



Diferença, diversidade e formação docente: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão

*Difference, diversity and teacher education:
contributions of psychoanalysis to the discussion of inclusion*

*Diferencia, diversidad y formación docente:
Contribuciones de la psicoanálisis a la discusión de la inclusión*

MARGARETH DINIZ*
CLÁUDIA ITABORAHY FERRAZ**



RESUMO – A escrita aqui construída se faz como fragmento de um caleidoscópio de ideias e inquietações advindas da teoria psicanalítica que interroga a educação e seus processos no contexto brasileiro atual. Trata-se de reflexões sobre o papel, lugar, atuação do(a) professor(a) em meio às urgências da contemporaneidade e sobre as causas e os efeitos disso – tal como o mal-estar docente –, pensando no alinhavo dentro e fora das paredes das escolas que tão necessariamente têm se rodeado de questões que compõem outra partitura conceitual e também de ofício, que é atravessada pela diversidade, pela inclusão e pelas práticas educativas. Nessa costura, pode-se pensar que a linha que tece a maior parte desses processos, se não ele todo, é a formação docente, que, não de forma diferente, tem em seus retalhos partes distintas de uma construção que é também social, histórica e política, detectadas através de conversações e discursos de um somatório de sujeitos mergulhados em subjetividade e diferenças.

Palavras-chave - Ofício docente. Psicanálise. Subjetividade. Diferença.

ABSTRACT – The writing here is built up as a fragment of a kaleidoscope of ideas and concerns arising from psychoanalytic theory that interrogates education and its processes in the current Brazilian context. These are reflections on the role, the place, the role of the / a teacher / a emergency amid the contemporary, the causes and effects of it – such as teacher malaise - thinking of tack inside and outside the walls schools that has surrounded much needed issues that comprise another score conceptual craft and also traversed by the diversity, inclusion and educational practices. In this fashion, we think that the line that weaves most of these cases, if not all of it, that would be teacher training, not differently, has flaps on their distinct parts of a building that is also social, historical and political, detected through talks and speeches from a summation of subjects immersed in subjectivity and differences.

Keywords – Official letter. Teachers. Psychoanalysis. Subjectivity. Difference.

RESUMEN – La escritura que construimos se hace como fragmento de un caleidoscopio de ideas y inquietaciones derivada de la psicoanálisis que interroga la educación y los procesos en el contexto brasileño actual. Se trata de reflexiones sobre el papel, el sitio, la actuación de los profesores y profesoras en medio a las urgencias da contemporaneidad, las causas y efectos de esto – tal como el malestar docente – pensando en la relación dentro y a afuera de las murallas de la escuela que tan necesario ha pasado por cuestiones que componen otra partitura conceptual y también del oficio que es atravesado por la diversidad, la inclusión y las prácticas educativas. De esta manera, se puede señalar que la línea que teje la mayor parte de estos procesos, si no todo, tiene que ver con la formación docente que, no de manera diferente, tiene en sus contornos partes distintas de una construcción que es también social, histórica y política, percebidas a través de conversaciones y discursos de una suma de sujetos sumergidos en subjetividades y diferencias.

Palabras clave – Ofício docente. Psicoanálisis. Subjetividad. Diferencia.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG, Brasil) e professora na Universidade Federal de Ouro Preto (Ouro Preto, MG, Brasil). E-mail: <dinizmargareth@yahoo.com.br>.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ouro Preto, MG, Brasil) e coordenadora do Serviço de Psicologia da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto (Ouro Preto, MG, Brasil). E-mail: <cacauitaborahy@yahoo.com.br>.

INTRODUÇÃO: DO QUE ESTÁ VELADAMENTE VISÍVEL

Desde muito tempo, há uma tendência de polarizar as coisas da vida. Isso se reflete, evidentemente, no campo educacional – assim como em tantos outros. As visões dicotômicas e binárias da educação dificultam em muito a compreensão integral e dinâmica do processo educacional, sempre fragmentando a educação, que mesmo com tantos outros processos embutidos é algo que se faz de forma integrada. Além disso, importante dizer do que ressalta aos olhos como sinal de tendência à falência dos métodos de formação vigentes na lógica educacional, uma vez que é notável, e também mencionado nos escritos de Santos (2008) e André (2009), que nem sempre formação significa melhor desempenho dos(as) professores(as), ou melhor rendimento dos(as) alunos(as).

Fala-se muito, como se vê em Schön, Zeichner, citados por Torres (1998), sobre autonomia e reflexão crítica dentro das escolas. Há um discurso que solicita que os(as) professores(as) sejam autônomos(as) e críticos(as) para potencializar os processos de formação, apontando para a identidade desses(as) professores(as) e considerando cada um(a) como pessoa, com história, subjetividade, questões próprias. Porém, como um processo, essa autonomia precisa ser construída e fomentada. Necessário se faz refletir sobre os espaços que são proporcionados no cotidiano escolar para que tais necessidades sejam executadas frente a tantas rotinas de massificação conceitual, conteudista, gradeada no ensino formal.

Nesse caminho, há uma insistência na cristalização daquilo que se propõe como identidade docente. Há uma tendência, como se pode ver no texto de Marcelo (2009), em se pensar algo que seja mais ou menos único como imagem docente, quando o que na verdade existe a esse respeito só é possível sob a forma de fragmentos diversos – visto que são histórias diferentes, sujeitos diferentes, desejos diferentes. Ainda que seja importante refletir sobre isso que se repete, que se faz como possível moldura docente, é de extrema necessidade estar atento para que a conceituação nesse aspecto não se faça como verdade fechada, absoluta, fazendo com que os programas de formação se construam de maneira a desconsiderar a diversidade profissional e pessoal em que a educação está imersa e provocando a ilusória ‘receitualização’ do processo ensino-aprendizagem. Diante disso, fica a constatação, não inédita, de que a formação docente não é nem inicial nem em serviço, ela é processual – ela se faz em continuidade, feito um itinerário de formação que considera a amplitude da educação e dos sujeitos nela envolvidos.

Outro aspecto a ser observado e interrogado na formação docente diz respeito à diversidade, às diferenças

que latejam insistentemente na contemporaneidade como pedido de inclusão, como marca de um rompimento com o que é dito normal. Considerando que a escola é uma instituição que faz parte da sociedade e que recebe o bônus e paga o ônus por isso, neste momento a discussão que circula insistentemente na escola e fora dela recebe a nomeação de inclusão.

Afinada com os direitos humanos, a Escola Inclusiva respeita e valoriza todos(as) os(as) alunos(as), cada um(a) com a sua característica individual e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe os sujeitos e se modifica para garantir que os direitos de todos(as) sejam respeitados. No que tange às pessoas com deficiência, a Educação Inclusiva não é uma moda passageira. Ela é o resultado de muitas discussões, estudos teóricos e práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores(as) no Brasil e no mundo. Fruto também de um contexto histórico em que se resgata a Educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos. Isto acontece quando se preconiza, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), uma sociedade mais justa em que valores fundamentais são resgatados como a igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação. Percebeu-se que as escolas estavam ferindo esses direitos, tendo em vista os altos índices de exclusão escolar das populações mais pobres, das pessoas com deficiência, dentre outras, que estavam sendo, cada vez mais, marginalizadas do processo educacional (Diniz, 2012).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) são alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre esse assunto. No Brasil, a Constituição Federal (1988), a LDB 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial e as Diretrizes Nacionais para a educação especial (2001) salientam a importância de se respeitar o sujeito na sua totalidade, considerando suas diferenças e potencialidades, com o objetivo de assegurar ao mesmo o bem-estar físico e psíquico.

Na educação, a passagem dos estudos sobre normalidade e desvio para uma abordagem sobre as diferenças começou após a Segunda Guerra Mundial, associada ao declínio dos modelos biológicos de compreensão de identidades sociais. Os ideais de uma raça pura e perfeita como projeto de nação, o racismo e outras justificativas para a manutenção e aprofundamento de desigualdades históricas foram abalados pela revelação das atrocidades de guerra, em especial os campos de concentração. Surgia, assim, um impulso para o desenvolvimento de um novo paradigma de compreensão da diversidade social em seus aspectos

étnico-raciais, de condições físicas e mentais, culturais e até mesmo voltados à sexualidade. Esses estudos vêm se desenvolvendo aos poucos e associados a movimentos sociais como o feminismo, a antipsiquiatria e o movimento de afirmação negra, bem como o movimento das pessoas com deficiência.

Dessa forma, muitas são as possibilidades de se abordar a questão da diversidade e da inclusão em seus aspectos conceituais, políticos e históricos. Mas aqui será feito um recorte na temática pela via da subjetividade e desta na formação docente.

Geralmente, o que se escuta de professores e professoras em momentos de formação é que não estão preparados(as) para lidar com as especificidades que cada sujeito apresenta. Para que se possa mudar essa lógica de estar preparado(a) como uma questão pronta e acabada, para outra lógica em que o preparo ocorre o tempo todo, isto é, está em processo diante de cada singularidade, será preciso considerar-se dois movimentos: um subjetivo e outro de formação. Inicialmente, cada sujeito – professor(a) – deverá se perguntar que posição irá assumir diante da inclusão e da diversidade. Num segundo momento, deverá haver um investimento na formação, que precisa romper com modelos preestabelecidos. A partir dessa mudança de posição, pode-se pensar num movimento mais amplo: o político, o qual poderá levar a mudanças estruturais no campo educacional.

Pode-se afirmar, em relação ao primeiro aspecto, o subjetivo, que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos “diferentes” em nossa sociedade. O aspecto subjetivo está sobremaneira ligado à construção da identidade docente, e a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na vida e consequentemente na profissão docente.

O conceito de identidade é complexo e situa-se em ‘várias encruzilhadas’, sendo de interesse de áreas diversas, como Antropologia, Ciências Sociais, Psicologia, Psicanálise, Filosofia, que têm contribuído com algumas formulações. A identidade de cada um se compõe da raça/etnia, nacionalidade, sexo, idade, gênero, crenças, classe, história de vida. Tudo isso está presente na relação professor(a)-aluno(a) e entre os(as) próprios(as) educadores(as). Nesse sentido, a reflexão sobre a inclusão e sobre a diversidade cultural conduz a um repensar da identidade do(a) professor(a), aqui entendida como um conjunto de dispositivos que podem operar politicamente. Para além da identidade, ainda se colocam as questões singulares de cada um(a).

Cada construção linguística que se faz, cada gesto, pensamento está perpassado pelas escolhas, às vezes inconscientes, possibilitando diferentes e múltiplos caminhos a serem trilhados. Descobrir os motivos dessas escolhas, entendê-las, analisá-las à luz de uma reflexão colada aos processos históricos e sociais da humanidade deveria ser uma das tarefas do(a) educador(a). O que leva a mulher a ser professora? Essa escolha se situa no nível da missão, do amor pelas crianças, da conciliação possível entre a vida familiar e a vida profissional ou no nível do ‘desejo’ de ensinar? E o que significará esse desejo de ensinar?

Essa reflexão nos levará a entender que somos múltiplos, mutáveis, imprevisíveis, fragmentados. É uma discussão que precisa estar presente na escola, pois na medida em que cada um se considerar sujeito, pode-se ter um outro olhar para o(a) aluno(a). Uma visão e uma prática pedagógica que enxerguem o outro nas suas semelhanças e diferenças não condizem com práticas discriminatórias e nem com a crença em um padrão único de comportamento, de ritmo, de aprendizagem e de experiência. A ideia de padronização dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, patologia, anormalidade, deficiência, defasagem, desigualdade. O trato desigual das diferenças produz práticas intolerantes, arrogantes e autoritárias (DINIZ, 2012).

Sabe-se que a formação docente não é algo meramente precedente ao fazer pedagógico, ela sem dúvida acontece nos cursos de formação, nos cursos de Licenciatura, mas onde se configura, onde o(a) profissional cria forma definitiva é no próprio trabalho. A configuração do(a) profissional da Educação se dá, portanto, no seu cotidiano e é a partir dos conflitos que vivencia na sua prática diária que o(a) professor(a) elabora e reelabora teorias, constrói novos saberes, novos ‘saber-fazer’. Ou seja, tem-se a possibilidade de sair da lógica do ‘estar preparado(a)’ para o ‘preparando-se’ a partir do surgimento da questão. Além disso, a prática docente envolve uma série de ações que as pessoas não sabem descrever com precisão. “Existe um saber que se dá no fazer.” Esse saber tácito ou conhecimento prático é adquirido através do exercício da atividade, a partir da experiência adquirida. Os(as) professores(as) dão respostas imediatas a problemas que se enquadram dentro da mesma estrutura que outros problemas já resolvidos.

Por outro lado, há outra concepção acerca da formação docente que procura ressaltar o fato de que os(as) professores(as) se tornam os(as) professores(as) que são porque retraduzem para si, a partir das suas características pessoais, os conhecimentos teóricos, as interações que vivenciam dentro e fora da escola, as observações que fazem de outras práticas docentes antes de se tornarem professores e professoras e no próprio

contexto onde atuam. De acordo com essa perspectiva de análise, os profissionais criam, a partir de sua experiência, soluções para os problemas que eles próprios definiram como sendo relevantes. Ou seja, os professores e as professoras constroem saber, constroem conhecimentos e não apenas se utilizam dos conhecimentos produzidos nas instâncias consideradas responsáveis pela formação docente. Esses profissionais têm como perspectiva uma posição investigativa, de pesquisa cotidiana.

Nessa perspectiva, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos(as) professores(as) e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. Como tornar visível o que está subjacente à formação docente e que entrava os processos de aquisição de saberes quando esses processos são atravessados por questões que dizem respeito à diversidade, à diferença?

DIVERSIDADE, DIFERENÇA, INCLUSÃO, EXCLUSÃO...

O conceito de diversidade tem sido muito usado dentro dos contextos educativos. Mas, para a Psicanálise, trata-se de um termo bastante ambíguo, com múltiplas significações. O termo diversidade tende a incluir tudo, de forma genérica, não se delineando como uma categoria ou conceito. Talvez pudéssemos pensar se, ao usá-lo em tantas e diversas situações, não haveria aí uma tentativa de homogeneização da diferença. Como lidar com o sujeito que apresenta algum tipo de deficiência e/ou necessidade específica, sem, no entanto, reduzi-lo a uma determinada categoria?

Neste artigo, o percurso se desenha no campo psicanalítico – com todos os cruzamentos e desvios intrínsecos, teóricos, conceituais a ele –, apontando a questão da diferença como foco da discussão. Importante dizer da distinção, na psicanálise, entre diversidade e diferença. A diversidade será referida quando se tratar das políticas públicas, dessas questões mais práticas enquanto teorias e métodos, conceitos. Já a diferença – o foco aqui, lembrando – virá para apontar a subjetividade, a constituição psíquica, inconsciente, envolvendo as situações que dizem, inclusive, da diversidade. A diferença é exatamente essa possibilidade de se perceber como sujeito singular, legitimando inclusive a singularidade do outro – diz-se aqui de sujeitos atravessados pela falta e pelo desejo, sujeitos da diferença. Birman (2002) escreve que a diferença se conjuga pela singularidade.

Com a preocupação de diminuir os conflitos existentes, principalmente no ambiente escolar, em julho de

2004, durante o governo Lula, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). O objetivo era contribuir para a redução das desigualdades educacionais, possibilitando que os(as) professores(as) e demais profissionais da educação exercessem seu papel de agentes em prol do respeito. Além de propiciar que a escola não fosse um instrumento da reprodução de preconceitos, mas um espaço de promoção e valorização das diversidades. E, assim, com políticas de fomento à formação dos(as) professores(as) para tal, a Secadi oferta cursos, palestras, eventos, materiais com essa finalidade. Mesmo assim, na prática, o que se observa é ainda um recuo do corpo docente diante do que é diferente. Dessa maneira, interroga-se esse entrave vivido na educação. Em meio a tanta formação para a diversidade, por qual motivo estaria ainda o(a) professor(a) despreparado(a) para lidar com tais situações? Há nesse caminho uma lacuna aberta, tímida e também escancarada.

Nessa direção, refletindo sobre a construção proposta em torno da formação docente pelas políticas públicas e pensando de maneira enfática no que aqui se está propondo em relação à educação para a diversidade – a escola enquanto sítio de exercício das diferenças e singularidades e de atuação e preservação dos direitos humanos –, é importante citar o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009). Esse decreto institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que fala da formação docente como “compromisso público de Estado”, “compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”, além de formar professores “na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo”. Michels (2009) assinala que a política de formação de professores para a diversidade é um dos eixos principais da política atual. De sua ótica, tais políticas alardeiam que resolveriam “... problemas sociais e educacionais” pela formação. No entanto, ainda que as políticas indiquem a diversidade como eixo, esbarra-se na problemática da diferença – esta subjetiva.

Interessa colocar em pauta também o fato de os(as) professores(s) centralizarem o trabalho na sua figura, partindo do pressuposto de que o(a) aluno(a) ficará em silêncio apenas ouvindo e adquirindo o conhecimento que eles têm para lhe passar. Essa situação gera uma sobrecarga, pois a realidade é bastante diferente, o ideal não é o real. E qualquer coisa que foge de certo padrão de normalidade é visto como negativo e dificultoso. Richard Miskolci (2002/2003) provoca questionando o

que é normal e o que é desviante. A resposta, diz ele, não pode ser encontrada nas ciências naturais. O que se qualifica de normal não é um dado natural e evidente, é antes o resultado de discursos e práticas sociais. A urgência é de desconstruir categorias sociais que foram historicamente criadas. Miskolci busca em Michel Foucault embasamento para dizer que a normalização surge a partir de um imperativo de disciplinar, de medir e de classificar o ser humano, excluindo a possibilidade da individualidade. E afirma ainda que o normal é um ideal, quase sempre impossível de ser alcançado.

Faz-se assim urgente que a pessoa – o(a) professor(a), o(a) aluno(a) – possa ser considerada dentro dos espaços da educação a partir de um processo permeado por histórias individuais e coletivas, por conceitos familiares, sociais, culturais, reais e não ideais. É necessário romper com muita coisa. E, para isso, é preciso partir do sujeito que emerge e submerge nas salas de aula, nos corredores das escolas, nas impossibilidades e enigmas de uma lacuna. Aquino (1998) afirma que é necessário se pensar em uma escola mais democrática, baseada nas relações que respeitam a diversidade e a pluralidade. Isso faz com que se constate que é a partir do momento em que é possível considerar o(a) aluno(a) como um sujeito ativo, sujeito de desejo, que o(a) professor(a) pode criar e inovar sua prática pedagógica. Importante citar o que escreve Pereira (2008) sobre pensar e ofertar a posição do(a) docente em um lugar de nem tudo saber, nem tudo não saber, abrindo espaços para que o(a) aluno(a) possa se fazer sujeito.

É pelo viés da palavra que caminhar nesse percurso pode se tornar possível. É pela escuta do discurso das mulheres-professoras que o efeito desta pesquisa se coloca. Para tal, é fundamental buscar Michel Foucault (1996) e a sua teoria do discurso, trabalhando os conceitos de enunciado, prática discursiva, sujeito e heterogeneidade do discurso. A partir do referencial foucaultiano, afirma Fischer (2001), explicitam-se as relações que estão às voltas do discurso, bem como as várias e complexas formas de investigar as coisas ditas. Além da teoria do discurso, a aposta na metodologia da conversação no campo da psicanálise é neste artigo convocada.

SOBRE AS COISAS DITAS, MUITO MAIS QUE FUNDAS...

A metodologia da conversação orientou a presente pesquisa, somada à teoria do discurso em Foucault, na escuta dos discursos de mulheres-professoras diante das diferenças. Há ainda a escuta de uma fala que remete à insistência e à repetição de uma impotência que se evidencia nas palavras, nos significantes, nos lugares, nos termos das professoras. Fala que quase sempre se desloca no sentido da dificuldade em lidar com o(a) aluno(a), com

as situações que não são recorrentes, que são anormais dentro da lógica sociocultural preestabelecida. Mas o destaque em seus discursos fica por conta do que tange ao feminino, mas que incide no corpo das mulheres-professoras. Com base nos escritos de Lacan (1992), pensando com Miller (2003), é possível refletir sobre esses impasses – uma possibilidade de compreensão e intervenção desse e nesse feminino que se mostra, escondendo-se, na insatisfação que adoce e que engessa tantas mulheres professoras na tentativa de apagamento das diferenças. Pode-se pensar que tais dificuldades com as diferenças passam pela dificuldade com a própria diferença de ser mulher.

Dizendo da questão proposta aqui em torno do feminino, no campo psicanalítico há uma diferença entre o feminino e a questão do gênero, isto é, ser uma mulher anatomicamente constituída. Do ponto de vista do inconsciente, diz Maria Rita Kehl (1996), a diferença é mínima e vai depender do modo de inscrição dos sujeitos, homens ou mulheres, sob a ordem fálica que organiza o desejo. Feminilidade e masculinidade estão distribuídas entre homens e mulheres em combinações distintas, apontando a autora para uma sexualidade que seja de cada indivíduo. Há, afirma Birman (2002), um corpo psíquico que subverte o corpo anatômico. A psicanálise pensa a sexualidade como construção, uma possibilidade de tornar-se homem ou tornar-se mulher, consequência de um processo de elaboração psíquica a partir do complexo de castração e do confronto com a cultura.

Dizer o que foi escrito acima não permite, porém, deixar de inserir na discussão aqui proposta as ideias que circulam ao redor da diversidade de gênero, sendo importante citar as contribuições de Judith Butler (1998) a partir das suas (des)construções de gênero, sobre a subversão da identidade, e de Guacira Lopes Louro (2001), com as suas palavras que anunciam a Teoria Queer e seu efeito na educação. Esta última autora questiona a inoperância dos modelos de formação vigentes. Discute ainda as diferenças sob um olhar peculiar e pensa para além da subjetividade, a partir dos aspectos sociais que estão latentes enquanto agentes ativos na compreensão da diferença que ultrapassa os limites da diversidade, seus impasses e suas possíveis saídas quando se pensa na prática docente e também na sua formação.

A oferta de uma pesquisa intervenção, que adota o método da conversação, também é pensar, tendo como base as obras de Freud e Lacan e as perspectivas pós-estruturalistas, uma abordagem que considere a divisão da mulher professora pelo desejo, tornando-a sujeito dentro de um contexto social. Oposta à universalização, a psicanálise vai em direção à posição singular de um sujeito que não só é falado, mas que pode tomar a palavra e falar. É nesse momento que entra em jogo o dispositivo

das conversações. Miranda (2010) diz da conversação como uma extensão do método de ‘associação livre’ de Freud, técnica fundamental da psicanálise. O que um diz, em grupo, pode tocar o outro e produzir perspectivas inéditas. A construção de novos saberes, afirma Miranda, é o que confere à conversação a possibilidade de intervir e provocar mudanças, além de possibilitar que se recolha ali material para análise. Falar, afirma Miller (2002), implica abrir a possibilidade de circunscrever a experiência a partir daquilo que afeta e não a partir daquilo que o outro espera. Para Miller (2003), o que interessa não se resume ao que o sujeito pode falar sobre si, ao sentido que dá a seus atos e desejos, mas àquilo que lhe escapa e que se apresenta nos tropeços de sua fala, na hiância entre o que diz e o que quis dizer.

A conversação foi proposta por Jacques-Alain Miller como uma estratégia de trabalho para o Cien¹ – Centro Interdisciplinar sobre a Infância –, que desenvolve trabalhos de aplicação da psicanálise a outros campos do saberes. Esse centro², ligado ao Instituto do Campo Freudiano de Paris, é uma instância internacional, fundada por ocasião do IX Encontro Internacional do Campo Freudiano, em Buenos Aires, em 1996.

Os profissionais que conduzem as conversações não necessitam ser psicanalistas, podem ser de qualquer profissão, porém é necessário que sejam atravessados pela ‘experiência de palavra’, sejam pessoas que tenham experimentado a discordância e sejam sensíveis à discordância entre o que se diz – o enunciado – e o que se ‘quer’ dizer (ou se diz sem querer) – a enunciação. Não basta que sejam ‘bem informados’ ou ‘benevolentes’ que ‘deem a palavra’ às crianças e adolescentes, mas que suportem os pontos de não saber, de suspensão ou falha no discurso daqueles que vêm à conversação.

Como uma entrevista na clínica, essa conversação visa não somente a constatar, mas a oferecer a palavra para que aquele que fala possa, ele mesmo, ser tocado pelos efeitos de seu dizer, ora apropriando-se dele, ora afastando-se, tomando distância da palavra do outro, ora localizando-se e posicionando-se de um novo modo frente ao seu dizer, seja porque a fala é endereçada, seja pelos efeitos da intervenção.

Isso faz com que se reflita sobre o método autobiográfico com as narrativas de formação e sobre a história de vida como movimento de investigação e formação no campo da educação, que objetiva compreender a vida, ou parte dela, como possibilidade para desvelar e retomar processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos – a educação como uma narratividade (GENOVESI, 2002) intersubjetiva. Para Nóvoa (1988, p. 116), “[...] as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação [...]”. Os autores

dessa linha, de acordo com Souza (2006), ressaltam que, ao retomar suas histórias, as pessoas podem caminhar para a compreensão das aprendizagens que construíram ao longo da vida, das suas experiências e de um processo de conhecimento de si mesmas e dos significados que atribuem aos diferentes fenômenos que permeiam a vida. A palavra é proposta como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos, sendo o(a) professor(a) quem aponta sempre o dizível.

Nessa proposta de escuta das professoras, conversação e história de vida dialogam uma bebendo da outra, uma vez que a conversação, quando questiona a professora sobre seu mal-estar diante da docência, pode e vai ao encontro de questões que remetem àquilo que é proposto pelo próprio método das narrativas. Importante ressaltar que, dessa forma, elas se encontram enquanto uma nova possibilidade de escuta a partir de uma perspectiva que é a da implicação no ato educativo e não a da culpabilização, levando em consideração o sujeito, o sujeito do inconsciente. Diniz (2005) fala da possibilidade, a partir da escuta psicanalítica inserida na pesquisa/intervenção, de penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, trabalhando com indícios e com as chamadas ‘zonas cegas’ também nos processos de formação docente.

E o que fazer com a falta de espaço verificada nas escolas para discutir, refletir e trabalhar a subjetividade? Como considerar o mais além do conhecimento teórico e pensar propostas pedagógicas levando em conta a divisão dos sujeitos envolvidos? Seria possível formar educadores(as) para lidar com a liquidez do processo ensino-aprendizagem? Seria possível ensinar sem que o sujeito se perdesse no cimento do chão social e escolar? Fica em nós a inquietação insistente de pensar os(as) professores(as) não só como reflexivos, multiplicadores, mas sim como mobilizadores – de si, dos outros, de um processo – com menos paralisação e mais mobilização desses sujeitos de peculiaridades sociais, históricas, afetivas e, também, inconscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RETALHOS DE UMA COSTURA POSSÍVEL

Em 1996, é elaborado o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), que inclui os conteúdos já tradicionalmente trabalhados na educação e sugestões de como abordá-los, acrescidos dos chamados temas transversais a serem trabalhados nas diferentes áreas ou disciplinas que incluem as seguintes temáticas: saúde, ecologia, orientação sexual, ética e convívio social, pluralidade étnica, trabalho e economia. Trabalhar a diversidade e a inclusão é questão de longa data e que ainda hoje continua sendo um entrave, um nó na

rotina escolar, no manejo do ofício de educar, um desafio posto à formação inicial e continuada de professores(as), uma queixa, um mal-estar das professoras escutadas.

Das conversações, a aposta se faz no possível deslocamento dos discursos das mulheres-professoras, pelo viés do feminino que irrompe na educação, pensando, em especial, nos mecanismos possíveis de serem inventados, construídos e buscados por elas próprias para que possam se reposicionar diante da sua prática, da sua subjetividade, bem como diante das diferenças que os alunos(as) apresentam. Um posicionamento capaz de se refletir no processo ensino-aprendizagem, possível de amenizar inclusive as queixas relacionadas aos baixos índices de educação. Lembrando, com Diniz (2005), que há sempre um ponto onde o sujeito não encontra resposta, tanto em sua relação com o saber quanto em sua vida, e faz-se necessário, talvez, o caminho da invenção.

O início desse caminho de pesquisa e intervenção apontou a necessidade de ressignificar e democratizar a educação, rompendo com a ideia de empregabilidade derivada da visão mercantilizada da educação. Levou, assim, a considerar os processos subjetivos que permeiam o campo, fomentando novas práticas de formação docente com atenção para aspectos que contribuam especialmente para as ideias de autogestão da escola, cidadania, ou seja, do direito de as pessoas participarem dos processos de decisão e de seu próprio processo de formação. De acordo com Diniz (2005), essa é a lógica da implicação que acima foi mencionada e mais uma vez apontada como possibilidade no trajeto das construções em educação.

Diante da imagem que se percebeu na pesquisa intervenção, aos caminhos que estão sendo tomados, aos retalhos todos desse processo chamado educação, fica a inquietação de interrogar os modos, os usos e os resultados da costura desses fragmentos. Fica a possibilidade de refletir e questionar sobre a formação docente como a linha tênue e frágil que precisa com urgência se constituir de maneira firme e costurar, remendar, ressignificar a educação. Que precisa usar e potencializar cada novelo, tecendo com seus diferentes fios, colorindo com os mais variados aspectos – subjetivos, políticos, cognitivos, sociais, afetivos – esse tapete no qual a diversidade anda mais escondida enquanto possibilidade de inclusão, respeito e mais à mostra como queixa e impossibilidade. Lembrando que a diversidade começa com o olhar atento para as diferenças daqueles(as) que são os dispositivos para a sua consolidação, para aqueles(as) que, antes de professores(as), são sujeitos da diferença, com suas crenças e histórias, com sua vida sexual, com sua cor e gênero.

A professora pode até operar com as teorias acerca das políticas e das formações para a diversidade, porém o que ela não dá conta é da diferença – da sua e do outro. Volta-se ao que foi escrito por Birman (2002), para

pensar aqui com ele que a ideia de alteridade relaciona-se com a possibilidade de acolher a angústia emergida da onipotência narcísica de conhecer e controlar o objeto que se desfaz. Segundo ele, essa angústia seria a via para o reconhecimento da incompletude e da finitude de ser e do outro, instalando a condição de alteridade – e a possibilidade da diferença.

Para a Psicanálise, um possível encontro, quando ocorre, faz-se na diferença e não na similitude, considerando a particularidade e a história de cada um(a). Dessa forma, na discussão que se está fazendo, é fundamental que, antes de ver uma deficiência e/ou necessidade específica que o sujeito apresente, ou alguma das especificidades de gênero, sexualidade, raça e etnia, consiga-se perceber quem é o sujeito que apresenta tal característica e como ele lida com ela, considerando assim sua singularidade, sua história.

Através do movimento da Educação Inclusiva e da educação para a diversidade, dentre elas uma educação sem homofobia, novas propostas surgiram. Mas que isso não nos induza ao engano: os processos segregativos existem mesmo em uma escola que se diz inclusiva, aberta à diversidade, pois, se estamos no campo discursivo, é preciso considerar que o próprio discurso segrega o real.

Para Lacan, na cultura contemporânea, os processos segregativos têm sido cada vez mais intensos, e a diferença, considerada não raro como um fator de afastamento dos sujeitos. Há de forma muito explícita uma pulverização dos laços sociais: se não é possível se fazer UM, na maior parte das vezes evita-se estar com o outro em sua singularidade. Para se pensar em inclusão e práticas educativas e formativas que acolham a diversidade, faz-se necessário reconhecer a importância de se identificar a diferença. Um laço social que se possa fazer deve levar em conta que se pode, sim, viver juntos, mas que, para tal, é necessário reconhecer cada um(a) na relação, seja esta de professor(a)-aluno(a), homem/mulher.

Vivenciar novas formas de laço social entre pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas específicas e inúmeras características do campo da diversidade tem sido prática proposta nas escolas, através da Educação Inclusiva. Mesmo que esta seja permeada por processos segregadores que devem continuar sendo interrogados quando percebidos, na defesa incansável do caráter universal do direito a uma educação de qualidade para todos(as), do reconhecimento à diferença e da aposta nos sujeitos em sua singularidade e na construção de possíveis laços sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses

defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ASSUNÇÃO, Madalena. **Magistério primário**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

BIRMAN, Joel (Org.). **Feminilidades**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 30 jan. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres professoras. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. **A Psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte, 1997.

DINIZ, Margareth. **O método clínico na investigação da relação com o saber para quem ensina**: a tensão entre conhecer e saber. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2005.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**. Avanços e desafios. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GENOVESI, Giovanni. La escuela como narratividade. In: BENITO, Agustini Escolano; DÍAZ, José Ontr Hernández. **La memória y el deseo**: cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant, 2002. p. 245-263.

GOMES, Nilma (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KEHL, Maria Rita. **A mínima diferença**: masculino e feminino na cultura. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 542-553, 2001.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MICHELS, Maria Helena. **O instrumental, o gerencial e a formação à distância**: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. Florianópolis: UFSC, Mimeo, 2009.

MILLER, Jacques Alain. **O percurso de Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2003.

MILLER, Jacques Alain. **La pareja y el amor**: conversaciones clínicas con Jacques-Alain Miller en Barcelona. Instituto Del Campo Freudiano. Barcelona: Paidós, 2002.

MILLER, Judith. Apresentação: Judith Miller nos diz o que é o Cien. **Revista Cien Digital**. Escola Brasileira de Psicanálise, Belo Horizonte, n. 2, p. 62-69, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/ciendigital/pdf/CIEN-Digital02.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

MIRANDA, Margarete Parreira. **O mal-estar do professor em face da criança considerada problema**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

MISKOLCI, Richard. Reflexões sobre normalidade e desvio social. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 13, n. 14, p. 109-216, 2002-2003.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação docente: políticas e processos. In: Seminário redetrado: nuevas regulaciones en América Latina, 7, 2008, Buenos Aires. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires: Redetrado, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luc%20C3%ADo%20Licinio%20Santos.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

SOUZA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. et al. **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC/SP, 1998.

NOTAS

¹ MILLER, Judith. Cien: apresentação por Judith Miller. In: Correio. Escola Brasileira de Psicanálise. Belo Horizonte, p. 62-69.

² Desde sua criação, o Cien é coordenado por Judith Miller.