



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

Magalhães Mrech, Leny; Rahme, Monica  
A RODA DE CONVERSA E A ASSEMBLÉIA DE CRIANÇAS: A PALAVRA LÍQUIDA E A  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
Educação em Revista - UFMG, vol. 25, núm. 1, abril, 2009, pp. 293-310  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360918017>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## A RODA DE CONVERSA E A ASSEMBLÉIA DE CRIANÇAS: A PALAVRA LÍQUIDA E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Leny Magalhães Mrech\*  
Monica Rahme\*\*

**RESUMO:** Este artigo discute, inicialmente, alguns dos impasses da Educação Infantil contemporânea no Brasil, enfocando, em seguida, questões que emergiram em um projeto de Psicanálise e Educação Inclusiva desenvolvido em uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo, envolvendo professores, alunos, pais, funcionários e equipe técnica. A metodologia utilizada foi a da Conversação, estabelecida por Jacques-Alain Miller (2005). O texto analisa algumas questões específicas que emergiram durante este trabalho, a partir de teorizações referentes à “palavra líquida” (MILLER, 2008) e de sua interface com a noção de “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001). Por fim, problematizamos aspectos referentes à escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, na atualidade, e sua relação com os processos de segregação e normalização.

**Palavras-chave:** Psicanálise; Educação Inclusiva; Educação Infantil

### THE CONVERSATION CIRCLE AND CHILD ASSEMBLY: THE LIQUID WORD AND CHILD EDUCATION

**ABSTRACT:** Some dilemmas of the contemporary Child Education in Brazil are initially discussed. Further on, questions emerged from a Psychoanalysis and Inclusive Education Project developed by a Child Education school in São Paulo involving teachers, students, parents, staff and technical team are focused. The Conversation, established by Jacques-Alain Miller (2005), was the methodology applied. The text analyzes specific questions that came up during the elaboration of the present work, originated in the theories regarding the "Liquid Word" (MILLER, 2008) and its interface with the notion of the "Liquid Modernity" (BAUMAN, 2001). Questions referring to people with current special educational needs and their relationship to segregation and normalization processes are finally approached.

**Keywords:** Psychoanalysis; Inclusive Education; Child Education.

\* Doutora em Psicologia; Socióloga; Membro da Escola Brasileira de Psicanálise - SP. Membro fundador do Instituto de Psicanálise Lacaniana (IPLA); Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NUPPE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e do Instituto de Psicanálise Lacaniana (IPLA) e Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* lenymrech@uol.com.br

\*\* Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); Integrante do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NUPPE); Bolsista CAPES e Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e da Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo. *E-mail:* monicarahme@hotmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

As articulações entre a Educação Infantil e a Educação Inclusiva têm sido consideradas estratégicas, como revela o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2007, p. 10):

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Todavia, embora o Ministério da Educação encampe essa proposta, indicando a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil, a realidade desse nível de ensino no Brasil não é nada promissora e uma parcela significativa de crianças entre zero e seis anos não tem acesso à educação escolar.

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2005), em um universo de 22 milhões de crianças entre zero e seis anos de idade, apenas 1.236.814 são efetivamente matriculadas em creches, no que diz respeito ao primeiro segmento da Educação Infantil, e dessas, 469.229 se encontram na rede particular. No segundo segmento - o da pré-escola -, apenas 5.160.787 alunos recebem educação escolar, sendo que 1.371.679 em instituições privadas de ensino.

Verificamos, assim, um descompasso importante entre o que é proposto pelas leis e demais orientações normativas e o que tem sido efetivamente executado no rol das políticas públicas do país. Como assinala Cury (2005), “o Estado não chegou até onde deveria para corresponder ao seu ‘dever’” nesse âmbito, configurando-se, assim, um dos mais significativos processos de exclusão escolar do país, o que afeta, certamente, as crianças mais pobres, já expostas a processos de segregação econômica e social.

Se existe esse descompasso em relação ao tipo de atendimento prestado, não haveria um processo similar em relação ao profissional da Educação Infantil? De alguma forma, ele também não estaria sendo excluído das políticas públicas de formação de professores? A esse respeito, Cury (2005) apresenta um quadro preocupante. Segundo o autor, com baixos salários e expostos a precárias condições de trabalho, de

345.341 docentes atuando na área, apenas 230.238 possuíam a formação mínima exigida por lei e apenas 97.895 eram formados em nível superior.

Diante desse quadro, é necessário consolidar políticas públicas de Educação Inclusiva, na própria Educação Infantil, que partam da ampliação da oferta de matrículas e da faixa de atendimento dessas crianças, bem como da respectiva capacitação de seus profissionais. Em suma, políticas que implantem efetivamente as bases da própria constituição de uma Educação Infantil no país.

A articulação Educação Infantil-Educação Inclusiva merece, a nosso ver, o destaque a ela atribuído no documento do Ministério da Educação citado, mas é necessário qualificar melhor o que entendemos e pretendemos com uma educação que, mais que inclusiva, considere os movimentos dos sujeitos nas tramas do escolar.

Considerando esse contexto, passaremos a abordar um projeto de Psicanálise e Educação Inclusiva, realizado desde o final de 2006, em uma escola pública de Educação Infantil do município de São Paulo, pela psicanalista Leny Magalhães Mrech, que nos permitirá estabelecer conexões entre contribuições atuais do campo psicanalítico e questões peculiares ao processo vivenciado pelos professores e alunos nessa escola.

## 2. A ESCOLA: UMA CARACTERIZAÇÃO EM BREVES TRAÇOS

A escola foi criada em 1953 e, por se situar em uma das regiões mais importantes da capital paulista, acolhia originariamente os filhos da classe média, camada que residia de modo hegemônico no bairro. Porém, essa situação foi se modificando gradativamente e seu alunado é constituído, atualmente, por filhos de migrantes nordestinos que trabalham em serviços terciários, tais como hotéis, restaurantes, bares e boates, e por filhos de zeladores de prédios, empregadas domésticas, comerciários e prostitutas, entre eles, crianças com necessidades educacionais especiais<sup>1</sup>. Do ponto de vista da escolarização, a maior parte dos pais tem apenas o ensino fundamental, tendo, uma minoria, formação universitária.

A escola atende 230 alunos de três a seis anos de idade e seu trabalho encontra-se dividido em dois períodos: o integral e o parcial. No primeiro, 115 alunos permanecem na escola das 7h às 15h e, no segundo, 115 crianças estudam das 15h20 às 19h30. Esses períodos também são subdivididos por estágios. O primeiro estágio engloba de três a quatro anos, o segundo, de quatro a cinco anos, e o terceiro, de cinco a seis anos.

Do ponto de vista dos docentes, a escola apresenta doze professores atuando em regência de classe e cinco professores readaptados, responsáveis por dar suporte ao trabalho geral da escola. Há, ainda, seis agentes escolares (duas cozinheiras e quatro auxiliares na limpeza), um assistente que atua mais diretamente com os alunos e outro que trabalha na secretaria. Além disso, a escola conta com dois agentes de vigilância e três profissionais na equipe gestora: uma diretora, uma assistente de direção e uma coordenadora.

### **3. O INÍCIO DO PROJETO: UM ENCONTRO COM A POSIÇÃO ADULTOCÊNTRICA<sup>2</sup>**

O projeto partiu de uma demanda dos professores e da direção da escola e tinha como foco inicial trabalhar questões referentes à formação docente. Para tanto, os profissionais pretendiam uma articulação que cotejasse Psicanálise, Educação Inclusiva e Educação Infantil; daí a escolha da psicanalista para conduzir o processo. Em relação à escolha da assessora, é importante assinalar que a diretora da escola havia participado da realização de um projeto de Escola Inclusiva realizado em uma escola de ensino fundamental<sup>3</sup>, cuja condução encontrava-se sob responsabilidade da psicanalista. Tratava-se da primeira escola inclusiva dessa rede de ensino e, no processo anteriormente desencadeado, participavam, além de professores e funcionários, pais e comunidade escolar.

Já nos contatos iniciais, os professores relataram que não tinham muito claro como gostariam que o processo se desenvolvesse, sabiam apenas que queriam uma assessoria diferenciada, em que pudessem falar sobre o que fosse mais importante para eles.

Para a realização desse trabalho, a psicanalista partiu, então, de um dispositivo que tem sido muito utilizado no âmbito da Associação Mundial de Psicanálise, a Conversação, tal como proposta originalmente por Jacques Alain Miller (2005). Trata-se de:

(...) Uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz no momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão idéias, me ajudam e, finalmente, resulta – às vezes – algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2005, p. 15-16).

Após algumas conversações, os professores foram percebendo que não se tratava apenas de lidar com as queixas, pois as palavras, ao serem escutadas, traziam efeitos adicionais e geravam desdobramentos significativos no interior do coletivo da escola. Como assinala Maria Eugênia Nabuco (2005)<sup>3</sup>:

Este modo de trabalho faz aparecer uma produção, que poderemos denominar segundo a expressão mesmo de Miller, de *transindividual*, com construções e conseqüências que respondem a uma reflexão *entre pares*, de uma forma mais espontânea e aberta a surpresas. (Grifos da autora)

Diante das questões que emergiam nas conversações, os professores se davam conta de que muitas de suas posturas perante as crianças eram eminentemente adultocêntricas. Em vez de basearem suas decisões considerando a possibilidade de manter uma conversa mais próxima com as crianças sobre as questões do cotidiano escolar, eles privilegiavam o que era específico do olhar do adulto face à escola. Por exemplo, eram eles que definiam a quantidade de alimentos que a criança iria comer, os momentos de uso do banheiro, as posturas a serem adotadas em sala de aula, etc. E essa forma de conduzir o processo começou a incomodá-los. Essa situação tornava-se ainda mais problemática no que diz respeito às crianças com necessidades educacionais especiais, pois ficava evidente para os professores que muitas delas encontravam-se à margem do processo global da escola. Era necessário trabalhar mais profundamente não apenas com elas, mas com outras crianças que apresentavam dificuldades importantes no processo de escolarização.

Ao longo do processo de construção do projeto encampado, emergiram três princípios estabelecidos pelo coletivo da escola: solidariedade, autonomia e responsabilidade.

O princípio da solidariedade surgiu a partir da constatação de que algumas crianças tinham dificuldades de se integrar no contexto social, principalmente aquelas cujas famílias eram mais fechadas e vivenciavam processos precários de interação entre seus integrantes e com outros grupos sociais.

Podemos depreender dessa observação dos professores um fenômeno discutido por Eric Plaisance (2004, p. 225) relativo às expectativas em torno da socialização na atualidade. Segundo o autor, as “concepções contemporâneas da socialização insistem (...) na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus próximos e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito”. Essa articulação não é sem conseqüências para a escolarização, reforçando a “perspectiva

de que quanto maiores forem as interações experimentadas pelas crianças, maiores serão suas chances de se engajarem no liame social”. Os professores desejavam, nesse sentido, que as crianças não ficassem restritas a si mesmas e a idéia da solidariedade surgia como eixo do processo de socialização da criança na escola.

O princípio da autonomia foi pensado como uma quebra da posição adultocêntrica por parte do professor. Conceder a máxima autonomia possível à criança para que ela expressasse o que lhe fosse importante, participando das deliberações da escola.

E, por último, pensou-se no princípio da responsabilidade, por meio do qual cada criança, professor, familiar e funcionário pudesse assumir a responsabilidade pelos seus atos.

A partir desses princípios, os seguintes objetivos foram estabelecidos para o projeto:

1º) Dar a palavra à criança para que ela pudesse expressar suas idéias sobre as questões da escola.

2º) Criar condições para a livre expressão do pensamento, a participação e a manifestação das escolhas individuais e coletivas.

3º) Trabalhar para que professores, crianças e funcionários se responsabilizassem pelas suas atitudes e ações.

Após o delineamento dessa proposta, confeccionada coletivamente nos momentos de conversa, tornou-se necessário, então, convocar os alunos, pais e funcionários para discutir questões mais amplas que pudessem estruturar melhor as novas práticas.

#### **4. DA PALAVRA AO ATO:**

##### **A REUNIÃO COM OS PAIS, A RODA DE CONVERSA, O ALMOÇO, O CORREIO E A ASSEMBLÉIA DE CRIANÇAS**

Os professores e a equipe técnica decidiram se reunir com os pais para se inteirar melhor da condição de vida das crianças. Tomaram ciência, então, de uma série de realidades que não consideravam na sua convivência com as crianças e que indicavam o quanto o modelo de família havia mudado, bem como os valores presentes nas relações comunitárias e sociais. Várias crianças tinham sido adotadas ou geradas por processos de fertilização *in vitro*, outras pertenciam a famílias constituídas de modo distinto das tradicionais, compostas, por exemplo, por casais homossexuais. Os professores, segundo seus próprios relatos, sentiam

que suas práticas se encontravam desconectadas dessas realidades e que revelavam um distanciamento em relação à criança como sujeito, como indicou uma das professoras:

A gente não percebe o quanto atua a partir do nosso próprio modelo. A gente não vê as crianças. Você acaba atuando dentro de um contexto onde a sua palavra acaba encobrindo a palavra da criança. Essa é que é para mim a posição adultocêntrica. O adulto fala pela criança. Ele não respeita a criança.

Diante dessa constatação, os professores queriam saber cada vez mais a respeito das crianças. No início, eles acreditaram que poderiam se voltar para os autores e as grandes discussões sobre Educação Infantil, Educação Inclusiva, Psicanálise. Porém, aos poucos, perceberam que o eixo do trabalho se encontrava nas próprias crianças, sendo preciso dar a palavra a elas, permitindo, assim, que elas dissessem o que queriam. Nas palavras de outra professora:

A gente programa tudo para a criança. Resolve o que ela vai fazer durante o dia. O que vai fazer ao longo da semana. A criança não tem espaço para se colocar.

Na Educação Infantil existe uma prática antiga que é a Roda de Conversa. Ela vem sendo usada há muitos anos, mas ainda de maneira incipiente nas escolas. A partir, mais uma vez, da construção coletiva, os participantes do projeto propuseram, então, dar um passo na maneira como ela vinha sendo trabalhada na escola: implantar a própria prática da *conversa* com as crianças, fazendo com que a Roda de Conversa ganhasse novos contornos.

A Roda de Conversa passou a se realizar no início do dia. As crianças chegavam à escola e eram chamadas a deliberar sobre o que iriam fazer durante sua permanência, que atividades iriam implementar. Em um desses momentos, por exemplo, o assunto apresentado por elas foi o almoço. As crianças questionavam por que eram os adultos os responsáveis por colocar a comida em seus pratos. Muitas diziam que desejavam comer mais, outras que queriam comer menos. Outras que queriam repetir muitas vezes o prato. Disseram, então, que gostariam de se servir à vontade, como no sistema de bufê.

Na conversa com os professores, funcionários, pais e equipe técnica, a questão foi muito debatida. Vários participantes achavam que as crianças não conseguiriam se servir sozinhas, principalmente as do primeiro estágio, com faixa etária de três a quatro anos. Por fim, os partici-



pantes chegaram à conclusão de que seria preciso fazer uma aposta, validando o que as crianças haviam reivindicado. O almoço, mesmo com as crianças menores, passou a ocorrer de maneira tranqüila, inclusive com uma diminuição das brigas, comuns entre as crianças que aguardavam nas filas.

Outra demanda das crianças foi a de que elas pudessem escrever umas para as outras, para os professores, pais e direção. Foi instituído, assim, um correio para a troca de correspondência.

Tempos depois, o coletivo da escola deliberou que seria importante despertar ainda mais o interesse das crianças para as questões mais importantes da escola. Para isso, propuseram que fosse aproveitada uma prática que a escola havia instituído: a Assembléia de Crianças. Eles passaram a pensá-la também sob novos moldes: aqueles introduzidos pelas conversações.

A assembléia tornou-se, então, uma “grande roda de conversa”, na qual fosse possível às crianças decidir coletivamente a respeito das coisas importantes da escola. Elas poderiam opinar em relação a tudo o que deveria ser feito com elas e para elas. Como era muito difícil para as crianças menores e as mais tímidas se manifestarem, foi proposto que se fizessem conversas preparatórias, chamadas, então, de Preparações para a Assembléia.

Ao longo de vários dias, em cada classe, as crianças discutiam o que seria levado à Assembléia. Algumas crianças – sempre variadas – seriam eleitas como as representantes do momento. Elas também pediram que nas assembléias sempre houvesse representantes dos pais, dos professores e da direção, e que o uso da palavra fosse livre: quem quisesse tomá-la poderia fazê-lo a qualquer momento.

Algumas decisões tomadas pelas crianças se revelaram extremamente importantes. Elas decidiram: a mudança de cor e troca de lugar dos móveis nas salas de aula, a localização da biblioteca e da brinquedoteca, o horário dos lanches, os direitos e deveres de cada criança, as ações que deveriam ser tomadas em torno da violência de pais em relação às crianças, entre outros aspectos.

Recentemente, as crianças atuaram de maneira mais pontual e precisa. Ao constatarem a ausência de feijão na escola, fizeram uma reivindicação decidida e engajada, com direito a coro e plaquinhas de cobrança. Anteriormente, a diretora já havia solicitado o feijão à Secretaria, mas ainda não havia obtido resposta. Então, ela convocou a nutricionista referência da escola para participar da Assembléia de Crianças. As crianças mantiveram o seu pedido inicial, em altos coros, e apresentaram suas cobranças. Poucos dias depois, o feijão chegou.

## 5. O QUE A PSICANÁLISE TEM A DIZER SOBRE TUDO ISSO?

Assembléia de Crianças e Roda de Conversa nos remetem diretamente aos dispositivos da Pedagogia Libertária, que vislumbram nos modos horizontalizantes de participação, nas decisões coletivas da escola, meios de construção de novas sociabilidades e de desconstrução das formas tradicionais de institucionalização do poder<sup>5</sup>. Resguardada a relevância dessas contribuições para se pensar a dimensão política do trabalho educativo, sua importância no contexto do projeto se fez mais propriamente pelo fato de a conversação realizada com os adultos ter possibilitado a produção de uma conversa dos professores com as crianças, resultando, por fim, no estabelecimento conjunto de novos procedimentos.

As conversações favoreceram, portanto, a abertura a encaminhamentos que puderam ser traduzidos em atos. Nesse sentido, é importante destacar a importância da dinâmica trazida pela palavra, pois ela vivifica as relações, possibilita mudanças, remete a outras palavras, posições e lugares. Além disso, a dinâmica da palavra fez com que surgissem continuamente, no interior da escola, momentos de surpresa e de impasses a partir das manifestações dos participantes, fossem eles professores, crianças, pais ou funcionários. Com isso, o projeto ganhou uma configuração nova. Ele pôde ser recriado pelos seus participantes, a cada momento, por meio da palavra.

Projetos assim trazem em seu bojo a idéia de uma inclusão escolar feita de forma mais ampla, tal como propõe Eric Plaisance (2008)<sup>6</sup>: “A Inclusão escolar é evidentemente um desafio que demanda a clarificação de nossos meios de ação para transformar as escolas e modificar os olhares sobre as diferenças. Ela é uma construção, um processo, que não é dado *a priori*”.

Desse modo, o projeto, a partir de uma articulação Psicanálise e Educação Inclusiva no âmbito da Educação Infantil, levava-nos a perceber que a inclusão escolar, em sentido amplo, é também um processo de permanente recriação.

Em seu Seminário de Orientação Lacaniana mais recente, Jacques Alain Miller (2008) vem discutindo a possibilidade de se pensar em uma Psicanálise Líquida que se contrapõe à Psicanálise Sólida da primeira clínica de Jacques Lacan, na qual o simbólico e a clínica das estruturas eram predominantes:

Pois bem, há também uma desestruturação da psicanálise, de uma psicanálise que encontrou com Lacan a elasticidade do estruturalismo e da qual poderíamos dizer, se nos fiarmos na imagem, que ela tende a tornar-se uma psicanálise líquida. Em todo caso foi isto que me ocorreu seguir como fio: como

a psicanálise tornou-se líquida e como a praticamos hoje sob uma forma que não é mais, digamos bem simplesmente, a psicanálise sólida, da época da estrutura. (MILLER, 2008, s/p)<sup>7</sup>

Miller aproxima a *palavra líquida* do conceito lacaniano de *lalíngua*<sup>8</sup>, considerando-a como um fluido lingüístico, que, na situação analítica, pode ser metaforizado pela imagem de vários barbantes unidos por um único nó. Ao puxar, repuxar ou cortar cada uma dessas linhas, outras formas são geradas, indicando um movimento similar ao que pode ser criado quando novos efeitos se produzem para os sujeitos a partir da circulação da palavra, como ocorre nas situações de conversação.

Maria Eugênia Nabuco (2008) nos fornece uma metáfora mais clara do que seja esse “líquido”:

Esta metáfora do “líquido” de Zygmunt Bauman acaba de entrar para a Psicanálise de Orientação Lacaniana pelas elaborações recentes de Jacques-Alain Miller. Introduzir esta metáfora é adotar, no que concerne à experiência analítica, “a imagem do fluido, do que não é sólido, do que escorre, do que escapa como intangível”. Nas práticas institucionais, em se tratando da particularidade do Sujeito, esta metáfora evoca o que é transformável, móvel, brando, o que desliza e pode passar como resposta a ser construída e inventada. (2008)<sup>9</sup>

Zygmunt Bauman (2001) utiliza o conceito de “modernidade sólida” e “modernidade líquida” para designar as particularidades presentes na contemporaneidade. Para o autor, na modernidade sólida acreditava-se na existência de conceitos e laços estáveis e, atualmente, na modernidade líquida, estaria havendo uma inversão desse processo, com direcionamento maior para os indivíduos face à fragilidade das relações. Essa mudança acaba revelando a necessidade de se lidar com o singular e com a diversidade em posição oposta à da modernidade sólida, que trabalha com o universal, partindo de categorias, espécies e normas. Outros termos têm sido cunhados para designar essas modificações, como “mundo desbussolado”, por Jorge Fortes (2005), e “hipermodernidade”, por Gilles Lypovetsky (2004). Resguardadas as peculiaridades de cada abordagem, essas nomeações dizem de um contexto social e político no qual os sujeitos não têm mais como recurso as antigas bússolas, referências ou parâmetros de convivialidade, o que se coloca de modo pungente no cenário educacional.

Os efeitos dessas mudanças e a constatação da presença de uma dimensão *líquida* no cotidiano escolar não deixaram de ser expressos pelos

professores que participavam do projeto, como indica o depoimento de uma das docentes:

Antes eu tinha uma atuação *sólida*. Eu sabia o que era preciso fazer. Agora eu me vejo frente a algo novo. Não há nada claro. Por mais que eu tente, não dá para saber o que farei no outro dia. O que eu sei é que é importante dar a palavra para a criança para que ela nos diga por onde ir. É ela que nos guia nos dias atuais.

No projeto, vivenciamos tudo isso, perpassados pelo desbussolamento dos professores diante do que resta de uma modernidade sólida e do que se impõe como desdobramento de uma modernidade líquida. Nesse sentido, nossas conversas indicaram o quanto a profissão docente vem se transformando continuamente nos nossos dias, assim como o papel da família, dos alunos, dos funcionários, da equipe técnica. Percebemos que não é possível permanecer de modo estático frente aos padrões e práticas estabelecidos, pois o encontro dos sujeitos com essas transformações exige seu constante reposicionamento em meio ao que se configura como ideal. Processo que traz conseqüências quando se pensa nas propostas de Educação Inclusiva, como passaremos a discutir.

## 6. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As discussões anteriores nos fizeram repensar o que vem acontecendo também no âmbito da Educação Inclusiva. Anteriormente, no contexto de uma modernidade sólida, existiam dois modelos em funcionamento no campo educativo: o das escolas e classes especiais, que trabalhavam de modo mais segregado com alunos com deficiência, e o das escolas regulares, que atendiam os alunos considerados normais.

A escola atual, no entanto, orienta-se por uma lógica distinta. Ela se propõe reunir tanto os alunos que apresentam necessidades especiais quanto os que não apresentam dificuldades mais expressivas no processo de aprendizagem. E mais, o próprio conceito de necessidades educacionais especiais pode ser aplicado a quaisquer crianças, independentemente de elas terem deficiências, distúrbios, síndromes. Então, pode-se dizer que a Educação Inclusiva traz outra lógica de atuação, distinta das anteriores, configurando-se como uma alternativa para se lidar com os contextos educativos.

Esse aspecto tem sido bastante discutido nos trabalhos que, no âmbito da Psicanálise, estudam mais detidamente o que vem acontecendo

na Educação Inclusiva, resgatando, nessa discussão, a dimensão de sujeito diante de proposições que se inscrevem na ordem do coletivo, do “para todos” (MITSUMORI, 2005; MRECH, 2001; 1999).

As produções desse campo têm revelado o quanto o estranhamento e o mal-estar provocados pelo encontro com um outro no qual o sujeito não se reconhece tendem a ser apaziguados por uma nomeação *dessubjetivante* da diferença ou pela sua denegação, ocasionando o não-acolhimento, de fato, do outro como um semelhante (LAJONQUIÉRE, 2001; LUCA, 2003). Para enfrentar tais vicissitudes, seria necessário dar um passo a mais, no sentido de operar uma mudança capaz de “extrair do diverso algo que venha a somar, sem ameaçar” (LUCA, 2003, p. 95).

É importante assinalar que, há muitas décadas, Maud Mannoni já vinha discutindo essas questões na França. Em seu trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes autistas, psicóticos e deficientes, ela constatou como a subjetividade era desprezada em função de diagnósticos totalizantes, e da absolutização do saber dos especialistas em relação a esses sujeitos (MRECH, 2001).

Mannoni teve ainda o mérito de alertar para o cuidado que deveríamos ter com os vários tipos de intervenção. Ela denunciou que, em muitas formas de atuação profissional, sem que se perceba, pode haver o apagamento do sujeito, ao referenciá-lo apenas aos saberes da ciência e da etiquetagem social – movimentos que tendem a cristalizar as pessoas em determinadas posições, quer se refiram a uma deficiência ou a uma particularidade considerada, genericamente, como especial.

Pensamos que esta é uma discussão extremamente importante na sociedade contemporânea, pois essas formas sólidas de atuação encapsulam os alunos e os professores em estereótipos prévios ou imagens fixas. A atuação da Psicanálise torna-se, então, fundamental para resgatar o sujeito que aí se encontra escamoteado, propiciando, por meio da palavra líquida, uma nova vivificação do processo.

É importante salientar ainda que se a emergência da Educação Especial significou uma aposta na educabilidade de sujeitos considerados como inaptos à aprendizagem, sua institucionalização trouxe como desdobramento a solidez das nomenclaturas diagnósticas, a rigidez dos métodos específicos de ensino e várias outras práticas que acabaram tendo o efeito, ao longo do tempo, de *palavras sólidas*. Palavras que passaram a definir e legitimar a segregação no percurso escolar dos sujeitos classificados como diferentes.

Atualmente, com a eclosão e o fortalecimento da Educação Inclusiva em vários países, entre eles o Brasil, há um movimento no sen-

tido de superar a segregação institucional, com a reestruturação dos serviços especializados e o reordenamento do percurso escolar dos alunos com necessidades consideradas especiais. Uma contraposição, portanto, à rigidez dos pesados parâmetros da Educação Especial, a partir da qual se pretende abrir mais espaço para a invenção de novas formas de se lidar com a diferença em contextos inclusivos.

Entretanto, ainda é possível detectar, em muitas das nossas práticas, mecanismos de normalização do sujeito considerado diferente, via educação escolar. Em nosso projeto, os professores identificaram sua postura adultocêntrica em relação às crianças, como abordamos anteriormente. Localizaram, também, sua dificuldade em lidar de forma mais fluida e menos sólida com os alunos com necessidades educacionais especiais, de modo que eles pudessem se beneficiar mais do percurso escolar vivenciado. Tendências a enrijecer o currículo, a avaliação, a organização dos tempos e espaços escolares eram amostras evidentes dessas dificuldades e se manifestavam na fala dos professores.

Nesse sentido, acreditamos que não se trata de pensar em uma educação sólida *versus* uma Psicanálise líquida ou, ainda, em uma educação líquida *versus* uma Psicanálise sólida. Em nossas ações profissionais, há continuamente práticas líquidas e práticas sólidas e, no decorrer do projeto na escola de Educação Infantil, por exemplo, os preconceitos e estereótipos não desapareceram de uma vez por todas, retornavam nos encontros coletivos, quando podiam ser mais detidamente trabalhados. A grande questão, portanto, é que essas posturas não se solidifiquem e que não se perpetuem em visões normalizantes que invalidem o sujeito.

Por isso, consideramos com muito cuidado certas orientações que têm como objetivo protocolar atividades profissionais por meio de manuais, apostilas, livros, textos, etc. O que o projeto nos revelou foi justamente a importância da fala e da construção cotidiana da profissão pelos professores e demais profissionais que atuam na escola. De, por meio da palavra líquida, eles tecerem os seus caminhos e decidirem para onde querem ir.

Acreditamos que muitas das práticas que se propõem “facilitar” o trabalho do professor, na verdade trazem em seu bojo formas sólidas de atuação. São tentativas de capturar a palavra, de domar o que sempre escapa, criando parâmetros, manuais e procedimentos que se propõem definir previamente os tipos de apoio e suportes necessários para implementar os programas. São práticas que, antes mesmo de conhecerem os professores e os alunos em questão, já se apresentam como dando as

respostas mais adequadas para o processo. Além disso, fazem circular a idéia contínua do professor como um agente “facilitador” nos processos de inclusão, retomando, de maneira bem pouco explícita, as idéias da concepção rogeriana de que basta o educador ser um facilitador para o aluno para que todas as barreiras relativas aos processos de segregação cessem. A idéia que fazemos da Educação Inclusiva é que ela é muito mais complexa do que essas vertentes apresentam.

Maria Eugênia Nabuco (2005)<sup>10</sup> alerta para o mal-entendido que se esconde nessas idéias:

As práticas da Educação Inclusiva caminhariam, então, de certo modo, de mãos dadas com um mal-entendido social. Por esta via, toda pedagogia que visa reduzir a sua prática à correção de comportamentos está fadada a fazer economia do trabalho de elaboração psíquica e de subjetivação necessária ao processo de socialização e de transmissão do laço social. (2005, p. 3)

Para a Psicanálise, a “facilitação” esbarra em uma concepção que não considera o fato de a produção de saber passar fundamentalmente pelo sujeito. Calcada em uma compreensão de mundo universalista e comunicacional, a facilitação se sustenta no pressuposto de que há uma comunicação plena entre os sujeitos e que, por meio desse mecanismo, seria possível instituir formas claras de contato, sem nenhum lado obscuro, sem nenhuma possibilidade de exclusão. Em suma, uma comunicação capaz de instituir uma verdade comum a todos os sujeitos, a todos os grupos, a todas as escolas.

Do ponto de vista da Psicanálise, vivenciamos a opacidade da linguagem. Isso porque partimos da concepção de que ela não recobre a realidade, havendo um descompasso entre o que se vê e o que se olha, o que se ouve e o que se escuta, entre o que se pensa fazer e o que se faz. A Psicanálise parte da idéia de que há sempre furos no real. E pela linguagem temos sempre equívocos, mal-entendidos. Isso implica a constatação de que não é possível fazer uma leitura direta do mundo, pois o inconsciente sempre se interpõe entre o sujeito e o mundo.

Desse modo, não excluir, no interior da escola, é assumir uma postura crítica em relação a práticas segregadoras que foram tradicionalmente consagradas no liame social, desencadeando o duplo movimento de alargar cotidianamente os preceitos que demarcaram historicamente o ato de educar, sem com isso deixar de reconhecer os desafios constitutivos da relação semelhante-diferente presentes nesses processos. Optando por esse caminho, cada sujeito é convidado a se implicar na problematização de um tema

que atravessa nossos posicionamentos na relação com o outro e que em muito transcende a dicotomia subjacente ao discurso *nós-eles*.

Excluir, portanto, das propostas de Educação Inclusiva o mal-estar fundamental ao qual todos nós estamos submetidos leva à tentativa de implantação de uma inclusão imaginária, a partir da qual se acredita que basta mudar a imagem das pessoas com deficiência ou do professor para que as práticas se transformem. Uma inclusão que, se normativa, comporta riscos, como bem destaca Maria Eugênia Nabuco (2005, p. 3)<sup>11</sup>:

A educação inclusiva aparece na nossa modernidade, como efeito de ruptura da Educação com os seus princípios e fundamentos, o que ocasionou a sua proximidade a mecanismos de *regulação social*, de *neutralização de populações*, que Michel Foucault nomeou como sendo uma eliminação espontânea dos sujeitos “associais”. Teríamos, nesses novos métodos de gestão de populações, uma normalização de práticas, incluindo as educativas, onde as palavras de ordem giram em torno do controle de comportamentos, visando obter uma indiferenciação generalizada dos seres humanos, através de modelos de identificações de massas. Estaríamos aqui na versão da norma, orientada pelos ideais sociais. Excluem-se determinadas categorias de indivíduos, criam-se posteriormente mecanismos de inclusão dos mesmos e finaliza-se por produzir a sua segregação como *Sujeito*. (Grifos da autora)

Retomamos, então, uma reflexão proposta por Mitsumori (2006), ao indagar se a Educação Inclusiva poderia significar uma alternativa à intensificação da segregação nos dias atuais. O desdobramento dessa questão nos parece intrinsecamente vinculado às visões que desejamos cultivar em termos de coletividade, seja na escola ou em outros espaços sociais, pois há diferentes projetos, orientações teóricas, objetivos, prioridades de investimento em disputa nas definições em torno da inclusão. Assim, a Educação Inclusiva pode produzir efeitos não-segregativos, configurar-se como *palavra líquida*, quando faz referência à especificidade dos sujeitos, quando se traduz em formas de acolhimento do outro, menos orientadas pela detecção e pelo enquadramento da sua diferença e mais pelo que, desse encontro, possa ser tomado como peculiar.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola atravessa um momento de crise na contemporaneidade, não apenas pelo desinteresse que possam causar seus programas, sua rotina, mas pela própria fragilidade que seu viés institucional passa a assumir em um



mundo atravessado por aceleradas e radicais mudanças, próprias da modernidade líquida, e que afetam diretamente seu lugar e sua função social.

Como revela Jacques Alain Miller (2008), tudo isso é o efeito da palavra no mundo atual, quando o grande Outro não existe e a evidência de sua inexistência se torna cada vez mais presente na mobilidade dos ideais, na aceleração das transformações tecnológicas, na volatilização dos limites territoriais, entre outros.

No projeto desenvolvido na escola de Educação Infantil, assim como nos desafios referentes à Educação Inclusiva na atualidade, abordados aqui, a presença de um contraponto entre a solidez de um passado marcado pela mestria e a fluidez de um desbussolamento contemporâneo acaba demandando dos sujeitos a invenção de saídas que, não mais completamente supostas e nomeadas pelo Outro, só podem ser produzidas quando nelas se coloca algo de si. Processo que implica um exercício cotidiano de recriação da docência e que passa certamente pela superação de modelos, pela existência de interlocução e pelo não-recuo diante do mal-estar intrínseco às relações.

Tendo como referência essas questões, podemos apontar que construir uma escola menos impermeável às manifestações do sujeito é uma tarefa que demanda, de modo contínuo e sistemático, a superação de modelos e estereótipos. Trata-se, como adverte Ana Marta Lobosque (1996), de interpelar o que é peculiar a cada sujeito, convidando-o a sustentar sua diferença com seu estilo – palavra utilizada, aqui, em seu sentido etimológico mais particular<sup>12</sup>, de resgatar a marca de uma escrita/ inscrita que nos torna únicos diante dos outros, ainda que a eles fundamentalmente vinculados. Essa discussão traz desafios específicos para a educação escolar que merecem ser cuidadosamente considerados se desejamos “produzir um coletivo de grande expressividade, constituído pela articulação de diversas singularidades entre si”, e não apenas formar um grande coletivo, ancorado em “perspectivas de unidade ou de totalização” (LOBOSQUE, 1996, p. 22).

## NOTAS

<sup>1</sup> A terminologia “necessidades educacionais especiais” é utilizada pelo Ministério da Educação para se referir a alunos e alunas que apresentam peculiaridades no processo escolar. Essa denominação foi introduzida pelo Relatório Warnock (1979), documento elaborado e apresentado ao Parlamento do Reino Unido por um comitê responsável por rever o atendimento oferecido às pessoas com deficiências na Inglaterra, no País de Gales e na Escócia.

<sup>2</sup> Com a expressão “posição adultocêntrica” pretendia-se salientar o quanto o adulto se dirige à criança sem considerar as particularidades próprias de sua vivência como sujeito. Consideramos que, para a Psicanálise, a infância não se reduz a uma fase do desenvolvimento, mas mantivemos essa expressão pelo fato de abarcar fenômenos que dizem do olhar do adulto sobre a criança como aluno – questão que emergiu de modo relevante no projeto.

<sup>3</sup> Projeto promovido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo entre 1997 e 2001.

<sup>4</sup> Citação retirada do texto “Contribuições para a Psicanálise na Educação Inclusiva”, apresentado no Colóquio Internacional Brasil-Europa: experiências da educação inclusiva, realizado no período de 14 a 16 de dezembro de 2005, na Universidade Federal de Uberlândia (MG).

<sup>5</sup> Conferir: Beltrão, Ierecê R. *Corpos doces, mentes vazias, corações frios*. São Paulo: Imaginário, 2000; Singer, Helena. *República de crianças*: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 1997.

<sup>6</sup> Tradução livre de trecho da Conferência “Vers une nouvelle culture de l’inclusion: quel défi pour l’école?”, apresentada no dia 24/04/2008, no Seminário Internacional de Educação Inclusiva (SEMINEDI), São Paulo (SP).

<sup>7</sup> Seminário de Orientação Lacaniana, lição do dia 12/03/2008, intitulada “A Psicanálise Líquida”. Tradução livre de Elza Marques Lisboa de Freitas, com revisão de Alessandra T. Rocha Beneti. Material mimeografado pertencente à Escola Brasileira de Psicanálise para a divulgação interna entre os membros.

<sup>8</sup> A noção formulada por Lacan de *Lalangue/Lalíngua* demarca uma modificação na relação inconsciente-linguagem, pensada a partir da clínica do gozo e na sua dimensão de real.

<sup>9</sup> Citação retirada do texto “Práticas institucionais e inclusão escolar”, apresentada pela autora em 25/04/2008, no Seminário Internacional de Educação Inclusiva (SEMINEDI), São Paulo (SP).

<sup>10</sup> Idem nota 6.

<sup>11</sup> Idem nota anterior.

<sup>12</sup> Estilo, do latim *stilus*<sup>17</sup>.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acessado em 16 set. 2008.
- CURY, C.R.J. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr.2005.

- FORBES, J. et al. *A invenção do futuro*. São Paulo: Manole, 2005.
- LAJONQUIÈRE, L. de. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças “com necessidades educativas especiais”. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 47-59, jul/nov. 2001.
- LYPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LOBOSQUE, A. M. *Princípios para uma clínica antimanicomial e outros escritos*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- LUCA, S. R. de. *O embaraço da inclusão escolar: considerações psicanalíticas acerca da presença de crianças com dificuldades nas escolas*. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.
- MILLER, J.A et al. *La Pareja y el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain Miller en Barcelona*. Buenos Aires: Paidós, 2005. p.15-20.
- MITSUMORI, Nanci. *Matizes da educação inclusiva: um diálogo psicanálise*. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.
- MRECH, Leny M. *O mercado de saber, o real da educação e dos educadores e a escola como possibilidade*. 2001. 204 f. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.
- MRECH, Leny M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- PLAISANCE, E. Para uma Sociologia da Pequena Infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

**Recebido:** 22/09/2008

**Aprovado:** 23/10/2008

**Contato:**

FE-USP

Av. da Universidade, 308, Bl B

Cidade Universitária

São Paulo - SP

05508-040