

Natana Pissaia

ESCOLA PARA TODOS E PARA CADA UM:
IMPLICAÇÕES DA ESCUTA PSICANALÍTICA
COM PROFESSORAS FRENTE AOS PROCESSOS
DE INCLUSÃO ESCOLAR

Passo Fundo

2025

Natana Pissaia

**ESCOLA PARA TODOS E PARA CADA UM:
IMPLICAÇÕES DA ESCUTA PSICANALÍTICA
COM PROFESSORAS FRENTE AOS PROCESSOS
DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Ângelo Vitório Cenci, com coorientação do professor Dr. Robert Filipe dos Passos.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

- P678e Pissaia, Natana
Escola para todos e para cada um [recurso eletrônico] :
implicações da escuta psicanalítica com professoras frente aos
processos de inclusão escolar / Natana Pissaia. – 2025.
1 MB ; PDF.
- Orientador: Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci. Coorientador:
Prof. Dr. Robert Filipe dos Passos.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2025.
1. Inclusão escolar. 2. Professores de ensino fundamental.
3. Escuta (Psicanálise). I. Cenci, Ângelo Vitório, orientador.
II. Passos, Robert Filipe dos, coorientador. III. Título.
CDU: 37

Natana Pissaia

Escola para todos e para cada um: implicações da escuta
psicanalítica com professoras frente aos processos de
inclusão escolar

A banca examinadora abaixo, APROVA em 28 de agosto de 2025, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Ângelo Vitório Cenci
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Mônica Maria Farid Rahme
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Dr. Miguel da Silva Rossetto
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma travessia repleta de desafios, aprendizados e, sobretudo, encontros significativos. Este trabalho não se construiu sozinho. Ele é fruto de muitas mãos, olhares e escutas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa etapa fosse possível. Por isso, expresso aqui, através de palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista e a minha sincera gratidão a todas elas.

Devo começar agradecendo àquele que me cobrava para tomar banho quando eu queria pular, que me fazia todos os dias olhar os cadernos e fazer os temas, que fazia as comidas que eu queria, que exerceu como pode a função paterna, mas foi figura fundamental na constituição da pessoa que sou hoje, meu pai. Nesse caminho, sigo agradecendo à minha mãe, por todo apoio e incentivo em todas as etapas da minha trajetória escolar e por contar para as pessoas, com um sorriso no rosto e brilho no olhar, o que me tornei, me lembrando de quem eu sou. À minha irmã, que aos 11 anos me tirou o tão gostado título de filha única, mas que também há 16 anos se tornou a pessoa mais importante neste mundo.

Agradeço ao meu companheiro de 9 anos pela compreensão, ao ser privado em muitos momentos da minha companhia e atenção, e pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Obrigada por desejar sempre o melhor para mim e pelo esforço que fez para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar até aqui.

Ao meu orientador, professor Ângelo, por sua escuta atenta, pelas provocações precisas e pelo respeito aos meus tempos e percursos. Sua orientação foi fundamental para que este trabalho tomasse forma, mantendo-se fiel àquilo que pulsa em mim. Agradeço também ao professor Robert, coorientador deste trabalho, por sua disponibilidade generosa, pelas contribuições valiosas e pelas reflexões sempre instigantes que ampliaram meu olhar ao longo da pesquisa. Por acompanhar minha trajetória desde a graduação e me incentivar a buscar meus sonhos, lembro até hoje do arquivo “Natana na docência”.

Agradeço também a professora Mônica Farid Rahme e ao professor Miguel Rossetto, que compuseram a banca de qualificação e de defesa de mestrado, pelas contribuições, conselhos e interesse em contribuir para o desenvolvimento deste projeto.

Por fim, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, pela recepção, orientação, dedicação e compromisso ético com a formação de seus alunos. E a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, que me permitiu assumir a tão desejada função de pesquisadora, buscando através

do meu trabalho contribuir para uma educação mais ética, humana e comprometida com os sujeitos envolvidos.

.

Dedico este trabalho à minha mãe que, diante da cultura de sua época não pode estudar, mas que fez de tudo para que eu não tivesse o mesmo destino que ela.

Eu não sei dizer nada por dizer

Então eu escuto

Se você disser tudo o que quiser

Então eu escuto

Fala

(Ney Matogrosso)

RESUMO

A partir do questionamento sobre qual o potencial de um espaço coletivo de escuta psicanalítica enquanto dispositivo propulsor de transformações em um contexto de processo interventivo/formativo sobre a inclusão escolar com professores do Ensino Fundamental I, esta pesquisa tomou por base um grupo de escuta com professoras que trabalham com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Porto Alegre/RS. De caráter qualitativo e exploratório, o estudo recorreu a procedimentos bibliográficos e a pesquisa-intervenção para alcançar seus objetivos. A pesquisa bibliográfica percorreu a trajetória da educação especial no Brasil, apontando aspectos fundamentais sobre a realidade atual, tanto no que diz respeito ao que está escrito nas letras da lei quanto no que acontece na sociedade. Apresentou-se os princípios éticos da escuta psicanalítica, ressaltando-se seu potencial de interlocução com o campo educacional. A pesquisa-intervenção constituiu um espaço de escuta com as professoras e o desenvolvimento do grupo ocorreu através da metodologia denominada Conversações, uma prática da psicanálise em extensão desenvolvida por Jacques Allain-Miller. Por meio de encontros grupais, fomentou-se um debate vivo entre as participantes, recorrendo-se à associação livre coletivizada sobre um ponto de sofrimento ou um impasse diante de um real insuportável que causa mal-estar no trabalho das professoras envolvidas nos processos de inclusão escolar. Durante o percurso de pesquisa também se utilizou em dois momentos de grupos focais com as professoras e recorreu-se à ferramenta de diário de pesquisa como possibilidade de espaço de associações livres individuais. Ao fim da investigação, a análise dos dados possibilitou construir uma narrativa que conferiu sentido aos dizeres das professoras e aos movimentos subjetivos percebidos no decorrer do processo. Tornou-se possível localizar os pontos de mal-estar relativos aos processos de inclusão escolar, bem como destacar a necessidade da criação de espaços de escuta no ambiente educacional como condição de reconhecimento da subjetividade de professores enquanto agentes fundamentais da efetivação da inclusão.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Psicanálise. Escuta psicanalítica. Pesquisa-intervenção.

ABSTRACT

Based on the question of what is the potential of a collective psychoanalytic listening space as a transformation driving device in a context of interventive/formative process on school inclusion with elementary school teachers, this research was based on a listening group of teachers who work with students from grades 1 to 5 at a public school in Porto Alegre, RS. Of a qualitative and exploratory nature, the study used bibliographical procedures and intervention research to achieve its objectives. The bibliographical research covered the trajectory of the special education in Brazil, highlighting fundamental aspects of the current reality, both in terms of the law and what is happening in society. The ethical principles of psychoanalytic listening were presented, highlighting its potential for interlocution with the educational field. The intervention research provided a listening space with the teachers, and the group development was carried out using the Conversations methodology, an extended psychoanalytic practice developed by Jacques Allain-Miller. Through group meetings, a lively discussion was fostered among the participants, using collective free association to discuss a point of suffering or an impasse faced with an unbearable reality that causes discomfort in the work of teachers involved in school inclusion processes. During the research, focus groups with the teachers were also used on two occasions, and the research diary tool was used as a space for individual free association. At the end of the research, data analysis enabled the construction of a narrative that gave meaning to the teachers' statements and the subjective movements perceived throughout the process. It became possible to identify points of discomfort related to school inclusion processes, as well as highlight the need to create listening spaces in the educational environment as a condition for recognizing the subjectivity of teachers as fundamental agents in the realization of inclusion.

Keywords: School Inclusion. Psychoanalysis. Psychoanalytic listening. Intervention research.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE- Atendimento Educacional Especializado

ANPEd- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CNS- Conselho Nacional de Saúde

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

PNPEEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDIE - Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos,
Diversidade e Inclusão

UPF- Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DIAGNÓSTICOS: DA POLÍTICA AO SUJEITO	15
2.1 Educação Especial na Educação Básica: movimentos nas políticas públicas	15
2.2 Políticas da diferença: constituição de saberes frente ao sujeito	23
3 ESCUTAR É DIFERENTE DE OUVIR	29
3.1 Da escuta psicanalítica	30
3.2 A escuta do campo educacional	34
4 PERCURSO DE PESQUISA	38
5 O CAMPO EM MOVIMENTO: SENTIDOS E RESULTADOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO	43
5.1 Movimentações da experiência interventiva	43
5.2 Inclusão escolar em perspectiva	48
5.3 Marcas do Encontro: os efeitos subjetivos da experiência interventiva	52
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	64
ANEXO B- Termo de Autorização da Escola	66

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) surge do debate democrático ancorado nas noções de direitos humanos e propõe a Educação Especial como uma modalidade de ensino que não substitui o processo de escolarização (Brasil, 2008). Apesar dos mais de uma década de sua implementação, percebe-se que o que está na letra da lei ainda representa um desafio para muitas escolas. Apesar de serem tempos de ganhos para os que defendem a educação como direitos de todos, ainda há muito a se fazer para a real efetivação desse direito, incluindo repensar as práticas escolares instituídas para a singularidade de cada aluno. São tempos de questionar os impasses que persistem no percurso da inclusão escolar, do reconhecimento do outro como semelhante, das dificuldades estruturais e da persistência da segregação nesse contexto.

A interlocução entre psicanálise e educação está presente em meus estudos desde a graduação em Psicologia, mas foi no ano de 2023 que ela se intensificou. Este ano foi marcado pelo início das minhas práticas clínicas como psicóloga e também pelo exercício de uma função de gestão em uma escola municipal de ensino fundamental. Eu que sempre estive frente às crianças como sua educadora, agora me via na função de analista dentro do setting analítico e como gestora de seus tempos, espaços e professores na escola.

Foi nessa dupla função que me pus a pensar sobre os professores que trabalhavam com crianças com algum impasse em seu desenvolvimento e a interlocução entre psicanálise e educação que proponho nesta pesquisa. É por isso que, desde já, marco o caráter interdisciplinar deste trabalho, ao passo que conversa com duas áreas que ao mesmo tempo são tão distintas, no que tange a inserção da psicanálise no campo da educação, e tão próximas no que diz respeito à formação humana.

Durante o período em que eu estava na gestão da escola fui percebendo o quanto as professoras estavam destituídas de um saber próprio quando falavam de inclusão. Esperavam os pareceres médicos, fonoaudiológicos, psicológicos e todos os saberes clínicos que invadem a escola para autorizarem-se a ser professoras do “aluno especial”. Antes de qualquer intervenção, medicação ou diagnóstico, parecia que não sabiam trabalhar com aquele “estranho” que se apresentava para elas. Enquanto psicóloga clínica, ao visitar as escolas para conversar sobre os pacientes, ou até mesmo na escola onde era gestora, esperavam que eu lhes desse respostas, métodos e a melhor técnica para cada diagnóstico.

Essa constatação me preocupou e suscitou questões. A primeira refere-se às técnicas e métodos padronizados que vêm sendo instituídos no ambiente escolar, que levam em consideração não a singularidade, mas pretensamente o que é mais adequado para o aluno com determinada deficiência ou transtorno. A segunda diz respeito ao apagamento das trajetórias pessoais dos professores enquanto educadores, bem como dos conhecimentos adquiridos ao longo de suas formações, produzindo um silenciamento dos saberes pedagógicos diante da inclusão escolar e tornando o ato educativo cada vez mais uma ação esvaziada, previsível e dependente de fatores técnicos e químicos.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como hipótese de trabalho a escuta da psicanálise como forma de análise das relações humanas em jogo no ambiente escolar, mais especificamente, no que diz respeito aos impasses que aparecem quando falamos de inclusão escolar. A partir de uma pesquisa-intervenção, aposta-se que um espaço de escuta e partilha entre os professores possa ser propulsor de reflexões que os levem a compreender as posições subjetivas que mobilizam efeitos sobre os processos de inclusão, acreditando que à medida que são escutados também conseguirão abrir espaços de escuta no trabalho com seus alunos, para além das técnicas prescritas.

Além do caráter interdisciplinar já exposto, este projeto justifica sua importância por propor o resgate da função simbólica do professor diante de alunos em processo de inclusão escolar, muito mais do que a aplicação didática na qual os cursos formativos se focam ou do caráter medicalizante imposto pelo saber médico que vem invadindo as escolas. Este trabalho ancora-se na aposta de que é somente sendo atravessado pela escuta que se aprende a escutar e nesta pesquisa-intervenção me proponho a ser uma pesquisadora que pesquisa escutando.

Essa pesquisa, portanto, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e interventiva, que tem como dispositivo de intervenção o trabalho com um grupo de professoras denominado de “Grupo de Escuta Formativa”. A metodologia proposta para os encontros do grupo é a Conversação, uma prática da psicanálise em extensão, tendo em vista a realização de um estudo na interlocução entre psicanálise e educação. Para compreender os efeitos desta intervenção lançaremos mão de dois instrumentos metodológicos, são eles o grupo focal e o diário de campo. O grupo focal será utilizado em dois momentos, um inicial para conhecer os pensamentos e percepções das professoras participantes da pesquisa sobre o tema “inclusão escolar”. O segundo encontro de grupo focal acontecerá ao final dos encontros de Escuta Formativa, ou seja, depois do processo interventivo, agora com o objetivo de avaliar o impacto da intervenção. O diário de campo terá caráter reflexivo e singular, propondo-se como espaço

de escrita livre sobre observações relativas à inclusão, à relação com os alunos e às reverberações das práticas docentes, abrindo vistas para uma escuta de si

Com base nessa aposta, ao final da pesquisa buscaremos responder à seguinte questão: qual o potencial de um dispositivo coletivo de escuta para professores nas práticas escolares com alunos público-alvo da educação especial? Esse espaço coletivo poderia se tornar um espaço de resgate dos saberes pedagógicos e do potencial humano, tornando-se além de um espaço de escuta, um espaço de formalização e teorização das práticas docentes com alunos inclusos?

Nosso objetivo, portanto, é explorar o potencial de um espaço coletivo de escuta psicanalítica enquanto dispositivo propulsor de transformações em um contexto de processo interventivo voltado à inclusão escolar junto a professores do Ensino Fundamental I. A pesquisa de campo, somada ao referencial teórico, buscará responder às questões levantadas no problema de pesquisa, levando em consideração os movimentos subjetivos apresentados pelos participantes. Para uma melhor compreensão do percurso desta investigação, este trabalho está organizado em quatro capítulos, que buscam tanto elucidar a trajetória da pesquisa quanto a construção intelectual da pesquisadora.

No primeiro capítulo, intitulado *Diagnóstico: da política ao sujeito*, busca-se recuperar aspectos legais e pedagógicos relacionados à inclusão escolar no Brasil e realizar uma análise crítica das práticas escolares com os alunos público-alvo da educação especial. Utilizando-se das análises de poder desenvolvidas por Michael Foucault, apresenta-se o percurso das políticas educacionais da educação especial brasileira, seguida de uma análise sobre a massificação de diagnósticos impostos aos alunos com impasses em seu desenvolvimento, ressaltando novamente as políticas de poder sobre os corpos.

No segundo capítulo, explora-se a importância da escuta atenta no campo educacional, apresentando as ideias de alguns autores que dialogam com a psicanálise e a educação. Em um mundo marcado pela primazia da palavra, onde discursos empoderados aparecem nas mais diversas formas, destaca-se a necessidade de uma pausa para o trabalho de escuta, apresentando os fundamentos da escuta psicanalítica desde Freud e Lacan.

O terceiro capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico construído para o desenvolvimento desta pesquisa. Desde a pesquisa bibliográfica, que culminou em diversas inquietações, até a intervenção com as professoras. O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir da oferta de escuta aos dizeres de professoras do ensino fundamental, onde utilizou-se os dispositivos da análise focal, do diário de pesquisa e da conversação psicanalítica, metodologias que privilegiam um fluxo livre das falas dos participantes e uma escuta que não

se atém ao que o pesquisador previamente elege como sendo o seu objeto de pesquisa. Tais metodologias são muito utilizadas nas pesquisas na área de educação e linguagem, na interface com a Psicanálise.

No quarto capítulo apresenta-se as análises dos dados levantados pela pesquisa. Nesta etapa, apresenta-se uma análise crítica dos dizeres das professoras, costurando com o que discutimos em nossa pesquisa bibliográfica. É também neste capítulo que apresentamos uma análise a partir da teoria psicanalítica dos movimentos subjetivos, resistências e transferências que aconteceram durante o período de escuta do grupo de professoras.

Por fim, nas considerações finais, busca-se responder às perguntas iniciais da pesquisa, formalizando, por meio da escrita, a experiência vivida e analisando o potencial de um espaço coletivo de escuta psicanalítica para professores que atuam com alunos público-alvo da educação especial em processo de inclusão escolar.

A viabilidade do uso do método clínico no contexto desta pesquisa se sustenta na premissa de que a clínica é um modo discursivo de operar, portanto, pode ocorrer em diversos contextos para além do setting clínico tradicional. Segundo Mezan (2002), a pesquisa em psicanálise trabalha a profundidade de casos específicos e é a imersão em sua singularidade que permite encontrar o que há de semelhante com outros casos. “Este é o princípio que organiza as pesquisas da psicanálise aplicada: ela é capaz de ler, nas maiúsculas da cultura, coisas que podem ter validade também nas minúsculas da vida psíquica individual.” (Mezan, 2002, p. 319).

2 DIAGNÓSTICOS: DA POLÍTICA AO SUJEITO

Falar de inclusão escolar no Brasil hoje implica olhar atentamente para dois movimentos que vêm ocorrendo nos últimos anos. O primeiro diz respeito ao atravessamento do capitalismo na formulação e implementação das políticas públicas, como a política de inclusão escolar, independentemente da orientação de cada governo. O segundo refere-se aos efeitos da patologização da vida em seus aspectos psíquicos e comportamentais, fomentado por perspectivas medicalizantes e pela clínica especializada.

Apesar de, após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), termos tido ganhos no que diz respeito a universalização da educação no país, vemos nos últimos anos um crescimento exponencial de um movimento hegemônico e segregador adentrando as escolas novamente, “Isso porque a função social da escola extrapola as relações de ensino e de aprendizagem, do mesmo modo como tende a reproduzir as hierarquias e as diferenciações instaladas na sociedade.”(Silveira et al., 2020, p. 148)

No capítulo que se segue, buscaremos, em um primeiro momento, apresentar um diagnóstico acerca da Política de Educação Especial no país, percorrendo os caminhos para a construção e implementação de uma política pública mais inclusiva. Em seguida, focaremos nos diagnósticos impostos aos alunos com algum impasse em seu desenvolvimento, compreendendo-os como marcas de um pensamento segregador. Ao longo de todo o capítulo, apresentaremos as implicações do pensamento neoliberal sobre os modos de subjetivação contemporâneos.

2.1 Educação Especial na Educação Básica: movimentos nas políticas públicas

A perspectiva de uma educação inclusiva é apresentada nos documentos oficiais normativos brasileiros desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), apesar de ter ganhado maior visibilidade a partir da PNPEEI (2008). Esse movimento, apesar de pequeno, é um reflexo do primeiro plano PluriAnual (PPA) Brasil em Ação (1996-1999) do governo de Fernando Henrique Cardoso, que dentre suas metas, prevê a educação como direito universal. A LDBEN 9.394/96 configura-se como marco legal para a educação do nosso país ao garantir de acesso ao ensino fundamental (7 a 14 anos), atribuindo à família e ao Estado o dever de educar.

Porém, é também a partir da promulgação da LDBEN 9.394/96 que, no Brasil, os documentos normativos passam a definir a educação como um serviço. Segundo Garcia (2017), essa mudança cria condições institucionais para a entrada do mercado privado no campo educacional, e que de fato, se consolida nos anos seguintes. Nessa direção, Charlot (2020) observa que, desde o século XX, a escola vem sendo progressivamente invadida por especialistas e políticos que transcendem para o campo educacional conceitos próprios de seus universos: produtividade, desempenho, avaliação, profissionalismo. Laval (2019) aprofunda essa crítica ao afirmar que a escola, antes voltada ao valor social, cultural e político do saber, passa a se orientar por princípios de eficácia e competitividade característicos da lógica econômica neoliberal.

É nesse contexto mais amplo que Garcia (2017) insere sua análise sobre a educação especial. Ao abordar a organização dos chamados “serviços” nas escolas, a autora aponta como tais dispositivos, muitas vezes, se constituem segundo uma racionalidade técnica e normativa, alinhada à lógica de mercado e ao paradigma da eficiência. Em vez de espaços de escuta e produção de singularidades, os serviços tendem a operar como estratégias de adaptação dos sujeitos às exigências escolares, reforçando práticas medicalizantes e individualizantes. Assim, observa-se que, o mesmo discurso que reconfigura a educação como serviço também atua no interior da Educação Especial, tensionando os sentidos da inclusão.

No que diz respeito à escolarização de crianças, jovens e adultos com algum impasse em seu desenvolvimento, até o ano de 2008 o Brasil apresentava, através da Política Nacional de Educação Especial (1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) a recomendação da frequência de todos os alunos em escolas regulares. Porém, com a continuidade da prescrição de escolas especiais, inclusive em caráter substitutivo à escola regular, mantendo a ideia de um espaço segregador.

Até esse momento, as legislações que orientavam a educação brasileira expressavam um movimento que separação entre o “normal” e o “anormal”, sustentado na noção de excepcionalidade. A existência de locais especiais para sujeitos com condições especiais, reforçava a norma como referência, ficando os sujeitos “fora da norma” reféns da individualização feita por um outro. Esse movimento de exclusão do diferente não se restringia ao ambiente escolar, manifestava-se também no aprisionamento da “loucura” em manicômios, dos órfãos em orfanatos, os infratores em prisões e dos religiosos em conventos longe das coisas mundanas da vida. Todas as instituições criadas para abrigar o que é “estranho” para a sociedade.

Essa sociedade, que distribui os indivíduos em espaços diferenciados, é nomeada por Foucault (1984) como “sociedade disciplinar”, uma tecnologia de poder que busca a disciplinarização dos corpos por meio de uma lógica normalizadora. Por meio da criação da norma, que dita o lugar e a função do sujeito no mundo, o poder se exerce sobre os corpos e os atos, através da vigilância e da regulação disciplinar.

Segundo Foucault (1984), a sociedade disciplinar é um modelo de sociedade posterior ao que ele denomina de “sociedade de soberania”. Na sociedade de soberania, o poder estava vinculado à terra e seus produtos, e a produção da subjetividade se dava a partir de quem tinha mais poder ou privilégio, através de ritos, discursos e representações. A passagem de uma para outra se dá à medida que o poder se torna mais anônimo, como por exemplo, através das modificações das estruturas governamentais. O autor também aponta que a ascensão da sociedade disciplinar acontece em concomitância com a eclosão do capitalismo e o surgimento da medicina moderna, aparatos de poder com uma mesma finalidade.

Buscar semelhanças entre esses três projetos não é tarefa difícil. Enquanto a medicina moderna se desenvolve através dos estudos da anatomia patológica, dividindo o sujeito entre mente e corpo e compreendendo saúde como ausência de doença, o capitalismo, por meio da industrialização, investe no biológico para exercer controle sobre os indivíduos. Assim se consolida a sociedade disciplinar, que opera para manter corpos dóceis, saudáveis e passivos.

Essa lógica classificatória que define o lugar dos sujeitos na sociedade cria, no campo da medicina, os estudos e práticas higienistas do século XX. Essas práticas operam sob a lógica da disciplinarização e da adaptação dos corpos tidos como “anormais”. Em uma articulação entre educação e saúde, surgem os espaços destinados a pessoas com deficiências, transtornos ou impasse em seu desenvolvimento, sustentados por um conjunto de práticas terapêuticas especializadas. Essas práticas impõem a norma como horizonte e a adaptação como dever. Quando o diagnóstico indica uma condição considerada “incorrigível”, recorre-se à disciplinarização do corpo por meio de medicamentos, contenção física e técnicas terapêuticas adaptativas.

No campo da saúde, os estudos higienistas contribuíram para a consolidação da psicologia moderna, que se estrutura a partir de uma complementaridade entre a sociedade disciplinar e o caráter normativo. Desse modo, ampliam-se as investigações de cunho social voltadas à adaptação do sujeito ao mundo. Porém, não em qualquer mundo, nesse mundo produzido pela lógica disciplinar, o mundo normativo. Assim a psicologia passa a se ocupar da adequação da criança na escola e do jovem ao mercado de trabalho (Nardi, Silva, 2004).

No que diz respeito à educação de pessoas com deficiência, Silveira et al. (2020) destacam a hegemonia do saber médico e das práticas especializadas. O foco na doença produz saberes sobre o sujeito, agora não só na clínica, mas também na escola. Os discursos médicos, psicológicos e biológicos partem da ideia de natureza humana fixa e, assim, produzem práticas normalizadoras, de maneira que, tudo que foge do padrão idealizado precisa ser corrigido porque é anormal (Hattge; Klaus, 2014). Na biologia, por exemplo, a concepção de que os componentes biológicos determinam os comportamentos, estados psíquicos, de humor, pensamento e julgamentos humanos conduz a intervenções químicas como resposta rápida aos desvios percebidos. Nesse cenário, os fenômenos subjetivos passam a ser vistos pela lógica do funcionamento orgânico e a medicação assume o papel de reguladora da subjetividade (Guarido, Voltolini, 2009). Assim, o baixo investimento pedagógico em relação à pessoa com deficiência se justifica a partir da premissa eugenista, que atribui a esses sujeitos uma suposta “inferioridade” diante do padrão normativo, tornando a medicalização um recurso aparentemente suficiente.

De uma sociedade disciplinar, passamos ao que Foucault (1984) define como sociedade de controle, no qual o poder sobre os corpos não se restringe mais às instituições fechadas, como escolas, fábricas, hospitais e prisões. Agora, o controle é contínuo. Com o advento da sociedade industrial foi preciso aprimorar as tecnologias que visavam o controle dos homens, buscando o aumento da produtividade. Assim, na sociedade de controle, a lógica disciplinar permanece, mas o exercício do poder não precisa mais estar protegido por muros, ele está a céu aberto (Nardi; Silva, 2004).

A fim de perseguir seu objetivo normativo e disciplinador, ela tratará de encerrar o desejo em representações estereotipadas, vinculando-a a um modo de existência que desencadeia, por sua vez, um processo crescente de individualização da subjetividade (forjando a ideia de uma subjetividade privatizada), produzindo ao mesmo tempo, uma progressiva modelização e homogeneização de toda experiência subjetiva. (Nardi; Silva, 2004, p. 194)

Dessa forma, o controle passa a ser exercido de formas cada vez mais sutis, a partir dos discursos de saber e poder, principalmente em nossos tempos os discursos dos especialistas, da medicina, da psicologia, da nutrição, dos educadores, de todos aqueles que guardam um certo conhecimento que tem a capacidade de dizer a verdade sobre os sujeitos em algum âmbito da vida. Isso vai sendo internalizado de modo que diferentemente da sociedade disciplinar, a gente não precisa de um médico, um psicólogo ou um policial em um local disciplinando as pessoas,

porque as próprias pessoas assimilam essas condutas uma vez que se relacionam com esses saberes como a relação com a verdade.

Na sociedade de controle, o foco desloca-se para o discurso, que precisa ser assimilado. A vigilância e a punição não desaparecem, mas tornam-se desnecessárias como instrumentos externos, pois são incorporadas pelos próprios sujeitos. Por exemplo, quem não corresponde ao ideal estético vigente será automaticamente punido pela forma como é olhado e julgado. Quem não aprende, sente-se culpado por isso e busca, por conta própria, os recursos oferecidos pelos especialistas para minimizar sua “falha”.

Desta maneira, os discursos moralizantes e de normalização passam a ser produzidos de dentro para fora das próprias instituições. Porém, como são produzidos a partir de discursos de saber/poder, não são encarados pela sociedade como preconceito ou exclusão. “Dito de outra maneira, a in/exclusão ocorre por dentro das práticas inclusivas (e das instituições escolares) e no dia-a-dia daqueles ditos incluídos.” (Frohlich; Lopes, 2018, p. 997) Sob a égide de práticas libertadoras e inclusivas, se esconde o caráter disciplinador de outrora.

Hoje em dia o dispositivo de controle age sobre o sujeito obtendo como efeito a ilusão da diferença, no sentido que a suportamos e a toleramos, mas não estamos implicados no jogo da alteridade e do respeito ao outro. (Nardi; Silva, 2004, p. 195)

Sendo assim, sempre que o sujeito escapa ao ideal de normalidade ele vivencia processos de exclusão, como em uma atividade oral em que o aluno engasga e não consegue responder o que o educador solicita ou em um jogo de futebol que um aluno não tem habilidades para realizar jogadas ensaiadas.

Com a modificação dos mecanismos de poder na sociedade, os espaços de classificação dos sujeitos também precisaram se reorganizar, o que impulsionou o debate sobre a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula comuns. Esse movimento pela universalização da educação contou com o apoio de grupos e forças políticas multilaterais como o Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco, entre outros.

Apesar dos incentivos às políticas públicas para todos, é preciso entender que essas organizações atendem a interesses de classe e estão forjados sob a lógica do capital. Garcia (2017), destaca que, nas últimas décadas as organizações que defendem a educação inclusiva no nosso país vieram sendo alvo de disputas entre forças de diferentes tendências políticas, ainda que todas hegemonicamente estejam alinhadas ao pensamento liberal-conservador. Enquanto a “tradição” avança pelo poder privado e filantrópico, às custas do dinheiro público,

a “inovação” intensifica a precarização do trabalho docente, o ranqueamento de habilidades e competências visando uma formação escolar inspirada na teoria do capital humano. É preciso lembrar que vivemos em uma sociedade capitalista, e como afirma Deleuze (1992) “No capitalismo só uma coisa é universal, o mercado.” (Deleuze, 1992, p. 213)

Com a universalização das relações mercantis as instituições sociais perdem seu caráter público e assumem um funcionamento empresarial. Foucault (2008), ao analisar o neoliberalismo americano, destaca a expansão do modelo econômico para os campos não econômicos da vida social. Assim como as empresas, as instituições passam a operar segundo as lógicas de oferta e demanda, do investimento-custo-lucro. Apesar do discurso reconhecer a educação como fator essencial para o progresso, a finalidade da instituição se modificou. A escola, antes voltada à transmissão da cultura e dos referenciais sociais e simbólicos da sociedade, foi substituída pela orientação a competitividade inerente ao campo econômico, através dos imperativos da inserção profissional e da eficiência produtiva (Laval, 2019). O modelo neoliberal se instala na instituição escolar em nome da “igualdade de oportunidades”, porém, com uma lógica mercantil, o que segundo Laval (2019) consolida ou até aumenta as desigualdades existentes.

É nesse contexto que, no Brasil, a partir do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003), surgem estratégias para efetivar a educação inclusiva em oposição à lógica segregadora que se desenvolvia até então. A política de educação especial, nesse momento, é reformulada a partir do debate acadêmico, das movimentações políticas e de um caráter democrático e humanitário (Garcia, 2017).

Apesar dos movimentos, é somente em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que uma legislação orienta a matrícula de todas as crianças e jovens brasileiros em escolas regulares/comuns, tornando-se finalmente, perante a lei, a educação um direito universal no Brasil. Esse é um movimento importantíssimo de ruptura às práticas segregadoras na educação, uma vez que prevê um mesmo espaço educacional para todos.

Dentre as várias orientações da PNEEPEI, a educação especial passa a ser apresentada como complementar e transversal à escolaridade obrigatória. Nesse novo paradigma, a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades especiais dos alunos, identificando e elaborando recursos pedagógicos e de acessibilidade que auxiliem na plena participação dos alunos com necessidades especiais (Brasil, 2008). Esse movimento representa um grande avanço no que diz respeito à inclusão escolar, no entanto, é necessário que compreendamos o contexto geral

em que a educação brasileira se encontra. Uma educação mercantilizada em todos os níveis, inclusive no plano da educação especial.

Com a implementação das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas a partir de 2008, tornou-se necessária a gestão por meio de editais para a aquisição dos *kits* necessários para a abertura das salas. A partir da justificativa da falta de profissionais qualificados para atuar com pessoas com deficiência nas escolas, o setor privado passou a investir fortemente em cursos de formação buscando atender à nova demanda. Esse contexto revela o caráter mercantil subjacente à política, o que abre espaço para reflexões sobre quem são os estudantes considerados público-alvo da educação especial, especialmente diante da lógica implícita de redução de custos no atendimento (Garcia, 2017).

Em 2001 quando o Brasil reforça seu compromisso com a inclusão a partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, as tensões aumentam entre as instituições privado-assistenciais que temem a perda de recursos públicos. Assim percebemos que,

Nenhuma das forças em litígio propõe uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social e que permita vislumbrar um horizonte para além da desigualdade constitutiva da formação social capitalista. (Garcia, 2017, p. 40)

O retorna com força durante o período eleitoral de 2014, e culmina, em 2016, após *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, com mudanças significativas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial, o governo contrata uma consultoria especializada para revisar a Política Nacional de Educação Especial. Em 2018, uma proposta de atualização é apresentada para análise pública e em setembro de 2020, através do decreto de número 10.502/2020, se institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida. Entre as principais mudanças, a reforma recupera a visão de Educação Especial como modalidade escolar, na contramão da perspectiva apresentada até então, que entendia a necessidade de um ensino transversal, complementar às atividades desenvolvidas na sala de aula comum. Outra alteração referia-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que na proposta volta a enxergar o profissional habilitado em uma única deficiência, colocando novamente as pessoas em caixinhas, desconsiderando as diferenças entre

os sujeitos com uma mesma deficiência, trazendo o pensamento hegemônico para dentro de cada diagnóstico.

Essa proposta representa um retrocesso para os que defendem o direito universal de acesso à escola, uma vez que volta a considerar centros, classes e escolas especiais destinadas a tipos específicos de deficiência, retomando o ensino segregado. Além disso, cria os Planos de Desenvolvimento Individual e Escolar (PDIE) que devem planejar as ações pedagógicas com as pessoas com deficiência, pautando-se em práticas biomédicas de correções de supostos desvios. Sob o discurso da liberdade de escolha das famílias sobre a educação dos seus filhos, o discurso neoliberal esvazia a dimensão política na formação educacional, transformando os sujeitos em capital financeiro humano, voltando-se aos conhecimentos técnicos orientados para o desenvolvimento funcional (Gurski; Lima, 2023).

Naquele momento, vários movimentos que lutavam a favor da política de inclusão escolar se mobilizaram contra a nova proposta, entre eles o Movimento Inclusão Já, a Rede de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Conselho Federal de Psicologia, Instituto Alana e o Ministério Público Federal. Em 2021, a Procuradoria-Geral da República ajuíza a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590, argumentando que a medida feria princípios constitucionais e os compromissos internacionais assumidos pelo país. Em dezembro do mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu liminarmente a aplicação do Decreto nº 10.502/2020, por meio do voto do ministro Dias Toffoli, relator da ação. Segundo o parecer, o decreto representava um retrocesso na garantia de direitos conquistados, além de violar normas constitucionais e tratados internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência.

O STF iniciou então, audiências públicas para debater a PNEE e ouvir especialistas sobre a questão, evidenciando a complexidade e a importância do tema para os direitos humanos e a educação no Brasil. Diversos pesquisadores, educadores, organizações da sociedade civil e representantes de pessoas com deficiência se posicionam criticamente à proposta, apontando seus riscos de violação ao princípio da inclusão previsto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário com status constitucional. Durante os debates, ficou claro que o Decreto 10.502/2020 promovia um modelo excludente, ao abrir brechas para que crianças e adolescentes com deficiência fossem direcionados para instituições especializadas, enfraquecendo a obrigatoriedade do ensino comum de ser inclusivo para todos.

Apesar das críticas e da suspensão do decreto pelo STF, ele continuou a ser referenciado em algumas esferas administrativas e políticas educacionais, gerando insegurança jurídica e confusão nas redes de ensino. O cenário reforçou a urgência de políticas públicas claras, efetivas

e participativas, com base em evidências pedagógicas e princípios democráticos. Nesse contexto, intensificaram-se os esforços de movimentos sociais e da comunidade acadêmica para garantir que qualquer nova formulação de política educacional respeite os direitos conquistados e avance na consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Enquanto a PNEPEI fomentava a matrícula na sala de aula comum, investindo no atendimento especializado na escola pública e ampliando o atendimento público em detrimento do privado, a perspectiva apresentada em 2020 retrocede ao direcionar recursos públicos para as instituições privado-assistenciais e abre brechas para a escolarização em espaços segregatórios como a possibilidade de classes especializadas dentro das escolas regulares, remarcando o lugar da criança e do adolescente com deficiência (Kassar, Rabelo, Oliveira, 2019). Observa-se aqui novamente o sentido das sociedades de controle quando vemos a escola se desescolarizando para se pedagogizar a partir da expressão “aprendizagem ao longo da vida” (Laval, 2019).

Felizmente, em 1º de janeiro de 2023, com a mudança de governo, o decreto é revogado e retomam-se as orientações da PNEPEI. Essa retrospectiva dos diferentes momentos da política de educação especial no Brasil revela suas distinções, mas a simples aparência do debate não é suficiente para que possamos olhar toda a complexidade das questões que envolvem o atendimento educacional dessa população, como o direito à saúde, lazer, à autonomia nas escolhas e à vivência plena da vida.

2.2 Políticas da diferença: constituição de saberes frente ao sujeito

Efeito do discurso capitalista que não deixa nada faltar ao sujeito, uma vez que tudo se compra se você tem condições econômicas, vemos atualmente um discurso onde a inclusão é abordada como um imperativo a ser cumprido. O professor, refém dessa rede discursiva, quando não consegue incluir a todos percebe como uma falha que precisa ser superada. A partir de um discurso queixoso, o professor com um sentimento de impotência frente ao ideal de inclusão, começa a queixar-se das políticas públicas, das condições estruturais e do sistema educacional até chegar à formação (Lemer; Voltolini, 2016).

Voltolini (2023) afirma que a tese de que o fracasso escolar seria causado pelo aluno e sua família ainda permanece ativa. Contudo, atualmente, a formação de professores ganha relevância como a suposta causa primordial do fracasso escolar. Assim, a formação docente vem sendo um tema amplamente discutido. A partir da ideia de uma formação que não dá conta

da realidade escolar, surgem as instituições privadas oferecendo cursos que supostamente capacitariam os professores para as intempéries da escola.

Esse mesmo discurso, segundo Kupfer (2005), ora invoca a igualdade, ora a diferença, e diante dessa ambiguidade os professores ficam mais uma vez perdidos.

Ora impõe regras iguais para todas, o que torna inviável a presença daquela criança que não faz outra coisa senão balançar-se ritmicamente, ora afirma que devemos respeitar as diferenças e permite que Joãozinho rasgue todos os desenhos que faz, para a revolta geral da classe. (Kupfer, 2005, p. 18)

Com o declínio do ato educativo e da função pública da escola enquanto formação humana, a escola vai deixando de ser instituição e passa a ser vista cada vez mais como uma organização. Assim, a educação fica reduzida ao ensino de competências e habilidades para a vida adulta, deixando de fora questões importantes como a diversidade social e cultural dos alunos, adesão de valores e dimensões éticas e políticas (Charlot, 2020). A escola vai se tornando um ambiente responsável pela produção de sujeitos aptos à vida e organiza-se a partir disso. Então, quando alguém não percorre esse caminho como imaginado (ideal), acaba-se buscando encontrar respostas para justificar essa diferença.

Para compreendermos o que acontece com os alunos quando não correspondem ao imperativo imposto pela escola, recorreremos às análises foucaultianas sobre sociedade e poder. Segundo Foucault (1984), foi nas sociedades disciplinares que surgiram os referenciais normativos, em busca de uma hegemonia entre as pessoas através de práticas de confinamento. Assim, o indivíduo fora da norma vai passando de uma instituição a outra sendo fiscalizado por um imperativo de normalidade. A partir da Segunda Guerra Mundial, a lógica disciplinar já não dá mais conta de classificar os indivíduos, e novas técnicas de poder precisam ser desenvolvidas. (Deleuze, 1992). Surge, então, a sociedade de controle, nas qual as práticas de confinamento dão lugar a práticas de controle contínuo.

Enquanto nas sociedades disciplinares o controle social era exercido por meio da vigilância constante e de mecanismos que buscam normalizar o comportamento dos indivíduos, tornando-os sujeitos mais independentes, mas também mais controláveis. Nas sociedades de controle o poder individualizante se dá por meio de técnicas que incutem no sujeito um autocontrole, de modo que a fiscalização se torna desnecessária.

Apesar das modificações no que diz respeito à forma como o controle é exercido, a lógica disciplinar ancorada no ideal normativo continua a existir. No âmbito da educação,

apesar de os alunos com deficiência ou algum impasse em seu desenvolvimento não estarem mais confinados em espaços destinados segregados, ainda há um certo “ideal” sendo buscado. Quando esse ideal não é alcançado, busca-se uma justificativa e, muitas vezes, um “ajustamento”. Nesse momento entra em cena a medicina moderna, prática que se desenvolveu na mesma época que se deu a ascensão do capitalismo na sociedade, com seu olhar para os fenômenos subjetivos visto pela lógica do funcionamento orgânico, propondo medicações e técnicas terapêuticas como formas de regulação da subjetividade. Assim, o problema que até pouco tempo atrás estava na família, hoje está nas disfunções biológicas que nomeiam as doenças (Christofari; Freitas; Baptista, 2015).

Com a implementação das políticas de inclusão escolar no país, a escola também passa a ser atravessada pelo olhar clínico direcionado aos sujeitos com deficiência (Hattge et. al., 2020) e com ele as práticas “psis” oriundas da psicologia moderna, baseadas em estudos biologicistas. Tais práticas contribuem para a consolidação de dispositivos de controle, ao se inserirem no campo do outro a partir de técnicas adaptacionistas que buscam um modelo de experiência subjetiva.

Desse modo, aqueles que a princípio foram cogitados apenas como “extras” nas escolas, agora roubam o papel do educador, avaliando, prognosticando e justificando insucessos escolares. A partir dos esforços governamentais e pesquisas acadêmicas que visam prevenir e controlar os erros, dificuldades de aprendizagem, problemas e distúrbios, a escola virou psicologizada (Lajonquière, 1997). A psicologia da educação, que poderia ser uma ferramenta valiosa para os educadores conhecerem mais sobre o desenvolvimento infantil, passou a ser vangloriada pelas suas avaliações e intervenções adaptativas (Lajonquière, 1997), antecipando a condição para a entrada da medicalização na escola.

Apesar das críticas contundentes realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia quanto às práticas patologizantes na educação, ainda se observam profissionais da psicologia atuando dessa forma, pressionados por especialistas que demandam tais intervenções. A medicalização na infância é tão presente que, em 2016, o Ministério da Educação (MEC) através da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), emitiu uma circular recomendando a adoção de práticas não medicalizantes e adoção de protocolos estaduais e municipais para dispensação do metilfenidato, no intuito de prevenir e combater a excessiva medicalização de crianças e adolescentes.

Mesmo com as alertas dos órgãos reguladores, os enquadramentos diagnósticos vão assumindo lugar de destaque nas salas de professores, reuniões pedagógicas, orientações aos pais, na forma de compreender o sujeito. Forma-se um discurso, sustentado por uma rede de

saberes, que adentra as escolas e produz um tipo de intervenção que deixa o pedagógico de lado e volta-se para os saberes médicos como única alternativa para os sujeitos que não se encaixam no discurso de normalidade, ganhando visibilidade por meio da classificação de condutas (Christofari; Freitas; Baptista, 2015). Desse modo, torna-se cada vez mais comum vermos professores e coordenadores professarem diagnósticos e encaminharem alunos para avaliações quando algum comportamento escapa à norma.

A medicina, por sua vez, através de uma redução neuroantropológica, reduz o ser humano a um dispositivo cerebral, de modo que, na educação, a própria questão da aprendizagem está ficando restrita às funções de atenção e memorização (Charlot, 2020). A expansão da cultura diagnóstica enquanto produção da medicina é perceptível através das reformulações do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Enquanto até a edição de número 3 (três) ainda víamos o manual trazendo uma explicação etiológica dos transtornos, a partir principalmente dos estudos da psicanálise e da fenomenologia, a partir da 4ª (quarta) edição ele se torna um manual classificatório, que deixa de olhar para o sofrimento humano e passa a olhar para a disfuncionalidade, a partir da observação nosográfica de sinais e sintomas

Esse discurso de não-aprendizado traduzido em termos biológicos traz um efeito de desresponsabilização, deixando poucas brechas para outras intervenções como potentes e transformadoras (Guarido; Voltolini, 2009). Na escola, o remédio entra no lugar antes reservado ao professor, pois a partir do momento que se tem um diagnóstico a escola acredita pouco ou nada intervir, e a criança passa a ser vista como um problema de saúde (Christofari; Freitas; Baptista, 2015). Assim,

Os profissionais das escolas parecem também esperar que um diagnóstico proferido por um especialista permita encontrar a metodologia de ensino correta, para, enfim, fazer sair da ignorância e da inadequação às crianças e jovens que têm diante de si. No entanto, quando finalmente conseguem receber tais diagnósticos, os professores não encontram a esperada receita pedagógica de como ensinar, como fazer aprender e, mais uma vez, se frustram. Buscam então, cursos de formação, adiando mais um pouco o tempo em que saberão como fazer para empreender a tarefa que lhe cabe: educar as crianças nas escolas. (Guarido; Voltolini, 2009, p. 240)

Apesar das discussões críticas sobre a medicalização nas escolas, algo resiste a esse modelo. A desmedicalização convoca os sujeitos envolvidos nas relações educativas a assumirem o protagonismo, mas o professor, seduzido pelo discurso diagnóstico, busca a erradicação do mal-estar provocado por aquela criança que não fica 3 horas sentada em uma

cadeira, que não corresponde a aprendizagem esperada, através de um medicamento que promete ‘Concerta’.

Este exemplo evidencia a operacionalização da sociedade de controle. O discurso normalizador, produzido por especialistas que possuem um certo saber/poder sobre os sujeitos, está tão dentro das pessoas e das instituições que é visto como a única alternativa, inibindo os questionamentos sobre suas práticas. Com as crianças passando a maior parte do seu dia nas escolas, desloca-se para esse espaço o foco do poder sanitário. A tomada do saber médico pela pedagogia trouxe um apagamento das relações intersubjetivas inerentes ao campo educativo, organizando técnicas didáticas baseadas no dispositivo cerebral dos alunos, tornando o lugar do sujeito que ensina e do sujeito que aprende mecanizado.

Os especialistas são chamados à escola para falar sobre o sujeito, e o professor, que em sua formação recebe conteúdos que alimentam a ilusão de normalidade, toma isso como regra, não se permitindo ser afetado pelo outro, escutando-o, olhando-o a partir dos estranhamentos que o diferente produz em nós. As abordagens sobre a diversidade na educação especial mantêm enfoques tecnicistas biomédicos, encobertos pelas últimas descobertas neurológicas que se juntam às técnicas comportamentais adaptativas e que deixam o olhar da pedagogia de lado. A formação do professor superdimensiona o saber da disciplina sobre o docente, ampliando o saber sobre os outros e negando o saber de cada um sobre si, fazendo da educação um acúmulo de aplicação e técnicas e não um processo relacional. Passa a ocorrer uma inversão dos papéis, onde o médico ensina o professor a ensinar e o professor passa a diagnosticar.

Essa dinâmica aponta para o que Hattge e Klaus (2014) denominam de silenciamentos dos saberes pedagógicos. As autoras relembram que a pedagogia contemporânea surgiu no interior de uma sociedade disciplinadora que cria o conceito de a/normalidade, inclusive a partir das teorias do desenvolvimento infantil. A invenção da infância aconteceu em grande parte pelo discurso da área médica, psicológica e biológica, que passou a deixar de ver a criança como um miniadulto e olhar para suas particularidades. Porém, esse olhar que criou a noção de infância se deu a partir de ideais normatizadores, pautado nas concepções biológicas de que a natureza humana é impermeável.

Assim vamos percebendo como os saberes médicos e psicológicos vão se envolvendo com a pedagogia e passam a pautar o trabalho pedagógico. Um exemplo disso são os grandes nomes da Escola Nova como Montessori, Decroly e Claperède, que são médicos- psicólogos- pedagogos, que propõe uma série de modificações no trabalho educativo e que são referências para muitos professores e professoras (Lockmann, 2010).

Segundo Diniz e Ferraz (2015), é muito comum escutarmos de educadores que não estão preparados para lidar com as especificidades de cada aluno, como se isso fosse algo pronto. Para as autoras é necessário romper essa lógica a partir de dois movimentos, um subjetivo e um formativo. O subjetivo seria relacionado a identidade docente e que posição os professores desejam assumir diante da inclusão. E o formativo, trata na necessidade de ser investir em uma formação que rompa com os modelos preestabelecidos. A partir desses dois movimentos, as autoras acreditam poder surgir um terceiro, um movimento político que poderá levar a mudanças estruturais no campo educativo. “Nesse sentido é fundamental que os pedagogos tenham uma formação sólida, discutam o currículo escolar, se apropriem daquilo que será ensinado e repensem os processos educativos a partir do conjunto de saberes que constituem a Pedagogia como ciência.” (Hattge, Klaus, 2014)

A vista disso a psicanálise insere-se como possibilidade de interrogar o discurso homogeneizante e neoliberal que impõe verdades. A psicanálise ao se colocar a escutar o inconsciente do sujeito cria resistência às verdades inscritas, reconhecendo a dimensão singular e a diversidade. Se compreendermos que os ideais são inatingíveis, podendo reconhecer sua impossibilidade, poderemos compreender que a inclusão é uma tarefa que não se esgota. Não tem caminho prévio a ser seguido, muito menos técnica ideal. O caminho é construído com cada aluno.

3 ESCUTAR É DIFERENTE DE OUVIR

Em *Pedagogia do Oprimido* (1980), Paulo Freire aponta que ensinar exige escutar. Uma escuta que vai além da possibilidade orgânica da função auditiva, pois se trata de uma escuta como disponibilidade permanente de abertura para a fala do outro, para o gesto do outro, para as diferenças do outro. Do mesmo modo, o filósofo e psicanalista Christian Dunker (2020) indica a necessidade de retornar aos fundamentos da função do professor e resgatar o que, para ele, há de mais simples nela: a palavra.

Depois de gerações formadas para disputar a fala, depois de anos avaliando a participação de alunos pela sua disposição a falar, estamos nos dando conta de que a faculdade de escutar também devia fazer parte de nossos currículos, objetivos e habilidades. (Dunker, 2020, p. 15)

Gurski e Lima (2023), a partir da premissa freudiana de que “a escuta deve estar lá onde o desamparo do sujeito se forja a cada tempo social.” questionam-se sobre como fazer uma escola escutadora, atenta à complexidade do sofrimento humano e que transgrida o reducionismo diagnóstico. Suas apostas, assim como as de Dunker (2020), têm sido nos efeitos éticos e políticos da escuta psicanalítica.

A liberdade ofertada pelo muro da linguagem, que implica a pluralidade de sentidos na interpretação de fenômenos e acontecimentos, além de ser a única liberdade possível que conhecemos, é a que nos garante sorver a vida e as relações sociais e educacionais de uma forma que não inclua a condição patética de um futuro que se apresenta somente como repetição ecológica do passado. (Gurski; Lima, 2023, p.30)

Embora não haja um texto específico na obra freudiana que trate exclusivamente da educação, é possível perceber que esse tema é uma reflexão recorrente para o autor. Após Freud, diversos pesquisadores da psicanálise passaram a se dedicar ao estudo da educação, promovendo importantes interlocuções entre essas duas áreas. Dentre essas contribuições, destaca-se a escuta psicanalítica das características escolares, por meio do discurso dos indivíduos que ocupam os espaços educativos.

De acordo com Lacan (1953/1998), o discurso é um instrumento linguístico que estabelece os laços sociais, no qual, sempre que tomamos a palavra, nos posicionamos em um lugar e colocamos o outro em um lugar distinto. Sendo assim, um trabalho de escuta ampliada nos ambientes escolares abre a possibilidade de os integrantes do grupo se apropriarem de outras posições discursivas, não apenas focados nas aprendizagens ligadas à eficiência e ao rendimento. Dessa forma, ao se abrirem para novas queixas, poderão produzir novos significados a partir dos questionamentos e gerar novas respostas discursivas, decorrentes de uma abertura para o mundo (Conte; Perrone, 2012, Bastos; Kupfer, 2010).

É a partir dessas ideias que o capítulo que se segue buscará apresentar a potência da escuta psicanalítica no campo educativo. Em um primeiro momento, apresentaremos as fundamentações da escuta às quais queremos nos referir aqui, desde a escuta freudiana até a possibilidade da escuta ampliada. Posteriormente, evidenciaremos o potencial transformador da inserção da escuta psicanalítica no campo educacional.

3.1 Da escuta psicanalítica

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi
anunciado curso de escutatória.
Todo mundo quer aprender a falar...
Ninguém quer aprender a ouvir.
(Alves, 1999, p.65)

Para começarmos a pensar no processo de fala e escuta, recorreremos a Foucault (1982/2006) em *A Hermenêutica do Sujeito*. Foucault (1982/2006) retomando o filósofo Plutarco, diz que a audição é o sentido em que a alma se encontra mais passiva em relação ao mundo exterior, pois é impossível não ouvir o que se passa ao redor de si. Podemos fechar os olhos para não ver, não tocar ou não degustar algo, mas não se podemos deixar de ouvir.

Segundo Farinati, Braga e Ungaretti (2020) a escuta, assim como a fala, é uma construção que se desenvolve a partir do campo do outro. Sendo assim, saber escutar o outro requer saber escutar a si próprio, o que, por sua vez, requer ter sido escutado por alguém. Desse modo, escutar com qualidade é algo que se aprende, principalmente a partir da experimentação (Dunker, Thebas, 2019).

Assim como a paixão da fala parece acompanhar os que querem saber, a paixão da escuta tem a ver com a experiência da ignorância. Não se trata aqui da ignorância como mera falta de instrução ou civilidade, mas da ignorância como ponto de partida

para a aventura da escuta e da abertura para o outro. Chamemos isso de escuta lúdica ou escuta empática, escuta ativa ou não violenta. (Dunker, 2020, p. 15)

A escuta empática se constitui, portanto, como uma atitude ética, uma vez que, para conseguir escutar o que o outro realmente diz e não o que nós ou ele mesmo gostaria de ouvir, é preciso renunciar ao poder. É nesse sentido que Dunker, em *Paixão da Ignorância* (2020), relembra os ensinamentos de Lacan aos jovens analistas, dizendo que o principal para uma escuta de qualidade é a possibilidade de se manter em relativa ignorância.

Para fazer isso será preciso produzir-se uma paixão, paixão de manter-se em relativa ignorância sobre o sentido, a intenção ou o significado do que o outro diz. Manter o dizer do outro como um enigma, ainda que seja um enigma para aquele mesmo que fala. (Dunker, 2020, p. 16)

A psicanálise revela que não há um saber total, existe a castração. Quando um sujeito resolve se lançar na busca do seu sofrimento, se coloca diante do médico, do analista, do especialista em uma posição de ignorância, depositando naquele que o escuta um suposto saber sobre ele. Assim, o paciente chega para o médico questionando como se livrar de sua doença, ao analista como se livrar de seu sintoma, ao especialista na escola como conduzir determinadas situações. Porém, a ignorância que o sujeito assume diante de si denuncia, na verdade, que ele não quer saber a verdade, por isso espera que o outro lhe ofereça a sua verdade sobre ele.

Ao recusar a posição de suposto saber, quem escuta devolve as perguntas àquele que se queixa, demonstrando que, sobre a sua verdade, só ele é quem sabe. A recusa da posição de suposto saber é o que coloca o ouvinte em ignorância diante do discurso do outro. Porém, é somente a recusa do sujeito suposto saber, somada à curiosidade e abertura ao outro, que produz a paixão da ignorância.

Diferentemente do velho ditado, “quem sabe fala; quem não sabe escuta”, em que o lugar de escuta é marcado como o lugar do subalterno, Freud veio nos mostrar que ouvir é uma verdadeira arte (Bastos, 2009). Em uma época em que os médicos acreditavam ser os detentores do saber sobre o sintoma de seus pacientes, não sendo necessário escutá-los, Freud demonstra que a escuta dos pacientes é imprescindível para o tratamento. Na passagem da ausculta à escuta, a questão não é ver, mas escutar o sintoma. No entanto, escutar não é tarefa fácil, pois implica renunciar ao lugar de mestre e de poder sobre o outro, assumindo uma atitude de curiosidade com aquilo que lhe é dito. A escuta, a partir de Freud, no fazer psicanalítico, é

abstinente, uma vez que pressupõe a renúncia relativa à satisfação, tal qual a castração. Porém, apesar de abstinente, não é desvinculada da ética psicanalítica, a ética do desejo, da construção social, do respeito ao outro (Conte, Perrone, 2012).

Do mesmo modo, Lacan, décadas depois, afirma que para que uma análise ocorra, é preciso que o analista assuma uma posição de *ignorantia docta*, não uma ignorância sábia, mas uma ignorância formadora para o sujeito. Um analisando, quando chega para a análise e assume o seu desejo de saber sobre si, também chega em uma posição de ignorância, buscando na figura do analista as suas respostas. O analista por sua vez, não deve guiar o paciente a um saber, mas mostrar-lhe que fala sem saber o que fala. Já naquela época, Lacan apontava como a tentação em assumir esse lugar de saber é grande e indicava a psicologia como um exemplo que cede à tentação (Lacan, 1979). Atualmente, vemos não só a psicologia, mas diversas especialidades assumindo esse lugar de saber a verdade sobre o sujeito, muito através de uma noção de normalidade. Enquanto houver pessoas assumindo esse lugar de suposto saber sobre os outros, haverá outras pessoas sedentas por saber sobre si a partir do que o outro tem a falar delas.

Na psicanálise a escuta é uma das principais ferramentas técnicas, seja na prática clínica ou na psicanálise ampliada a outros contextos. Freud inaugura a psicanálise quando se propõe a ouvir as histéricas que até então eram reconhecidas pela medicina apenas como corpos biológicos. Assim, a importância da escuta no campo psicanalítico vai se evidenciando à medida que percorremos os textos freudianos. “Freud inaugura novos tempos: o tempo da palavra como forma de acesso por parte do homem ao desconhecido em si mesmo e o tempo da escuta que ressalta a singularidade de sentidos da palavra enunciada”. (Macedo; Falcão, 2005, p. 65)

Após renunciar o método catártico da hipnose, Freud apresenta a associação livre como técnica analítica, em uma atitude de abertura para escutar o lado mais obscuro de seus pacientes. O médico propõe que o método psicanalítico, diferente da persuasão, sugestão e outras técnicas, não busca a repressão de nenhum fenômeno psíquico via autoridade, por isso convida o sujeito a falar tudo que lhe vem à mente sem o propósito de julgá-lo pelo que diz. As resistências e o jogo de forças psíquicas só são possíveis de serem vistos à medida que o sujeito está em estado de consciência, motivo pelo qual eram encobertos nos processos de hipnose.

No artigo “Sobre a psicoterapia” (1905/2016), Freud menciona Leonardo da Vinci para falar sobre a diferença das técnicas sugestivas e da psicanálise. As técnicas sugestivas, assim como a pintura que deposita sobre a tela incolor partículas coloridas, trabalha *por via di porre*. A psicanálise, por sua vez, assemelha-se ao processo criativo de escultura, *por via di levare* que retira da pedra bruta o que encobre a estátua.

Apesar de, como Foucault (1982/2006) dizia, sermos passivos à escuta, afinal não conseguimos não ouvir, na psicanálise a função de escuta do analista deve ser ativa. Ativa, pois deve colocar o sujeito que fala em movimento, deparando-se com suas dúvidas e com o não saber. É preciso que o sujeito fale e implique-se no seu desejo, “é uma escuta ativa, pois leva o analisando a examinar e se dar conta de sua própria singularidade e se implicar com ela, isto é, dar consequências, decidir o que fazer com isso” (Bastos, 2009, p. 96)

Freud (1912/2016), apresenta a noção de escuta atrelada à ideia de atenção flutuante. Isso quer dizer que, um analista deve estar atento a tudo que é dito, sem se fixar em um ponto específico da fala do paciente. A neutralidade é a possibilidade do analista de exercer a atenção flutuante, uma vez que, sem buscar algo, pode captar o inconsciente que aparece no discurso. A atenção do analista se detém no que é ouvido, nos elementos da linguagem, mais precisamente, os sons, as falhas que se apresentam nas palavras, o enunciado que surpreende (Marrie, 2022).

Quando falamos a um amigo, buscamos conforto, conselhos, orientação, buscamos em sua cumplicidade, sermos compreendidos. Falar para um psicanalista é diferente, pois o psicanalista não estabelece um diálogo, não existe uma relação de reciprocidade, mas uma parceria de trabalho que busca investigar as entrelinhas do seu discurso, ouvindo o que está além do significado (Bastos, 2009).

O discurso hegemônico que marca a sociedade desde a criação do capitalismo, chama os indivíduos a estabelecerem uma relação entre iguais, na qual ambos buscam uma solução rápida. A demanda do homem moderno, diante do desamparo provocado pela quebra dos ideais tradicionais, vem produzindo um empobrecimento do ato de clinicar, pautado em uma ciência que exclui a subjetividade do sofrimento do sujeito, fazendo com que a práxis clínica deixe de olhar para a fenomenologia para se inclina sobre o discurso do sujeito (Backes, 2007).

Assim, estamos regredindo a clínica do sintoma, onde o olhar se volta somente para a patologia. Freud, no final do século XIX, produz um corte epistemológico passando de uma clínica do sintoma, do olhar, para uma clínica da psicopatologia, da escuta. Essa torção da clínica inaugura a ética da clínica psicanalítica: a inclusão do sujeito em seu sofrimento.

A escuta na psicanálise está atrelada ao inconsciente, onde, na associação livre o inconsciente fala e não sabe e o bom ouvinte capta as palavras que escapam ao seu domínio. Através da hipótese freudiana de que nossas condutas não são determinadas unicamente por intenções conscientes, o psicanalista ouve os elementos que surgem sem o conhecimento daquele que fala. Ou seja, escuta a singularidade do sujeito, aquilo que é só seu, do desejo insabido, inconsciente, mas que influencia nosso modo de ser.

Ao longo da história da psicanálise, o saber psicanalítico conseguiu se expandir para além das quatro paredes de um consultório, operando com grupos e instituições, mantendo o trabalho com o inconsciente, a transferência e a pulsão. O trabalho psicanalítico fora do consultório tradicional se inicia com Freud e a primeira e segunda geração de psicanalistas, no período entre guerras na Europa. Em 1918, no 5º Congresso Internacional de Psicanálise, em Budapeste, às vésperas do fim da Primeira Guerra Mundial, Freud pede aos psicanalistas que visualizem um futuro público para a psicanálise, um espaço aberto, mas ao mesmo tempo singular (Danto, 2022). De forma escrita, é no texto “Caminhos da psicoterapia” (1919/2012) que Freud aponta que o trabalho psicanalítico deveria incluir a população pobre e as instituições. Seu discurso movimenta vários psicanalistas no espaço social, entre eles, os mais conhecidos são Sandor Ferenczi, Erik Ericson, Melanie Klein, Anna Freud, Wilhelm Reich e Karl Abraham.

A prática da psicanálise fora das quatro paredes de um consultório é nomeada de ao menos três formas diferentes. Em Freud, encontramos Psicanálise aplicada para se referir a todos as operações da psicanálise, clínica ou não, em contraste com a psicanálise científica, que se dedica à teoria. Em Laplanche, o termo utilizado para denominar os operadores da psicanálise em contextos sociais é Psicanálise Extramuros, e, em Lacan, Psicanálise em Extensão. Para Gurski e Strzykowski (2018), com a noção de uma psicanálise aplicada, Freud faz uma abertura para o estabelecimento de interlocuções com outros campos de saber.

As práticas institucionais e sociais, tanto em Freud quanto em Lacan, permitiram demonstrar, ao longo de suas vidas, as qualidades diagnósticas da psicanálise, não só limitadas apenas às paredes de um consultório, mas também aplicadas à vida cotidiana. Segundo Mezan (2002), “Este é o princípio que organiza as pesquisas da psicanálise aplicada: ela é capaz de ler, nas maiúsculas da cultura, coisas que podem ter validade também nas minúsculas da vida psíquica individual”. (p. 319)

Na ação institucional a ação do analista se dá através de seu modo de intervenção. Em um mundo onde cada vez mais o laço social é organizado pelo discurso capitalista e pelo discurso científico, é o discurso do analista que se apresenta como possibilidade de escuta do sujeito do desejo e de sua implicação e responsabilização por seus atos.

3.2 A escuta do campo educacional

Apesar de, na obra freudiana, haver apenas poucos textos que tratem especificamente da educação, o tema é constante nas obras do autor. A descoberta da sexualidade infantil e a

importância dos primeiros anos de vida na constituição psíquica levantaram o interesse de Freud pela educação, despertando no psicanalista a esperança de revelar aos educadores o que fazem quando educam alguém.

Num primeiro momento, por acreditar ser a educação moralizante e repressora da época a responsável pelas neuroses, Freud aposta em uma reforma da educação, segundo a qual, por meio de uma educação mais permissiva, poderia ocorrer a prevenção das neuroses. Nesse contexto, compreende-se a educação não restrita à escolar. Já mais para o fim dos seus escritos, Freud renuncia às suas esperanças em uma reforma da educação, pois analisou que as forças externas desempenham um papel muito menos restritivo do que havia pensado. O psicanalista passa, então, a defender a ideia de uma educação psicanaliticamente orientada, compreendendo que o ato de educar coloca o adulto em posição de influência e autoridade sobre o sujeito em constituição, o que inevitavelmente convoca os conteúdos inconscientes daquele que educa. Nesse sentido, o psicanalista considera fundamental que os educadores se submetam à análise, justamente para que possam se implicar em suas posições, reconhecer os próprios desejos e limites, e não fazer da criança um objeto de suas projeções. Para Freud, o perigo não reside apenas na repressão externa, mas nos efeitos inconscientes não reconhecidos que podem marcar profundamente a relação pedagógica. (Milot, 1987).

Atualmente vários são os estudiosos da psicanálise que se propõem a fazer elo entre a psicanálise e o campo educacional. Desde Freud e Lacan, uma das apostas dos psicanalistas é levar a escuta psicanalítica para dentro das escolas, a partir da ideia de que a palavra possui o potencial de criar espaços simbólicos que podem dar condições para os educadores inventarem e ressignificarem seu saber-fazer. Em tempos em que a escola está acostumada a ouvir um punhado de especialistas, de capacitações fundadas em um saber movido pela instrumentalização técnica, pela multiplicação de informações em detrimento de uma ênfase na experiência que cada professor tem consigo, promover espaços de escuta é colocar o educador como protagonista de um saber-fazer acerca da sua transmissão (Fasolo, Gurski, 2018).

A partir disso, Dunker (2020) defende a construção de uma educação para a escuta, sendo a escuta um espaço de criação, de trocas de mensagens, de curiosidade. No campo específico da educação temos em nosso patrono da educação brasileira, Paulo Freire, a escuta como saber necessário à prática educativa. Ao propor uma educação libertadora, Freire vê no diálogo crítico uma característica necessária ao educador democrático no exercício educativo. Segundo Dunker (2020), vários são os pontos de convergência entre o pensamento de Paulo Freire e a teoria lacaniana da linguagem, desde o sentido social e político da educação até a reflexão sobre os problemas práticos e teóricos da aquisição da linguagem escrita, mas

certamente o ponto mais crítico dessa convergência é a maneira como ambos se colocavam em atitude ética diante do tema do saber. Freire insistia em falar que um educador devia falar com ao invés de falar a, falar com o outro como sujeito da escuta da sua fala e não como objeto do seu discurso (Freire, 1996). “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em certas condições, precise de falar a ele.” (Freire, 1996, p. 135).

A atitude ética, defendida tanto por Freire como pela teoria lacaniana da linguagem, já foi referida anteriormente como a *paixão pela ignorância*. Ignorância de se pôr diante do não-saber sem se apressar, mas sentindo-se afetado, curioso e que sobretudo, renuncie ao exercício do poder que o saber carrega consigo, dando lugar para o próprio sujeito investigar a sua verdade. Diferentemente do que estamos acostumados a ver em escolas de classes enfileiradas e professores falantes, o professor, assim como o analista, não deve guiar o sujeito para um saber (que certamente é o dele), mas sim para as vias de acesso ao próprio saber.

Paulo Freire e Lacan estariam assim reunidos em um projeto homólogo de subversão do uso, posse e propriedade do saber. É possível que seja este o projeto que incomode tanto os conservadores obscurantistas que hoje elegem Paulo Freire como inimigo público da educação. (Dunker, 2020, p.19)

É por isso que a psicanálise não pode oferecer à pedagogia nenhuma metodologia, pois é pelo avesso que ela opera. Contudo, através da ética da sua escuta pode questionar os “ditos” a respeito do mal-estar, possibilitando a implicação do sujeito no seu discurso. Através do trabalho de escuta ampliada aos atores escolares, abre-se a possibilidade de que estes se apropriarem de outras posições discursivas através das experiências vividas e narradas, e se abram para novas queixas que produzam novos significados e reintroduzam a singularidade do sujeito (Bastos, Kupfer, 2010)

O discurso pedagógico contemporâneo vem esvaziando a subjetividade do educador, reservando-lhe um lugar de mediador entre aluno e objeto de conhecimento (Voltolini, 2011). Nesse sentido, oferecer um espaço de escuta aos educadores é, através do relato que é convidado a fazer, permitir que se apropriem do trabalho que desenvolvem com os alunos, reconhecendo a influência que exercem sobre as crianças e adolescentes. Na mesma medida, é preciso compreender que a educação lhes escapa ao domínio, pois esses são movidos por motivações inconscientes que geralmente são mais importantes que a ação programada. Na educação, assim como na psicanálise, propósitos não funcionam, pois existe o atravessamento do inconsciente ao qual não temos controle e nem previsibilidade.

Portanto, por mais que o professor esteja com um planejamento articulado e esteja implicado na sua função, nunca saberá como o aluno vai receber aquilo, porque ambos são atravessados pelo inconsciente nessa relação. Nesse sentido, Freire afirma que, na formação de professores, o momento mais importante é o reflexivo da prática (Freire, 1996)

Na relação professor-aluno, algo é construído com fios invisíveis, quase frágeis, um saber que dificilmente se sabe *a priori*, e que só é possível que se erga pela escuta de si e do outro, espaço igualmente difícil de ver a olho nu, mas no qual as palavras fazem suas travessias entre o eu e o outro, lugar de intercâmbio de história. (Fasolo, Gurski, 2018, p. 410)

Reinsrerir a experiência do sujeito na escuta do campo educacional é se atentar a impossibilidade da sua realização plena. Voltando a consideração de Freud de que educar, assim como governar e analisar, são algo da ordem do impossível (1937/2016) a ética da escuta psicanalítica convoca uma análise permanente das implicações com as instituições que as atravessam, com os preconceitos e naturalizações, privilegiando os encontros que se efetuam entre os sujeitos em questão.

Desde Freud, os esforços da psicanálise são os de abrir uma discussão sobre as condições possíveis de qualquer educação, se atentando a precariedade inevitável do ato educativo, da ignorância do adulto diante da criança e do campo amoroso que se desenvolve entre educador e educando, em oposição a um ideal pedagógico para conduzir a criança ao sucesso. “A educação bem-sucedida é a que fracassa, permitindo que a nova geração introduza o novo.” (Voltolini, 2011, p. 57)

4 PERCURSO DE PESQUISA

Para desenvolver esta pesquisa, optou-se por utilizar a hermenêutica como referência para a apropriação e aproximação do tema, privilegiando um diálogo vivo com a tradição e a investigação de experiências através de uma perspectiva histórica atualizada. A hermenêutica enquanto método tem como conceito central a compreensão, envolvendo diferentes objetivos e posições filosóficas, assim como diferentes metodologias de interpretação (Vieira, 2019). Ao focar na compreensão e interpretação, o método permite que uma revisão bibliográfica não seja apenas uma síntese de informações, mas também uma análise crítica que revela novas perspectivas e relações entre os estudos, enriquecendo o campo de pesquisa com uma visão mais complexa e reflexiva sobre o objeto de estudo.

No campo educacional, o método hermenêutico mostra-se uma importante ferramenta para compreender a realidade, oferecendo bases para a compreensão do sentido da educação e da formação humana.

Considerando o cenário das dimensões educacionais, o método da hermenêutica é importante para compreender além da dimensão escolar e considerar as dimensões educacionais e as suas conexões, ou seja, considerar que, sem educação, formação humana, aprendizagem, ensino e socialização, pouco se compreende sobre o ser humano. (Vieira, 2019, p. 23)

A etimologia da palavra “hermenêutica” remonta ao mito grego de Hermes, que tinha como missão transmitir a mensagem divina aos homens e dos homens aos deuses. A figura de um tradutor era necessária, pois tamanha era a força da mensagem divina, que se fosse ouvida pelos homens de forma direta, poderia lhes causar surdez. Por isso, era necessário um bom tradutor, capaz de tornar compreensível as mensagens para cada um dos seus destinatários (Dalbosco, Maraschin, Devecchi, 2024). Assim, pensamos a tradição hermenêutica nas pesquisas acadêmicas como uma busca pela mediação de sentidos, uma mediação pedagógica, capaz de tomar a condição humana, em suas diferentes dimensões, e que, portanto, vai contra o reducionismo presente em muitas pesquisas educacionais que buscam seguir fielmente os procedimentos das pesquisas das ciências naturais deixando de lado a dimensão humana do objeto de pesquisa.

A partir das inquietações da pesquisa bibliográfica, para a realização deste trabalho, se propôs uma pesquisa-intervenção, apostando que, a partir dos movimentos e rastros deixados pela ação de pesquisa, poderiam ocorrer modificações subjetivas nos sujeitos implicados neste

ato. Sem o intuito de medir ou objetivar, ao contrário, por meio da escolha ética do escutar, entendemos que a possibilidade da circulação da palavra tem a potência de alcançar àqueles que assim desejarem.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo (UPF) que buscou através de sua análise garantir que os direitos e o bem-estar dos participantes fossem respeitados e protegidos durante todo o processo da pesquisa. Assim, com a aprovação do projeto de pesquisa sob parecer nº 7.055.033 a intervenção pôde ser iniciada a partir de agosto de 2024, garantindo que a pesquisa seguisse as normas e diretrizes condicionais, evitando abusos e garantindo que o estudo fosse conduzido de maneira responsável e transparente, preservando a integridade ética e científica.

A escolha por um método de pesquisa que tem na intervenção sua principal fonte de dados se dá por acreditar que uma pesquisa não deve limitar sua investigação aos aspectos acadêmicos e burocráticos. Ao contrário, deve manter uma posição dialética, na qual as pessoas implicadas tenham algo a dizer e fazer, cabendo ao pesquisador um papel ativo na realidade observada.

O dispositivo interventivo proposto foi denominado pela pesquisadora de “Grupo de Escuta Formativa” e teve como metodologia uma prática da psicanálise em extensão, tendo em vista a interlocução entre psicanálise e educação, denominada Conversação. A Conversação é uma proposta sugerida por Jacques Alain-Miller para os encontros clínicos do Campo Freudiano, onde através de uma espécie de associação livre coletivizada, propõe-se um debate em que não importa quem inicia trazendo um significante, mas em que um vai chamando o outro, ocorrendo uma discussão viva entre os participantes (Miller, 2003).

Maia (2023) propõe que a associação livre coletivizada e promovida nessa experiência proporciona uma posição subjetiva de fala que traz efeitos capazes de alcançar todos que estão implicados na situação apresentada na conversação. Essa proposta se diferencia de uma mediação e se interpõe como um dispositivo da psicanálise, pois deve necessariamente ser intermediada por um analista, que intervém como a presença de um êtimo, neologismo criado por Lacan para indicar paradoxalmente algo interior que está fora, como o conceito de infamiliar em Freud (Maia, 2023; Barbara; Mello, 2022).

A decisão pelo movimento de escuta estrutura-se na ideia de que métodos que colocam o sujeito em uma posição passiva, assumindo um caráter moralizador, não resultam em mudanças práticas. Como pontuado por Freire (1978), não existe de um lado um sujeito do suposto saber e do outro um sujeito destituído de saber. A pesquisa-intervenção coloca em

análise os efeitos das práticas cotidianas, desconstruindo territórios e abrindo possibilidades para novas práticas, sabendo-se que a mudança, muitas vezes, não é imediata a ação, é subjetiva. No entanto, apesar dos movimentos subjetivos envolvidos na relação sujeito-instituição e sujeito-objeto, o caráter crítico e implicativo da metodologia permite que o trabalho seja realizado de forma compartilhada (Rocha; Aguiar, 2003).

O grupo foi constituído por seis professoras regentes em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, uma supervisora escolar, uma orientadora escolar, a vice-diretora e uma auxiliar de alunos especiais, totalizando 10 membros. Por todas se tratarem de mulheres, a partir de agora passaremos a utilizar substantivos femininos para denominar as participantes. A participação dos membros do grupo não era obrigatória, os encontros ocorreram quinzenalmente nas dependências da escola, às quartas-feiras, com início às 16 horas e 45 minutos e prazo máximo de duração de 2 horas. Foram realizados no total oito encontros com as professoras, no período de agosto a dezembro, sendo dois encontros destinados à realização de grupo focal e seis encontros com a proposta de conversação.

O grupo foi constituído por seis professoras regentes em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, uma supervisora escolar, uma orientadora escolar e uma auxiliar de alunos especiais, totalizando 09 membros. A participação dos membros do grupo não era obrigatória, os encontros ocorreram quinzenalmente nas dependências da escola, às quartas-feiras, com início às 16 horas e 45 minutos e prazo máximo de duração de 2 horas. Foram realizados no total oito encontros com as professoras, no período de agosto a dezembro, sendo dois encontros destinados à realização de grupo focal e seis encontros com a proposta de conversação.

Os aspectos éticos desta investigação foram norteados pelas resoluções N°466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e N°510/2016 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Sendo assim, todas as participantes, no primeiro encontro do grupo, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo A) que lhes informou os procedimentos da pesquisa, lhes assegurando o sigilo e a liberdade de poderem cancelar sua participação a qualquer momento. Considerando que a temática da pesquisa envolve aspectos pessoais e que sua participação poderia eventualmente gerar algum tipo de desconforto psicológico, a pesquisadora assegurou, caso solicitado por alguma participante, um momento de acolhimento e escuta e, caso seja necessário, o encaminhamento à Clínica Psicológica do Curso de Psicologia da Universidade de Passo Fundo.

Para compreendermos os efeitos desta intervenção lançamos mão de dois instrumentos metodológicos, são eles o grupo focal e o diário de campo. Segundo Kroef, Gavillon e Ramm, (2020) o diário de campo é um instrumento frequentemente utilizado em estudos exploratórios

com viés qualitativo, se constituindo, na pesquisa-intervenção, também como ferramenta de intervenção, uma vez que provoca reflexões sobre a própria prática de pesquisa. A escrita do diário de campo está inserida nos procedimentos metodológicos porque faz parte do percurso, interconectando sentidos que envolvem a dimensão afetiva, que para o autor compõem as relações do campo (Kroef; Gavillon; Ramm 2020). O diário de campo foi proposto como uma atividade reflexiva e singular, apostando na discussão coletiva e análise das produções. A proposta foi de que os diários acompanhassem as participantes em sala de aula e fossem um espaço de escrita livre sobre suas observações quanto à inclusão, à sua relação com os alunos em processo de inclusão escolar e às reverberações das suas práticas docentes, abrindo vistas para uma escuta de si.

O grupo focal foi utilizado como instrumento de levantamento de dados em dois momentos da pesquisa, dois encontros com duração de 1 hora e 30 minutos cada, sendo suas falas registradas através de um gravador, autorizado previamente pelos participantes, e as interações registradas pelo pesquisador em seu diário de campo. O primeiro encontro teve como foco conhecer o que pensam e por que pensam o que pensam as professoras participantes da pesquisa sobre o tema “inclusão escolar”. Segundo Gatti (2005), “O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias.” (Gatti, 2005, p. 11) Nesse sentido, o segundo encontro de grupo focal aconteceu ao final dos 6 (seis) encontros de Escuta Formativa, ou seja, depois do processo interventivo, agora com o objetivo de estudar o impacto desta intervenção. O foco deste encontro foi pensar junto às participantes os ecos que a intervenção deixou para a escuta de si, de seus alunos e para pensar em sua prática docente. Este foi o momento de avaliarmos as contribuições do grupo de “Escuta Formativa” e os desafios que provocou à prática docente de cada uma.

A análise dos dados foi realizada através de um processo de organização sistemática das transcrições dos dois grupos focais, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a compreensão desses mesmos materiais. O tratamento dos dados obtidos será analisado a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único

instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1977, 31).

A análise do material seguiu um processo definido por Bardin (1977) como: Pré-análise; Exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Na pré-análise o objetivo é “sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p. 95). Na fase de exploração do material, desenvolveu-se um sistema de codificação para organizar os dados, destacando-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos, orientados pelas hipóteses e referenciais teóricos. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos.” (Bardin, 1977, p. 101) Esta etapa foi destinada à busca de significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira. É o momento da análise reflexiva e crítica.

Finalmente, após a pré-análise e exploração do material, os resultados desta pesquisa foram redigidos de modo a responder aos objetivos propostos para essa pesquisa, como veremos no capítulo a seguir.

5 O CAMPO EM MOVIMENTO: SENTIDOS E RESULTADOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Neste quinto capítulo, exploraremos o trabalho interventivo produzido no contexto desta pesquisa, retomando os objetivos inicialmente propostos. Buscaremos sintetizar as principais descobertas, evidenciar as contribuições da pesquisa ao campo da educação e refletir criticamente sobre os limites encontrados. Os dizeres das professoras foram analisados sob as lentes da teoria psicanalítica, com o intuito de construir uma narrativa que atribua algum sentido ao sem sentido que nos constitui estruturalmente enquanto sujeitos de linguagem.

Para melhor compreensão, o capítulo está organizado em três seções. Na primeira abordaremos os movimentos subjetivos observados nas professoras, que refletem o estranhamento diante da proposta de escuta bem como os movimentos contemporâneos no campo educacional. Na segunda seção, discutiremos algumas percepções das professoras sobre a temática da inclusão escolar, as quais dialogam com os assuntos trazidos em nossa análise bibliográfica. Na última seção trataremos dos desdobramentos do processo interventivo a partir da análise das professoras. Com essas considerações, acredita-se contemplar os objetivos propostos neste trabalho, trazendo contribuições no que diz respeito à escuta da psicanálise no campo educacional sobre os processos e políticas de inclusão escolar.

5.1 Movimentações da experiência interventiva

A partir da constatação da necessidade de reinserir a escuta da experiência subjetiva no campo educacional, encontramos nos preceitos éticos da psicanálise uma alternativa para construir, na escola, um dispositivo que permita dialetizar os desafios que surgem na prática docente com alunos que apresentam algum impasse em sua constituição psíquica. Apostando no potencial da escuta psicanalítica, realizamos seis encontros com professoras de 1º a 5º ano do ensino fundamental que foram convidadas a participar de um grupo que se propunha a discutir questões relacionadas ao processo de inclusão escolar. Mesmo acontecendo na escola e em horário reservado para o planejamento pedagógico, o número de participantes oscilou, devido ao caráter de convite dado à intervenção. Das 10 pessoas convidadas, apenas 4 professoras participaram em todos os encontros.

A proposta de ser um convite visava justamente que este momento acontecesse a partir do desejo das pessoas envolvidas, tomando a escuta das professoras a partir de seu discurso e

possibilitando a apropriação de outras posições discursivas. A técnica de investigação psicanalítica é, desde Freud, baseada na escuta clínica, mais precisamente na escuta em associação livre, diferenciando-se das pesquisas oriundas das ciências sociais por incluir a dimensão do inconsciente.

Sendo assim, os encontros com as professoras iniciavam com o convite da pesquisadora para que falassem. Inauguramos o grupo com a participação de todas as pessoas convidadas, mas não demorou para que o convite a falar causasse estranhamento e as ausências comesçassem a ser sentidas. Foram atrasos, compromissos que impediram a participação ou então, a ausência na presença, através de um corpo que estava presente, mas não interagiu.

O convite à fala era seguido de um silêncio, até que alguém se arriscava a dizer “ah, então eu começo”. Logo uma demanda se construía. É preciso haver demanda para que haja análise e em um contexto de pesquisa psicanalítica na universidade, a demanda se configurará como tal a partir da oferta da escuta. Por isso, o método clínico na pesquisa acadêmica tem seu percurso traçado durante a pesquisa, tendo em vista que o pesquisador deve estar sempre aberto a permitir que a demanda dos participantes seja instaurada (Dockhorn; Macedo, 2015). Assim como uma obra de arte está sempre aberta a interpretações singulares, a escuta da psicanálise nunca sabe o que o autor quer transmitir, exigindo um deslocamento da posição narcísica, do lugar de mestre e de poder sobre o outro.

As falas sempre começavam com o relato de algum episódio ocorrido entre um encontro e outro, onde uma professora expunha algum fato e logo a palavra começava a circular. Através de opiniões, dicas, trocas de informações sobre alunos, a circulação da palavra promovida pelo encontro trazia o discurso do não saber e o desejo de saber.

Na psicanálise, uma demanda é construída quando o analisando chega para o analista em uma posição de ignorância, buscando respostas para o seu mal-estar. Nessas ocasiões o analista não deve guiar o paciente a um saber, mas mostrar-lhe que fala sem saber o que fala, para que então a demanda se transforme em desejo de saber (Lacan, [1953-1954]1979). Foi nesta posição de demandar algo do analista que chegou à coordenadora pedagógica da escola para a pesquisadora. No entanto, sua demanda ultrapassa a vontade de querer respostas, havia um desejo de oferecer um espaço de escuta para as suas colegas de trabalho, acreditando, assim como a pesquisadora, no potencial de uma escuta qualificada diante de tantos atravessamentos que o cotidiano escolar apresenta, em especial naquela escola, a falta de profissionais de apoio e a precariedade da estrutura física e dos recursos pedagógicos.¹

¹ Optamos em destacar os relatos das falas das participantes da pesquisa com marcação em *itálico*.

“Tem uma diferença muito grande entre ouvir e escutar. E eu sou de comprar todas as ideias possíveis e imagináveis. E aí, quando eu tava chegando na escola e a orientadora me disse: - Tem uma moça que gostaria de apresentar o projeto. Eu fiquei, já? E aí eu tentei vender a ideia para as gurias, as gurias aceitaram e eu fiquei muito feliz. Por isso eu tenho um sentimento muito grande de gratidão. Também estou emocionada, né! No sentido, assim, que a escola é tão automática, e esse momento de escutar as gurias e olhar elas fez toda a diferença no meu relacionamento chegando nova na escola.” (Elza, coordenadora pedagógica)²

Elza era quem preparava os encontros com um lanche gostoso, um ambiente agradável e quem constantemente lembrava as professoras sobre os nossos encontros. A pesquisadora era convocada no lugar de psicóloga, como aquela capaz de solucionar os problemas que enfrentavam, no entanto, se apresentou durante os encontros na função de pesquisadora e psicanalista. O discurso do analista deve se apresentar como possibilidade de escuta do sujeito do desejo e de sua implicação e responsabilização por seus atos (Lacan, [1964-1965] 1996). No trabalho das conversações, é preciso suspender as certezas do sujeito para que ele mesmo possa buscar outros destinos para o que lhe faz sofrer no exercício da função de educar. Esse é o caminho metodológico tomado nesta pesquisa: dar voz aos educadores, sujeitos de nossa investigação, apostando que a palavra opera transformações.

Lacan ([1953-1954]1979) aponta que, diante do paciente que se apresenta impaciente para saber sobre si, o analista deve operar em uma posição de *ignorantia docta*, uma ignorância formadora para o sujeito. Trata-se de uma posição ética que recusa o saber pré-estabelecido e, ao invés disso, sustenta a escuta e o vazio necessário para que o sujeito possa se confrontar com o enigma de seu próprio desejo. Essa ignorância douda não é simples ausência de saber, mas um saber do não-saber, que permite ao analista não antecipar sentidos ou oferecer interpretações precipitadas. Ao adotar essa postura, o analista se abstém de ocupar o lugar do mestre³, abrindo espaço para que o discurso do paciente emergja, se organize e se transforme em direção a uma

² Optamos por utilizar nomes fictícios para as participantes da pesquisa, seguido de sua ocupação na escola.

³ A posição de mestre, segundo Jacques Lacan (1959-1960/2008), refere-se a uma das quatro posições fundamentais do discurso: discurso do mestre, da histórica, do analista e universitário. No discurso do mestre, o sujeito ocupa uma posição de autoridade simbólica, sustentando a ordem social por meio do significante-mestre (S1), que comanda e organiza os outros significantes (S2).

elaboração subjetiva própria. Assim, a clínica psicanalítica não se pauta pela transmissão de verdades, mas pelo trabalho de construção do sujeito em relação ao seu inconsciente.

Hoje, as escolas vivem um cotidiano de trabalho avesso aos pressupostos psicanalíticos, buscando cada vez mais por verdades absolutas e por instrumentalizações das relações humanas. Neste sentido, chegar a uma escola pública de turno integral com a proposta de ouvir, em detrimento de falar ou entregar um produto, mais do que causar estranhamento, gerou, num primeiro momento, um movimento de revolta. Esse movimento se apresentou por meio da não participação, dos olhos cuidando o relógio, e da recusa em sentar-se em círculo, se colocando não apenas fora do círculo de colegas, mas também fora do movimento que a pesquisadora buscava iniciar. Porém, houve um dia em que todo esse desconforto ganhou voz.

Era o segundo encontro da metodologia de conversações e a pesquisadora iniciou o grupo pedindo quem gostaria de começar a falar. Nesse momento, Cássia questiona: “Vai ser sempre assim? Sempre nós que falamos? Tu nunca vai trazer, tipo, uma palestra?” (Cássia, professora)

A pesquisadora, não se surpreende com a fala, já que percebia os sinais de desconforto, explicou que a proposta do grupo era que as professoras falassem de sua realidade. Não satisfeita com a resposta, a vice-diretora, que chegava pela primeira vez ao grupo, também pergunta: “O que tu vai deixar para a escola ao final? Tipo, algo assim que possa ser útil para as profes. Alguma coisa para elas aplicarem.” (Marisa, vice-diretora)

Finalmente, todo o desconforto que até então estava disperso no mal-estar de cada uma se une na voz destas mulheres. Neste mesmo dia, ao finalizar o nosso tempo, mas em tempo de a pesquisadora ouvir, uma professora questiona a coordenadora pedagógica sobre sentirem a necessidade de um momento de reunião com ela para orientações. Ninguém podia em outro horário, a não ser no do grupo. Depois de alguns dias surge a solicitação da direção da escola pela diminuição do tempo dos nossos encontros para que ocorra o momento solicitado pelas professoras.

As falas das professoras e o posicionamento da escola diante delas demonstra o que já foi discutido anteriormente sobre a mercantilização do espaço escolar e o reducionismo da função de educar. Através do convite feito pela pesquisadora, as participantes despejaram seus relatos sobre o aluno que não para na classe, o que não aprende, o que briga com os colegas, os impasses que enfrentam em seu cotidiano, tendo como principal demanda uma orientação para o agir.

Não tendo suas demandas atendidas, o espaço de escuta tornou-se dispensável para as professoras. Tomadas pelo cansaço da alta demanda e pelo acúmulo de experiências de

profissionais que chegam às escolas ditando um saber-fazer para os professores, essas docentes já não conseguiam mais pensar criticamente, apenas esperavam mais uma receita sem sucesso sobre o que fazer. O trabalho docente tornou-se tão industrial e maquinal que não há possibilidade de conhecer uns aos outros, conhecer os alunos e permitir que os alunos conheçam seus professores.

A postura manifestada pelas professoras expressa as soluções prontas e fáceis da lógica neoliberal, que fetichizam a crise na educação, transformando a demanda por respostas em um produto pasteurizado a ser consumido. Tal postura, muitas vezes marcada pela conformidade ou pela repetição de discursos institucionais, não pode ser dissociada do contexto de esgotamento físico, emocional e simbólico vivido por essas profissionais. Como aponta Pereira (2023), a intensificação do trabalho docente e a responsabilização individual pelas falhas sistêmicas configuram uma pedagogia da exaustão, na qual a professora é constantemente convocada a se reinventar, ser resiliente e “empreendedora de si mesma” diante da crescente precarização crescente das condições de trabalho.

A entrada da lógica neoliberal na escola transforma a educação em mercadoria e o sujeito educador em gestor de resultados, monitorável e constantemente avaliado. O ideal de eficiência, produtividade e mensuração de desempenho desloca o foco do coletivo e da construção crítica do conhecimento para a lógica da performance individual. Nesse cenário, a exaustão das educadoras não é apenas um efeito colateral, mas um sintoma central de uma política que captura o desejo de ensinar e o transforma em capital simbólico a ser explorado (Dardot; Laval, 2016)

Para a psicanálise ao falar, dizemos sempre mais do que intencionamos, pois temos um saber que não sabemos. Assim, quando as professoras solicitam um momento de reunião com a coordenadora para orientações, estão, indiretamente, dizendo à pesquisadora que o que esperam daquele espaço também são orientações, por isso uma palestra ou “algo que possa ser útil para as professoras”. Esse pedido revela o efeito do discurso do capitalismo operando sobre o campo escolar. Conforme aponta Lacan ([1969-1970]1992), o discurso capitalista se estrutura de modo a contornar a falta, oferecendo respostas rápidas, técnicas e soluções que prometem totalizar o sujeito, negando o mal-estar e a divisão que o constitui. Quando esse discurso atravessa a escola, transforma o saber em mercadoria e esvazia os espaços de escuta, priorizando o que é aplicável, mensurável e imediatamente produtivo. A escuta psicanalítica, ao contrário, sustenta a falta e não visa eliminar o mal-estar, mas acolhê-lo como ponto de partida para que algo do sujeito possa emergir. E é justamente isso que causa incômodo: não entregar um produto, mas abrir espaço para que cada um produza o seu dizer.

Nas formações de professores, tem-se presenciado cada vez mais a multiplicação de informações e o ensino técnico sobre como se deve educar. Para Voltolini (2011), toda instituição sofre os efeitos da maestria, onde o discurso do mestre opera sobre o real tentando controlá-lo. No entanto, o real sempre se impõe, e o que vemos nas conversações é o retorno desse real. E é nesse momento que se evidencia a crise de legitimidade pela qual a escola passa. Apesar de o discurso capitalista reconhecer a educação como fator essencial para o progresso, a finalidade da instituição se modificou e os objetivos, que outrora se direcionavam à transmissão da cultura e dos referenciais sociais e simbólicos da sociedade, foram substituídos pelos imperativos da inserção profissional e a eficiência produtiva (Laval, 2019).

A possibilidade de acesso à fala, por meio de uma associação livre coletivizada, busca evitar a reprodução do discurso da instituição, e, a partir da experiência vivida e narrada, gerar novas respostas discursivas e produzir uma mudança de sentido. Diante de uma lógica institucional regida pela produtividade, performance e controle, a escuta se inscreve como ato subversivo, capaz de fazer furo na repetição e abrir margem para o surgimento do sujeito. Se há um efeito que se pode esperar de uma experiência como essa, é justamente o de que algo do mal-estar que habita o cotidiano escolar possa ser simbolizado, não para ser eliminado, mas para que dele se possa extrair um saber outro, singular e transformador. Como aponta Kupfer (1999), escutar o professor é já operar uma desnaturalização do discurso pedagógico dominante, abrindo brechas para que ele se escute em sua prática e talvez possa inventar um novo modo de estar ali. Assim, escutar é também uma aposta na potência do sujeito, e não apenas uma espera por algo a ser feito.

5.2 Inclusão escolar em perspectiva

A resposta de cada sujeito ao mal-estar demonstra o modo particular do funcionamento psíquico e produz sintomas próprios de cada sujeito. No campo educacional, esses sintomas ganham denominações específicas, como “aluno-problema” e “professor desmotivado”. Para a psicanálise, os sintomas institucionais, como na escola, só podem ser analisados quando o sujeito se expressa sobre eles. Foi essa a direção assumida pela pesquisa-intervenção: dar voz às professoras, buscando o sentido particular dos dizeres de cada uma, tomando o campo social como cena que inclui o sujeito.

O primeiro encontro com as professoras participantes configurou-se como um grupo focal, no qual se buscou trazer para o discurso o que pensam e por que pensam o que pensam

as professoras sobre a inclusão escolar. A partir dos relatos, foi possível identificar dois movimentos no grupo: um em que o discurso desvia a inclusão para fora do espaço escolar, não se implica na problemática; e outro que se envolve com a questão, mas, que diante do impossível do ato de educar, experimenta um sentimento de impotência frente à demanda normatizadora de um ideal.

O primeiro movimento caracteriza-se por queixas, insatisfações e acusações que, ao apontarem para a incompletude do Outro da educação, desconsideram a própria participação nesse campo. Trata-se de uma não responsabilização, em que a inclusão é concebida como externa à ação docente, cabendo ao Outro, à família, à escola e ao Estado, prover soluções e modelos que satisfaçam as demandas. Assim, o mal-estar cotidiano é atribuído à ausência de laudos médicos, de tratamentos clínicos, de infraestrutura adequada ou de formação especializada.

“...é uma criança que precisa de ajuda. Talvez precise de um laudo, uma coisa que a gente não pode dar, né, porque a gente não tem, não é médico.” (Carmen, professora)

“Eu sinto muita falta de cursos que a gente possa se adequar, se atualizar, pra tratar com essa geração nova de ditos atípicos que tá entrando. É o que a gente aprende dentro da nossa sala de aula. Começa o ano, o aluno tá lá, uma semana, duas, o aluno começa a ser agressivo, a gente começa a aprender como é que o aluno é. Ah, eu acho que eu vou fazer isso pra ver se melhora. É tudo no achismo, porque a gente...não é enquanto escola. A escola tenta do jeito que dá, mas o que está por fora da escola, a gente não tem... Infelizmente, nossos governantes só querem números. Números, números, números. Mas apoiar quem está ajudando os números, com cursos, com pessoas qualificadas para nos auxiliares, isso eles não se preocupam.” (Beth, professora)

“Escola de turno integral tem que ter um diferencial para receber essas crianças” turmas menores, prof especializado, espaços lúdicos.” (Cássia, professora)

“Então também é bem difícil quando a gente vê algumas coisas que a gente pede ajuda da família, a família às vezes não traz esse retorno para a gente de querer investigar, de querer procurar, de querer ajudar a criança. Então isso também é uma preocupação que a gente tem de tentar chamar as famílias pra, né, somar, né? E aí, às vezes, a gente não tem esse... esse respaldo, né?” (Elis, professora)

Tais falas revelam um circuito de fracasso escolar que se instaura quando as professoras, destituindo-se da capacidade de ensinar ao atribuírem as dificuldades ao Outro, deixam de supor um saber nas crianças, e ambas sucumbem. Nessa situação o aluno é considerado problema e o professor incapaz de ensinar.

As falas das professoras, frequentemente marcadas por queixas e pela insatisfação diante das condições de trabalho e das demandas da inclusão, podem ser situadas na posição discursiva da histeria, que interroga o Outro e denuncia sua insuficiência. Retomar aqui a formalização lacaniana dos discursos permite ampliar a análise: se no discurso do mestre há a

sustentação da autoridade e da norma, e no discurso universitário o predomínio do saber técnico-científico, o discurso da histórica aparece como força questionadora, revelando o mal-estar que insiste e abrindo caminho para a produção de novos saberes. Já o discurso do analista, ao recusar a posição de saber, oferece um espaço para que esse mal-estar seja elaborado. Nesse sentido, compreender as professoras em seus diferentes movimentos discursivos permite não apenas localizar suas queixas, mas também vislumbrar o potencial transformador que emerge quando essas posições se deslocam.

Nesse cenário, a inclusão escolar aparece como um significante do desejo impossível de ser satisfeito, sempre faltando algo: uma formação, um laudo, um espaço, um profissional que garanta a ilusão de completude. Ao exigir um saber do Outro, as professoras se colocam como objeto da falta do Outro, lugar que estrutura o discurso da histórica, mas que também pode paralisar a ação. Essa dinâmica é perversa no contexto escolar, pois transforma a inclusão em um ideal inatingível e reforça a impotência, tanto dos professores quanto das crianças. A crítica se torna, então, um modo de evitar a responsabilização subjetiva, como se fosse possível atravessar o real da inclusão apenas com o apoio de normas, diagnósticos ou recursos técnicos, sem que se impliquem os sujeitos que compõem o laço escolar.

O deslocamento da responsabilidade para fora do espaço escolar reforça a ilusão de que bastaria equipar tecnicamente a escola para que funcionasse plenamente. No entanto, como adverte Jorge Larrosa (2015), essa lógica utilitarista coloniza o campo educativo, reduzindo-o a um espaço de formação de competências, de gestão de condutas e de produção de resultados mensuráveis. Tal postura fragmenta a compreensão do sujeito, cindindo-o em “aluno da escola”, “paciente da psicologia” e “caso da medicina”, cada qual referenciado por capacidades e limitações.

Assim, as informações produzidas pelos diagnósticos nos diferentes serviços de apoio direcionam-se aos sujeitos com deficiência, que passam a ser constituídos por diferentes normalidades. Normalidades que ao determinarem a divisão do indivíduo em pequenas curvas podem produzir argumentos que justifiquem, cada vez mais, tanto a diminuição da presença do Estado na promoção de serviços de apoio à escola inclusiva quanto à banalização da deficiência em nome da naturalização de sua presença no indivíduo. (Frohlich, Lopes, 2018)

Apesar do discurso queixoso e desimplicado, emergiu também, no mesmo grupo, um segundo movimento, onde o que se sobressai é o sentimento de culpa e impotência diante da inclusão escolar, remetendo ao estado de desamparo descrito por Freud como experiência fundamental da condição humana. Tal desamparo, diante da vulnerabilidade e da falta, convoca

a psicanálise em extensão a construir contornos possíveis frente ao real (Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2014).

O trabalho com essas professoras revelou o impasse ético apresentado nas obras freudianas. A tentativa de ajustar-se a um ideal, ou mesmo de criar um, para evitar o encontro com a incompletude.

“E eu já cheguei a pensar, será que eu sou capaz de lidar? E às vezes a gente pensa assim, será que essa inclusão está funcionando na educação pública? Isso eu me pergunto muito, me questiono bastante. Porque às vezes tem o profissional e muitas vezes não tem o profissional, em alguns determinados lugares. Então, essa ansiedade carrego comigo, porque às vezes tu tem uma criança e por mais que tu tenha tua experiência, um pouco de conhecimento de leitura, troca entre as colegas, essa ansiedade tem. Será que eu tô fazendo certo? Será que eu tô fazendo correto? Será que essa inclusão tá funcionando? Será que eu tô, né, tentando trabalhar bem com esse aluno? (Maria, professora)

“Eu tento imaginar todas as possibilidades possíveis, incluo, desincluo, fico me questionando, estou incluindo, estou excluindo, estou fazendo certo? Vivo pedindo ajuda, vivo trazendo todas as questões de que caminho eu devo seguir. (Gal, professora)

“E sobre a turma de inclusão, é muito difícil a gente saber o que a gente tá fazendo, se é certo. Esse questionamento do que eu sou. Será que eu sou uma boa profissional? Eu estou me dedicando o suficiente? Será que eu posso tirar mais do que eu estou, sabe? Fazer mais limonada desse limãozinho aqui? (Gal, professora)

“Tu não consegue ajudar todo o tempo, aí tu sente escapar entre teus dedos”. (Elis, professora)

As falas das professoras atravessam uma constante interrogação: estariam sendo suficientemente boas? Estariam fazendo o que é certo? A ansiedade que surge nesses relatos revela o embate entre o desejo de corresponder às expectativas idealizadas e a experiência concreta de um impossível de simbolizar, o real da deficiência, da diferença, do que escapa ao saber pedagógico. Como lembra Larrosa (2010), a educação confronta-se com aquilo que não se deixa reduzir a técnicas, metodologias ou saberes instituídos, sendo antes um campo de experiência em que o sujeito é afetado e transformado. Nessa perspectiva, o sofrimento das professoras pode ser lido como efeito da tentativa de dar sentido ao que não tem nome, ao que irrompe como furo na experiência educativa. A inclusão, longe de ser um procedimento técnico ou uma normativa a ser seguida, aparece como um chamado ético que interpela o sujeito docente em sua singularidade.

As falas de Maria, Gal e Elis marcam o ponto em que o saber falha e o sujeito emerge, dividido, atravessado por dúvidas e inseguranças, mas também pelo esforço genuíno de responder ao outro com o que se tem, mesmo que pareça ser insuficiente. A metáfora de "limonada do limãozinho", trazida por Gal, remete à tentativa de extrair algo possível daquilo

que se apresenta como difícil, amargo, incerto. Já Elis, ao afirmar que “tu sente escapar entre teus dedos”, toca no impossível da tarefa educativa quando confrontada com o real da inclusão. Não se pode tudo, e reconhecer isso talvez seja o primeiro passo para sustentar uma escuta ética.

Essas professoras não estão apenas falando sobre estratégias pedagógicas; estão falando de si, de seus limites, de sua implicação. As questões trazidas no grupo tratam do limite, do impossível da completude do ato educativo. Nesse sentido, a escuta psicanalítica, ao operar como dispositivo formativo, permite que se diga o indizível, que se sustente a dúvida como condição de trabalho, e que se acolha o mal-estar não como falha individual, mas como efeito da posição que ocupam frente ao impossível educativo.

5.3 Marcas do Encontro: os efeitos subjetivos da experiência interventiva

Ao final dos seis encontros de Conversação, realizamos um grupo focal para ouvir a avaliação das professoras sobre a intervenção desenvolvida pela pesquisadora. Nesse encontro, as professoras puderam colocar em palavras os movimentos que sentiram, e pudemos perceber os efeitos subjetivos que esta intervenção suscitou e seu potencial transformativo, como havíamos apostado.

Uma das questões que o grupo trouxe foi o acolhimento que sentiram por parte da pesquisadora.

“Ter alguém de fora da escola para ouvir o nosso lado e compreender e trazer novas reflexões. Será mesmo que é esse pensamento que a gente tem e trazer essa reflexão, será que é mesmo isso, não tem outra alternativa, outra hipótese?” (Elis, professora)

“A gente se sentiu acolhida. A gente ficou acolhida e foi um movimento que foi se ampliando, né?” (Cássia, professora)

Esse movimento de acolhimento, destacado pelas professoras, evidencia não apenas a importância da escuta qualificada, mas também o lugar subjetivo que a pesquisadora ocupou durante o processo. Não se trata apenas de alguém de fora da instituição, mas de alguém que se colocou em posição de escuta, sem julgamento, permitindo que o discurso das professoras se deslocasse. O reconhecimento desse acolhimento sugere a emergência de um espaço onde o saber instituído pode ser interrogado, abrindo margem para a dúvida, como aponta Elis em sua fala. Essa dúvida, longe de ser paralisante, aparece aqui como condição para o pensamento, para a possibilidade de outras hipóteses, outros sentidos e outras formas de habitar o espaço escolar. Lacan (1953/1998), ao retomar o lugar do analista, nos lembra que seu discurso se articula como um “discurso sem palavras de ordem”, em que o saber não vem de um lugar de autoridade, mas do lugar do sujeito que se interroga.

Além disso, o movimento de fala promovido no grupo aponta para a função do analista como aquele que “sustenta o discurso do outro” (Lacan, [1969-1970]1992), permitindo que algo do sujeito se diga para além do discurso do mestre, que regula o campo educativo com seus ideais de sucesso, normalidade e inclusão formal. Ao operar um deslocamento da posição de saber, a pesquisadora sustenta um não saber que convoca a palavra do outro, um efeito ético da escuta psicanalítica. Assim pensa-se na possibilidade de a pesquisadora ter alcançado uma posição de não-saber, não ser taxativa, deixar mais como hipótese.

Dessa forma, a intervenção não se propôs a oferecer soluções, mas a sustentar um lugar de abertura, onde algo novo pudesse emergir da fala de cada uma. Trata-se de uma aposta no sujeito, como propõe a ética da psicanálise, que não visa à adaptação ou à normatização, mas à responsabilização diante do desejo, como lembra Lacan ([1959-1960]2008) ao afirmar que “o único bem de que se pode tratar na psicanálise é o bem-dizer do desejo”.

O movimento de parar para se escutar em meio ao barulho da escola foi estranho às professoras, pelo momento de pausa, com alguém para lhes escutar, mas também porque vai contra os movimentos que vêm sendo instituídos no campo educacional a partir de uma lógica capitalista.

“E a questão de vir pessoas fazerem palestra pra nós, tem a questão de que a pessoa vem com a palestra pronta, mas a pessoa não sabe o que a gente vivencia aqui dentro. E a gente fez o caminho contrário. A gente expôs aqui cada caso, o que acontece, situações, e aí sim tu fez uma fala voltada para a nossa realidade. Muito diferente, né? E eu acho que aí sim é muito válido. Não adianta a gente ficar numa palestra ali ouvindo coisa que a pessoa não sabe nada, não tem nada a ver com a nossa realidade.” (Maria, professora)

“E muitas vezes essas palestras a gente não tira muita coisa boa que a gente possa utilizar na sala de aula, no cotidiano mesmo, a nossa realidade. Então, assim, foi um caminho bem inverso que a gente fez, né? Isso aí foi bem bom.” (Beth, professora)

A dinâmica apressada e produtivista que marca o cotidiano escolar, pauta um modo de educar que não leva em consideração a subjetividade nem dos alunos, nem dos professores, e proporcionar um momento para olhar para o singular representa subversão à lógica instituída. Essa pausa, vivida como deslocamento, rompe com o imperativo de desempenho, com o “agir por agir”, que muitas vezes ocupa o lugar da escuta nas instituições. Lacan ([1969-1970]1992), ao formalizar o discurso capitalista, evidencia justamente esse funcionamento que visa a produção de objetos e a recusa da castração, deslocando o sujeito do campo do desejo para o da satisfação imediata. Nessa lógica, não há espaço para escutar e muito menos para sustentar a falta, o mal-estar, o impasse.

As falas de Maria e Beth apontam com clareza essa crítica: as intervenções externas que se apresentam como “palestras prontas” repetem o modelo do mestre que vem ensinar o que é

certo, alheio à realidade concreta das educadoras. É o discurso do Outro que sabe, que supõe um saber total sobre a educação, e que, por isso, não escuta. Nesse ponto, a fala de Maria é incisiva: “a pessoa não sabe o que a gente vivencia aqui dentro”. Trata-se de uma recusa a esse lugar de passividade que lhes é atribuído, onde apenas se recebe e se aplica um saber vindo de fora. Como Lacan ([1964-1965]1992) observa, o sujeito do inconsciente só pode emergir na medida em que se rompe com a posição do mestre, abrindo espaço para um saber que se constrói na relação com o outro e com a própria falta.

A intervenção proposta neste trabalho, seguiu um caminho “inverso”, como diz Beth, porque desloca a centralidade da informação para a escuta. Ao invés de oferecer conteúdo prontos, parte-se da palavra das professoras, dos seus casos, impasses e experiências singulares. Esse gesto ressoa a ética da psicanálise: não se trata de adaptar o sujeito ao saber do Outro, mas de criar condições para que ele se implique com o que diz, com o que vive e com o que deseja. Freud ([1901-1905]2006), ao falar da escuta analítica, lembra que a psicanálise não cura por instrução, mas pela fala e pela escuta, e nesse sentido, a transformação é sempre uma produção do sujeito, e não um efeito de imposição externa.

Ao se abrirem à escuta, as professoras puderam produzir um saber situado, não universal, mas encarnado em suas vivências. Trata-se de um saber que, na perspectiva lacaniana, não está no lugar do mestre, mas no sujeito que se autoriza por sua própria fala. A intervenção, então, longe de ser uma transmissão de técnicas, propiciou um espaço para que cada uma pudesse se ouvir, se implicar e, talvez, reconfigurar suas posições diante do real da inclusão e da educação.

Essa abertura à palavra fez eco na posição das professoras em sala de aula e também enquanto seres pensantes, curiosos, reavivando o senso crítico que as fez pensar sobre o que vínhamos conversando.

“Eu consegui também ver na sala de aula, com as crianças que eu tenho que eu não estava conseguindo alfabetizar, eu consegui ter um olhar diferente e pensar diferente algumas questões.” (Elis, professora)

“As palavras nos mostraram que a gente tinha que acalmar um pouquinho pra conseguir contornar aquele aluno, pra conseguir chegar, pra conseguir.” (Maria, professora)

“Eu comecei a me mudar, a me modificar, rever os meus atos, eu tenho muito a aprender. E eu aprendo com as crianças.” (Carmen, professora)

“Algumas vezes até sai daqui pensando um pouco mais. Com vontade de... E agora eu quero chamar a Natana. Quero conversar com a Natana. E de alguma coisa chegar em casa e pensar, tá, mas e por quê? E de ir procurar.” (Maria, professora)

A partir desses relatos, podemos perceber que as Conversações possibilitaram às professoras tratar os insucessos que lhes produziam perguntas. Através da associação livre coletivizada promovida nessa experiência, permitiu-se que o sujeito nela envolvido saísse da paralisação que o impedia de tomar a palavra.

O inconsciente se revela ao sujeito através da verbalização. À medida que o sujeito dirige sua palavra ao analista, assume a sua história e suas fantasias. O analista ouve, mas o sujeito também se ouve. Assim como uma imagem especular, o analista faz ecoar o discurso do sujeito (Lacan, [1953-1954], 1979).

Na relação professor-aluno, algo é construído com fios invisíveis, quase frágeis, um saber que dificilmente se sabe a priori, e que é possível que se erga pela escuta de si e do outro, espaço igualmente difícil de ver a olho nu, mas no qual as palavras fazem suas travessias entre o eu e o outro, lugar de intercâmbio de histórias. (Fasolo, Gurski, 2018, p.410)

Na atualidade, os modos de capacitar profissionais pela via da informação, em detrimento da ênfase na experiência de cada professor, segundo o relato das professoras, têm contribuído pouco para a formação de educadores. O saber movido pela instrumentalização técnica parece não dar conta do que acontece na sala de aula, e este grupo mostrou que, no campo da inclusão escolar, será preciso que outros componentes sejam planejados. O que se evidencia nos relatos das professoras é que o espaço das Conversações não operou como mais uma instância de capacitação técnica, mas como um dispositivo que favoreceu a escuta de si e do outro. Ao promover a circulação da palavra, abriu-se a possibilidade de suspensão do saber suposto e da lógica do domínio técnico, tão presentes nos discursos hegemônicos sobre formação docente. Trata-se, como aponta a psicanálise, de criar um espaço em que o sujeito possa se implicar com aquilo que diz, tornando-se também efeito de sua própria fala.

Essa escuta, que não é da ordem da decodificação ou do aconselhamento, mas do acolhimento do não-sabido, parece ter permitido que as professoras retomassem o vínculo com sua experiência, com o desejo que as move na relação com os alunos, e com as perguntas que o cotidiano escolar incessantemente produz. Como destaca Garcia (2017), a escola tem se tornado cada vez mais um lugar de respostas prontas e protocolos, em que os profissionais são convocados a agir com base em saberes externos e padronizados. Contudo, como mostram as falas citadas, o encontro com a palavra e com a escuta pôde fazer surgir algo outro: não a

resposta correta, mas uma pergunta viva, e com ela, a abertura para o desejo de saber, de pensar, de se implicar.

Na contramão das formações prescritivas, o que esse grupo experienciou aponta para uma concepção de formação que não se separa da subjetivação. Como diz Larrosa (2015'), é preciso que o professor seja atravessado por aquilo que vive, que se exponha à experiência e isso exige tempo, silêncio, pausa e disponibilidade para ser afetado. Ao reavivar o senso crítico e a curiosidade, como indicaram as próprias participantes, o espaço da Conversação mostrou-se capaz de sustentar não apenas reflexões sobre a prática, mas também a emergência de uma posição ética diante do outro, dos alunos, dos colegas, da instituição, e de si mesma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde Freud e Lacan, a palavra adquiriu uma dimensão que vai além do unilateral, é potência de resignificação e favorece a construção de espaços simbólicos, criando condições para os educadores inventarem seu saber-fazer. Questionar os “ditos” a respeito do mal-estar, possibilitar a implicação subjetiva e colocar o educador como protagonista de um saber-fazer acerca da transmissão (Stazzone, 1997; Fasolo, Gurski, 2018).

Através da experiência de um grupo de escuta para professoras falarem e se escutarem sobre os processos de inclusão escolar que circundam o seu cotidiano, foi possível localizar os pontos de mal-estar e buscar a implicação das mesmas nos problemas trazidos, bem como construir propostas diante dos desafios da inclusão escolar.

A operacionalidade das Conversações como metodologia de pesquisa-intervenção dá mostras de um deslocamento nos dizeres das professoras. A partir da fala, o sujeito tem a chance de se perceber identificando e produzindo sintomas, podendo dar um passo a mais e se interrogar sobre o que fazer com eles. Mais do que oferecer respostas, trata-se de sustentar um espaço em que o sujeito possa produzir perguntas a partir de seu mal-estar e, com isso, romper com a lógica da queixa e do apelo ao Outro que sabe.

Segundo Gurski e Lima (2023), a formação dos sujeitos, a cultura e a política são questões indissociáveis. E é justamente nessa aposta no sujeito do inconsciente, e não em protocolos normativos de ação, que a escuta se faz política, pois, ao favorecer o surgimento de elaborações singulares sobre a prática docente e os impasses da inclusão, a Conversação funciona como dispositivo de produção e de deslocamento das posições cristalizadas. Assim, mais do que propor uma “formação” tradicional, trata-se de sustentar uma travessia: do lugar de impotência e repetição para a possibilidade de invenção de sentidos e reconfiguração do fazer docente.

Tais movimentos, ainda que sutis, apontam para uma aposta ético-estética na formação: aquela que acolhe a incompletude, o não-saber e o desejo como motores do ato educativo. É nesse sentido que a inclusão escolar, muitas vezes tratada como uma meta técnica, aparece aqui como campo de tensões e de criação. Como diz Jorge Larrosa (2015), não se trata de transmitir conteúdos, mas de produzir encontros e, nesse caso, encontros que façam a diferença para quem ensina e para quem aprende.

A partir da experiência vivida nessa pesquisa, chamamos a atenção para aquilo que escapa ao projeto das políticas públicas: a subjetividade daqueles que as efetivam, bem como a

necessidade de se proporcionar espaços para que tais aspectos sejam discutidos nas escolas, nos currículos das licenciaturas e na formação continuada dos professores.

Ainda que as políticas públicas voltadas à inclusão escolar avancem no plano normativo e legal, elas frequentemente desconsideram os atravessamentos simbólicos, afetivos e inconscientes que operam no cotidiano das práticas escolares. Ao privilegiar o cumprimento de metas, indicadores e modelos de gestão, essas políticas tendem a silenciar a dimensão do desejo e da implicação subjetiva dos profissionais, produzindo efeitos de desresponsabilização, apatia ou resistência passiva.

Nesse sentido, experiências como as Conversações evidenciam a urgência de espaços em que os educadores possam se escutar, elaborar seus impasses e sustentar perguntas, em vez de apenas receber prescrições. Tais espaços não substituem a formação técnica, mas a complementam por outra via: aquela que reconhece que ensinar é também uma experiência de atravessamento subjetivo, em que o professor se vê confrontado com a alteridade do outro e com as próprias faltas e limites.

Dessa forma, reafirmamos que a inclusão escolar não se faz apenas por decretos, diagnósticos ou adaptações curriculares. Ela se efetiva no encontro, na escuta e no desejo que se sustenta na relação pedagógica. Para tanto, é preciso abrir espaços onde os professores não sejam apenas informados, mas também formados na escuta de si e dos outros, convocados à implicação e autorizados a produzir saber a partir da própria experiência.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Escutatória. In: ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. São Paulo: Papirus, 1999. p. 65-73.
- ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. Desamparo e Vulnerabilidades. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 45-46, jun.2014.
- BACKES, Carmen. *A Clínica psicanalítica na contemporaneidade*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.
- BARBARA, M.M.S; MELLO, I. M. A conversação como um dispositivo de psicanálise em extensão. *Revista UFG*, Goiânia, v. 22, n. 28, 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977
- BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A escuta psicanalítica e a educação. *Psicólogo informação*, v.13, n.13, 2009.
- BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da clínica*, v.15, n.1, 2010.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. *Secretaria de Educação Especial*, 1994.
- BRASIL. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília*, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 set. 2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI/MEC*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2024.
- BRASIL. Decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020. *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 30 set. 2024.
- CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.
- CHRISTOFARI, Ana. Carolina.; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Cláudio. Roberto. Medicalização dos modos de ser e de aprender. *Educação e Realidade*, v.40, n.4, 2015. p. 1079-1102.

CONTE, Bárbara de Souza; PERRONE, Cláudia Maria. Grupo de Escuta: uma experiência com professores. In: CONTE, Bárbara de Souza; HENZEL, Silvana. *Exclusão e Inscrição Psíquica: da escuta psicanalítica no social*. Porto Alegre: Sig Sigmund Freud, 2012. p. 45-60.

DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. A formação do sujeito pesquisador educacional: contribuições da hermenêutica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 29, 2024. p. 1-14.

DANTO, Elisabeth Ann Danto. Psicanálise e Espaço Social. *Cáliban-RLP*, n. 140, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles (1972-1990). *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DINIZ, Margareth; FERRAZ, Cláudia Itaborahy. Diferença, diversidade e formação docente: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, maio/ago 2015. p.185-192.

DOCKHORN, Carolina Neumann de Barros Falcão; MACEDO, Mônica Medeiros Kother. Estratégia clínico-interpretativa: um recurso à pesquisa psicanalítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 31, n. 4, p. 529–535, 2015.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

DUNKER, Christian. *Paixão da Ignorância: a escuta entre psicanálise e educação*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FARINATI, Débora Marcondes; BRAGGA, Eneida Cardoso; UNGARETTI, Mariana Steiger. Sobre a transmissão do escutar. In: DÓCOLAS, Janete Luiz. FALCÃO, Carolina de Barros (orgs). *A potência dos encontros com a psicanálise*. Porto Alegre: Artes&Ecos, 2020.

FASOLO, Liege Bertolini; GURSKI, Roselene. Algumas notas sobre um trabalho de escuta e experiência em rodas de conversa com professores no contexto de inclusão: da “rua de mão única” às “passagens”. *Estilos da Clínica*, v. 23, n. 2, p. 406-429, maio/ago, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Obra original publicada em 1982)

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. [1901-1905] Sobre a psicoterapia. In: FREUD, Sigmund. *O chiste e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 242-254.

FREUD, Sigmund. [1901-1905] *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“o caso Dora”) e outros textos*. Trad. de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. [1912-1914] *Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos*. Trad. de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. [1917-1920] *História de uma neurose infantil (“o homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos*. Trad. de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016

FREUD, Sigmund. [1937-1939] *Moisés e o monoteísmo, compêndio de psicanálise e outros textos*. Trad. de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FROHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviço de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 2, p. 995–1008, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org). *Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p.19-66.

GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio, remediado está? *Educação em Revista*, v.25, n.1, p. 239–263, 2009.

GURSKI, Rose; STRZYKALSKI, Stéphanie. A pesquisa em psicanálise e o “catador de restos”: enlaces metodológicos. *Ágora*, n.3, set/dez, 2018.

GURSKI, Rose; LIMA, Nádia Laguárdia de. *Psicanálise, Educação e Política na universidade e na cidade*. São Paulo: Benjamin Editora, 2023.

HATTGE, Morgana Domênica. Sobre infâncias medicalizadas e a produção de marcas para a diferença na escola. In: HATTGE, Morgana Domênica.; SANTOS, Franciele Karine dos; COSTA, Daniel Marques (orgs). *Inclusão Escolar: um itinerário de formação docente*. Lajeado: Editora Univates, 2020. p. 14-21.

HATTGE, Morgana Domênica; Klaus, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. *Revista Educação Especial*, 27(49), 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães, REBELO, Andressa Santos, OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 2, 2020.

KUPFER, Maria Cristina. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. *Estilos da clínica*, v. 2, n.7, São Paulo, 1999.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Inclusão Escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs). *Travessias inclusão escolar: experiência do grupo ponte Pré-escola terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 17-28.

LACAN, Jacques. [1953-1954] *O Seminário: Livro 1- os escritos técnicos de Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1953). In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. [1969-1970] *O seminário: Livro 17- O avesso da psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. [1964-1965] *O seminário: livro 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2. ed. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LACAN, Jacques. *O Seminário, Livro 7: A ética da psicanálise (1959-1960)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LAJONQUIERE, Leandro de. Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 2, n. 2, p.27-43, 1997.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Micropolíticas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho; VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise, ética e inclusão escolar. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 26, n. 2, p. 74-92, 2016.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother; FALCÃO, Carolina Neumann de Barros. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. *Psychê*, n. 15, 2005.

MAIA, A. M. W. O infamiliar e o êxtimo nas conversações inter-disciplinares do CIEN. CIEN digital, n. 23, 2019. Disponível em:
< <https://ciendigital.com.br/index.php/2019/11/17/o-infamiliar-e-o-extimo-nas-conversacoes-inter-disciplinares-do-cien/>>. Acesso em: 08 dez. 2023.

MARRIE, Pierre. *Psicanálise, psicoterapia: quais as diferenças?* São Paulo: Blucher, 2022.

MEZAN, Renato. *Interfaces da Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MILLER, Jacques-Alain *et al.* *La pareja y el amor: Conversaciones Clínica com Jaques Alain-Miller en Barcelona*. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2003.

MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves da. A emergência de um saber psicológico e as políticas de individuação. *Educação e Realidade*, 29(1), jan/jun 2004.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A suposta “seleção dos péssimos”: condição, formação e sintoma de docentes da educação básica. In: Gurski, Rose; Lima, Nádia. (org.). *Psicanálise, educação e política na universidade e na cidade*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2023

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

SILVEIRA, Hermínia Maria Martins Lima *et al.* Uma abordagem moebiana dos processos de exclusão e inclusão: diálogos entre psicanálise e educação. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 28, n. 2, 2023. p. 145-161.

STAZZONE, Roberto. O que um psicanalista deve fazer na escola? *Estilos da clínica*, v.2, n.2, São Paulo, 1997.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. *Educação em Foco*, n. 37, mai./ago. 2019. p. 8-26.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, Rinaldo. Formação de professores e educação inclusiva: a démarche clínica centrada na transferência. *Estilos Da Clínica*, 28(1), 2023. p. 30-46.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Escola para todos e para cada um: implicações de um processo interventivo com professores em suas práticas escolares com alunos inclusos” de responsabilidade da pesquisadora Natana Pissaia. Esta pesquisa justifica sua importância ao se propor a resgatar a função simbólica do professor diante de alunos inclusos, muito mais do que a aplicação didática na qual os cursos formativos se focam ou do caráter clínico imposto pelo saber médico que vem invadindo as escolas. O objetivo desta pesquisa é explorar o potencial de um espaço coletivo de escuta psicanalítica enquanto ferramenta da Psicologia Escolar em um contexto de processo interventivo/formativo sobre a inclusão escolar junto a professores do Ensino Fundamental I. A sua participação na pesquisa se dará em 8 encontros, às quartas-feiras, quinzenalmente, às 16 horas e 45 minutos, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos nas dependências da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta da Cunha Silva. Caso identificado algum desconforto psicológico decorrente da sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em oferecer-lhe acolhimento e escuta e caso necessário, orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para atendimento psicológico na Clínica Psicológica do Curso de Psicologia da Universidade de Passo Fundo. Ao participar da pesquisa, você terá os seguintes benefícios: a) Ter um espaço de escuta ativa quanto aos desafios das práticas de inclusão; b) Refletir sobre a função do professor nos processos de inclusão; c) Realizar uma análise crítica das práticas escolares com alunos inclusos; c) Repensar suas práticas docentes. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo. Caso ocorra eventual dano comprovadamente decorrente da sua participação na pesquisa, você tem o

direito de buscar indenização. O primeiro e último encontro do grupo serão gravados através de áudio para fins de transcrição e as gravações serão destruídas após dois anos. Você receberá um caderno que será seu Diário de Bordo e que poderá ser fotografado pela pesquisadora para análise dos resultados da pesquisa, sendo as fotos sem identificação e também destruídas após dois anos do decorrer da pesquisa. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados, como nome, codinome, iniciais, gravações e fotografias, sendo utilizado na análise dos dados apenas números para representar os participantes. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados. Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Natana Pissaia, telefone (54) 9 99946727, ou com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, telefone (54) 33168295, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo, na BR 285 - Km 292, 4º Andar Centro Administrativo, Bairro São José, Passo Fundo/RS. O Comitê de Ética em pesquisa exerce papel consultivo e, em especial, educativo, para assegurar a formação continuada dos pesquisadores e promover a discussão dos aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura: _____

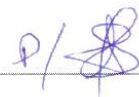
ANEXO B - Termo de Autorização da Escola

E.E. Ensino Fundamental Profª Marieta da Cunha Silva
Porto Alegre - RS
Doc. Criação 20.060/81
Pare. Aut. Fund. 11.058/82
Port. Aut. Fund. 28.451/86
Port. Ens. Fund. 318/2000

TERMO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DE PESQUISA

Eu, Irani Luiz da Silva, diretor da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta da Cunha Silva, autorizo a pesquisadora Natana Pissaia, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo a realizar um grupo de Escuta Formativa sobre inclusão escolar com as professoras do Ensino Fundamental I e demais membros da equipe diretiva. Os encontros do Grupo de Escuta Formativa acontecerão quinzenalmente nas dependências da escola, às quartas-feiras, com início às 16 horas e 45 minutos e prazo máximo de duração de 2 horas. A pesquisa somente será iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Passo Fundo e deve considerar as definições da Lei Geral de Proteção de Dados — Lei nº 13.709/2018*.

Porto Alegre, 30 de agosto de 2024.



Ana M.J Lapa
V.D - 2613220-01

Irani Luiz da Silva

Diretor da EMEF Marieta da Cunha Silva