

Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar, profanar

Roselene Gurski

*Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra (...)
Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas
Que os poetas podem pré-coisas, pré-vermes, podem pré-musgos
Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto (...)*

(Manuel de Barros)

Aceitar o desafio de escrever sobre formação de professores e transmissão da experiência é apostar na dimensão profana e criadora da palavra. Assim, como fizeram nossos *leitores-pesquisadores* – na atividade de formação continuada com professores de escolas municipais e estaduais que atuam com alunos diagnosticados com transtorno global do desenvolvimento (TGD) –, buscamos a musicalidade da palavra nas torções dos sentidos, matando um pouquinho a razão e deixando a *(des)razão* ser a sentinela. Tomando de empréstimo as palavras de Manuel de Barros (2000), poderíamos dizer que esses leitores, a cada tempo de leitura, também se ocupavam em criar condições para a emergência da *des-palavra*.

Pela prosa de Mia Couto (2002), outro senhor das letras, recolhemos a noção de que a palavra poética ajuda na desmontagem dos sentidos. Nessa direção, não é demais lembrar que o mal-estar na educação, não raras vezes, está ligado exatamente ao excesso de sentido (unívoco). Nas palavras do escritor moçambicano, poesia é também filosofia, já que é um modo diverso de explicar o mundo. Se, na prosa científica, encontramos definições e enquadramentos

de conceitos, com a poesia produz-se a potência da polissemia. Fazer deslizar os sentidos e potencializar a polissemia das palavras é, no dizer de Manuel de Barros (2007), uma espécie de combate travado com a dona lógica da razão. O poeta continua: “o menino que falava em língua de ave e de criança sentia mais prazer de brincar com as palavras do que pensar com elas. Dispensava o pensar (...)”.

É por isso que, de início, estendemos os braços à poesia, essa arte marota que profana de modo tão pacífico nossas certezas e acolhe engenhosamente os mais contundentes paradoxos. É na intimidade das palavras e nos versos mínimos que podemos encontrar as maiores revoluções, aquelas que rompem com os contrários e nos apresentam a dimensão criadora que pode estar contida no caos.

Nessa direção, o trabalho que aqui apresentamos associa pesquisa e extensão na universidade, também como um modo de profanar, dessa vez, a dicotomia entre o fazer e o pensar, entre o saber acadêmico e as políticas públicas de educação especial. Nesse enlace, a literatura e a escrita/leitura funcionam como dispositivos de formação, carregam potência de criação e ajudam a edificar outras e novas pontes nas fronteiras da vida acadêmica com as já referidas letras das políticas públicas.

Para nos lançarmos nessa aventura das palavras, mesmo tendo dado as mãos aos poetas Mia Couto e Manuel de Barros, seguiremos com a psicanálise e os escritos de dois amantes das margens: Walter Benjamin e o contemporâneo Giorgio Agamben. É preciso sublinhar que a prosa poética de Benjamin – filósofo alemão e uma espécie de pensador maldito da Escola de Frankfurt –, apesar de ter sido tecida em meio às condições do laço social na década de 1930, segue produzindo efeitos de modo expressivo no avançar dos anos 2000.

Caminhos da inclusão e da diversidade

O tema da diversidade e da inclusão – tanto escolar quanto social – tem tomado o protagonismo nas agendas das políticas públicas de educação nas últimas duas décadas. Em meio a debates acalorados e alguns avanços importantes, chegamos, ao início do século XXI, com relevantes propostas de inclusão de meninos e meninas portadores de diferenças no âmbito do ensino regular.

As declarações de Educação para Todos (1990) e de Salamanca (1994) são alguns dos mais importantes documentos internacionais produzidos sobre a temática. Suas diretrizes influenciaram o contexto brasileiro e, além da LDB (1996), das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) e da Política Nacional de Educação Especial (2008) na perspectiva da educação inclusiva, o sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional pelos Decretos n.º 186/2008 e n.º 6.949/2009. Por esses documentos e de suas premissas, salienta-se a importância do respeito ao sujeito em sua totalidade, considerando suas diferenças e potencialidades. Sabemos que tais deliberações legais garantem, por exemplo, acesso irrestrito à escolarização. Entretanto, a letra da Lei não encerra o debate da sociedade acerca dos temas que lhe são caros.

No âmbito da escolarização de crianças com TGD (transtornos globais de desenvolvimento), são muitas as problematizações para além dos marcos legais. Problemas como a ausência de dispositivos de formação que sejam realmente capazes de ofertar um suporte para a construção de um lugar transferencial na relação dos professores com essas crianças e jovens, ou ainda, a ausência de dispositivos pedagógicos inclusivos nas instituições escolares que recebem sujeitos nessas condições, são problemáticas com as quais nos deparamos cotidianamente no âmbito da educação dita especial.

No campo da formação de professores, temos experimentado, em nossos estudos e pesquisas, que transitam nas fronteiras da psicanálise e da educação, a oferta de espaços de circulação da palavra para professores da escola infantil que recebem alunos com diagnóstico de TGD. Vamos abordar, neste capítulo, uma dessas experiências de pesquisa-extensão que vem sendo desenvolvida por uma mestranda do PPG Psicanálise/UFRGS,¹ que integra, como psicóloga, uma equipe interdisciplinar do NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família, em um município do interior do RS.² Para que o leitor possa nos acompanhar na leitura, lembramos que denominamos o dispositivo, que ora experimentamos, de *Rodas de Conversas*.

1 Programa de Pós-graduação em Psicanálise: clínica e cultura – IP/UFRGS, recentemente aprovado pela CAPES e aberto pelo corpo docente do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia da UFRGS.

2 Sublinhamos que o trabalho de pesquisa-extensão, que abordaremos, neste capítulo, compõe as investigações do NUPPEC/UFRGS e, apesar de estar associado com a temática da pesquisa que originou este livro, não se configura como uma parte dela.

A metodologia de trabalho utilizada está baseada na conjugação da escuta psicanalítica – da qual recolhemos o conceito de *atenção flutuante* e do *a posteriori*³–, com o tema da experiência em Walter Benjamin (1933,1936; GURSKI, 2012). Buscamos, com a circulação da palavra, convocar a emergência do sujeito e da dimensão da fantasia, desdobrando um convite à invenção do *novo*⁴ no fazer docente. Apostamos nas narrativas como um modo possível do docente construir outras formas de (re)contar a(s) história(s) e de constituir-se como sujeito que ensina e aprende, profanando as vivências e fazendo-as decantar em experiência (GURSKI, 2014). Nesse sentido, a experiência em questão tem nos feito perceber que a oferta de um espaço de fala e escuta traz a possibilidade de forjar uma abertura ao inusitado, como em um convite àquilo que do silêncio pode se transformar em algo novo para o sujeito-professor.

A psicóloga-pesquisadora (mestranda), a partir de um projeto de enlace entre educação e saúde mental dirigido à rede local, ofertou o espaço de fala e debate a pequenos grupos de professores das escolas infantis da rede que recebem crianças com diagnóstico de TGD. No primeiro momento, ela leu o relato oral de um caso típico de assessoria.⁵ As professoras, então, passaram a debater o que lhes ocorria de suas próprias experiências, desde as vinhetas que escutavam, sendo que, no momento final, foi-lhes solicitada uma escrita breve e individual acerca do que se produziu no encontro.

Nesses registros mínimos, encontramos uma porção de questões que nos orientam na direção de pensar espaços de formação mais próximos das angústias que, de fato, inquietam esses docentes. É interessante, por exemplo, a frequência com que aparecem nos relatos palavras como “pavor”, “susto”, “medo”; perguntamo-nos sobre a dose de mal-estar dos professores que aparece contido nessas expressões. Uma dessas professoras diz:

Esse caso relatado é bem parecido com o que ocorreu comigo. Iniciei angustiada, mas de coração aberto. Tive dificuldades com as próprias crianças e famílias da turma. Como chegou um colega novo e “diferente”, as crianças

3 A *atenção flutuante* foi utilizada, tanto no que se refere às falas dos professores, como na leitura-escuta dos textos estudados. Também utilizamos o conceito do *a posteriori* como um outro tempo da investigação, no qual o material empírico, em conjunto com as ferramentas teóricas estudadas, puderam encontrar novas relações de sentido.

4 Utilizamos o *novo* aqui no mesmo sentido em que Arendt (2001) o faz no texto *A crise da educação*, e não no sentido de uma novidade conforme o senso comum.

5 O psicólogo-pesquisador lê uma vinheta criada a partir de uma situação da rede que implica o ingresso de uma criança com TGD em uma escola infantil.

se assustaram. Como ele não se expressa e ao chegar gritando, todos ficaram apavorados. No dia do brinquedo ele pegava tudo de todos. Ao trabalhar com estórias, músicas e brincadeiras, a turma foi percebendo e conhecendo, aceitando o colega. Hoje o vínculo é tão bom, que, quando cobro dele, os colegas dizem: – Profê, coitadinho! (...) As dificuldades são diárias e constantes. Mas estamos tentando, disponíveis para aprender e fazer melhor (...).

Entendemos algumas dessas falas como uma espécie de desabafo, um momento em que esses professores, ao fazerem uma narrativa de suas vivências em sala de aula, falam de si, e de algum modo, elaboram, pelas narrativas, um tanto de sua angústia no trabalho com a inclusão da diferença.

A importância de compartilhar as experiências cotidianas torna-se evidente no momento em que, com a oferta de um espaço de escuta, um número expressivo deles partilha suas vivências. Para Benjamin (1933/1994), uma vivência pode transformar-se em experiência, *Erfahrung*, ao ser narrada e transmitida, ou seja, a ser compartilhada.

Do tensionamento das vivências de sala de aula com o conceito de experiência, surge um modo de trabalhar com as dificuldades desse, fazer, que vai sendo composto coletivamente, onde o lugar da transmissão se dá de modo horizontal. Sublinhamos que, ao deixar cair a verticalidade de um saber soberano por parte do psicólogo-pesquisador, instala-se a possibilidade do profissional que escuta, estar *ao lado* dessas professoras, construindo um novo saber a partir de um fazer *composto*.⁶

O mal-estar docente na educação especial

Outro tempo de construção da investigação acontece após a vivência do grupo, pelos relatos escritos e narrados que são trazidos para as discussões do grupo de pesquisa. Tais momentos buscam fazer uma espécie de tessitura entre a experiência e as letras teóricas e nos levam ao debate sobre os efeitos da verticalidade de saberes para o campo da educação. Sabemos que esta é uma demanda comum dirigida, especialmente, aos especialistas quando se trata de um aluno com TGD. É como se o saber do professor, seu modo de transmissão, fosse sempre insuficiente ao se tratar de um sujeito portador de diferenças. Não

6 Ver Gurski & Barros, 2013.

raro, nos espaços de formação de professores, os educadores demandam que os especialistas produzam diagnósticos que digam “o que tem” a criança, ou ainda, “como” o professor “deve fazer” para lidar com aquele sujeito. Vejamos o relato desta professora:

Eu tenho uma turma pequena, 12 alunos, jardim, e ao escrever o parecer de um aluno diagnosticado como autista, percebo que qualquer criança poderia apresentar estes comportamentos. Mas, percebo que algo não está bem, mas não sei o que é... [esta frase “não sei o que é” é repetida várias vezes na escrita desta professora] (...) Bem, eu não sei por onde começar; falta apoio dos especialistas. Na faculdade não se estuda como fazer (...) Teria que ter uma monitora só para esta criança.

Importa destacar que não pensamos em propor qualquer modo de esgotar o mal-estar no campo da educação, ou ainda, no âmbito da educação especial. Pelo contrário, sabemos, desde Freud (1930/1980), que o mal-estar é a condição de criarmos cultura e civilização; também já é reconhecido que a educação é um campo cheio de paradoxos, cuja insatisfação constante deve ser tomada como efeito da impossibilidade como condição permanente do ato de educar (FREUD, 1937/1980).⁷ Mas, precisamos, sobretudo, refletir sobre as condições atuais desse mal-estar, no caso, o sofrimento de educadores especiais, das crianças e de suas famílias, a fim de podermos, ao menos, deslizar algumas questões e, quiçá, deslocar alguns sintomas.

Nesse sentido, destacamos que a educação não pode ficar restrita aos aspectos pedagógicos. O saber pedagógico não dá conta dela, já que esta compreende todo processo de humanização que inicia com a imersão do bebê na linguagem. Para Kupfer (2000, p. 35), por exemplo,

*(...) o ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como o ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do *infans*, transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto, marca seu filho com as marcas de desejo (...)*

Desse modo, a educação sempre pressupõe um saber que extrapola, em muito, o conhecimento. Se, não raras vezes, as práticas pedagógicas estão vol-

7 Ver Gurski, 2014.

tadas à instrumentalização das aprendizagens e do aparato cognitivo do aluno, o ato educativo vislumbra uma dose de saberes, em relação a qual a questão da transferência⁸ fica sempre posta. Aprender, seja quem for o sujeito, é invariavelmente aprender com alguém sobre algo que constitui um saber que faz laço entre os que vieram antes e os que virão depois.

Nesse sentido, o professor, seja na educação de um modo amplo, ou nos atendimentos educacionais especializados, tem uma função fundamental no campo da transmissão. Para Gutierrez (2003, p. 85), a transmissão nunca se restringe ao ato de oferecer um saber teórico. Aquilo que está em cena na transmissão nunca é a pura demonstração de um saber formal, mas, revela: “(...) a responsabilidade simbólica do professor em relação ao ato de transmitir, assumindo o dever implicado no ato de transmissão e sustentando a lei e a cultura, ou seja, algo da função paterna”.

Assim, todo aquele que aprende torna-se sujeito a uma transmissão e sofre um processo de simbolização, pois todo conhecimento adquirido é uma marca de pertença, marca que carrega certo “saber fazer com a vida” e por isso, ato de humanização. Tal posição de reconhecimento da tradição cultural, em qualquer relação transferencial, seja na educação regular ou especial, outorga ao professor um lugar de abertura e simultaneamente de limite pessoal – é o que chamamos da posição do *mestre não-todo*,⁹ aquele que suporta o não saber como condição de transmissão. (GUTIERRA, 2003)

Podemos pensar que o professor da chamada educação especial está, constantemente, confrontado com um imaginário de seu “não saber” acerca dos alunos. Nessa direção, importa refletir se as incapacidades e fracassos dos alunos com TGDs não evocariam, no docente, a dificuldade de operar desde o lugar do *mestre não-todo*. Talvez, a perspectiva de certo ideal de aluno possa produzir a erosão das possibilidade de experiência que levam alunos, professores e pais à construção de algo novo e próprio. Além do que, de certa forma, as limitações desses sujeitos também revelam a dimensão daquilo que falha e que, muitas vezes, não tem conserto. Assim, pode se estabelecer certo ressentimento do docente pela apresentação (constante) de seus próprios limites. É por esse caminho que gostaríamos de tensionar algumas contribuições de Walter Benjamin ao campo da psicanálise e educação.

8 Ver Kupfer, 1989.

9 Para outros detalhes acerca do conceito de *mestre não-todo*, ver Pereira (2008) e Kupfer (2000).

Psicanálise, educação e experiência: um possível enlace

Walter Benjamin, além de filósofo e crítico literário, foi um grande pensador e narrador das questões do seu tempo social. Ele recolheu os restos, os sinais e as marcas de sua época, compondo uma das mais instigadoras reflexões sobre as movimentações produzidas a partir das condições da Modernidade. Fazendo uso daquilo que Adorno chamava “apresentação aberta de atualidades”, Benjamin, muito influenciado pelo surrealismo, capturava a pluralidade da história nas representações mais insignificantes, como ele mesmo dizia, em suas *raspas*.

Em seus questionamentos sobre a Modernidade e o caminho do historicismo, demonstrou que o privilégio da história una e explicativa em detrimento da narratividade constitui uma via empobrecedora para o homem. (BENJAMIN, 1940)

Benjamin tentou demonstrar o quanto o sujeito moderno vivia uma experiência esvaziada de significação compartilhável. Ele destacava o valor da discussão em torno da articulação do par conceitual *experiência/vivência*. Para o filósofo, a *experiência* estava em total liquidação, pois via o seu declínio como correlato da intensificação da *vivência*. Conceitualizou para tal o conceito de experiência, *Erfahrung*, como o conhecimento obtido por meio da experiência que se acumula, se prolonga e desdobra-se, tal qual uma viagem. Em contraponto à *Erfahrung*, estaria a *Erlebnis*, que seria a vivência do indivíduo privado, isolado, “a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas e que produz efeitos imediatos”. (BENJAMIN, 1989, p. 146)

Nessas análises, especialmente, nos escritos da década de 1930, quando amadureceu a teorização sobre o tema da experiência e das narrativas, deixava clara a função do historiador e do crítico da cultura: “*escovar a história a contrapelo*, a fim de combater a ilusão do progresso” e a forma positivista de pensar os acontecimentos históricos. (KRAEMER, 2008)

Destacamos que a expressão *a contrapelo* carrega, aqui, o sentido de uma *mirada*, uma posição de olhar os acontecimentos de outro ponto de vista. Com esta expressão, nos parece que Benjamin revelava sua preocupação que era, acima de tudo, salvar os fenômenos sem que a singularidade deles fosse esvaziada na abstração dos conceitos. (MURICY, 1999)

Nas palavras de Hannah Arendt (1987), Benjamin, além de pensar poeticamente, foi uma espécie de “*flâneur*¹⁰ do pensamento”. E justamente parece que foi por essa liberdade poética a que ele se permitiu, que se tornou possível desenvolver todo um modo investigativo de reflexão acerca das nuances sociais e culturais de seu tempo. Tal lugar propõe outra posição na relação com os fenômenos e acontecimentos, questão que nos leva a perguntar de qual modo a *flânerie de Baudelaire*, recolhida por Benjamin, poderia nos ajudar a operar de outra forma no campo da formação de professores na educação especial?

Benjamin, ao valorizar os restos, os detalhes e as marcas soube recolher a contemplação do *flâneur* e da *flânerie* como um dispositivo de transformação. Ao aproximar o leitor das reflexões, fez com que a emergência do *novo* pudesse vir de lugares outros que não do sujeito lógico; ao voltar-se para as radicais mudanças da estrutura da experiência na Modernidade, recolheu, como um verdadeiro catador de minúcias, a poesia lírica de Baudelaire. Ele via, na produção do poeta maldito, a possibilidade de transformação do choque da Modernidade em matéria simbólica.

Para Benjamin, Baudelaire teria conseguido, com sua produção poética, amparar os choques e o empobrecimento da experiência, produzidos pelas condições da Modernidade e, com isso, dar forma ao caráter errático dos acontecimentos que marcavam a Paris da primeira metade do século XIX (KEHL, 2009). O *flâneur*, nesse sentido, pode ser compreendido como uma espécie de testemunha da desmoralização da experiência que ocorria por obra do ritmo, cada vez mais, inspirado no tempo industrial. Personagem híbrido, o *flâneur*, em seu passo, questionava a fugacidade e a vivência do tempo, buscando, na *flânerie*, outro modo de percepção, passível de incluir o inesperado na construção da experiência.

Entendemos a posição do *flâneur* como próxima à posição da escuta em psicanálise, pois a atenção flutuante que caracteriza o trabalho do psicanalista – assim como a *flânerie* – abre a possibilidade de se achar “uma série de coisas

10 O *flâneur* era uma figura de resistência poética que Benjamin recolheu nos escritos críticos de Baudelaire acerca da modernidade. Emblemático dos fins do século XIX, o *flâneur* era o cidadão despreocupado que vagueava pelas ruas de Paris desfrutando da experiência e da aura das margens da circulação social – desfrute este que as condições dos primórdios do capitalismo ainda permitiam. O *flâneur*, naquele momento, ainda era um narrador, ele narrava o que via pelas passagens; momento marcado pelos laços entre a memória individual e coletiva. Mas seus dias estavam contados. Com o advento do *grandmagasin*, a *flânerie* foi posta a serviço das vendas, o mercado passou a ser o foco e o *flâneur* não era mais o comprador que interessava. Esse foi o processo de massificação no qual, para Benjamin, o sujeito se perde sem deixar rastros.

valiosas que não se pretendia encontrar” (MCGUIGAN, 1976, p. 56). Isso em um sentido semelhante ao de Lacan (1964/1985), quando recolhe a fala de Picasso: “eu não procuro, eu acho”.

Passeando vagarosamente com suas tartarugas pelas galerias da cidade, Baudelaire conseguiu fazer, por meio da alegoria do *flâneur*, um claro contraponto à velocidade e à aceleração impostas pelo ritmo dos relógios, inscrevendo a *flânerie* também como um ato político. Desse modo, o projeto poético de Baudelaire parece ter sido viável, especialmente, porque o poeta francês conseguiu compreender, talvez antes que todos, que a Modernidade era um tempo que tinha vindo para ficar (MATTOS, 2010). Assim, uma das lições que o *flâneur* nos deixa é que, mesmo em meio às condições adversas e nada ideais, é possível construir espaços potentes de circulação e produção criativa.

Interessante questão, na medida em que buscamos modos de fazer com que tal “lição” possa deslizar efeitos no campo da formação de professores, no âmbito da Educação Especial.

Rodas de conversa: hora de poetar, brincar, profanar...

Não raro, nos trabalhos de assessoria e de pesquisa-extensão com escolas, ouvimos desdobrar-se a reclamação constante por um aluno ideal. Tal idealização produz, sobretudo, inibição. Simultaneamente, as secretarias de educação e as coordenações pedagógicas, costumam ofertar projetos de formação de professores que centram-se em técnicas e métodos padronizados. Na maior parte das vezes, tais dispositivos desprezam o saber da experiência¹¹ do professor e elevam a didática e a técnica à condição de soberania.

Nossa tentativa, com este trabalho, é problematizar fragmentos de algumas experiências no âmbito da escuta de docentes, trazendo a potência de conceitos tais como a *flânerie* de Baudelaire, o tema da experiência em Walter Benjamin e o conceito de profanação de Agamben; possibilidades diversas de olhar/pesquisar/intervir no campo da educação especial.

Desde Benjamin, refletimos sobre os diferentes tons da desmoralização da experiência. Como já referido, ao analisar as condições da Modernidade, Benjamin (1933/1994) cunhou o *conceito de experiência* contrapondo-o ao *conceito de vivência*. A vivência, segundo ele, era uma forma de experiência isolada, que não

11 Ver Larrosa, 2002.

faz laço, que não agrega nenhum valor coletivo. A experiência, pelo contrário, seria a possibilidade do vivido deixar marcas. Para que uma vivência decante em experiência, portanto, são necessárias condições que assegurem ao sujeito a possibilidade de, no tempo, ter outra relação com o que é vivido.

Como alcançar a esses sujeitos a dimensão da experiência na temporalidade de sua construção? Qual potência o tema da experiência, a *flânerie* e a profanação podem produzir para as reflexões sobre o mal-estar na educação especial? Em que medida, podemos considerar a literatura, a poesia, o brincar e a *flânerie* como dispositivos de formação e transformação? Acaso tais dispositivos poderiam ser tomados como modos de profanar o sintoma contemporâneo da desmoralização da experiência (GURSKI, 2012)? De que modo, podemos pensar em profanar algumas práticas desgastadas de formação pela potência da palavra?

Apesar da proposta das *rodas de conversas* sustentarem-se, sobretudo, na escuta psicanalítica conjugada à exploração do tema da experiência em Walter Benjamin, também operamos nesse trabalho com a dimensão da profanação (AGAMBEN, 2007). Com o tema da experiência em nosso ouvido, fomos abrindo um espaço de escuta nas *rodas de conversas*, o que, aos poucos, foi produzindo uma apropriação da palavra por parte dos professores. Eles pareciam vir para os encontros para “saber” como trabalhar com os alunos com TGDs e devolvíamos dizendo que nos interessava, principalmente, escutar o relato de suas experiências cotidianas, o “saber não sabido”, o saber que tinham, mas não reconheciam. Certo empoderamento de seu “saber fazer” era necessário a bem de que pudessem passar a tomar a palavra de outro modo. Propomos, assim, certa profanação de lugares e saberes, a fim de que, por exemplo, as palavras pudessem ser ditas pelos docentes na dimensão da palavra plena.¹²

Sublinhamos que o filósofo italiano Giorgio Agamben (2007), ao usar o conceito de *profanação*, fala da atividade do brincar como uma atividade profanatória que arranca o objeto de sua função, que livra as ações da busca de um fim que estaria já dado. Nós diremos que, uma atividade, ao instalar a polissemia, abre a possibilidade do surgimento do *novo*, da pluralidade de sentidos.

Agamben (2007, p. 58), ao referir-se ao conceito de profanação, também afirma que há uma separação (im)possível e, ao mesmo tempo, necessária entre

¹² Referimo-nos aqui, à palavra plena como expressão consagrada por Maud Mannoni e não referida ao sentido de plenitude do senso comum.

o profano, ou seja, aquilo que seria para o uso humano, e o sagrado, aquilo que carregaria algo de intocável. “Se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significava restituí-las ao livre uso dos homens.” A criação, ou a possibilidade dela, para o autor, se dá quando se ignora, ou se desconhece essa separação estabelecida¹³ entre as esferas – divina e humana – e, assim, se burlam as regras pré-concebidas e fixadas. Essa devolução do uso à dimensão humana relaciona-se com o campo da política, da transgressão e da (re)novação, no qual se retiram as coisas de suas relações costumeiras e esperadas e se constroem novas relações possíveis e singulares. Tal movimento pode ser visto no jogo infantil, no qual a criança faz uso de qualquer peça ou resto e brinca; o que quer dizer, que transforma o objeto em “outro”, com novo uso desse “mesmo”, não mais com seu valor apenas utilitário.

Alcançar as letras da poesia, da literatura, ou ainda o vagar do *flâneur* como dispositivos de transmissão e formação são modos de profanar as formações convencionais. Ao produzirem-se condições para que se instale o registro do gesto mínimo, do detalhe criador e criativo, da narrativa singular abre-se a dimensão da polissemia e do brincar, dispositivos que, em vez de cristalização de posições e saberes, inscrevem outro lugar para os profissionais da educação especial com efeitos para as condições de inclusão de crianças e jovens ditos com TGD.

Referências

- AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2007.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BARROS, M. Despalavra. In: **Ensaio Fotográfico**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARROS, M. Poeminha na língua do brincar. In: _____. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BAUDELAIRE, C. **Sobre a modernidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

13 Nesse texto, Agamben (2007) afirma que essa separação constituiu-se como um dispositivo de poder (retirando-o da esfera dos homens) do capitalismo, principalmente, como religião. (Também se refere às esferas econômica e jurídica, apesar de salientar com mais veemência a religião.)

BAUMAN, Z. Desafios Educacionais da Modernidade Líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 148, 2002, p. 41-58.

BENJAMIN, W. (1933). Experiência e pobreza. In: _____. **Magia, técnica, arte e política. Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

BENJAMIN, W. (1936). O Narrador. In: _____. **Magia, técnica, arte e política. Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BENJAMIN, W. (1940). Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia, técnica, arte e política. Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 222-232.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Obras Escolhidas III**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Lei n.º 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em 24 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

COUTO, M. Entrevista concedida a MARTINS, Celina. **O estorinhador Mia Couto. A poética da diversidade**. Madeira: abril de 2002. Disponível em <<http://www.revistabrasil.org/revista/artigos/celina3.html>>. Acesso em 24 jan. 2015.

FREUD, S. (1930) Mal-estar na Civilização. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, S. (1937). Análise Terminável e Interminável. In: _____, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GURSKI, R. **Três Ensaios sobre Juventude e Violência**. Escuta: São Paulo, 2012.

GURSKI, R.; BARROS, J. Sobre o trabalho com adolescentes das margens: do (IM) posto ao composto. Apresentação oral n.º 4.º **Simpósio Internacional sobre Infância, Educação, Direitos das Crianças e Adolescentes**. UNMDP, Mar del Plata, Argentina, 2013.

GURSKI, R. Três tópicos para pensar a (contrapelo) o mal-estar na educação atual. In: VOLTOLINI, R. (Org). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014, p. 167-180.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, Psicanálise e Educação**: o mestre “possível” de adolescentes. São Paulo: Avrecomp, 2003.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

- KRAEMER, S. Educação a contrapelo. **Revista Educação – Especial Benjamin pensa a educação**. São Paulo, n. 7, 2008, p. 16-25.
- KUPFER, M. C. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
- KUPFER, M. C. **Educação para o Futuro**: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2000.
- LACAN, J. (1964). **Seminário 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LARROSA, Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, 2002, p. 20-28.
- MATTOS, O. **Benjaminianas – cultura capitalista e fetichismo contemporâneo**. São Paulo: Unesp, 2010.
- McGUIGAN, F. J. (1976) **Psicologia Experimental**: uma abordagem metodológica. São Paulo: EPU.
- MURICY, K. **Alegorias da dialética**. Rio de Janeiro: Relumê-dumará, 1999.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 2006.
- PEREIRA, M. C. **A Impostura do Mestre**. Belo Horizonte: Argumento, 2008.