, “no sentido de que o poder que um homem pode ter de exercer sobre o outro mediante a palavra encontra seus limites de ação no fato de que não é possível submeter o inconsciente, é ele que nos submete” (Bastos, 2003, p. 74). A possibilidade de desejar se sustenta no reconhecimento da impossibilidade, o limite como impossível. Um real impossível de ser simbolizado abre uma via para o desejo e, quem sabe, um outro modo de lidar com o cotidiano.

Os discursos instituem diversas posições ocupadas pelo sujeito, sempre transitórias, pois não é possível viver fixado num só laço discursivo.

A partir de cada discurso é possível escutar o modo do laço social estabelecido, pois sempre que tomamos a palavra, ocupamos um determinado lugar e colocamos o outro em determinada posição, disso decorre uma determinada produção que terá a ver com uma determinada verdade. (Bastos, 2003, p. 72)

Mesmo que o tempo deste trabalho não permita percorrer pormenores a respeito dessa formulação lacaniana, ela nos evoca o jogo de alteridade que é disparado ao propormos as Rodas. Jogo que não é mais do que se colocar em relação ao outro e se deixar afetar por sua fala. Jogo sem fim, como dissemos, mas que assume certo jogo de posições quando circunscrito a um tempo e a um lugar. Como falo ao outro? Como escuto?

Ao longo de seu ensino, Lacan formalizou suas teorizações a partir da associação combinatória de letras a qual denominou *matema*. Os matemas dos discursos consistem na disposição ordenada e mutável das letras – S1, S2, \$, a – em lugares fixos: verdade, agente, outro e produção. S1 corresponde ao significante-mestre, pelo qual os outros significantes são ordenados; S2 equivale ao saber constituído enquanto cadeia significante; \$ é o sujeito barrado, com sua divisão, e o a é o objeto a, mais-de-gozar, excedente de gozo, resto não simbolizado, objeto causa do desejo.

Esquemáticamente, tem-se:

$\frac{\text{agente}}{\text{verdade}}$	$\frac{\text{outro}}{\text{produção}}$
--	--

A partir de um discurso, derivam-se os outros por um giro de seus elementos:

Discurso do mestre

Discurso da histórica

$$\frac{S_1}{\$} \longrightarrow \frac{S_2}{a}$$

$$\frac{\$}{a} \longrightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

$$\frac{S_2}{S_1} \longrightarrow \frac{a}{\$}$$

$$\frac{a}{S_2} \longrightarrow \frac{\$}{S_1}$$

Os lugares dos discursos são fixos porque todo discurso é sempre movido pela verdade, sobre a qual está um agente, que se dirige a um outro (endereçado), com o objetivo de obter uma produção. Lacan privilegia o lugar do agente como aquele que estabelece a própria denominação dos discursos; a dominante é o lugar que dá o tom e a partir de onde cada discurso se ordena.

O discurso do mestre seria aquele que funda a civilização. O mestre é aquele que fala “tu és isso”. Esse discurso funda uma realidade e não tem razões para que isso seja verificado. Ele não se preocupa com o saber, desde que tudo funcione e o seu poder seja mantido. É o único discurso que exclui a fantasia. “Em seu ponto de partida fundamental, o discurso do mestre exclui a fantasia. E é isso exatamente o que faz dele, em seu fundamento, totalmente cego” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 101).

O discurso universitário surge com um quarto de giro de volta a partir do discurso do mestre, e quem está no lugar do agente é o S2. Segundo Lacan, “o S2 tem aí o lugar dominante na medida em que foi no lugar da ordem, do mandamento, no lugar primeiramente ocupado pelo mestre que surgiu o saber” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 97). Quem garante que o saber universitário tem uma razão de ser se o que está recalcado ali é o S1 que funda uma realidade sem razão de ser?

No discurso do analista, o agente é o objeto a , que é o vazio. É um discurso que faz operar, no mundo, uma discursividade que vai produzir uma divisão do sujeito. Para a psicanálise, o sujeito não é o sujeito da consciência, mas o sujeito do inconsciente, no qual se ergue o desejo. O discurso do analista é um discurso peculiar porque é o único que vai ter como agente o vazio, o objeto a , que produz o sujeito dividido. O sujeito do conhecimento não é o mesmo que o sujeito do inconsciente, que é efeito do simbólico, do campo da linguagem. É o avesso do discurso do mestre.

No discurso da histérica, está como agente o sujeito dividido ($\$$), que tenta derrubar o mestre (S1). Lacan lembra que a histérica “quer que o outro seja um mestre,

que saiba muitas e muitas coisas mas, mesmo assim, que não saiba demais” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 122).

Freud elaborou uma outra posição discursiva, o discurso do analista, para fazer frente à demanda da sua paciente histérica, a de que o mestre (Freud) produzisse um saber sobre seu sintoma. Quando ela pede que ele se cale e a escute, produz-se aí um giro no discurso. Freud supõe que há um saber na paciente e funda aí a cena do inconsciente, um saber que não se sabe, que se constitui como efeito do discurso.

Nesse sentido, podemos observar neste fragmento das Rodas uma fala em que a professora narra sua dificuldade em “ensinar” um aluno que não consegue “aprender” o alfabeto:

Professora Interrogação: *Ele precisa de atenção em todas as atividades. Quando ele vai escrever rato e tu diz “r”, ele não sabe o que é o “r”, tem que ir lá no quadro e apontar a letra e fazer o som. Ele tá ali, tentando fazer como os outros, tá perdido e eu também.*

Pesquisadora: *Conta como tu tem feito.*

E mais:

Professora Informação: *A criança inclusa é aquela que tem problema, só? Que tem diagnosticado um problema? Quem é a criança inclusa?*

Pesquisadora: *Essa é uma questão...*

Professora Descoberta: *Eu acho que a criança inclusa é aquela que te desperta um olhar diferente. Independente se só se atira no chão, se não aprende. Eu acho que já é incluso...*

Professora Travessia: *Eu acho que tu acaba desconfiando. Tu vê que a turma vai num ritmo e um se atrasa... Porque se tem um que boia, só tá lá de corpo presente e não vai... E muitas vezes é bom que tenha outra pessoa que também olhe... Muitas vezes pode ser contigo... Que tu não consiga... São casos e casos. Tem crianças que atormentam e não fazem nada! Mas com outra professora faz!!*

No momento em que convidamos as professoras a falar, elas ocupam um lugar, lugar do agente, que produz a sua verdade sobre aquele sujeito. Em vez de responder a demanda das educadoras a partir daquele que sabe (mestre), respondemos a partir de quem não sabe, próprio da posição do psicanalista/pesquisador, retirando-se da posição de quem detém o saber e convidando o professor a falar, contar sua experiência, ocupando assim a posição de objeto *a*, causa do desejo, acionando o sujeito a dizer o que ele próprio sabe, mas sem saber que sabe, pois é um saber inconsciente.

Façamos uma reflexão acerca do discurso do analista, aquele que se dirige ao sujeito supondo que há um saber nele. O analista instiga o sujeito a querer saber aquilo

que não sabe que sabe. Um saber inconsciente, da ordem de um enigma, que interroga, diferente de um saber científico, pronto, formatado. No discurso do analista, o S2 está no lugar da “verdade”, como ficção, pois o que está em jogo é o saber do próprio sujeito.

Talvez possamos pensar as Rodas de Conversa como um dispositivo para a formação continuada de professores que, ao não ocupar o lugar do saber, considera o outro como sujeito, no avesso das formações hegemônicas, nas quais alguém que sabe ensina a quem não sabe. Desse modo, também podemos pensar numa aproximação do pesquisador com o educador nas Rodas, tendo como efeito, talvez, uma aproximação do educador com o aluno nos espaços escolares. Aproximação que pode estar na direção do discurso do analista, este que se dirige ao sujeito supondo que há um saber nele, possibilitando que se erga o sujeito de desejo.

3.3 Saber, experiência e verdade

Professora Travessia: Sabe, eu gosto de vir aqui [nas Rodas] e conversar. Porque a gente fala e escuta o colega e escuta a tua fala também e a gente acaba se sentindo não tão sozinha! Porque às vezes a gente fica desanimada... Porque tem todo um outro lado...

Professora Descoberta: Eu tava pensando também... A gente aprende aqui a valorizar o nosso trabalho, porque a gente se cobra que não faz o suficiente e a gente começa a olhar e aprende a valorizar as coisas que a gente faz e as coisas que a criança faz...

Professora Passeio: Coisas simples, que a gente não lembra na hora...

Professora Avesso: É que às vezes nosso tempo é limitado e eu digo: bah, tenho que ir lá [nas Rodas]... Mas eu vou, porque eu gosto, lá a gente pode falar e ser escutado!

Saber, experiência, verdade... Pensamos ser essa a tríade de conceitos fundamentais que atravessaram o giro das Rodas de Conversa. Num primeiro tempo, as educadoras chegavam às Rodas muito angustiadas, cansadas, queixosas da falta de alguém que as escutasse, esperando, talvez, respostas para os impasses que se apresentavam no (des)encontro com os alunos da educação especial. Aos poucos, iam percebendo que o saber não estava na pesquisadora, ou na certeza da ciência, ou do discurso científico, mas que, por meio de suas narrativas, cada uma, em um modo singular de se contar, transmitindo suas experiências e escutando as das colegas, era um jeito possível para uma formação. Chamamos esse modo singular de se contar nas Rodas de “verdade”. Verdade de cada participante que, ao se erguer, no mesmo

momento, as professoras iam inventando estratégias para melhor acolher e trabalhar com seus alunos.

Segundo consta no *Dicionário de psicanálise*, de Chemama e Vandermersch (2007), “saber” é definido como: “Rede de significantes que determinam concretamente, em uma estrutura de repetição, a relação do sujeito com o real (p. 338-339). Foi Lacan quem deu ao termo *saber* um estatuto específico para a psicanálise, recobrando vários de seus seminários, principalmente o Seminário 17, *O avesso da psicanálise*. Nesse seminário, ministrado na Universidade do Panthéon, Lacan retomou o estatuto do sujeito dividido, tomando a psicanálise pelo avesso – pois o “avesso é assonante com a verdade” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 53) – e propôs um novo modo de entender o estabelecimento do laço social entre os sujeitos. Lacan instituiu, nesse seminário, a teoria dos quatro discursos, a qual já foi referida anteriormente.

Em 1914, no texto *A história do movimento psicanalítico*, Freud conta como se originou a ideia de que estava tornando-se responsável e de como isso vinha do campo do Outro, isto é, destaca a ideia de que se transmite um saber que não sabe. Dizia ele:

A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chrobak, o ginecologista da universidade. [...] Esses homens tinham me transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam. (Freud, 1914/1969d, p. 22)

Desde Freud, apostamos que o sujeito é guiado por um saber inconsciente, que se revela como repetição, na experiência. *Saber*, assim, não poderia ser algo pronto, formatado no campo do Outro, e sim algo que se constrói pela experiência, verificada na produção singular de cada um, mas que antes girou por um compartilhamento coletivo. Nesse sentido,

Aquilo que se transmite não está simplesmente do lado das informações ou dos conteúdos, mas sim de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas ideias, tomá-las por meio de um árduo trabalho e reconstruí-las, imputando-lhes seu estilo, agregando-as ao que já havia construído, e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio. (Rickes, 2002, p. 177-178)

A transmissão se dá não pelo conteúdo passado, mas por aquilo que falta, que se dá a partir da marca de castração no Outro que permite ao sujeito constituir seu desejo de conhecer. Por essa via, esse fio, algo passa. “Passagem” que almejamos produzir nas

Rodas. “Lembremos que a castração despeja o sujeito da posição da certeza para, ao final, devolver-lhe o enigma inicialmente formulado” (Lajonquière, 1992, p. 228). Ao não encontrar uma resposta pronta e totalizante no Outro, permite-se que o sujeito se interogue e produza um conhecimento enquanto resto. Lacan, a partir do Seminário 20, passou a definir o sintoma não mais como um enigma a ser decifrado, mas como um resto, que não pode ser apreensível, capturado, totalmente simbolizado na palavra. O *real* que não cessa de não se inscrever. Na transmissão, entra em jogo a produção de algo que inclui o sujeito e o outro num mesmo movimento. Embora a interrogação seja singular, ela incorpora traços compartilhados, significantes, que no coletivo permitem que cada um elabore sua própria produção.

[...] *quem é que sabe?* Será que a gente se dá conta que é o Outro? [...] O estatuto do saber implica, como tal, que já há saber, e no Outro, e que ele é aprender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de *aprender* [...].

Assim se deduz o fato de que o saber está no Outro [...]. (Lacan, 1972-1973/1985b, p. 130)

Para Chemama e Vansermersch (2007, p. 385-386), a verdade seria a “Dimensão essencial da experiência psicanalítica, à medida que esta não tem, no sentido que lhe dá Lacan, outro fundamento senão a fala”. A verdade é produzida como enunciação. Ela consiste em erguer um sentido que seria “verdadeiro” a partir da experiência do sujeito em sua própria fala, como dividido do que ele diz, ou seja, do seu saber inconsciente. Nesse sentido, Lacan diz que

[...] nenhuma linguagem pode dizer o verdadeiro sobre o verdadeiro, uma vez que a verdade se funda pelo fato de que fala, e não dispõe de outro meio para fazê-lo. É por isso mesmo que o inconsciente que a diz, o verdadeiro sobre o verdadeiro, é estruturado como uma linguagem [...]. (Lacan, 1965/1998, p. 882)

A palavra “experiência” (Bondía, 2002) vem do latim *experiri*, que denota provar, experimentar. O radical *periri* está também em *periculum*, perigo. A raiz *per* se relaciona a travessia, passar através, e denota passagem, percorrido. O radical *per*, de travessia, também está em *peiratés*, que é pirata em grego. Desse modo, o sujeito da experiência parece ter um tanto de pirata, que desbrava caminhos desconhecidos, arriscando-se na travessia de espaços indeterminados. Assim, essa expressão, *experiência*, parece lembrar o trabalho dos professores, que também pode ser pensado como “um tanto” de pirata, que se arrisca na construção de modos singulares de acolher

e trabalhar com as crianças da educação especial, lançando-se na aventura de novos sentidos para essa relação, navegando em espaços inventados (e não já prontos, formatados) e reconhecendo a alteridade e a experiência. O delicado e sutil movimento do espaço constituindo-se como um lugar. Adentramos, então, no sensível movimento das Rodas, na tessitura de saberes construídos como verdades singulares, a partir da travessia artesanal no oceano das palavras.

Destacamos alguns trechos das falas das professoras contando suas experiências anteriores e de como elas refletem na construção das suas verdades, sempre ficcionais e, muitas vezes, advindas das memórias de um tempo em que elas estavam na posição de alunas.

Professora Experiência: Tem alunos que a gente tem uma afinidade maior. Tem alunos que a gente nem quer chegar perto. Acho que aqueles que são muito parecidos com a gente.

Professora Semblante: É... Nossos espelhos...

Professora Experiência: Na verdade a gente deveria ter vínculo com todos... Porque nós enquanto alunas... Eu sei como era importante não ser observada ou ser observada pelo professor...

Pesquisadora: Ser observada ou não ser observada?

Professora Experiência: É que, às vezes eu tava lá e a professora nem cumprimentava, sabe? Nem sabia que eu tava na sala. Entrava e despejava o conteúdo dela e não sabia que nome tu tinha, nunca chegou perto pra dizer: ó, tua mãe tá bem? Sabe, perguntinhas bobas, mas pra te dizer, ó, tô te vendo! Tô te observando! Tu existe pra mim! Porque isso vai se refletir na aprendizagem, né? [olham para mim, mas me mantenho calada]

Professora Semblante: Pois é... Pensando nisso, às vezes eu me questiono, o quanto a gente faz bem em botar um aluno com dificuldades no meio dos que sabem mais...

3.4 Da “sede” do saber ao espaço para a experiência

Se, em um primeiro momento, as professoras chegavam se queixando do trabalho com esses alunos da educação especial, em um segundo tempo esse ideal acabava se dispersando. Em vez de respostas que obturavam e fechavam as interrogações, convidávamos a professora a colocar na Roda sua vivência com a educação especial e, no momento em que esta aparecia no coletivo, decantava em experiência. Produziam-se outros sentidos ao fazer pedagógico, a cada giro, a cada encontro, ou seja, a possibilidade de que o *saber da experiência* se fizesse presente.

Retomaremos, então, alguns fragmentos das falas das educadoras no movimento das Rodas. Num dado momento, uma professora conta que recebeu uma criança com o

diagnóstico de autismo e que já estava pensando nas atividades que iria realizar. Logo conta que se surpreendeu com a menina.

Professora Descoberta: *A primeira coisa que pensei foi: eu tenho que investir na socialização dessa criança. Eu tenho que fazer ela se integrar com os outros. O mais importante é isso. Ela tá vindo de outra escola, não conhece ninguém aqui, vai ficar longe da mãe, não conhece nenhum professor, então meu principal foco, nesse momento, é socializar essa criança. Eu já tinha pensado numa rotina, aquelas coisas que a gente já sabe, até porque eu fui professora do Kelvin [criança com diagnóstico de autismo], então, mais ou menos eu sabia dele e fui me preparando pra aplicar isso. Mas tinham coisas bem diferentes! Ela tá ótima na socialização. Brinca com todos, conversa, abraça e beija todos o tempo todo. Então, às vezes, a gente espera uma coisa que não é, e aí, lá pelas tantas, tava todo mundo se perguntando, mas porque ela é tão diferente do que a gente tava esperando?*

Pesquisadora: *Então, a partir do que tu já sabia, é como se todos...* [me interrompem]

Professoras: *Iguais!!* [falam juntas]

Professora Descoberta: *Eu tinha pensado em fazer um calendário para ela saber as atividades que iriam acontecer no dia. Eu chego na sala e ela me olha e diz: profe, hoje é contigo a aula, né? Profe, hoje nós vamos ter aula com o professor de educação física, né? Ela sabe!! Vou fazer calendário pra quê?*

Segue a professora tecendo sua experiência no encontro com essa aluna:

Professora Descoberta: *A gente acreditava que ela ia ter dificuldade nessa área da socialização. Fomos num teatro semana passada, de manhã com os alunos daqui e de tarde com os alunos da outra escola que trabalho. Tinha um cara no teatro, com uma gaita e era de enlouquecer o som alto daquela gaita. Quando eu ouvi eu disse: meu Deus, a Luisa [menina à que estava se referindo antes] vai pirar aqui! De tarde falei para a monitora dela: tu senta com a Luisa na ponta, tu e ela nas primeiras cadeiras, porque se ela se sentir desconfortável, tu consegue sair com ela, sei lá, se precisar respirar, tu pega e vai. Eu pensei, vamos nos prevenir, vai que ela começa a se sentir mal, a se sentir incomodada e ela tá no meio daquelas cadeiras...*

Pesquisadora: *Se ela se sentir incomodada?* [nesse momento, todas falam juntas até que a mesma professora da fala acima continua]

Professora Descoberta: *A gente já rotula, né? Eu me surpreendi com ela!*

Professora Viagem: *Eu acho que vai depender do olhar do professor. Vão ter professores que a partir do diagnóstico são capazes de nem olhar pra criança. Outros, vão começar a avaliar, a perceber, vão ver bem, não é bem como eu estava pensando...*

Professora Experiência: *Acho que tudo são apostas!*

Pesquisadora: *E como saber sobre aquela criança?*

Professora Descoberta: *Observando o que ela faz, olhando para aquela criança todos os dias, conversando com ela, procurando entender os sinais, o que ela tá dizendo e o que ela não tá, investigando com a família, tem que conhecer aquele sujeito que tá ali na tua frente e não largar ele na mesa e nunca mais olhar pra ele.*

Professora Experiência: *É acolher, né? É acolher.*

Professora Interrogação: *É que tem coisas que a gente não consegue... E eu me questiono, meu Deus, será que até o fim do ano eu vou conseguir?*

Dessa forma, não se trata de um saber-fazer homogêneo, mas uma construção singular de cada educador, em cada situação, com cada aluno da educação especial. Pensamos que os saberes *a priori* sobre a criança pode impossibilitar uma abertura para a surpresa do encontro com cada aluno. Bondía (2002), quando fala sobre o saber da experiência, sublinha a importância de evitar confusão entre “experiência” e “experimento”. “Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida” (Bondía, 2002, p. 28).

Desse modo, saber de antemão (o que, muitas vezes, as formações e capacitações anunciam sobre “o que” são, “como agem” as crianças “diferentes” ou o que elas precisam para ficar bem) nada diz sobre o sujeito que ali se apresenta, ou seja, “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (Bondía, 2002, p. 28)

Na sequência das Rodas, uma professora narra sua experiência com uma aluna, quando, em uma aula, estava retomando as famílias silábicas. Conta que, no segundo ano do ensino fundamental, somente dois dos seus alunos estavam alfabetizados. Ajudando a menina Sophia³⁷, que chegou à escola com diagnóstico de deficiência mental, repara que no seu caderno (da aluna), havia vários adesivos enfeitando as páginas. Esses adesivos eram da Dora Aventureira, desenho infantil que passa na televisão. Segue a narrativa da professora na Roda:

Professora Experiência: *Eu passo as palavrinhas simples para eles lerem e escrevo no quadro e cada dia faço de uma forma diferente. Hoje, fui chamando um por um e ditava as sílabas que eles iam ter que circular lá nas palavras escritas no quadro. Eles batem palmas, acham a coisa mais linda. E a Sophia queria fazer também! Daí eu disse: a Sophia vai circular a sílaba “do”. Ela foi lá para o quadro e começou a procurar. Ela imita a forma como os outros começam a procurar. Nesse momento eu disse: “do”, é o mesmo “d” da Dora Aventureira mais o “o”. Ela foi procurando e circulou a sílaba certa!! Os colegas não se aguentaram, era gente de pé na sala, batendo palmas!!!! Tipo, ela conseguiu fazer!!! Como é que pode? Eu fiquei assim...*

Pesquisadora: *Assim como?*

Professora Experiência: *É porque... Ela não sabe... Se tu pedir o alfabeto, ela não sabe. Ela tá recém decorando as letras do dia... Sabe... Como é que ela se deu conta... Não sei como ela se deu conta!*

³⁷Todos os nomes dos alunos serão fictícios para preservar as identidades.

“Não sei como ela se deu conta”... Talvez, nunca iremos “saber” como uma criança “se deu conta”, porque nesse trâmite “antes/depois” se opera um processo em que a experiência e o saber do sujeito estão se construindo. Pensamos que a escuta analítica tem condições de promover um deslocamento do professor do lugar de quem ensina para o de quem aprende. O professor se dá conta de que os conhecidos caminhos pedagógicos não elucidam tudo no processo da aprendizagem, e que é necessário escutar o seu aluno e se interrogar sobre o seu fazer. Desse modo, é possível que o professor se confronte com seu estilo de ensinar e o seu desejo de aprender, possibilitando que a sua verdade possa se erguer. Então, se a verdade, com a introdução da noção do inconsciente, perde a garantia de um pensamento que a coloca não mais podendo ser “vista”, o que fica colocado em questão é a apropriação pelo sujeito daquilo que é seu. E, para que isso aconteça, o espaço das Rodas pode ser potente, no sentido de privilegiar as narrativas das professoras, para que suas verdades singulares a respeito do acolhimento e do trabalho com os alunos da educação especial possam se erguer.

Adentremos um pouco mais no movimento das Rodas. A mesma professora mencionada antes segue contando suas experiências com a menina Sophia.

Professora Experiência: *Eu tinha feito uma avaliaçãozinha para os alunos e dei para a Sophia também, para ver o que ela iria fazer. Eu achei que ela ia começar a pintar os desenhos! Eu tinha feito pré-escrita de frases, os cálculos e aí ela começou a usar letras! Desordenadas, mas usou letras! Ela não foi pintar, ela foi escrever como os outros!*

Professora Descoberta: *Tu me contou que depois que ela colocou as letras, ela escreveu por cima.*

Professora Experiência: *É.. De algumas... Tinha lá, por exemplo um gato, e aí ela começou a colocar letras em cima da figura e depois pinta tudo o que faz. Às vezes tu virou de costas e ela tá pintando em cima do que fez.*

Pesquisadora: *Tu chegaste a perguntar o que ela estava fazendo?*

Professora Experiência: *Não fiz ainda esta intervenção... Tem que fazer pra saber!*

Pesquisadora: *E como tu faz quando ela pinta em cima das atividades?*

Professora Experiência: *Eu digo: Sophia, não risca em cima!! Tu fez tão bonito!!*

[risos]

Professora Interrogação: *De repente, pra ela é bonito assim... O que será que ela enxerga por cima?*

Professora Experiência: *É... Tem isso também...*

Professora Interrogação: *Será que ela já tá vendo como letras ou pra ela é um desenho e ela tem que pintar depois?*

Professora Experiência: *Pode ser... [olham todas em minha direção, talvez supondo que eu tenha a resposta...]*

Pesquisadora: *Não sei...*

Professora Interrogação: *Eu também tô me questionando...*

“Eu também tô me questionando...”. A fala dessa professora parece vir a partir da experiência com sua aluna, como a menina lhe surpreende e possibilita que algo nessa relação se transforme, encontrando outros sentidos para o fazer pedagógico. Parece, também, uma fala transferencial, a professora se questionando, como a pesquisadora o faz.

Vemos que no movimento das Rodas parece haver um deslocamento de sentido do que antes surgia como demanda de respostas acerca dos impasses vividos pelas professoras, ou ainda, da crença de que o saber científico poderia ensinar-lhes como trabalhar com os alunos, para a introdução da dúvida, da interrogação. Mesmo que, em alguns momentos, a intervenção possa não ser a mais adequada, “Sophia, não risca em cima, tu fez tão bonito!”, abre um espaço para que o professor possa duvidar de sua prática e, também, navegar pelo saber e não saber sobre seu aluno.

Lacan, no Seminário 17, discute a dinâmica da verdade dizendo que, em todo saber, uma vez constituído, há uma dimensão de erro, que consiste em esquecer a função criadora da verdade. O discurso analítico não pode esquecer tal dimensão, mas também se diferencia por interrogar para que serve a ciência, que rejeita e exclui a dinâmica da verdade do sujeito.

Muitas vezes, o discurso médico profere palavras como sentenças, como uma única verdade sobre aquele sujeito. Sem desvios de rota, sem volta. Pela lente da ordem médica, o sujeito é lido pelo que o diagnóstico diz dele. Discursividades tomadas como verdades absolutas, “comprovadas cientificamente”, que fecham as portas para as possibilidades escolares dos sujeitos da educação especial.

Nesse sentido refere Bastos (2003):

Vemos aqui a importância de o professor poder resgatar e se apropriar do trabalho que constrói com a criança desde o seu acolhimento, pois retomar o relato sobre do caminho trilhado e pode ressignificar para si mesmo o percurso do seu fazer pedagógico. (p. 62)

Vejamos como seguem o movimento das Rodas e a sequência da fala da mesma professora, novamente sobre a aluna Sophia:

Professora Experiência: Eu queria entrar na cabeça da Sophia para ver o que se passa e eu era capaz de me perder, porque eu não entendo! Essa semana nós estávamos trabalhando sobre alimentação e era sobre frutas. Daí eles sorteavam a palavrinha e tinham que desenhar no quadro para os colegas adivinhar. E a Sophia ficava esperando ansiosa! Daí eu disse: Vem Sophia. Ela sorteou um bilhete e começou a fazer um monte de sons, como se estivesse lendo a palavra. Daí eu cochichei no ouvido

dela: limão! Daí ela olhou para os colegas e disse: melancia! E foi pro quadro. Os colegas disseram: ah, ela já disse, é melancia! E eu disse: ela ainda não desenhou! E disse para ela: faz uma bolinha! Aí ela fez a bolinha, o cabinho e a folha!!

Professora Interrogação: Desenhou o limão! [risos] Tu mandou ela fazer uma bolinha e ela por conta, completou!

Professora Experiência: E ela ainda criou aquele suspense, disse: melancia! Se eu entrasse na cabeça dela, eu me perdia! O problema é que nem sempre temos tempo para deixar acontecer essas coisas. Que as crianças e nós também possamos aproveitar essas experiências.

Para ver e armar uma estratégia pedagógica, é preciso tramitar certo tempo de olhar. E muitas dessas constatações ocorreram nos encontros das Rodas. Tempo que não é mais do que o elemento que também permite a construção de uma verdade (no campo da ficção) sobre o encontro de um professor, um aluno e seus impasses. Bondía (2002), sobre a questão do tempo e da experiência, afirma que a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça e nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm. Isso porque essa interrupção requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar o outro.

4 RODAS DE CONVERSA: DISPOSITIVO COMO MICROPOLÍTICA DA INCLUSÃO

Que coisas são “resolvidas”? Não ficam para trás todas as questões da vida vivida, como uma ramada que nos tapou a vista? Quase nunca pensamos em cortá-la, nem mesmo em desbastá-la. Continuamos o nosso caminho, deixamo-la para trás e conseguimos de fato vê-la, a distância, mas de forma indistinta, como uma sombra e, assim, envolvida em enigma. (Benjamin, 1928/2013, p. 15)

Ao longo desta trajetória de estudo e considerando a inclusão como um movimento diário de cada educador com seu aluno, as Rodas nos pareceram um disparador importante para os movimentos necessários. Mais do que isso, podemos concluir que no giro das Rodas de Conversa – em ritmos e tempos diferentes em cada escola pesquisada – vislumbramos um campo cujo movimento conduziu a uma travessia: de um modo de ver/ler a educação especial como “Rua de Mão Única” para um outro, que chamamos, inspirados em Benjamin, de “Passagens”. Este último, um movimento que pensa e repensa a inclusão de modo que encontra a interlocução com outros caminhos para pautar o saber docente. O que está em jogo é sempre a singularidade do saber-fazer de cada professor.

Para terminarmos este texto, mas longe de “resolvermos” ou anunciarmos soluções para os impasses que ocorrem nos (des)encontros dos educadores com os alunos da educação especial, propomos o dispositivo das Rodas de Conversa como uma micropolítica da inclusão para a formação continuada de professores. Quando esse dispositivo encontra chances de ocorrer na escola, percebemos que seu movimento toca, afeta, atravessa a todos. As educadoras, ao transmitirem suas experiências do cotidiano com seus alunos da educação especial para seus pares, em um espaço transferencial no qual a escuta de si e do outro era o fio condutor, possibilitaram que esse movimento de narrativas das experiências ocorresse.

Já nos referimos, anteriormente, ao quanto as capacitações que têm o especialista como suposto-saber acabam por tamponar o surgimento da dimensão de sujeito dos docentes. Na escola que estamos chamando de “Rua da Mão Única”, verificamos que a prescrição do laudo e do diagnóstico, signos do grande Outro, representado pela ordem médica, era o que as educadoras, num primeiro momento, demandavam. O signo é fechado, não tem brecha, é prescritivo, e isso, muitas vezes, parece apaziguar o trabalho das professoras. Assim, se elas se detêm sob um enunciado fechado, que porta uma

verdade inquestionável, como um caminho único e antecipável, criam-se dificuldades para que elas construam sua própria verdade e seu próprio saber acerca de seu fazer com os alunos da educação especial. A verdade, conforme Lacan, tem a estrutura de ficção, em uma construção que pode ser tecida no jogo da alteridade. Nesse sentido, vejamos o que as professoras falam sobre o laudo médico:

Professora Semblante: A gente tem os objetivos para cada turma. E nós gostaríamos que eles atingissem aquilo ali. Então o que a gente vê da inclusão, a gente se baseia mais ou menos nisso. Que eles [os alunos da inclusão], por exemplo, não acompanham o restante da turma, não conseguem chegar no mesmo objetivo que os outros.

Pesquisadora: O que faz um aluno ser de inclusão ou não ser de inclusão?

Professora Viagem: O laudo!! [risos]

Professora Informação: Sem o laudo, as professoras não sabem o que a criança tem. Então, como é que elas vão trabalhar?

O laudo! Na leitura-escuta da transcrição das Rodas, escutamos que o aluno, muitas vezes, é colocado pelo educador na posição de objeto, e que a verdade do laudo, do diagnóstico, antecipa o que o sujeito é. Mesmo antes de se permitirem ter a experiência do encontro com cada aluno, as educadoras se sentem impossibilitadas de acolher e trabalhar com o aluno.

O discurso da ciência tenta suturar o sujeito, porém isso é impossível, pois o sujeito do inconsciente não é um ente, uma substância, mas é corte, fenda, escansão, rachadura no edifício da ciência. O discurso da ciência é universal, totalizante, despreza a verdade do sujeito que sempre é singular, parcial, não-toda. Tal discurso pretende constituir um campo sem intervalo, sem possibilidade de o sujeito vir a se inscrever justamente pela falta, pela ausência.

Cabe lembrar que a educação especial esteve pautada historicamente pelas áreas da medicina e da psicologia, ambas fortemente referidas aos conceitos de adaptação e desenvolvimento oriundos de um eixo biológico. Dessa forma, o funcionamento do sujeito fica reduzido, muitas vezes, à maturação do organismo, o que implica uma concepção predeterminada acerca da aprendizagem. Tal predeterminação lança o sujeito a categorias universais e a-históricas, e os educadores se tornam meros porta-vozes dos enunciados relativos a esse sujeito generalizado.

Assim, no momento em que as professoras demandam respostas para os impasses que ocorrem no trabalho com as crianças “diferentes”, como por exemplo um laudo, estão em busca de um enunciado fechado passível de definir quem é esse sujeito,

antecipá-lo, sem inserir sua implicação. Justamente, a psicanálise opera a partir de um sujeito esvaziado de significados, trabalha com a polissemia própria ao jogo significante, ou seja, não tem nenhum significante que defina o sujeito por si só. A psicanálise é o avesso dos discursos que centram o sujeito na consciência, dotado de qualidades. A demanda das educadoras por um diagnóstico e pelo estabelecimento de um saber-fazer *a priori* é uma demanda por um aluno ideal, que fixa o sujeito em um sentido dado. Apostamos – e verificamos – que as Rodas de Conversa podem ser uma possibilidade de fazer cair esse ideal. Propusemos, assim, por meio desse dispositivo, validar o saber da experiência dos professores a partir da transferência e desde a transmissão da experiência, em roda, de cada educador.

Neste percurso, apontamos algumas pistas das possibilidades de pensar a educação especial e seu movimento de inclusão a partir do investimento na experiência como construção de saber constante.

Fazer uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança [...] deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. *Nós podemos assim, ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.* (Larrosa, 2011, p.14, grifo nosso)

Ambas as escolas da pesquisa fizeram o percurso das Rodas de forma muito diferenciada. Os elementos tempo e transferência temperaram, ou não, os investimentos no saber da experiência de cada educador, de cada escola. Percebemos certa transformação em muitos dos professores da Escola Passagens, e em alguns na Escola Rua de Mão Única. E mesmo na Escola Passagens, o tempo ainda poderia seguir sendo nosso aliado. Com um tempo ainda maior de encontros, muitos outros giros discursivos poderiam ser acompanhados.

Nesse sentido, as Rodas de Conversa podem ser um dispositivo para a formação continuada de professores que talvez crie uma condição de possibilidade de estabelecer o trânsito da experiência, uma travessia, um trabalho que supõe um certo percorrer, os circuitos da fala e da escuta, do eu-outro, sustentados por uma relação transferencial cuidadosamente armada. O educador, ao se contar, ao se dizer, ao dizer do outro que o atravessa, pode vir a assumir uma posição discursiva de onde ele possa se implicar. Uma posição a partir do seu próprio desejo inconsciente.

A narrativa das educadoras no giro das Rodas disparou uma experiência processual, na qual, aos poucos, elas foram se tornando autoras dos seus próprios modos

de acolher e de trabalhar com as crianças da educação especial. Nessas narrativas emergiram o olhar e a experiência singular das educadoras, construídas de modo artesanal. Entre a vivência narrada no coletivo e o olhar de cada educador para essa vivência transmitida “se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1936/1987, p. 227). Olhar que destacamos como repetição fundamental nas Rodas e que percebemos ter relação com um fascínio pelo brilho fálico do signo, este que diz, que dá respostas, que leva o olhar a buscar um sentido unívoco, desprezando o caráter de enigma que cada criança porta.

Como vimos na companhia de Benjamin (1936/1987), a narração foi substituída pela informação, cujo valor é a novidade. Já a transmissão da experiência se dá a contrapelo, é capaz de suscitar surpresa e reflexão. Portanto, a arte de narrar está no fato de evitar explicações. Quem fala constrói novos sentidos pelo que foi narrado. Quem escuta expande e amplia a narração.

Após este percurso narrativo e a partir da experiência que tivemos na implementação das Rodas, propomos que o dispositivo das Rodas de Conversa bem poderia ter o estatuto de uma possível micropolítica de inclusão, na qual a transmissão das experiências possam constituir as verdades singulares de cada educador no encontro com os alunos. Espaço discursivo com possibilidade de ofertar aos educadores uma travessia, uma passagem por lugares conhecidos e desconhecidos. Por meio das narrativas, que não encontram um saber totalizante, as palavras não se completam, não encerram sentidos. As palavras podem ser como fios que ficam soltos, convidando a novas tramas, abrindo possibilidades polissêmicas no fazer pedagógico. Viver a experiência de forma única e irrepetível. Na aventura da palavra, esta toma corpo, um corpo materializado na palavra, uma palavra-corpo materializada nas narrativas. No (des)encontro entre educador e aluno da educação especial, o vivido é experimentado, (re)inventado.

As Rodas de Conversa não pretendem ser um dispositivo “modelo” de formação de professores, mas, talvez, um espaço/lugar no qual se possa interrogar as proposições formativas existentes. Não é um “modelo a ser aplicado”, mas algo a ser sustentado por desejos tanto do educador quanto do pesquisador. Uma proposição formativa “não-toda” que, portanto, necessita de reformulação permanente, a partir das experiências compartilhadas. Um espaço/lugar no qual não há um “todo-poderoso” que “tudo sabe” e “tudo ensina” a alguém que não sabe. Quem sabe, possamos pensar nas Rodas de Conversa como um dispositivo “estilhaçado” (*éclatéé*), que, dos restos, estilhaços,

fragmentos, esboça um ponto de unidade, um fio simbólico inspirado pela escuta, um fio que tenha cortes, para que novos sentidos possam ser produzidos, sempre considerando a implicação e a responsabilização do educador pela sua palavra. Talvez, pela via das Rodas, o educador possa escutar aquilo que o diagnóstico não diz – e jamais irá dizer – sobre o seu aluno.

Diante de uma proposição formativa menos pautada na técnica, na instrumentalização, muitos educadores podem se sentir abandonados, pela carência de respostas prontas, receitas, modelos, prescrições de como devem acolher e trabalhar com os sujeitos da educação especial. O educador parece ficar numa posição de carência, que o desorganiza e o fragmenta, como se, talvez, precisasse de um espelho a partir do qual pudesse antecipar alguma imagem. Como se necessitasse de alguém que lhe dissesse o que fazer, o que não fazer, como fazer. No entanto, as Rodas de Conversa pensadas como um dispositivo “estilhaçado”, não oferece “espelhos” nos quais os professores possam se alienar, mas, talvez, um espelho que tenha um furo no centro, ou seja, um dispositivo que, ao contrário das formações pautadas em saberes totalizantes de especialistas, propõe a oferta da palavra ao educador, apresentando-se em falta. Correr o risco de sustentar-se a partir do desejo é se deparar com a falta, com a castração, com um saber não-todo, que está fora das formações prescritivas. Talvez, a diferença mais importante das Rodas de Conversa seja a possibilidade de cada educador se implicar com a sua palavra. As várias vozes, palavras, escutas, experiências, podem ser entrelaçadas e constituir um tecido de criação e invenção nos modos de acolher e trabalhar com as crianças da educação especial. As Rodas talvez possam ser um espaço no qual se formulem interrogações e outros modos de viver uma experiência.

Enfim, este texto é também um esforço de “passagem”, de transmissão de uma experiência da ordem do impossível. “Passagem” em que sempre fica um resto.

Provavelmente sobre as frondes viriam os pássaros cantar
Levando-me até os caminhos indecisos da aurora.
Entretanto havia uma pergunta que me desafiava
E um desejo obscuro nas mãos de apanhar objetos largados na tarde...
Fui andando...
Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada
Nem desejo de ficar parado no meio do caminho.
Fui andando...

Manoel de Barros

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (1999). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense universitária.
- _____. (2001). A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro* (pp. 173-196), São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1957)
- Banks-Leite, L. & Galvão, I. (Orgs.). (2000). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez.
- Bastos, M. B. (2003). *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, USP, São Paulo.
- Becker, F. (1995). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: SILVA, L. H. AZEVEDO, J. C. (Org.). *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Benjamin, W. (1987a). *Experiência e pobreza*. In *Magia e técnica, arte e política* (pp. 114-119). São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas I). (Trabalho original publicado em 1933)
- _____. (1987b). A imagem de Proust. In *Magia e técnica, arte e política* (pp. 36-49). São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas I). (Trabalho original publicado em 1933)
- _____. (1987c). O narrador: considerações sobre a obra de Nikoai Leskov. In *Magia e técnica, arte e política* (pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas I). (Trabalho original publicado em 1936)
- _____. (1987d). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In *Magia e técnica, arte e política* (pp. 166-196). São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas I). (Trabalho original publicado em 1935-1936)
- _____. (1987e). Imagens do pensamento. In *Rua de mão única* (pp. 143-277). São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas II).
- _____. (1987f). Sobre o conceito da história. In *Magia e técnica, arte e política* (pp. 221-232). São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas I). (Trabalho original publicado em 1940)
- _____. (2007). *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- _____. (2013). Rua de mão única. In *Rua de mão única/Infância berlinense: 1900*. (pp. 9-65). Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1928)
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

- Brasil. (1974). Ministério da Educação e cultura. Centro Nacional de Educação Especial. *Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/CENESP.
- _____. (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
- _____. (1994). Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1793 de dezembro de 1994. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>
- _____. (1996). Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm
- _____. (1999). *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
- _____. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- _____. (2014). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014*. Brasília: MEC/SECADI/DPEE.
- Campos, G. W. S. (2000). *Um método para análise e co-gestão de coletivos*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (2003). Efeito Paidéia e o campo da saúde: reflexões sobre a relação entre o sujeito e o mundo da vida. *Trabalho, educação e saúde*, 4(1), 19-32. Recuperado em 20 de setembro de 2015, de <http://www.educacaopublicarj.gov.br/jornal/materias/0339.html>
- Carta de Belo Horizonte. (2016). XI Colóquio Internacional do LEPSI, VI RUEPSY, II RED INFEIES, II Psicanálise e Educação de Minas Gerais, 20 a 23 de setembro de 2016. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Chemama, R. & Vansermersch, B. (2007). *Dicionário de psicanálise*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Costa, A. & Moschen, S. Z. (2013). Psicanálise e educação: os paradoxos da alteridade. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, 38(2), 433-454. Recuperado de http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- Duarte, S. G. (1986). *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel.

- Elia, L. (1999). A transferência na pesquisa em psicanálise: lugar ou excesso? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(3). Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000300015>
- Freud, S. (1969a). Além do princípio do prazer. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 18, pp.17-85). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1920)
- _____. (1969b). Construções em análise. In *Edição standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 23, pp.291-304). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1937)
- _____. (1969c). O estranho. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 17, pp.275-314.) Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1919)
- _____. (1969d). A história do movimento psicanalítico. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, pp.16-87). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914)
- _____. (1969e). Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 11, pp.59-124). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1910)
- _____. (1969f). O mal-estar na civilização. In *Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 21, pp.81-171). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1930)
- _____. (1969g). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 12, pp.149-159). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912)
- _____. (1969h). Sobre o início do tratamento. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. (Vol. 12, pp.164-187). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1913)
- _____. (1969i). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp.135-250). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905)
- _____. (1976). Prefácio a *Juventude desorientada*, de Aichhorn. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, pp.341-346). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho Original publicado em 1915)
- _____. (1996). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 13, pp.243-250). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914)

- Fröhlich, C. B. (2009). *Nas dobras de um conto: leitura e transmissão no clube do professor-leitor*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Gurski, R. (2010). *Psicopatologia da adolescência contemporânea: a experiência, o tempo e os impasses da inscrição do adolescente na atualidade*. Projeto de pesquisa. Instituto de Psicologia. Departamento de Psicanálise e psicopatologia. Porto Alegre: UFRGS.
- _____. (2012). *Três ensaios sobre juventude e violência*. São Paulo: Escuta/Clínica Maud Mannoni.
- _____. (2013). O sujeito sindrômico e a infância eternizada: um modo de penhasco? *Caderno de psicanálise*, 35(29), 127-142. Rio de Janeiro: CPRJ.
- _____. (2015). Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar, profanar. In S. Z. Moschen & C. K. Vasques (Orgs.), *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras* (pp. 105-124). Porto Alegre: Evangraf.
- _____. & Pereira, M. R. (2016). A experiência e o tempo na passagem da adolescência contemporânea. *Psicologia USP*, 27(3), 429-440. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n3/1678-5177-pusp-27-03-00429.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Censo Escolar 2015*. Brasília: MEC/INEP. Recuperado de <http://www.inep.gov.br>
- Iribarry, I. N. (2003). O que é pesquisa psicanalítica? *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 6(1), 115-138. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982003000100007>
- Itard, J. (2000). Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. In I. Galvão & L. Banks-Leite (Orgs.), *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez. (Trabalho original publicado em 1801)
- Januzzi, G. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas/São Paulo: Ed. Associados.
- Jerusalinsky, A. N. (2016). O nascimento da inclusão. *Escritos da Criança*, 7, 13-19. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat/IPSDP.
- Kupfer, M. C. M., Costa, B. H. R. da, César, D. M. D., Cardoso, F. F., Ornellas, M. de L., Bastos, M. B., Crochik, N., & Palhares, O. (2010). A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Estilos da Clínica*, 15(2), 284-305.
- Lacadee, P. *Le Malentendu de l'enfant. Des enseignements psychanalytiques de al clinique avec les enfants*. Lausanne: France: editions Payot Lausanne, 2003.

- Lacan, J. (1985a). *O Seminário. Livro 2. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1954)
- _____. (1985b). *O Seminário. Livro 20. Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1972-1973)
- _____. (1991). *O Seminário. Livro 7. A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1959-1960)
- _____. (1992). *O Seminário. Livro 17. O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1969-1970)
- _____. (1998). A ciência e a verdade. In *Escritos* (pp. 869-892). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1965)
- Lajonquière, L. de. (1992). *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes.
- _____. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2000). Freud, sua educação para a realidade e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias. *Educação e Realidade*, 25(1), 15-23.
- _____. (2011). A mestria da palavra: isso duro de roer na formação de professores. In *Psicanálise, transmissão e formação de professores* (pp. 115-133). Belo Horizonte: Fino Traço.
- _____. & Scagliola, R. (1998). Conversando sobre Bonneuil. *Estilos da Clínica*, 3(4), 20-40. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia.
- Laplanche, J. & Pontalis, B. (1986). *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Larrosa, J. B. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, 19(2), 4-27.
- Löwy, M. (2013). Walter Benjamin: crítico da civilização. In W. Benjamin, *O capitalismo como religião* (pp. 21-25). São Paulo: Boitempo.
- Mannoni, M. (1995). *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Editora.

- Miller, J. A. (2005). *La pareja y el amor: conversaciones clínicas com Jacques-Alain Miller em Barcelona*. Buenos Aires: Paidós.
- Moschen, S. Z. & Vasques, C. K. (2015). *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras*. Porto Alegre: Evangraf.
- Mrech, L. M. (1999). Saber e gozo. In *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura* (pp. 87-103). São Paulo: Pioneira.
- Násio, J. D. (2005). *O olhar em psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Petry, P. (2006). Críticas piagetianas à atual formação de professores. *Educação e Realidade*, 31(1), 53-68.
- Pereira, L. S. (2004). *Um narrador incerto: entre o estranho e o familiar*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Pereira, M. R., Kupfer, M. C., Fidelis, K. & Sousa, M. C. (2012). Estado da arte em educação e psicanálise no Brasil (1987 a 1912). Recuperado em 20 de setembro de 2015, de <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/laboratorios/lepsi/index1.htm>
- Pinel, P. (2007). *Tratado médico-filosófico: sobre alienação e mania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf
- Resolução CNE/CEB 4/2009, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Rickes, S. Z. (2002). *No operar das fronteiras, a emergência da função autor*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- _____. (2006). Construções em análise: apenas um trabalho preliminar. *Narrar, construir, interpretar. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 30, 227-234.
- Rivera, T. (2006). Cinema e pulsão: sobre “Irreversível”, o trauma e a imagem. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, 18(1), 71-76.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar
- Santiago, A. L., Vasconcelos, R. N., & Miranda, M. P. (2006). Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. *Psicanálise, Educação e transmissão*. São Paulo, *Anais....* Recuperado em 20 de setembro de 2015, de <http://www.edcacaopublicarj.gov.br/jornal/matérias/0339.html>

- Scotti, L. (2011). *A roda dos expostos*. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>
- Viaro, M. E. (1999). A importância do latim na atualidade. *Revista de Ciências Humanas e Sociais*, 1(1), 7-12.
- Voltolini, R. (2001). As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, São Paulo. *Anais...* Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300036&lng=en&nrm=abn
- _____. (2006). A educação como “fato inconveniente” para a psicanálise. In PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6, São Paulo. *Anais...* Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100006&lng=en&nrm=abn
- _____. (2011). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Warschauer, C. (1993). *A roda e o registro: uma parceria entre o professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro por este Termo que concordo na participação e cessão de dados coletados durante as *Rodas de Conversa*. As *Rodas* são o campo empírico da pesquisa intitulada *Escuta e Experiência nas Rodas de Conversa com Professores no contexto da Inclusão: da “Rua de Mão Única” às “Passagens”*, desenvolvida no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenada pela Prof.^a Dr.^a Rose Gurski. O Objetivo é investigar as *Rodas de Conversa* como um dispositivo de formação para professores que recebem alunos de inclusão.

Será assegurado aos participantes dessa pesquisa:

1 – Que enquanto estivermos no transcurso dessa pesquisa, os materiais de registo da mesma serão guardados em local sigiloso, obedecendo às regras de confidencialidade das identidades dos sujeitos.

2 – Que os dados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

3 – Que as *Rodas* serão gravadas a cada vez, com o consentimento dos participantes, e a guarda deste material será feita pela pesquisadora responsável, em lugar seguro, pelo período de cinco anos.

4 – Que a participação nesta pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento, se o participante assim o decidir, sem que isso implique nenhum prejuízo para seu trabalho na escola.

Após ter sido devidamente informado dos objetivos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, concordo em participar deste estudo.

Declaro que recebi cópia deste Termo, bem como recebi a informação de que se houver qualquer dúvida poderei contatar com a pesquisadora Liege Bertolini Fasolo, pelo telefone (54)999982127, com a pesquisadora responsável Prof.^a Dr.^a Rose Gurski pelo telefone (51)33085066 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Porto Alegre/RS – Telefone: (51)33085698).

Porto Alegre, ____ de _____ de 2016.

Assinatura

Responsável

ANEXO B – Termo de Concordância Institucional

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada *Escuta e Experiência nas Rodas de Conversa com Professores no Contexto da Inclusão: da “Rua de Mão Única” às “Passagens”*. O objetivo da pesquisa é investigar as *Rodas de Conversa* na formação de professores que recebem crianças de inclusão, como um dispositivo de escuta/intervenção de docentes através de uma metodologia que envolve a psicanálise conjugada com o tema da *experiência*, de Walter Benjamin. A instituição escolar 16ª Coordenadoria Estadual de Educação de Bento Gonçalves, pela qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidada a colaborar no estudo. Sublinhamos que em qualquer situação de divulgação dos dados da pesquisa no âmbito acadêmico não constará o nome e nem referência à instituição, apenas informações sobre os encontros realizados junto aos professores. As identidades de todos serão preservadas, não identificando-se nenhum destes nem sequer indiretamente. Todas as informações necessárias serão confidenciais, sendo utilizadas somente para fins desta investigação e futuras publicações dela oriundas. Enquanto estivermos no transcurso desta pesquisa, os materiais de registro da mesma serão guardados em local sigiloso, obedecendo às regras de confidencialidade das identidades dos sujeitos. Serão sempre mantidos sob sigilo ético todos os dados e resultados individuais desta pesquisa, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. As *Rodas* serão gravadas pela pesquisadora, com o consentimento dos participantes e a guarda deste material será feita pela pesquisadora responsável, em lugar seguro, pelo período de cinco anos. Serão fornecidos todos os esclarecimentos que se fizerem necessários através do contato direto com a pesquisadora Liege Bertolini Fasolo, pelo fone (54) 999982127, com a pesquisadora responsável Prof.^a Dr.^a Rose Gurski, pelo fone (51) 33085066 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Porto Alegre/RS – Telefone: (51) 33085698).

Após ter sido devidamente informado dos objetivos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, como representante da instituição, concordo com a realização deste estudo. Declaro que recebi cópia deste Termo, bem como recebi a informação de que se houver qualquer dúvida poderei contatar com a pesquisadora responsável Prof.^a Dr.^a Rose Gurski pelo fone (51) 33 08 50 66, com a pesquisadora Liege Bertolini Fasolo pelo fone (54) 999 98 21 27 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Porto Alegre/RS – Telefone: (51) 33085698).

Porto Alegre ___ de _____ de 2016.

Assinatura

Responsável

ANEXO C – Cronograma

Atividades	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Contato com assessoria pedagógica da 16ª CRE para formalização da pesquisa.		X										
Revisão bibliográfica/teórica	X	X	X									
Reunião com a direção das escolas			X									
Realização das <i>Rodas de Conversas</i>				X	X	X	X					
Transcrição das gravações das Rodas				X	X	X	X					
Organização do material das falas e diários de experiência e análise dos dados.								X	X	X	X	X