



Artigo

Um dispositivo clínico para a formação continuada de professores

Daniel Revah; Maria Gabriela Guidugli Pedreira

Resumo. Este artigo discute determinados aspectos de um dispositivo clínico implementado na formação de professores envolvidos na inclusão de crianças com entraves na sua estruturação psíquica. Para efetivar essa formação foram constituídos quatro grupos de professores que atuavam na chamada sala de recursos ou era responsáveis por um grupo-classe na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse processo formativo, os impasses narrados pelos docentes na escolarização dessas crianças foram tomados como ponto de partida das discussões realizadas. Além do dispositivo, a maneira de se implicarem nas situações em foco e determinados efeitos que resultaram desse trabalho formativo são objeto de discussão, tendo como referência a perspectiva da psicanálise que orientou as intervenções.

Palavras-chave: formação de professores; psicanálise; inconsciente; sujeito; saber.

Un dispositivo clínico para la formación continuada de profesores

Resumen. Este artículo discute determinados aspectos de un dispositivo clínico implementado en la formación de profesores involucrados en la inclusión de niños con obstáculos en su estructuración psíquica. Para efectivar esa formación fueron constituidos cuatro grupos de profesores que actuaban en la llamada sala de recursos o que eran responsables por un grupo-clase en la Educación Infantil o en los años iniciales de la escolaridad primaria. En ese proceso formativo, los impasses narrados por los docentes en la escolarización de esos niños constituyeron el punto de partida de las discusiones realizadas. Además del dispositivo, la forma de se implicar en esas situaciones y determinados efectos de ese trabajo formativo fueron objeto de discusión, tomando como base la perspectiva del psicoanálisis que orientó las intervenciones.

Palabras clave: formación de profesores; psicoanálisis; inconsciente; sujeto; saber.

A clinical device for continuing education of teachers

Abstract. This article discusses certain aspects of the clinical device implemented in the training of teachers involved in the inclusion of children with barriers in their psychic structuring. To carry out this training, it was constituted four groups of teachers who worked in the so-called resource classroom or were in charge of a group-class in Early Childhood Education or in the early years of Elementary School. In this formative process, the impasses narrated by teachers in the schooling of these children were taken as the starting point of the discussions.

* Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: daniel.revah@unifesp.br.

** Psicóloga e psicanalista. Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: mg.guidugli@gmail.com.

In addition to the device, the way they involve themselves in the situations in focus and certain effects which resulted from this formative work are object of discussion, having the perspective of psychoanalysis as a reference that guided the interventions.

Keywords: teacher education; psychoanalysis; unconscious; subject; knowledge.

Un dispositif clinique pour la formation continue des enseignants

Résumé. Cet article discute certains aspects du dispositif clinique mis en œuvre dans la formation des enseignants impliqués dans l'inclusion des enfants présentant des obstacles dans leur structure psychique. Pour réaliser cette formation, quatre groupes d'enseignants ont été constitués qui travaillaient dans la salle dite de ressources ou étaient en charge d'un groupe-classe en éducation de la petite enfance ou dans les premières années de l'enseignement élémentaire. Dans ce processus formatif, les impasses signalées par les enseignants dans la scolarisation de ces enfants ont été prises comme point de départ des discussions tenues. Au-delà du dispositif, la manière dont ils s'impliquent dans les situations étudiées et certains effets résultant de ce travail formatif fait l'objet de discussion, en prenant comme référence la perspective de psychanalyse qui a guidé les interventions.

Mots-clés: formation des enseignants ; psychanalyse; inconscient; sujet; savoir.

Este trabalho apresenta e discute determinados aspectos de um dispositivo clínico implementado na formação de professores envolvidos na inclusão de crianças com entraves estruturais na constituição psíquica, sendo assim consideradas « as crianças em risco de evolução em direção às psicopatologias graves da infância, tais como as psicoses infantis e o autismo » (Kupfer et al., 2017, p. 10).¹ Para efetivar essa formação, no período compreendido entre março de 2021 e outubro de 2022, foram constituídos quatro grupos, com até 10 professores cada um, contando ademais com dois ou três « coordenadores » que faziam parte da equipe de pesquisa.² Esses professores atuavam na chamada sala de recursos ou eram responsáveis por um grupo-classe na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas ou privadas da cidade de São Paulo e de municípios vizinhos. Nesse processo formativo, os impasses narrados pelos docentes na escolarização dessas crianças foram tomados como ponto de partida, além de funcionarem como disparadores de boa parte das discussões realizadas ao longo dos 14 encontros realizados com cada grupo — os dez primeiros de forma virtual por causa da pandemia. Foram também realizados dois encontros conjuntos com os quatro grupos de professores (outubro de 2021 e outubro de 2022).³ Além do dispositivo, determinados efeitos que resultaram do trabalho formativo desenvolvido nesses 16 encontros são objeto de discussão, tendo em vista o horizonte estabelecido para efetivar essa formação, qual seja, incluir, em alguma medida, o que de maneira geral é ignorado na formação inicial e continuada de professores: o sujeito do inconsciente, aqui concebido sob a perspectiva da psicanálise.

Com esse objetivo, de início alude-se ao horizonte das perspectivas que predominam no âmbito da formação de professores, apontando-se seus limites e a diferença em face das propostas formativas baseadas na psicanálise. A seguir, apresenta-se o dispositivo clínico em

¹ O dispositivo foi definido e implementado no âmbito de um projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética.

² Os autores deste artigo “coordenaram” um dos grupos.

³ Além desses 16 encontros, foram realizados três encontros iniciais para apresentar a proposta da pesquisa e formar os grupos com os professores que decidiram participar nesse processo formativo.

questão, ressaltando-se a distinção entre saber inconsciente e conhecimento e essa dimensão do saber, inseparável das posições que adotamos nos laços com os outros, como fundamental para possibilitar a dialética dos impasses trazidos pelos docentes ao longo dos encontros. Por último, a partir de algumas vinhetas que trazem falas e situações narradas por esses docentes, são discutidos determinados aspectos e efeitos que resultaram do funcionamento e da particular condução do dispositivo clínico.

A caminho de uma formação docente que contemple o sujeito do inconsciente

Inúmeros são os trabalhos acadêmicos que buscam estabelecer quais são os modelos, concepções ou tendências que têm predominado, no Brasil e em outros países, na formação de professores, dando lugar a recortes diversos. Um desses recortes corresponde a uma tendência que ganha relevância na década de 1990 a partir do conceito de “professor reflexivo”, proposto por Donald Schön. Vários trabalhos referem-se a esse conceito para discutirem seus limites e fazer diversos questionamentos que buscam avançar tomando-o como ponto de partida, como é o caso dos autores do livro *Professor reflexivo no Brasil* (Pimenta e Ghedin, 2005). Nele, por exemplo, Pimenta (2005) retoma várias ideias de Donald Schön (“reflexão na ação”, “reflexão sobre a reflexão na ação” e outras), assim como seus desdobramentos (“professor pesquisador de sua prática”), e propõe uma nova identidade do professor, concebido pela autora como um “intelectual crítico-reflexivo”. Em artigo recente, Nóvoa (2022) discute também os vários modelos de formação docente, dentre eles os que tomam como base os conceitos de “professor reflexivo” e “professor pesquisador”, sobre os quais busca avançar, propondo como questão central para a formação “*o conhecimento profissional docente*”, concebido como um “terceiro gênero de conhecimento” definido a partir de três ideias: é um conhecimento “que se elabora na ação (*contingente*)”, “que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (*coletivo*)” e “que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (*público*)” (Nóvoa, 2022, p. 8).⁴

Não se pretende aqui discutir essas e outras perspectivas que têm surgido nas últimas décadas e que tomam como ponto de partida os conceitos de “professor reflexivo” e “professor pesquisador”, ou as que valorizam os conhecimentos que o próprio professor produz a partir de sua prática e das questões inerentes a seu ofício. É inegável que essas perspectivas representam um avanço importante, em face das propostas de formação que concebem o professor como simples receptor de conhecimentos dominados por especialistas. Entretanto, convém não perder de vista a advertência feita por Nóvoa (2022, p. 7), pois, “*apesar das intenções declaradas*”, nas tendências que ele chama de modernas e que privilegiam a reflexão, nota-se também “*uma desvalorização da reflexão própria dos professores sobre o seu trabalho*”. Portanto, continua sendo um grande desafio criar condições para que essa reflexão dos docentes e a tão falada produção de um saber próprio — com todas as dimensões que nessa formação foram incluídas e que caberia discutir quanto à sua abrangência e pertinência — possam de fato acontecer. Isso vale tanto para a formação inicial quanto para a continuada, que muitas vezes não são distinguidas, muito embora seja necessário pensá-las nas suas especificidades.

⁴ Todas as citações em itálico, presentes neste trabalho, correspondem ao texto original.

Em relação ao que predomina nas propostas voltadas para a formação continuada, poderíamos dizer que a sua implementação resulta em ofertas ou cursos situados, na sua grande maioria, entre ou nos seguintes extremos: de um lado, os que priorizam as questões de ordem prática relacionadas com a dimensão instrumental do fazer docente; de outro, as propostas voltadas para os aspectos de natureza teórico-conceitual, sem que se aluda a questões de ordem didática ou metodológica. Com variações que matizam e articulam essas posições extremas, o que essas propostas têm em comum é a transformação dos professores em meros receptáculos de técnicas, métodos, conteúdos culturais, conceitos e teorias, pouco importando o que deles procede em termos de reflexão, conhecimentos ou saberes oriundos da sua experiência como docentes. São propostas que podem tanto estar numa chave prescritiva do fazer docente — adquirindo, por isso, um forte viés tecnicista —, quanto priorizar teorias e conceitos apresentados à maneira de uma fundamentação imprescindível, muitas vezes sendo ressaltado seu caráter científico, para sustentar e deles poder deduzir as boas práticas pedagógicas.

Em ambos os casos, mas também nas propostas que combinam ou se situam entre essas perspectivas extremas, por vezes articulando de forma mais ou menos consistente os aspectos teórico-conceituais com as questões de natureza prática, estamos diante do que poderíamos chamar de propostas “bancárias”, para usar um termo cunhado por Paulo Freire (1987, p. 63-87). Nessas propostas, busca-se sobretudo que os professores se alienem a um conhecimento veiculado e legitimado por determinados especialistas.

Em relação às perspectivas de formação cujo mote é o “professor reflexivo”, o “professor pesquisador” ou o “intelectual crítico-reflexivo”, mas também em proposições como a de Nóvoa (2022), quando este se refere a um “terceiro gênero de conhecimento”, há um ponto fundamental do ponto de vista da psicanálise que não é contemplado: o sujeito do inconsciente. As concepções de sujeito e de saber com que operam referem-se invariavelmente à ordem da consciência, da cognição, do saber entendido basicamente como conhecimento. É o sujeito epistêmico ou o sujeito do conhecimento que está em causa ou, então, o sujeito da psicologia, concebido de diversas maneiras, mas sem que seja considerada a dimensão do inconsciente freudiano nem o sujeito enquanto dividido, que não é senhor na sua própria casa, como Freud nos lembrava (1917/1996, p. 153).

Ao ignorar o inconsciente freudiano, cai-se facilmente no engodo do ideal do “bom professor” como alguém cuja “reflexão na ação” e a sua “reflexão sobre a reflexão na ação”, além de outras condições ou características (reflexão compartilhada, consciência da dimensão política de suas ações, etc.), seriam suficientes para lidar com as contingências próprias de seu ofício, no seu dia-a-dia com seus alunos, assim supondo-se que o que fundamentalmente conta para tanto é da ordem do conhecimento. Mesmo quando se faz referência ao que seria interno, tácito ou implícito nas ações docentes, é da ordem da cognição de que se trata e é sempre o sujeito enquanto indivíduo (não-dividido) que está em jogo, inclusive quando se faz alusão à dimensão afetiva ou à emoção, em referência à consagrada divisão na psicologia entre afetivo e cognitivo.

Além do engodo inerente a qualquer ideal que busca se efetivar, o que a partir da psicanálise é possível colocar como uma questão crucial, a ser considerada na formação de professores e na sua atuação, é a sobredeterminação da ordem do saber inconsciente em relação à ordem do conhecimento, especialmente importante quando consideramos as diversas e múltiplas situações nas quais o professor precisa agir de improviso e de imediato, premido pela urgência

que elas impõem. Levar em conta essa sobredeterminação significa contemplar o que sempre define o horizonte nas propostas de formação desenvolvidas no campo da psicanálise articulada à educação e que, em geral, sequer é vislumbrado nas ofertas de formação continuada ou, quando isso ocorre, tende a ser precariamente considerado do ponto de vista operacional e conceitual.⁵ Esse horizonte, implicado na proposta do dispositivo clínico, é o do sujeito do inconsciente e, portanto, de aspectos que concernem à maneira como o professor se posiciona em face de seus alunos e a eles se vincula, com atitudes que incidem na sua ação educativa e na direção que imprime a seu trabalho, sem que a dimensão da consciência e a ordem do conhecimento tenham um papel preponderante.

O que está em questão no tipo de formação a que se propõe o dispositivo clínico não são propriamente os afazeres ordinários do professor, mas antes o que neles incide, levando o docente a se desviar do que foi planejado toda vez que se depara com impasses ou situações imprevistas que lhe impõem agir ou se posicionar de algum modo e, não raro, de imediato, mobilizando o que Cifali chama de “inteligência do instante” (2009, p. 156). O que costuma estar em jogo nessas situações e momentos, definindo seu sentido no interior do campo transferencial que se estabelece entre o professor e seus alunos, é da ordem da relação com o saber inconsciente, conforme podemos pensar a partir da psicanálise. Este, como evidencia Lacan, envolve o universo dos significantes que definem a nossa posição subjetiva e discursiva, assim implicando-nos no que temos de mais íntimo e, ao mesmo tempo, desconhecido e alheio, pois é um saber não sabido que se nutre do amplo universo simbólico que nos perpassa. A ordem do conhecimento compreende as categorias do pensamento, os conceitos e os esquemas de conhecimento que mobilizamos em determinada situação e cujo sentido, na verdade, é definido pela particular incidência daqueles significantes, que são os que também definem o Outro em relação ao qual todo sujeito encontra-se referido desde o momento em que se vê inscrito no campo da palavra e da linguagem, de acordo com a maneira como Lacan concebe a constituição do sujeito.

A ordem dos significantes como horizonte da intervenção

A articulação de significantes que em cada circunstância define a nossa posição discursiva e subjetiva não obedece à ordem da consciência, tampouco é tributária dos conhecimentos que mobilizamos de forma inconsciente, se os entendermos à maneira piagetiana, como esquemas cognitivos à nossa disposição e automaticamente mobilizados, como poderíamos supor a partir do que Bourdieu formula a respeito das disposições incorporadas, que concernem a determinado *habitus*.⁶ A “escolha forçada” desses significantes e a sua articulação ocorrem no campo do Outro, no interior do universo simbólico que habitamos e do qual procedem os significantes que mobilizamos em nossos devaneios, nos sonhos e nas demais formações do

⁵ Sobre alguns dispositivos de formação de professores no campo da conexão Psicanálise-Educação, veja-se o levantamento e os comentários de Arantes (2023, p. 142-147).

⁶ Sobre o conceito de *habitus*, ver Bourdieu (2007, p. 191). Quanto à aproximação entre os conceitos de *habitus* de Bourdieu e esquemas cognitivos de Piaget, veja-se Lahire (2005).

inconsciente, mas também nos laços com os outros e nas mais variadas circunstâncias. O Outro, o “tesouro dos significantes”, corresponde ao “lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito” (Lacan, 1964/1998, pp. 193-4). É o que nos sustenta na vida, no laço social, em nossas ações e pensamentos, e que constituímos de forma inconsciente e singular, mas também de forma compartilhada com os outros e articulada à ordem da cognição, a qual não deixa de comparecer nas posições que adotamos como professores e que não são alheias ao que foi conceitualizado por Bourdieu como *habitus*.

Freud já nos lembrava que toda “psicologia individual é também, desde o início, psicologia social” (1920-1923/2011, p. 14). Somos quem somos através dos outros, a começar pela alienação inicial do nosso ser à rede simbólica que transforma nossas primeiras manifestações, logo após o nascimento, em demandas cujos sentidos são dados pelo Outro materno. E sempre estamos às voltas com essa referência simbólica que implica os outros, na mesma medida em que permanecemos atados pelos significantes que usamos em comum, que compartilhamos e que não podemos ignorar quando de algum modo nos afetam.

Alienados à ordem do significante, respondemos aos imprevistos, às urgências, aos impasses, aos enigmas e paradoxos com os quais nos deparamos, mas em particular ao impossível que comparece em cada emergência do real, mobilizando esse tesouro simbólico. E a nossa resposta pode tanto pôr em circulação a palavra de uma forma aberta, quanto cair nas armadilhas de um discurso pronto e fechado, nas ocasiões em que continuamos alienados às mesmas articulações significantes que nos mantêm relutantes em relação a palavras outras, de outros. Cair na impotência corresponde a essa alternativa, que, no fim das contas, nos paralisa enquanto sujeitos.

Alienação e separação são duas operações lógicas que Lacan (1964/1998, pp. 193-204) nos propõe para pensarmos essa abertura, que é inerente à constituição do sujeito desde seus primórdios, quando é possível vislumbrar a sua presença no momento em que a criança começa a habitar a linguagem, dando lugar à circularidade que define esse movimento entre o sujeito e o Outro. O sujeito do desejo, que é sempre inconsciente, infantil e sexual, encontra seu lugar — poderíamos dizer — nas frestas que essa dupla operação alienação-separação cria, comparecendo como uma fagulha que se extingue tão logo o sujeito se estabiliza em determinada posição. O sujeito somente emerge quando o que o causa provoca a sua aparição, exigindo-lhe mobilizar o Outro para apreender esse real inapreensível que o pulsiona e que Lacan chamou de objeto “a”. Assim afetado, essa emergência súbita e efêmera do sujeito pode resultar no ato que redesenhe os contornos do lugar em que se instalou, para em seguida se apagar e permanecer como que à espreita, nessa espécie de base alicerçada pelos significantes-mestres que, à maneira de pilares, sustentam o ser falante na vida, nos laços com os outros, na sua profissão, nos diversos campos em que atua. O saber inconsciente que define a posição do ser falante concerne a esses pilares cuja (in)consistência é dada pelos significantes-mestres e pontos de capitonê que eles constituem e que o orientam ao longo da vida. Esse saber, enraizado em uma história singular, é mobilizado e sustenta o sujeito nas suas fugazes, repetidas e, ao mesmo tempo, diferentes aparições.⁷

⁷ O chamado ponto de capitonê, ponto de estofa ou ponto de basta corresponde ao ponto onde surge determinada significação, graças a incidência de um significante que em determinada articulação discursiva opera à maneira de um significante-mestre, ou seja, opera enlaçando essa articulação e assim produzindo uma espécie de nó, que corresponde ao ponto onde essa significação surge. Em termos subjetivos, esses pontos concernem a nós de

O domínio das categorias do pensamento e dos conceitos concerne também à materialidade que caracteriza a ordem do saber inconsciente: os significantes, cujo deslizamento metonímico se vê refreada, nesse caso, pela amarração operada por concepções e teorias que tornam mais ou menos estável o que na ordem inconsciente continuamente se desloca e escapa. O valor de signo que essas categorias e conceitos tendem a adquirir no âmbito da ciência, graças a uma teia de significantes articulados entre si e fortemente amarrados a determinados significados, se relaciona com essa estabilidade, sempre sujeita, porém, às mudanças próprias à ordem do conhecimento.

A ordem do saber inconsciente e a do conhecimento compartilham parcialmente seus significantes, mas respondem a modos de funcionamento da linguagem e do pensamento diferentes. A essas diferenças Freud se referiu quando tratou sobre o modo de funcionamento do aparelho psíquico, envolvendo o que chamou de processo primário, relativo ao sistema Ics (inconsciente), e processo secundário, sobre o modo de funcionamento do sistema Pcs/Cs (pré-consciente/consciente).⁸ Essas duas ordens, portanto, são regidas por leis diferentes, obedecem a mestres distintos. Um deles, porém, mantém sempre a “última palavra” e sobredetermina o outro, como podemos notar nas formações do inconsciente. Sujeito do inconsciente e sujeito epistêmico, sujeito da enunciação e sujeito do enunciado, “je” e “moi”: sujeito dividido.⁹ Essa divisão é a que explica as distorções evidentes na apropriação de conceitos e teorias que, sempre sujeitas a transformações em qualquer apropriação, poderiam ser, a princípio, assimiladas de forma a manter, sem alterações significativas, o fundamental da trama conceitual que contém ou da qual fazem parte. A sua distorção, para além do que corresponde à ordem do conhecimento e às dificuldades de compreensão devidas ao insuficiente conhecimento do que seria necessário para se apropriar minimamente de determinada trama conceitual, é o resultado da incidência de uma “outra cena” nessa apropriação, inerente àquela dimensão inconsciente sempre presente.

Com o dispositivo clínico implementado na formação de professores aqui em pauta, buscou-se incidir nessa ordem em que o saber inconsciente se estrutura, mas sem desconsiderar que, em alguma medida, sempre está em jogo seu vizinho: a ordem do conhecimento, na qual a reflexão é um componente essencial, que pode também incidir nos significantes cuja articulação obedece ao mestre que afinal ordena a vida de qualquer um. Esse grande mestre nada mais é do que o Outro, no qual o sujeito do inconsciente encontra a sua matriz simbólica. A “última palavra” vem do Outro, como nos sugere Lacan quando repete que “o inconsciente é o discurso do Outro” e “o desejo do sujeito é o desejo do Outro”. Do seio do Outro não apenas procedem os significantes (S_2) cuja articulação recorta o lugar onde o sujeito do inconsciente deverá surgir, mas, igualmente, o significante que, nessa articulação, é convertido no significante-

significações cuja consistência resulta da repetição inerente à ordem significante de uma particular história de vida, uma história singular que sempre e em alguma medida é também social. Sobre o conceito de ponto de basta, veja-se Lacan (1955-1956/1997, p. 292-305). Quanto à importância dos pontos de estofa na constituição subjetiva, veja-se Jerusalinsky (2011, p. 61-76).

⁸ Ver Freud (2010, pp. 333-345).

⁹ “Je” e “moi”, sujeito do inconsciente e eu correspondem ao sujeito dividido. Cf. Lacan (1998).

mestre (S₁) cujo gume faz o corte que retroativamente produz os efeitos de significação que definem a posição do sujeito.

Um significante representa um sujeito para outro significante, afirma Lacan ao se referir ao jogo entre S₁ e S₂, que é o que (re)define em cada momento a posição do sujeito, reconfigurando também a referência simbólica que, enquanto Outro, baliza as suas posições. S₂ corresponde à bateria significante na qual está e da qual se destaca o significante-mestre S₁, cujo efeito retroativo é o que faz surgir determinada significação, fixando, assim, um sentido. O S₁ é o significante que representa o sujeito para outro significante, para o S₂, que corresponde na verdade a um conjunto de significantes articulados entre si. Dizer que o S₁ representa o sujeito significa afirmar que esse significante-mestre o engendra e, assim, define a sua posição, produzindo, por sua vez, uma significação que não o esgota, pois sempre haverá um resto que deverá (re)impulsionar o movimento da cadeia significante. Esse resto corresponde ao que Lacan chamou de objeto “a”, ou “mais-de-gozar”.

Sob essa perspectiva, temos aí os elementos fundamentais de todo discurso, suas quatro funções radicais, como as chama Lacan: S₁, S₂, o sujeito barrado e “a”. São funções que operam nos únicos quatro lugares possíveis do discurso, nas quatro estruturas discursivas que ele propõe para pensarmos a maneira como os laços sociais se estabelecem. Esses lugares são o do “agente” do discurso, o do “outro” a quem ele se endereça, o da “produção” desse discurso e o da “verdade” do agente. Certa combinação possível desses lugares e funções define os quatro discursos que Lacan propõe como formas do laço social existentes: o Discurso do Mestre, o Discurso da Histórica, o Discurso do Analista e o Discurso Universitário. São discursos que Lacan supõe em movimento, girando e, portanto, dando lugar a mudanças, seja nas posições relativas dos envolvidos, seja na estrutura do laço em questão. E se o discurso “não gira, range”, afirma Lacan (1969-1970/1998, p. 170), assim indicando quão insuportável e inconveniente seria mantermo-nos fixos, de forma permanente, nas mesmas posições, no mesmo tipo de laço.

Essas quatro formas discursivas, cujo delineamento aqui não será aprofundado¹⁰, estiveram de algum modo presentes no funcionamento do dispositivo clínico, algumas de forma predominante e conforme variações e giros discursivos que em boa parte resultaram do seu manejo por parte dos “coordenadores”, com suas particulares intervenções em cada grupo.¹¹ Por meio delas, buscou-se promover certa abertura nas narrativas dos professores, introduzindo alguma interrogação, dúvida ou dimensão enigmática inerente à situação em questão, em especial quando as falas apontavam na direção de um “saber totalizante” ou quando partiam de uma posição de queixa e impotência, a fim de que esses giros discursivos pudessem ocorrer. Em termos de efeitos formativos, o que se pretendeu alcançar com esses giros e a circulação da palavra assim favorecida foi a desalienação, separação ou descolamento dos professores em relação ao que parecia mantê-los atados a determinadas “leituras” ou maneiras de interpretar o que acontecia nas situações que eram narradas. Esses efeitos por vezes também resultaram de intervenções dos próprios colegas, que assim ativaram a função do semelhante como um operador da função-sujeito, que é a que afinal introduz a dimensão da falta e cria a possibilidade de que surja algo capaz de reconfigurar o que, até então, constituía um impasse.¹²

¹⁰ A esse respeito, veja-se Lacan (1969-1970/1998).

¹¹ Essas reflexões e as que seguem tomam como principal referência o trabalho desenvolvido no grupo “coordenado” pelos autores deste artigo.

¹² Sobre a função do semelhante, veja-se: Tiussi (2018), Bernardino (2020) e Revah (2020).

Tendo em vista essa perspectiva, os “coordenadores” dos grupos procuraram se eximir de ter uma fala magistral, assim evitando a posição de quem fica no lugar de mestre, seja ele o do agente do Discurso do Mestre ou do Discurso Universitário, como é praxe na formação continuada. Ao oferecer um espaço de fala e escuta, com a possibilidade de todos assumirem diferentes posições no discurso, os “coordenadores” incitaram os professores a falar principalmente sobre o que acontecia com eles próprios nessas situações em que determinados laços com os outros estavam em jogo, em especial com os alunos que constituíram o disparador da narrativa e dos impasses que os inquietavam. Sobre esse ponto buscaram incidir as intervenções dos “coordenadores”, mas sem ultrapassar certo limiar, sem ir além daquilo que a circulação da palavra delimitada pelas questões próprias do ofício docente implica, pois não se pretendia intervir diretamente no registro d’*Isso* que afinal sempre está em jogo nas posições que assumimos. Não estávamos no *setting* analítico nem se tratava de propiciar a associação livre — a regra de ouro da análise pessoal. Ao ter como única regra mais ou menos explícita não perder de vista essas situações que os desafiavam e muitas vezes angustiavam, buscou-se apenas favorecer momentos de fala e escuta, com intervenções pontuais dos “coordenadores” para possibilitar o descolamento em relação a essas “leituras” que faziam de si mesmos, das crianças, dos colegas e das diferentes situações narradas que não lhes permitiam vislumbrar alguma saída ou dialetização desses impasses, como sugere Voltolini (2019). E a maneira de propiciar esse descolamento foi, em primeiro lugar, levar a falar sobre esses impasses tendo em vista, antes de mais nada, a si próprios, a maneira de cada um se implicar nessas situações e laços em questão.¹³

Da inclusão do aluno à inclusão do professor

A respeito dos próprios “impasses”, é bem sugestiva a forma como essa implicação por vezes apareceu quando o significante “entreve” começou a ser utilizado por alguns professores, não apenas para fazer referência a “seu” aluno, mas também para falar de si mesmos.¹⁴ Do “entreve” inicialmente situado na criança, considerada como um “caso” a ser narrado, o caso de “meu aluno”, esse significante começou a circular para marcar o próprio professor, que assim colocava as suas dificuldades em um primeiro plano, falando de “seus” entreves. Desse modo, ele próprio tornava-se o “caso” em questão, dando lugar a um deslocamento que resultou em uma maior abertura para elaborar os impasses com “seu” aluno, levando alguns professores a atentar, por exemplo, para a forma como se relacionavam com os colegas e com a escola como

¹³ Os primeiros encontros dos grupos, com duas horas de duração cada um, foram destinados à narração dos “casos” por cada participante separadamente. De modo que em cada encontro, na primeira hora, um dos participantes falava sobre seu “caso”, que logo depois era discutido, sendo feito o mesmo na segunda parte da reunião, com outro professor ou professora. Uma vez discutidos todos os casos, as reuniões se desenrolaram com a palavra circulando de forma mais livre, mas sempre tendo como referência os impasses de cada docente com as crianças que apresentavam entreves psíquicos de natureza estrutural, as quais em muitos casos mudaram de um ano para outro, assim como também os próprios impasses. Além disso, os últimos cinco encontros aconteceram de forma presencial, o que incidiu no modo como a palavra passou a circular entre os participantes.

¹⁴ Todas as falas dos professores presentes neste trabalho foram recolhidas pelos coordenadores a partir de anotações feitas nas reuniões e das gravações de vídeo e áudio dos encontros.

um todo, resultando em mudanças significativas quanto a sua maneira de se posicionar na instituição, além de efeitos perceptíveis em relação a como lidar com a inclusão dessas crianças.

O modo como o significante “entreve” começou a ser utilizado é um fato do discurso que também corresponde à forte identificação desses professores com seus alunos, no sentido de se autoperceberem como muito diferentes de outros docentes que não tinham sob a sua responsabilidade crianças com entaves na sua estruturação psíquica. Essa impressão era reforçada, por vezes, quando na escola eram vistos como os únicos que entendiam mesmo de inclusão e a quem se delegava totalmente essa responsabilidade. Assim, em paralelo às dificuldades que narravam ao tentar favorecer a inclusão dessas crianças nas atividades escolares e na relação com os outros, percebiam que elas não eram vistas como alunas “da” escola, mas apenas “daquele” professor. Com essas crianças tendiam então a se identificar, conforme deixaram transparecer ao utilizar o significante “entreve”, pois sentiam-se isolados, e de fato se isolavam, não estavam à vontade para falar sobre suas dificuldades com os colegas e impunham a si próprios o silêncio a respeito das aflições e questões que os inquietavam em relação a esses alunos, tão estranhos para todos da escola. E ainda se sentiam “olhados” da mesma forma, como sugere a fala desta professora:

Me encontrava perdida em meus pensamentos em ter uma criança dentro do espectro autista ter todos ao meu redor de dentro da escola olhando para minha sala como um enorme aquário, uns com o ar coitadinha dessa professora, outros ainda bem que não é minha, outros tendo em seu pensamento que anjo de criança “deus” quis assim (...) (Maíra, julho/22).

Maíra era professora da educação infantil e conta sobre suas vivências na escola, em 2021, em um texto que os “coordenadores” sugeriram para que as professoras¹⁵ escrevessem a respeito de seu percurso e das eventuais mudanças acontecidas no seu trabalho, na relação com esses alunos e com os colegas, desde o início dos nossos encontros. No mesmo texto, refere-se também ao ano seguinte, quando ingressa João no seu grupo-classe e perde o controle da sala quando ele começa a gritar e “a derrubar tudo”.¹⁶ Lembra então como se sentia: “mais uma vez me senti perdida, perdi o controle da turma, comecei a me isolar na sala no primeiro momento para que todos pensassem que estava tudo bem, imagina ano anterior uma turma agitada nesse ano também, o que iriam pensar de mim (...)”. A sensação de fracasso parece redobrar-se no caso desses professores às voltas com situações em que, reiteradamente, deparam-se com certos limites, sentem que perdem o chão e que tudo sai de seu suposto lugar, à semelhança de seus alunos com entaves psíquicos estruturais. “Não é só a criança que é birrenta. Eu sou birrenta”, disse uma professora ao relatar um desses momentos em que ela mesma parecia ter perdido o chão.

Durante as discussões realizadas nos encontros, foi possível observar que nesse tipo de situações os professores se veem desafiados por crianças que os levam a questionar seu lugar como professor, na mesma medida em que a dimensão propriamente pedagógica do fazer docente parece desaparecer por completo. Se a condição primeira do fazer pedagógico for que a criança seja educável, como ser professor em face dessas crianças que dificilmente se comportam como alunos? E, mais do que isso, a pergunta que nesses casos sempre parecia

¹⁵ No caso desse grupo, eram todas professoras.

¹⁶ Os nomes da professora e do aluno foram trocados.

retornar nas falas dos professores era: o que é ser professor? Ou melhor: o que é ser professor sob a perspectiva da educação inclusiva, em particular com essas crianças, que são as que realmente colocam em questão o que é considerado o cerne de seu ofício? Uma pergunta que se torna ainda mais aguda em face da idealização da figura do professor: o “bom professor”, instaurado pelos discursos pedagógicos, com características como a que Maíra evidenciou, consagradas por uma tradição de longa data. Nessa tradição, o “bom professor” nunca perde o “controle da turma”, e muito menos de si próprio.

Em encontro realizado em 2021, com todos os grupos, essa aparente equivalência de lugares apareceu em várias falas, como se a situação desses professores na escola fosse homóloga à dessas crianças. Ressaltou-se o fato de não existir uma cultura de inclusão na escola, não apenas em relação a esses alunos, mas também quanto ao professor, que muitas vezes não se sente acolhido pela instituição, pelos seus colegas, pela coordenação, ficando sobrecarregado de responsabilidades e sozinho, como que abandonado, dando lugar, assim, a intenso sofrimento psíquico e à impotência, em face das dificuldades e impasses que surgem com essas crianças.

Os encontros realizados nos grupos de trabalho funcionaram em parte como momentos em que esses professores se sentiram amparados, acolhidos e reconhecidos nas suas queixas e em seu mal-estar. Daí que por vezes tenha sido utilizado, por um ou outro professor, o significante “terapia”, em referência a certa elaboração possibilitada pela sua participação nos grupos. “Sinto falta nas escolas dessa escuta sincera”. Essa foi a maneira como uma professora se referiu à falta de um espaço de acolhimento na escola e que, em contraposição, pôde encontrar ao participar na formação continuada implementada por meio do dispositivo clínico aqui em foco. Apesar de não ser esse o objetivo do dispositivo, os encontros tiveram um certo efeito “terapêutico” para vários professores, no sentido de proporcionar algum alívio em relação ao mal-estar que sentiam, de acordo com o que eles próprios manifestaram. Aquela mesma professora deixou transparecer ainda certo cansaço com a formação continuada de professores oferecida pela rede pública das escolas onde trabalhou, baseada no estudo e discussão de determinados textos ou na exposição de algum especialista convidado para falar sobre determinado assunto. Essas falas, enfim, colocam em pauta a necessidade de criar espaços de acolhimento e elaboração desse mal-estar, tendo em vista a compreensão da inclusão em um sentido amplo, de forma a contemplar essas crianças, mas também todos os professores que são responsáveis diretos por elas e, ainda, a escola como um todo, com as atribuições diferenciadas que nela existem. Sem contar que essa compreensão ampla também concerne às instâncias em que se definem as políticas públicas, responsáveis, em muitos casos, pela falta de condições mínimas para a implementação da educação inclusiva, como o excesso de alunos no grupo-classe e outros aspectos que nutrem, justificadamente, o mal-estar e as queixas dos professores.

Das queixas à elaboração dos impasses

Ao longo dos encontros, além de certo apaziguamento do mal-estar dos professores, graças ao acolhimento propiciado pela escuta do grupo e pela circulação da palavra, tornou-se também possível ultrapassar o limiar das queixas que vez por outra surgiam nas falas e dar lugar a certa elaboração do que estava subjetivamente em jogo nas situações narradas; de modo que essas falas não necessariamente realimentaram o lugar da queixa — como é próprio de quem expõe

seus pesares esperando um retorno do outro que assim o sustente, nesse mesmo lugar, para se reconfortar e legitimar no seu mal-estar, à semelhança de quem agencia o discurso da Histórica. Ficar sempre nesse lugar da queixa é uma forma de resistência que impede qualquer elaboração passível de resultar em uma mudança de posição, pois nada se altera na maneira de se situar em face de determinado impasse e dos laços que nele estão em jogo.

Daí um dos principais desafios na condução do dispositivo clínico: fazer girar o discurso, para, desse modo, possibilitar que os professores saíssem desse lugar de agentes da queixa endereçada aos outros e questionassem, ademais, a “leitura” que faziam a respeito de “seus” impasses. Ou seja, passar do questionamento do seu mal-estar endereçado aos outros para dar lugar ao questionamento da sua própria implicação na maneira desse mal-estar se configurar, o qual não tira a responsabilidade dos outros em tudo que aí está em jogo, mas a situa de outra maneira. E pode, inclusive, mobilizar o que, num sentido amplo, está em causa na reelaboração do Outro: a política, compreendida aqui em um sentido que contempla o que Lacan sugere quando diz que o inconsciente é a política. A esse respeito é interessante o que aconteceu com a professora Maíra, pois, no decorrer de seu percurso formativo, conseguiu sair do “enorme aquário” representado pela sua sala de aula (como ela própria disse no trecho antes citado) e mobilizar a escola toda para que fosse discutida a questão da inclusão.

Para produzir esses giros discursivos, foi fundamental contemplar nas intervenções o campo transferencial criado entre e com os participantes do grupo, acrescido dos elementos transferenciais inerentes às relações que os professores estabeleciam na escola (com os alunos, os colegas, a direção, as famílias etc.) e que estavam presentes nas narrativas dos “casos”. Nesse campo, nele incluídos, os “coordenadores” tentaram manejar as discussões de modo a incidir no registro da enunciação, ou seja, no registro do dizer, do que deste sempre comparece junto com o que é dito e, ao mesmo tempo, não está à vista, pois permanece implícito e até ignorado por quem fala.

Algo desse “não dito”, relacionado com as angústias, mal-estares e queixas que surgiam nas falas dos professores, parece ter aflorado quando a questão da culpa ficou num primeiro plano: a culpa que sentiam porque avaliavam que não estavam dando conta da inclusão dessas crianças conforme pretendiam, aí estando envolvida a figura imaginária do “bom professor”, inquietação que também tendia a incluir demandas Outras, abrangendo desde as famílias até o denominado “sistema”. “A gente tem que se perdoar”, disse em certo momento uma professora, explicitando assim a necessidade de dar esse passo fundamental, e talvez imprescindível, para fazer frente aos impasses, sem escamotear a própria implicação e avançar em uma elaboração que permitisse superá-los, no sentido de pelo menos deixar para trás a maneira enrijecida de se situar em face deles, junto com o sentimento de culpa atado ao ideal daquele “bom professor” inalcançável. E, para isso, ademais, deixar entre parênteses as reiteradas queixas endereçadas aos outros: à criança em questão, à sua família, aos outros professores, à coordenação, à escola, à secretaria de educação, ao “sistema”.

O desafio, então, para os “coordenadores”, com as suas intervenções, era introduzir ali, nessas identificações imaginárias que tudo pareciam explicar e justificar, alguma questão a respeito do próprio envolvimento nesses laços e situações, de modo que a fala se descolasse dessas referências enrijecidas, dessa imagem sem fissuras criada por esses relatos. Tratava-se, enfim, de produzir alguma mancha nessa imagem especular para impulsionar a fala em outra direção, de maneira a transformar esse Outro, tomado como alvo, em uma referência simbólica

a ser reelaborada nesses contornos que pareciam tão cristalizados. Mas não para redefini-los de uma forma igualmente conclusiva, como é o caso de quem pretende chegar à definição de uma “boa forma” de atuar ou de lidar em determinada situação, ou em determinado “tipo” de situações, o qual, afinal, resultaria em uma espécie de normativa para situações tomadas na sua generalidade. O desafio, em última instância, é que as intervenções levem a adotar uma atitude aberta à reelaboração do Outro ao qual as falas inconscientemente se endereçam com as suas inquietações.

Em algumas discussões realizadas no grupo aqui em foco, ganhou relevância a questão da impotência, sendo explicitamente mencionada mais de uma vez, e ainda a ideia freudiana de impossibilidade, introduzidas ambas pelos “coordenadores”. Foi lembrado, então, o que Freud (1937/1996) disse a esse respeito quando se refere à educação como um ofício impossível, no qual o fracasso é certo, mas sem que isso signifique impotência, na mesma medida em que a educação de fato acontece, embora não exatamente como o educador almeja. E aqui vale ressaltar que é graças a esse particular fracasso que o sujeito encontra um lugar para si, para a sua existência singular, sempre desviante em relação ao desejo dos outros. Esse tipo de referência a questões de natureza teórica esteve presente no decorrer dos encontros, mas sobretudo de forma implícita. Foram também indicados textos, filmes e outros materiais, tanto pelos “coordenadores” quanto pelas professoras. E, vez por outra, o que procedia dessas referências aparecia nas discussões, mas sempre a partir das situações que estavam em pauta. Esperava-se, desse modo, que o dispositivo assim implementado possibilitasse que cada participante avançasse em suas reflexões, na pesquisa e na compreensão teórica das questões que singularmente o mobilizavam e que mantinham algum vínculo com o saber inconsciente implicado nas interpretações que faziam a respeito de seus impasses.

As intervenções dos “coordenadores” nas falas dos professores ocorreram de várias maneiras e nem sempre provocaram os deslocamentos e efeitos esperados. Por vezes, inclusive, os próprios professores conseguiram intervir nas falas de seus colegas, produzindo esses deslocamentos e efeitos. Isso certamente foi favorecido pelo predomínio da circulação horizontal da palavra, com falas endereçadas a todos sem que, em geral, o fato de ser “coordenador” introduzisse diferenças significativas quanto ao valor da palavra.

Dessa maneira, a partir do agrupamento inicial, aos poucos foi se constituindo um grupo de trabalho no qual cada docente parecia se sentir reconhecido e à vontade para apresentar “seus” entraves. A respeito disso, é significativa a maneira como eram narradas certas situações: com bom humor e muitas risadas quando alguém por vezes contava, rindo também, certa reação, atitude ou fala desastrada ou desesperada em face de situações imprevistas, nas quais não soube propriamente como agir, piorando ainda mais a situação. Tornou-se possível, assim, rir de si próprio e a respeito do que frequentemente configura uma falha, uma falta, algo que deve ser ocultado e não evidenciado. Esses momentos tiveram também como contrapartida outros bem diferentes, envolvendo falas bastante difíceis e sentidas por parte de quem se implicava na narrativa e contava sobre as suas dificuldades, frustrações e mágoas.

A conformação do grupo dessa maneira foi definindo um tipo de formação continuada na qual ganharia centralidade a relação entre pares, com uma “coordenação” que por vezes parecia desaparecer e sem que ninguém propriamente autorizasse o uso da palavra, a não ser os outros, enquanto pares, no âmbito das transferências horizontais que se instauravam com o uso da palavra e dentro do marco inicialmente delimitado pela referência aos impasses. Dessa forma,

a função do semelhante operou como função-sujeito, em particular nos momentos em que as falas dos pares conseguiam abrir uma brecha no hermetismo de determinados relatos, ao evidenciar certo estranhamento em face da fala de outro professor, por meio de uma pergunta, ao colocar uma dúvida e muitas vezes trazendo à tona a própria experiência em uma situação parecida, assim introduzindo novas dimensões nas falas dos colegas, com efeitos semelhantes aos visados pela “coordenação”.

Sobre esses efeitos formativos inerentes ao horizonte das intervenções realizadas, é essencial considerar o percurso de cada professor tomando como referência os vários encontros em que esteve presente. As intervenções nas narrativas, tanto por parte dos “coordenadores” quanto dos próprios professores, muitas vezes não resultaram em efeitos perceptíveis, nem de fato ocorreram no momento em que eram feitas. Vários encontros, no transcurso de meses, foram necessários para esses efeitos acontecerem ou pelo menos para que ficassem evidentes determinadas mudanças subjetivas para os próprios envolvidos. Isso tornou-se possível após uma diversidade de falas e intervenções cujos traços em algum momento parecem ter sido reordenados no *a posteriori*, à semelhança do que ocorre quando certa pontuação sobre o que foi dito produz um corte e faz surgir um novo sentido. Como diz Lacan (1968-1969/2008, p. 183): “É preciso já ter percorrido ao menos um pedaço do caminho para que a partida se esclareça pela retroação”. Esse efeito retroativo é o que afinal esperávamos que ocorresse no decorrer desse percurso marcado por intervenções que, à maneira de uma cunha, procuraram abrir brechas em determinadas falas. Trabalho ético, próprio da psicanálise, pois não se tratava de sugerir aos professores uma nova e “boa” forma de atuar ou se posicionar para resolver, em definitivo, seus impasses. Ao contrário, tratava-se de deixar em suspenso todas as “boas” formas, muitas delas presentes nos discursos pedagógicos. E propiciar, ademais, que cada um assumisse o risco, tendo a sua própria experiência como baliza, de um ato capaz de dar lugar ao que até então não estava posto como possibilidade, e sem perder de vista que sempre estariam às voltas com algum impasse.

Introduzir a questão ética do sujeito na formação de professores implica o reconhecimento de que tanto a relação professor-aluno como a própria formação do professor são da ordem do imprevisível, do inesperado e do inacabável. Ao promover um descolamento das imagens identitárias e introduzir uma falha onde alguém se ilude com a totalidade do UM — ou seja, ao considerar a divisão do sujeito e a separação, tal como Lacan a formaliza, entre “je” e “moi” —, a ética abre um campo de criação e libertação. A formação assim pensada implica, em suma, um trabalho de natureza ética, que sempre supõe, como passo inicial e imprescindível, sair do lugar da impotência, de modo a possibilitar o ato capaz de resultar em uma nova posição discursiva. Uma posição que, no registro da repetição em que o sujeito sempre se move, abra e mude o rumo do que até então prevalecia.

Considerações finais

O trabalho formativo, desenvolvido por meio do dispositivo clínico aqui discutido, teve como principal objetivo incidir na posição inconsciente que todo professor adota nos laços que estabelece na escola, em primeiro lugar com as crianças que apresentam entraves na sua estruturação psíquica, mas também com todos os envolvidos na inclusão dessas crianças na

dinâmica escolar. Dessa maneira, procurou-se propiciar a dialetização dos impasses que os professores trouxeram ao longo dos encontros. Nestes, antes de mais nada buscou-se constituir um espaço de circulação horizontal da palavra e de escuta compartilhada, com intervenções pontuais que levassem os professores a arriscar novas formas de olhar seus alunos com entraves psíquicos estruturais, as situações em jogo e a si próprios, tendo em vista os vários laços sociais implicados (com esses alunos, com outros colegas, as famílias, etc.). Em suma, o que essas intervenções visaram foi, sobretudo, propiciar uma mudança no registro que antecede e sustenta qualquer ação e qualquer reflexão: o saber inconsciente.

Esse registro e o que ele implica podem ser pensados a partir de certas referências que circulam nos discursos pedagógicos e que de algum modo o contemplam: quando se fala, por exemplo, em mudar o olhar do professor ou a sua postura, esta remetendo ao que o corpo exprime globalmente, de várias maneiras e por diferentes vias, inclusive pelo olhar.¹⁷ Em relação especificamente ao olhar, a sua mudança supõe, como lembra Voltolini (2022, p. 156), mudar a maneira de interpretar aquelas situações e de nelas se implicar subjetivamente. E, ainda, se considerarmos que o olhar, ademais de “ler” uma situação, também tem um efeito sobre os outros, podemos afirmar que o olhar “escreve” (Voltolini, 2022, p. 157), recortando os lugares onde o professor busca inconscientemente fixar, incluir, inscrever os outros, a começar por seus alunos. “Tocar algo desse olhar que escreve” (Voltolini, 2022, p. 157) e, de maneira mais ampla, incidir na postura que demarca o lugar que cada professor destina a cada aluno, impelindo-o a ocupá-lo, são dimensões que estiveram em jogo no processo formativo aqui delineado, com efeitos palpáveis, no caso de alguns professores cujos impasses efetivamente “passaram”, graças à abertura e à elaboração subjetiva que a emergência do sujeito torna possível.

No caso do dispositivo clínico aqui considerado, essa elaboração teve lugar mediada pela palavra dos outros, tomados enquanto semelhantes e no registro de uma fala franca que trouxe à tona as experiências de cada um, com seus interrogantes e suas faces enigmáticas. Nestas, precisamente, é onde, nesses processos formativos, pode-se vislumbrar a dimensão do real que inquieta os professores em determinadas situações e que pode tornar-se a potência que os impulsiona em direção ao que sequer figurava como possibilidade. O real, afinal, é o que move e sustenta toda criação humana. O dispositivo clínico e o trabalho formativo aqui expostos foram delineados tendo em vista o saber inconsciente, mas igualmente esse registro, que remete tanto para a dimensão do impossível quanto para as inúmeras possibilidades que, na sua dimensão de enigma, o real sempre abre.

Referências

- Arantes, F. F. (2023). *O que quer um professor? Queixa, demanda e desejo na formação de professores*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Bernardino, L. M. F. (2020). A função do semelhante na escola inclusiva. In Pesaro, M. E., Kupfer, M. C., Davini, J. (Orgs.), *Práticas inclusivas II*. São Paulo: Escuta/Fapesp.

¹⁷ A respeito dessa referência à postura do professor nos discursos pedagógicos, veja-se Revah (2007).

- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo : Perspectiva.
- Cifali, M. (2009). Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n.1, abr. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100008>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- Freud, S. (1917/1996). *Uma dificuldade no caminho da psicanálise*. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVII, Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 144-153.
- Freud, S. (1920-1923/2011). *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos*. Obras completas, v. 15. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1937/1996). *Análise terminável e interminável*. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- Freud, S. (2010). *Interpretação dos sonhos*. São Paulo: Folha de S.Paulo.
- Kupfer, M. C. et al. (2017). Eixos teóricos da metodologia do estudo de caso da escola: o tempo da criança-sujeito. In Kupfer, M. C., Patto, M. H. S., Voltolini, R. (Orgs.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras*. Acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo : Escuta/FAPESP.
- Lacan, J. (1955-1956/1997). *O seminário, livro 3: As psicoses*. Rio de Janeiro : Zahar.
- Lacan, J. (1964/1998). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (1968-1969/2008). *O seminário, livro 16: De um Outro ao outro*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (1969-1970/1998). *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (1988). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 49, pp. 11-42. Lisboa. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/49/517.pdf>
- Jerusalinsky, A. (2011). *Para compreender a criança: chaves psicanalíticas*. São Paulo : Instituto Langage.
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27. <https://doi.org/10.1590/S1413-2478202270129>.
- Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2005). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Revah, D. (2007). A linguagem do corpo e o lugar do educador. *Educação Temática Digital*. Campinas, v. 8, n. esp., jun. <https://doi.org/10.20396/etd.v8i0.694>

- Revah, D. (2020). Registros da função do semelhante na escola: função subjetivante e função política. In M. E. Pesaro ; M.C. Kupfer ; J. Davini (Orgs.), *Práticas inclusivas II*. São Paulo : Escuta/Fapesp.
- Tiussi, C. C. (2018). *Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos: uma contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento psíquico*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. Recuperado de: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-31102018-185407/pt-br.php>.
- Voltolini, R. (2022). *Crianças-fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva*. São Paulo: Benjamin.
- Voltolini, R. (2019). Interpelações éticas à educação inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84847>

Revisão gramatical: Angelo Cuissi.
E-mail: revisao@tikinet.com.br

Recebido em outubro de 2023 – Aceito em maio de 2024.