

Dossiê

Sobre uma política de acolhimento de professores em situação de inclusão

Rinaldo Voltolini

Resumo. Partindo de uma crítica à chamada “utopia racionalista”, dominante no campo da formação docente, pretende-se, neste artigo, demonstrar a presença do saber inconsciente na relação do professor com seu aluno, fazendo furo no conhecimento referencial articulado que o professor construiu em sua formação. Procura-se demonstrar, também, a partir de fragmentos de sessões do dispositivo de grupos de escuta de professores, como é possível mobilizar esse saber inconsciente, com efeitos formativos, e não apenas terapêuticos. Essa abordagem de trabalho nos permitiu refletir sobre uma política de acolhimento dos professores, inspirada na psicanálise, bem como situar seu principal conceito: o de clínica da inclusão.

Palavras-chave: formação; acolhimento; inclusão, psicanálise.

Sobre una política de acogida de maestros en situación de inclusión

Resumen. A partir de una crítica a la llamada “utopía racionalista” dominante en el campo de la formación docente, pretendemos, en este artículo, demostrar la presencia del saber inconsciente en la relación entre el maestro y su alumno, haciendo un agujero en el conocimiento articulado y referencial que el docente construyó en su formación. También buscamos demostrar, a partir de fragmentos de sesiones del dispositivo grupal de escucha docente, cómo es posible movilizar este saber inconsciente, con efectos formativos y no sólo terapéuticos. Este enfoque de trabajo permitió reflexionar sobre una política de acogida de maestros, inspirada en el psicoanálisis, así como situar su concepto principal, el de clínica de inclusión.

Palabras clave: formación; acogida; inclusión, psicoanálisis.

About a policy for welcoming teachers in situation of inclusion

Abstract. Starting from a critique of the so-called “rationalist utopia” dominant in the field of teacher training, we intend, in this article, to demonstrate the presence of unconscious factors in the relationship between the teacher and his student, making a hole in the articulated referential knowledge that the teacher built in his training. We also seek to demonstrate, based on fragments of sessions from the teacher listening group device, how it is possible to mobilize this unconscious factors, with formative and not just therapeutic effects. This work approach allowed us to reflect on a policy of welcoming teachers, inspired by psychoanalysis, as well as situating its main concept, that of an inclusion clinic.

Keywords: training; reception; inclusion; psychoanalysis.

* Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: rvoltolini@usp.br

À propos d'une politique d'accueil des enseignants en situation d'inclusion

Résumé. Partant d'une critique de la soi-disant « utopie rationaliste », dominante dans le domaine de la formation des enseignants, nous entendons, dans cet article, démontrer la présence du savoir inconscient dans le lien entre l'enseignant et son élève, faisant un trou dans les connaissances référentielles articulées que l'enseignant a construites au cours de sa formation. Nous cherchons également à démontrer, à partir de fragments de séances issues du dispositif du groupe d'écoute des enseignants, comment il est possible de mobiliser ces savoirs inconscients, avec des effets formatifs, et pas seulement thérapeutiques. Cette approche de travail a permis de réfléchir sur une politique d'accueil des enseignants, inspirée de la psychanalyse, ainsi que de situer son concept principal : la clinique d'inclusion.

Mots-clés: formation; accueil; inclusion; psychanalyse.

“Não fomos incluídos na inclusão!”. Essa frase – ou variantes dela – é escutada com significativa frequência por todos aqueles que trabalham diretamente ao lado de professores no contexto da educação inclusiva. Para além das motivações singulares que ela pode ter para cada professor que a emite, seria importante escutar o que de geral ela denuncia: não fomos acolhidos na política da inclusão. Condições de contexto não faltam para dar a essa queixa docente um sentido concreto e imediato, afinal, todos sabem que, em geral, as condições materiais das escolas brasileiras, somadas à rapidez com que a política inclusiva foi implantada (Voltolini, 2022), são elementos mais do que suficientes para justificar tal denúncia.

Convidados a detalhar a queixa, os professores, em sua maioria, assinalam duas ordens de fatores em jogo: a primeira é relativa à falta de apoio técnico – auxiliares de sala, logística de organização escolar, recursos materiais acessíveis, auxílio de equipes especializadas etc. –; a segunda se refere à falta de formação específica – “Não fomos preparados para isso!” (Voltolini, 2020). A capacidade de resposta do Estado a essa reivindicação tem se mostrado sempre aquém das reais necessidades atestadas pelos professores. Dessa forma, a queixa persiste, estendendo-se até as famílias das crianças envolvidas, que começam, por sua vez, a contestar a própria existência e pertinência da política pública, já que se ressentem de uma escola despreparada para receber seus filhos.

A concretude dessa realidade material das escolas não deveria, entretanto, nos impedir de verificar que nessa denúncia dos professores há mais do que uma simples reclamação sobre a precariedade das condições de trabalho. A frase não diz apenas “não somos atendidos em nossas necessidades”, mas, também, “fomos deixados de fora do campo da decisão”, revelando uma identificação com o lugar da criança – como aquela que não participa das decisões – ou, ainda, da própria criança excluída. Não seria difícil escutar aqui os ecos de uma posição que se construiu historicamente, que destina ao professor um lugar passivo em relação ao campo das decisões sobre sua prática.

Em sua trajetória acadêmica, o professor é formado, em geral, por especialistas nas áreas de sociologia, psicologia, história etc. – fenômeno que Tardif (2002) chamou de heteronomia formativa –, e não por professores. No campo das decisões sobre as práticas e as políticas escolares, o professor se vê funcionário de uma gestão que em uma época foi de ordem eclesiástica e mais recentemente passou a ser de ordem governamental (Nóvoa, 1992). Assim, são chamados a executar e defender uma ideologia de trabalho não necessariamente admitida por eles.

Já foi mostrado em trabalho anterior (Voltolini, 2018) o quanto esse assinalamento de exclusão – “fomos deixados de fora” – tem a ver com uma condição mais geral, chamada de proletarização docente, na qual o professor vê sua imagem refletida de modo sintomático no campo amplo das representações sociais de seu trabalho. Com o termo proletarização não queremos destacar especificamente as condições socioeconômicas do profissional da área de educação, mas, antes, a supressão de seu saber na ordem de determinação de sua função. O proletário era uma categoria de cidadão romano, entendida pelo Estado como desprovida de todo valor social, exceto o de gerar prole. O proletário seria aquele cidadão que vivia apenas para servir ao Estado gerando filhos.

Propor o termo de proletarização docente é considerar que o professor vem ocupando o lugar de quem cuida dos filhos para o Estado, sem que se suponha que as condições desse cuidado sejam definidas por eles. É esse gênero de exclusão – que elimina o valor do saber sem eliminar a função executiva de uma tarefa – que parece condicionar a queixa docente, agora agudizada pela maior complexidade que o contexto das políticas inclusivas estabelece. Na determinação da larga escala de suas atividades, o professor é pouco ouvido. Em suas queixas, ele é ouvido apenas – quando o é – sobre o que lhe falta para trabalhar bem, e não no saber que a própria queixa encerra. A situação se revela análoga à de uma mãe com seu bebê que chora: o choro revela uma queixa clara do bebê, e que deve ser atendida, mas a interpretação do sentido do choro e a ação correspondente ficam sob o julgamento da mãe.

O próprio professor, muitas vezes, se vê identificado com esse lugar e tem dificuldades de formalizar o saber que dá contorno à sua prática, favorecendo a imagem que se cria socialmente dele como um profissional meramente executor. Cifali (2012), falando sobre a desvalorização social do trabalho docente e comparando-a, por exemplo, com a valorização social do médico, sublinha:

Por que, então, tal desvalorização persistente? Alguns a colocam sob a responsabilidade da representação social ligada à infância, apesar de sua supervalorização afetiva em nossas sociedades. Um professor se considera, sobretudo, vítima de uma desvalorização exterior; sua responsabilidade está igualmente engajada na maneira como ele reconhece seu gesto e o aprecia, na maneira como ele o pensa ou não o pensa. (Cifali, 2012, p. 157)

Acolher o professor em suas necessidades e nutri-lo de boas condições materiais de trabalho é imprescindível, porém insuficiente se quisermos que ele seja um profissional eficiente e preparado, tal como deve ser todo aquele que tem diante de si uma tarefa de altíssimo peso e relevância social: a formação da nova geração. Como destacado, com a ajuda de Cifali, a diferença do *status* social do médico e do professor não está tanto na envergadura e na importância de suas respectivas tarefas – salvar uma vida não é tarefa em si mesma de maior valor do que formar uma –, mas, antes, na formalização do saber de referência de cada profissão.

Uma melhor formalização de sua ação é, portanto, crucial não só para aprimorar sua prática, mas, também, para renovar sua autoimagem e a de sua profissão. Sem essa distinção, a formação docente corre o risco de se ver refém das modas de época e/ou da pressão do amplo mercado que descobriu uma mina de ouro, transformando a formação docente em mercadoria e incluindo nesse campo a ideologia do bom profissional como um bom solucionador de problemas.

Nesses termos, mesmo a formação dita continuada, concebida para ser um espaço de lapidação da formação do professor, já dentro e a partir de sua experiência de trabalho, se vê sob o risco de ser engolida por uma discussão pragmática, de solução de problemas urgentes, sem que a própria formulação do problema em questão – em geral de alta complexidade – esteja

suficientemente consolidada. Não se pode encontrar boas respostas quando as questões estão mal formuladas.

Votado a ser um solucionador de problemas, o professor é convidado a adotar uma postura em sala de aula que o coloca sob o risco de ser um manipulador, convencido de que seu papel é de gestor da sala de aula e de que toda ocorrência em sala pode ser formulada em termos de problema-solução, passando ao largo daquilo que efetivamente resta incontrolável: a subjetividade do aluno.

Onde nós vemos os professores esquecerem a dimensão de sujeitos de seus parceiros, a capacidade deles de produzir sentido, sua essência de *fallasser*. Tendo como benefício deste esquecimento a crença em um controle possível, a edificação de um Eu-mestre que fecha, por sua vez, todo o risco de um encontro com *a criança que fala*: aquela que se fosse reconhecida desestabilizaria esse controle e essa edificação. (Imbert, 1993, pp. 13-14)

É com base na leitura da atual condição social que condiciona a formação docente que nos propomos neste artigo a contribuir com a seguinte questão: *o que seria uma política de acolhimento do professor que o inclua como sujeito e que abarque seu saber nas práticas referentes à sua formação e ação?* Como otimizar e dinamizar sua experiência concreta de trabalho de modo que ela não seja apenas o espaço de apagamento de incêndios no cotidiano escolar? Questão ampla e complexa, com diversas dimensões e ângulos de análise, cujo escopo é impossível de ser coberto nos limites de um artigo.

Sem pretender esgotar a questão, modestamente este estudo se propõe a discutir as coordenadas e os efeitos de uma experiência concretizada no âmbito de uma pesquisa realizada com professores em trabalho com crianças em situação de inclusão. Nesta pesquisa se buscou intervir com os professores em duas situações distintas: (1) escutando-os em grupo de professores, a partir de suas narrativas sobre os impasses de trabalho com as crianças consideradas de inclusão, buscando trabalhar sua implicação subjetiva na cena com o aluno; e (2) intervindo diretamente com as crianças com as quais eles trabalham na dinâmica interativa entre eles.

A hipótese central desta pesquisa – pensada a partir dos constructos das áreas de psicanálise e educação (Voltolini, 2018) – é a de que há uma diferença entre o saber docente e o saber *do* docente. Essa formulação deve ser entendida analogamente à tese lacaniana – desenvolvida em seu seminário paralelo, intitulado *O saber do psicanalista* (Lacan, 1971) – sobre a diferença entre o saber psicanalítico – aquele formulado por Freud e seus seguidores e que adquire a dimensão universalizante da teoria – e o saber do psicanalista – aquele *experienciado* por cada analista em sua prática no calor da situação transferencial, momento em que está envolvido tanto em sua interpretação quanto em suas decisões e ações.

Por saber *do* docente queremos destacar que: (1) a ação do professor nunca se dá em uma ocasião neutra, na qual ele poderia aplicar um conhecimento a um objeto, ou em uma situação controlada, mas sempre em um contexto dinâmico, em que o jogo transferencial – e contratransferencial – cumpre um papel decisivo na percepção e na condução dele. Na sala de aula ocorre a ação de um em relação à ação de outro, e não a ação de um sobre a inatividade de outro. É no calor dessa transferência e afetado por ela que o professor pensa e age; (2) em tal situação, na qual há uma “pressa para concluir”, o saber inconsciente tem um peso importante na determinação da interpretação e na decisão do professor, podendo levá-lo a uma “certeza antecipada”¹. O inconsciente é um saber que não é referencial, no sentido de que é passível de

¹ Termo empregado por Lacan (1998) em seu texto “Tempo lógico e asserção da certeza antecipada”, de cuja complexidade destacaremos, para fins de nossa pesquisa, a dimensão de antecipação do saber inconsciente sobre o consciente. A ideia de

ser tomado ao modo da mestria pelo professor, mas, mesmo assim, se mostra presente na ação do professor – como esperamos poder demonstrar – de modo decisivo e em sua forma simbólica.

Ainda que ele não possa ser dominado e transformado em técnica, pode ser elaborado, com benefícios ao professor para sua prática e para sua formação. A possibilidade de tratar a experiência do professor levando em conta a presença desse saber é a aposta que colocamos à prova no âmbito desta pesquisa. Para nós, ela significa, no mínimo, uma possibilidade de problematizar certa concepção consciencialista e hegemônica na formação docente, segundo a qual a (boa) ação do professor seria aquela que traduz em ato o conhecimento solidamente construído pela ciência. Essa concepção foi tão bem nomeada e descrita por Perrenoud (1994) sob o nome de “utopia racionalista”.

Tal utopia já demonstrou suficientemente suas limitações e derivas e, sobretudo, sua capacidade de enviesar a formação docente de modo a cumprir com o professor aquilo que Freud criticou na educação em geral dada aos jovens de sua época: “A educação se comporta como se equipasse pessoas de uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos” (1930/1996, p. 137). A psicanálise está em boas condições de prestar um serviço a toda e qualquer crítica ou desvelamento da utopia racionalista, na medida em que sua própria história se confunde com a crítica ao racionalismo e ao consciencialismo produzidos no campo do conhecimento.

Mas nossa aposta inclui, também, o combate à ideologia da gestão – tudo seria uma questão de boa gestão – que assolou a educação, buscando fazer do ato educativo um ato *procedimental*, rompendo com sua dimensão necessariamente *processual*. Segundo essa ideologia, o ato educativo poderia ser integralmente controlável, fruto da ação consciente e deliberada de um professor bem treinado a partir de experiências que já se mostraram eficientes em outros contextos.

De tal percurso, pode-se esperar mais elementos para responder a esse espaço imenso que se abriu no campo da pesquisa em formação docente para combater a simplificação que a utopia racionalista representa e para devolver ao professor a possibilidade de se implicar em sua experiência.

Saber do professor e saber docente

Como se constitui e opera o saber do professor? Essa é uma questão fulcral para a formação e para a prática docente e mobilizou o concurso de vários saberes disciplinares – sociologia, antropologia, história, psicologia etc. – na tentativa de lhe dar um contorno. Da soma de todos esses saberes espera-se que o professor faça uma síntese ou os articule em sua prática, em benefício de uma postura mais científica. Tal síntese aparece prometida sob o problemático e falacioso nome de ciências da educação e se anuncia de difícil realização, já que existem tensões entre os saberes envolvidos – as quais não rendem a esse termo, senão, uma unidade de caráter federativo.

certeza antecipada não aparece aqui como sinônima de apressada, sem a devida reflexão, mas serve para indicar que a ação consciente é precedida logicamente pela inconsciente, de modo que, quando um pensamento emerge estabelecido na consciência, ele já passou por certezas que não são produto de uma submissão ao exame crítico, mas relativas ao jogo pulsional, numa lógica própria ao inconsciente.

Em contraste com toda essa organização no plano do saber científico, a ação concreta do professor em cena parece desorganizada – por vezes, caótica. A leitura que ele apresenta de sua sala e de sua aula não raras vezes demonstra uma bricolagem desses vários conhecimentos disciplinares que o atravessaram em sua formação, dos quais não restou, senão, o aspecto fragmentário.

Se o conhecimento científico dos fenômenos é ‘inteligência da ordem’ e procura sua validade na natureza ‘dedutiva e preditiva de seus enunciados’, em contrapartida, o ‘esforço de conhecimento que porta as práticas sociais’ é ‘inteligência da desordem’, ele integra desejo, angústia, temporalidade e conflito. (Imbert, 1992, p. 208)

Se por experiência tiver aprendido que desses saberes não deve esperar um guia infalível para planejar e aplicar em seu trabalho, mas sim um bom referencial para interrogar o que acontece em sua prática, terá se poupado de um sofrimento desnecessário e entendido adequadamente o justo lugar do saber referencial. Como sabiamente destacou Meirieu (2006):

Mas, quando tudo isso nos for conhecido, quando tivermos a boa medida dessas evoluções e adquirido todos os conhecimentos psicológicos e sociológicos necessários, restará ‘alguma coisa’, que se joga e que retorna novamente cada vez que um adulto se vê em situação de educar; ‘alguma coisa’ que nos mostra precisamente o mito em que se ‘constitui o modelo mesmo da mediação do Eterno no temporal’. (pp. 13-14)

Essa “coisa educativa” (Meirieu, p. 11) constitutiva do encontro com o aluno em situação de ensino não pode ser recoberta totalmente por nenhum saber. De um lado, temos algo da ordem da *complexidade* – articulação dos vários conhecimentos envolvidos na análise –; de outro, algo da ordem da *perplexidade* – espanto diante do real produzido pelo encontro na experiência com o aluno. O termo “coisa” educativa, formulado por Meirieu, se alinha muito bem com a definição de Real na linguagem psicanalítica lacaniana. O Real é aquilo que não pode ser dominado ou recoberto integralmente pela articulação simbólico-imaginária.

A pretensão maior da utopia racionalista – e é nisso exatamente que reside seu caráter ilusório – é a de colmatar o real pelo simbólico, ou seja, a de que a justa medida encontrada na boa articulação da complexidade dos conhecimentos elimine toda possibilidade de perplexidade. Num momento, a descoberta das condições atmosféricas que promovem a chuva, por exemplo, implicou, além da capacidade de prevê-la, a possibilidade da domesticação intelectual do fenômeno, de modo que pudemos não nos espantar mais com sua ocorrência. Com o saber científico resolvemos não apenas problemas práticos, como a previsão de chuva, mas também a angústia relativa à incompreensão de um fenômeno.

Diante de um aluno ou de uma situação, cujas características o professor não compreende, normalmente surge uma angústia, que pode ter destinos diferentes a depender da maneira como ela é tratada. Um conhecimento qualquer pode ser evocado apressadamente por esse professor, de modo defensivo, apenas para lhe permitir encontrar um nome para aquilo e controlar a angústia, que deriva não do simples desconhecimento, mas da emergência do real. Não é a ignorância que é angustiante, mas, antes, a perplexidade diante de um real inominável.

A tradição psicanalítica já demonstrou largamente que a ignorância é um elemento importante e inevitável na organização psicodinâmica², sublinhando que sua compreensão não

² Ver, sobre isso, a teorização produzida por Sara Pain (1987), em seu livro *A função da ignorância*, quando dá à ignorância um estatuto de função contra a angústia ou, ainda, a elaboração lacaniana sobre a ignorância como uma das paixões humanas.

pode se dar em termos de uma simples disfunção, ou mesmo de uma lacuna informativa. Ignorar pode ter uma função subjetiva de equilíbrio de um sistema que precisa dela para regular-se.

O que pode causar efetivamente a angústia é a impossibilidade de nomeação. Diante de algo que não consigo nomear, ou seja, que não consigo situar em algum lugar – simbólico – que me ajude a definir minha posição, a angústia emerge. Não por acaso o termo *simbólico* é oposto ao termo *diabólico*. A tradição cristã soube historicamente reconhecer, a seu modo, que o demônio está naquilo que não encontra palavra para nomear e que o combate a ele consiste em encontrar a palavra certa que o enfraquece.

Se pontuamos aqui a questão da angústia é porque ela tem um papel importante na dinâmica do saber e do conhecimento – papel que, em geral, é bastante negligenciado. Dada a hegemonia da tese cognitivista no cenário da pedagogia atual – seja o cognitivismo comportamental ou o cognitivismo piagetiano –, toma-se normalmente o conhecimento como um processo ativo de organização e sistematização da informação sobre os objetos do mundo. Nos termos propostos neste artigo, é como se tudo pudesse se resolver no campo da complexidade e a inteligência não tivesse senão a tarefa de organizar essa complexidade.

A retomada da questão da angústia cumpre, ainda, para os objetivos deste artigo, outra função importante, já que ela surge com frequência – bem como a mobilização de conhecimentos que servem para se defender dela – no encontro de professores com alunos em situação de inclusão, em particular aqueles com entraves estruturais do desenvolvimento (EE)³. As crianças com EE têm maior possibilidade de mobilizar em seu entorno a angústia e as defesas contra ela, por seu particular modo de subjetivação, constituído sob regras distintas daquelas da norma fálica, típica do neurótico.

A perplexidade gerada no encontro com essas crianças leva com frequência ao uso do conhecimento como defesa. Se assim ocorrer, todo o conhecimento mobilizado na análise, independentemente da qualidade e veracidade que ele possa portar, restará estéril porque utilizado para defender-se da situação, e não para elaborá-la. A dimensão da pesquisa está bloqueada em prol daquela da aplicação, e o aluno vira um objeto sem que nada mais que ele fale possa figurar como marca singular de sua presença.

O saber *do* professor não pode, portanto, ser confundido com o conhecimento que ele acumula em sua formação – saber docente. O que o professor pode encontrar, legitimamente, nesses saberes constituídos, pelos quais ele transita em sua formação, é a capacidade que eles portam de provocar um descentramento em relação a si mesmo, à sociedade e às instituições e, nesse sentido, pode constituir um importante referencial para o questionamento crítico e constante das situações. Mas esse guia não pode substituir ou eliminar o incontável que se passa no encontro com o aluno, do mesmo modo que um guia de viagem não tem o poder de evitar os imprevistos de uma viagem.

Clínica da inclusão, acolhimento e bem-dizer

³ Utilizaremos o termo entraves estruturais do desenvolvimento (EE) como um termo que permite considerar a interação psicodinâmica entre os fatores constitutivos do sujeito e os desenvolvimentais, perspectiva que se perdeu totalmente na abordagem psiquiátrica, por ora dominante no universo escolar, que nomeia, em geral, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) o conjunto das crianças que apresentam esses entraves.

Propõe-se o exame de um trecho de uma sessão de grupo com professores para a análise dos elementos mencionados. Trata-se de grupos de escuta de professores, nos quais a regra fundamental é, à semelhança daquela estabelecida por Balint em seus grupos de escuta acerca das práticas profissionais, “. . . aceitar mostrar suas dificuldades sem disfarçá-las, ou ainda, segundo expressão de Michael Balint, tendo ‘a coragem de sua própria bobagem’” (Imbert, 1996, p. 194),

Nesses grupos, o objetivo é suspender ativamente a exigência dos requisitos normais do exercício de um ofício, tais como a busca das competências específicas ou as prescrições morais dessa função. É preciso, igualmente, evitar toda a sorte de conselhos e de reassuramentos, típicos da ideia de apoio, a qual pretende-se aqui distinguir da ideia de acolhimento. Acolher, na perspectiva desenvolvida, não é dar uma palavra de conforto àquele que parece precisar, nem colocar-se à disposição de modo empático, mas, sobretudo, estar atento aos signos que o outro emite sem o saber e que, portanto, escapam à sua percepção e consideração.

Não é de forma aleatória e despreziosa que esses grupos são chamados de grupos de escuta. O gênero de escuta presente neles é ativo no sentido de destacar o peso que alguns significantes têm na fala dos participantes, esperando que se possa tomar alguma distância, a partir desse destaque, em relação à própria narrativa e que possa ocorrer um efeito de desalienação: é um trabalho que põe em primeiro plano a *lucidez*. A lucidez não é uma competência profissional, nem uma técnica domesticável, mas algo que tem de ser buscado a cada vez, em cada situação, pois nunca se pode estar completamente ao abrigo da confusão ou da indiferença que pode nos ocorrer em um caso particular.

É nesse sentido que a perspectiva deste trabalho é nomeada de *clínica da inclusão*. O sentido a destacar no termo clínica, nesse ponto, não é obviamente aquele próprio ao sentido médico. Não se trata de fazer uma clínica baseada no exame do caso a partir de um saber previamente estabelecido, na solidez da pesquisa baseada em evidências, mas sim de pensar o caso a partir dos pontos cegos, produzidos exatamente pela afetação transferencial. Quando Balint criou seus grupos – que ficaram conhecidos como grupos Balint – o fez num contexto de trabalho com médicos, intervindo exatamente na contratransferência gerada neles pelo contato direto com seus pacientes. Notava Balint que frequentemente os médicos prescreviam tratamentos não tanto pela necessidade detectada pelo diagnóstico, mas para se livrar de pacientes incômodos ou, ainda, para agradar outros dos quais se compadeciam.

Não se trata nem de grupos de apoio, nem de grupos de reflexão, ainda que neles a reflexão certamente tenha um lugar, não aquele de finalidade do grupo, mas de meio para a elaboração da implicação subjetiva.

Como apresentado, o que se busca com esse dispositivo é trabalhar na imbricação entre saber – inconsciente – e conhecimento, de modo a solucionar um impasse surgido na prática, oferecendo ao professor a oportunidade de dar-se conta dos pontos de alienação nos quais ele se encontra em relação ao seu aluno e que aparecem na narrativa do caso. Por isso, evita-se, também ativamente, nesses grupos propor o estilo *relato do caso* – típico nas discussões médicas, ou mesmo nas pedagógicas, por exemplo –, que se centra na objetivação do aluno, mediante o oferecimento de informações sobre ele, consideradas necessárias para a compreensão do caso.

Propomos aos professores o estilo de *narrativa livre*, em que se busca a organização espontânea, menos planejada possível, na qual se pode ver deslizar os significantes que marcam a relação *desse* professor com *seu* aluno. A diferença essencial entre o relato do caso e a

narrativa poderia ser resumida em uma fórmula: enquanto no relato o que importa é a objetivação do aluno, na narrativa o que importa é a subjetivação do professor.

Em uma discussão de caso, a professora Joana⁴ narra seus impasses de trabalho com Roni, seu aluno com EE. Em essência, ela ressalta dois problemas: o primeiro é o que ela chama de “falta de reconhecimento dos pais quanto ao diagnóstico do menino”. O périplo pelos médicos tinha levado a família a se deparar com diagnósticos distintos: transtorno não identificado, TEA e transtorno global do desenvolvimento. Segundo ela, nenhum dos diagnósticos havia sido acatado pelos pais. Uma tensão se estabelece entre professora e família – aliás, bastante comum nos casos de crianças com EE.

O segundo é o que ela nomeia de “falta de participação” de Roni nas atividades propostas, bem como uma hiperfixação em certas coisas, como o gosto por quebra-cabeças ou ioiôs. Ela teme que essa condição de Roni possa causar – a ele e a ela – prejuízos nas etapas posteriores do ensino.

Meu entrave é que ele vai mudar de fase e eu não consegui! Eu apresento duas, três atividades e nada, como se eu não soubesse motivá-lo. . . . Minha aflição é que ele vai chegar no primeiro ano e não vai saber pegar o lápis. Ele está no parque sozinho e eu peço pras crianças chamarem, mas ele diz: o Roni não quer! Ele anda com o manto e diz ser o Homem-Aranha. Minha ansiedade é que não conseguimos nos conectar com ele. Estou na fase de desmamá-lo, soltando-o para que ele tenha independência. (Professora Joana)

A professora Joana ressalta, ainda, que Roni às vezes se torna violento com seus colegas de classe e que também gosta muito de desenhar. Por vezes ela propõe que ele desenhe, mas sem muito sucesso em fazer com que, por meio do desenho, ele se integre em alguma atividade da aula. O desenho é proposto também, em algumas ocasiões, reconhece Joana, para que ele se acalme e ela possa se ocupar de outras atividades: “*Tirar dele essas ideias fixas é muito complicado!*”.

Note-se que se nos prendêssemos à dimensão do relato – objetivante do aluno – certamente o destaque repousaria sobre os signos autistas de seu comportamento: isolamento, comportamento disruptivo e descontextualizado de violência, fala de si em terceira pessoa, hiperfoco em atividades específicas etc. Mas algo na narrativa de Joana em seu impasse com Roni revela outro tipo de signo a levar em consideração. Por que Joana quer *tirar* ideias fixas dele?

A resposta mais evidente é que, assim, ela poderia fazê-lo se interessar por outras atividades, supostamente mais edificantes. Mas Joana sabe que Roni tem outros interesses – como o desenho e os super-heróis – e até os inclui na perspectiva educativa. O que parece incomodar Joana é que o gosto de Roni não se flexibiliza às suas propostas: ele se demonstra não seduzível.

A expressão *tirar* é reveladora dessa dimensão de sedução. É um vocábulo normalmente recalcado pela pedagogia, provavelmente por seu caráter claramente sexual. Normalmente se preferem outros em seu lugar, tais como motivar ou estimular. Mas a proximidade desse verbo com o próprio vocábulo educação é digna de nota e é importante para nossa compreensão.

Educere é um termo que se forma de *ex*, que quer dizer fora, e *ducere*, que significa conduzir, o que dá a ideia de conduzir para fora, para fora de si mesmo ou para fora do familiar no sentido de para o mundo. *Seducere* se forma da partícula *se*, que quer dizer afastamento, e *ducere*, que significa conduzir, dando a ideia de afastar de uma direção. Quem seduz tira alguém de uma direção, propondo outra.

⁴ Todos os nomes utilizados para os personagens envolvidos nas cenas são fictícios para proteger a identidade dos sujeitos.

Uma das grandes questões apresentadas, em geral, pelas crianças com EE para seus professores é justamente a da dificuldade de sedução. Elas tendem a permanecer extremamente fiéis aos seus gostos – traço conhecido como fixidez. Após inúmeras tentativas malsucedidas de sedução, a professora acaba desanimando, tendo poucas possibilidades de se identificar com seu aluno.

Lembremos o importante deslocamento produzido por Freud na história da psicanálise acerca do conceito de sedução. Se no início ele foi flagrado enquanto *sedução traumática* do pai pela filha, aos poucos se vê deslocado para uma *sedução estrutural* da mãe com o filho, aquela que faz com que o filho se deixe guiar pelos apelos da mãe. Assim como uma mãe pode se regozijar ao ver seu filho dar sinais de que corresponde à sua sedução, a professora também espera o retorno de sua imagem mediante a resposta de seu aluno a seus apelos.

Joana reconhece que Roni está bastante ligado a ela – afinal, ela quer desmamá-lo, metáfora, aliás, que não deveria passar despercebida nessa equivalência entre a mãe e a professora –, mas sem responder efetivamente a seus apelos. Sem a possibilidade da sedução, o campo interativo entre eles corre o risco de se obstruir. Nesse sentido, não se trata apenas de uma característica universal do autismo – a fixidez –, mas do efeito dinâmico que ela provoca na interação com o professor.

Algumas professoras do grupo tomam a palavra, nitidamente identificadas com a ansiedade de Joana, e tentam acalmá-la. Elas lembram que estar identificado não é necessariamente estar empático, ou seja, sentir algo parecido com o que outro sente, mas sim compartilhar a questão apresentada pelo outro, no mesmo ponto de detenção. Em outras palavras, estar identificado significa adotar a nomeação dada pelo outro e tomá-la como um S1 – significante mestre –, mesmo que na sequência da discussão possa ocorrer divergência de posições e/ou opiniões: “*A primeira coisa que queria te dizer é calma! Vai dar tudo certo!*” (Professora Rose).

Em seguida, como é próprio quando há identificação, começam as sugestões para a resolução do problema. Recomendam-se o uso de um quadro de regras, a utilização de imagens da própria sala para ajudar a integrá-lo etc. Ainda que, como destacado, a regra fundamental do grupo inclua evitar conselhos e apoios, ocorre, com frequência, a resistência à regra fundamental. Evidentemente, cabe aos coordenadores do grupo a condução do processo para que esses efeitos resistenciais não dominem e bloqueiem a dinâmica grupal.

O problema principal do conselho é que ele se constitui, fundamentalmente, na perspectiva do “eu, no seu lugar, faria. . .”, o que veda exatamente aquilo que o grupo está buscando destacar – que é o que representa um impasse entre *essa* professora e *seu* aluno. A ênfase no *seu* aluno serve para marcar que o aluno que aparece na narrativa da professora Joana, por exemplo, não é o Roni, tal como ele é – se é que o que realmente alguém é seja uma dimensão propriamente acessível, objetiva e universalizável –, mas é o Roni enquanto um significante da professora Joana. Os conselhos recalcam essa dimensão transferencial do laço e cedem espaço à dimensão necessariamente narcísica presente no “eu, no seu lugar, faria. . .”.

Se fosse eu, pediria pra me lembrar que ele tem cinco anos, que ainda está na EMEI. Curta você este momento com seus alunos e compartilhe com a gente. Eu vejo muita ansiedade em você. . . . Eu, Alicia, não acharia violenta esta criança; eu a enxergaria como uma criança que agrediu o outro como uma forma de expressão, típica da idade e que a gente vai ensinando que não pode! (Professora Alicia)

Note-se que as reuniões do grupo são mobilizadoras de afeto não apenas para quem narra o caso. Há toda uma sorte de possibilidades de identificação. Como foi dito, a identificação

mantém a discussão no nível da rivalidade imaginária, que pode tomar a direção fraterna do amor ou do ódio.

Além disso, esse trecho nos possibilita refletir sobre uma das questões apontadas anteriormente: a do possível uso defensivo do conhecimento:

O menino está com cinco anos, no momento lúdico do ser humano e às vezes a gente cerceia isso com registros, com a escrita fina. . . . Ele fala em terceira pessoa. . . . Alargar o lápis [procedimento sugerido para ajudar nas dificuldades psicomotoras do aluno] pode ser uma questão de pinça. Você já viu ele com os talheres? . . . Ah!, mas nesta idade é quase todos! [frase pronunciada pela professora Alícia logo depois de ouvir a professora Joana narrar que Roni vai ao banheiro, mas que não sabe se limpar]. . . . A individualidade, eu vejo, que é típica da idade ainda. . . . Será que a violência dele não teria a ver com a habilidade da oralização? (Professora Alícia)

Independentemente da consistência científica das informações mobilizadas pela professora Alícia para pensar o caso, e que podem como em qualquer outro caso ser objeto de discussão, a questão a destacar aqui é a do uso discursivo feito delas. Vemos aqui, em pleno funcionamento, formulações típicas daquilo que se chama, desde Lacan (1992), de discurso universitário, cuja forma paradigmática é a afirmação “toda criança é!”. Tal fórmula se constitui a partir de dois eixos principais: um é objetivante e predicativo: “a criança é . . .”; o outro é universalizante: “toda” criança é.

Essa forma de pensar é típica na formação docente, por isso não há nenhum estranhamento na fala da professora Alícia. Contudo, esse modelo tende a recalcar a dimensão transferencial que liga a professora Joana a Roni, como se toda criança dessa idade apresentasse tais características e como se isso fosse normal. A ênfase nos predicativos d’A” criança apaga a singularidade da situação.

A professora Flávia entra na discussão de um modo diferente. Ela menciona que o caso Roni é típico nas escolas, mas não para normalizar o caso a partir da modalidade universitária. Ela ressalta que é comum o professor se queixar que em casa, com a família, não se faz as coisas certas e que a escola tenta reparar o que as famílias não realizam.

Ela problematiza a ideia de que nesse caso a família teria sido negligente:

A família foi atrás dos médicos, não está negligenciando, estão em busca de algo! . . . A família recebe um diagnóstico de transtorno não identificado! O pai busca quatro diagnósticos e recebe isto! . . . Também fico pensando o quanto a escola fica tentando trabalhar na falta, na falta de limites, nesse enquadre nos modelos educacionais. Ele tem saberes matemáticos [referindo-se a Roni]. (Professora Flávia)

Com essa intervenção, a professora Flávia sublinha um S1 presente na narrativa da professora Joana: o da negligência da família. Ela faz um apontamento que permite pensar fora da identificação. Flávia problematiza a operação do olhar. Fala-se muito no campo da formação docente e, em particular, na educação inclusiva, sobre a importância de se mudar o olhar. Essa mudança, em geral, é pensada na chave superegóica do “não deve ser visto assim”, logo, “deve ser visto assim!”

As intervenções da professora Alícia, destacadas anteriormente, também poderiam ser entendidas como problematizadoras do olhar, mas diferentes das feitas pela professora Flávia, que parecem mais se dirigir ao que deveria ser visto, e não ao que efetivamente se viu e se nomeou. Um olhar, como mostrado em trabalho anterior (Voltolini, 2022), não apenas lê a criança, mas *a escreve*. Na narrativa dos professores, o que se identifica é como uma criança é

escrita. Naquilo que normalmente se considera, na perspectiva do relato, uma *observação*, aqui vemos ganhar sua dimensão de *interpretação*.

Na observação se supõe a possibilidade de uma apreensão neutra do objeto observado, perfazendo uma operação da ordem da descrição. Já na interpretação, trabalha-se com a ideia de que “todo fato é fato de discurso” (Lacan, 1992), ou seja, não há dimensão factual que não esteja preparada – no sentido mais preciso dessa palavra, o de “pré parado”, ou seja, parado antes – por um discurso, do qual o fato não constitui senão um semblante.

O que a professora Flávia coloca em questão é a operação de nomeação: será que podemos falar de negligência? Davi, um dos coordenadores do grupo, procede do mesmo modo quando interroga a professora Joana: “*O que poderia mudar se a família aceitar o diagnóstico?*”.

Com essa pontuação, ele evidencia outro S1 da narrativa de Joana: o diagnóstico dado pelos médicos a Roni e supostamente negado pela família. *O que você conta é que Roni foi mudando e não tem nada a ver com o diagnóstico. “Qual foi para você o peso do diagnóstico?”* (Davi). Davi sublinha ainda outro ponto: “*Você fala de desmame. Como está fazendo para ele interagir com as outras crianças?*”.

Em ambos os casos, a intervenção visa à colocação em pauta de um S1 presente de modo decisivo na narrativa da professora Joana. Bem entendido, o S1 não é um significante qualquer, mas um significante mestre, pois ele é organizador da narrativa, dando a ela certos contornos, e não outros. Ele é mestre porque guia o olhar. É ele que possibilita o conjunto das questões possíveis – e, ao mesmo tempo, das impossíveis – a serem contempladas na análise do caso. Ele define em que discurso estamos.

No caso de Joana e Roni, estamos em um discurso organizado em torno, basicamente, de dois S1: (1) o de que os pais são negligentes e pouco colaborativos; e (2) o de que Roni estaria fechado em sua fixidez e em seus automatismos mentais. Joana se vê, assim, desanimada no trabalho com Roni e sob o risco de que sua imagem enquanto professora decaia frente aos colegas do primeiro ano, futuros professores de Roni. Sensibilizar Joana para seus S1 é o objetivo da intervenção que visa à dissolução – termo preferido ao de solução – do impasse em jogo. Disso se esperam não apenas efeitos de desbloqueio, mas com eles se esperam também efeitos formativos.

A desejada conversão do olhar do professor em relação ao aluno não se realiza completamente no plano conceitual, como, em geral, se pensa por meio da noção de preconceito. Do pré-conceito ao conceito formado seria a fórmula que resume a ideia corrente subjacente ao desejo de mudança de olhar docente. A conversão do olhar é sempre do olhar singular, começa evidenciando a implicação subjetiva do professor no olhar que ele tem de seu aluno – olhar que, paradoxalmente, se constitui de maneira a impedir que outras coisas sejam vistas.

A noção de preconceito deve ser retomada em uma chave positivada, que considera o papel do inconsciente em sua composição. Antes de significar uma falta de saber sobre algo – sua pretensa chave negativa –, a noção de preconceito sublinha como um dado saber – inconsciente – opera de forma alienante, convergindo o olhar em determinada direção e fixando-o nela. O trabalho nesses grupos de escuta dos professores visa exatamente desconsolidar essa dimensão preconceitual, abrindo espaço para uma interrogação, para uma pesquisa com o aluno.

Se foi mencionado anteriormente que a ética que rege o trabalho nesses grupos é a de acolhimento, e não de apoio, é porque acolher implica levar em consideração aquilo que diz o professor, não apenas como um informante sobre um caso, mas, sobretudo, como um narrador que traz em sua narrativa toda a dimensão transferencial e interpretativa que marca sua relação

com seu aluno. Nessa dimensão, um saber – e não a falta de um saber – está em jogo produzindo ou impedindo enigmas que colocam esse professor em uma direção que pode chegar a ser desnorteadora.

Incluir esse saber – inconsciente – no escopo da formação docente implica considerar que sua presença na cena educativa é consistente e que sua eventual desconsideração não é apenas a desconsideração de um aspecto da formação enquanto outros – que poderiam ser supostamente mais importantes – estão sendo abordados. Desconsiderar a presença e consistência desse saber significa submeter toda a formação docente aos contornos da utopia racionalista e acreditar em um professor mestre-todo, virtualmente capaz de formular e resolver todos os problemas da sala de aula. Esse caminho parece não só equivocado, mas também acrescenta uma carga a mais a esse profissional já tão sobrecarregado dos ideais da educação contemporânea.

Nessa ética do acolhimento – por isso neste artigo foi chamada de ética, e não apenas de um procedimento específico – levar em conta aquilo que diz o professor não é apenas ouvir seus saberes e suas posições. Não é acolhimento em uma visão definida em termos de posição democrática, ainda que sem esta última não haveria possibilidade alguma de acolhimento. Trata-se, antes, de um levar em conta o dizer do professor em uma proposição do “bem-dizer”, ou seja, do dizer sua prática cada vez melhor, cada vez mais próximo da lucidez, para que as boas questões, estando postas, possam levar a boas respostas.

Valorizar o professor em seu saber, e no papel que seu saber tem em sua formação, não é elogiar sua inventividade, seu esforço, sua bagagem conceitual e prática, mas é, sobretudo, implicá-lo nas derivas que seu saber inconsciente o envereda a partir do encontro transferencial com seu aluno. Assim definido, fica claro como o bem-dizer não pode ser circunscrito no rol das competências docentes. Ele não é uma competência, mas uma condição preliminar a toda e qualquer competência docente.

Referências

- Cifali, M. (2012). *Démarche clinique, formation et écriture*, In L. Paquay, *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 145-159). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Freud, S. (1996). O mal-estar na civilização. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. XXI, pp. 65-147). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1930).
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique: un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux: Éditions Matrice.
- Imbert, F. (1993). *La question de l'éthique: dans le champ éducatif: pour une praxis pédagogique*. Vigneux: Éditions Matrice.
- Lacan, J. (1971). *O saber do psicanalista: seminário 1971-1972*. Seminário inédito
- Lacan, J. (1992). *O seminário: livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1998). O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In J. Lacan, *Escritos* (pp. 197-213). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Meirieu, P. (2006). *Frankenstein pédagogue* (5a ed). Issy-les-Moulineaux: ESF.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.113-133). Lisboa: Dom Quixote.
- Pain, S. (1987). *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*. Paris: ESF.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni.
- Voltolini, R. (2020). Yo no fui preparado para eso: aportes sobre los saberes necesarios en la educación inclusiva. In P. Zelmanovich & M. Minnicelli (Coords.), *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 198-204). Buenos Aires: Flacso.
- Voltolini, R. (2022). *Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva*. São Paulo: Benjamin Editorial.

Revisão gramatical: Sandy Marques

E-mail: sandy.santos@tikinet.com.br

Recebido em novembro de 2023 – Aceito em março de 2024.