ESTILOS da Clínica
ISSN: 1981-1624
revista sobre a infância com problemas

DOI: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v27i2 p297-311.

Artigo

"Cada um é um": constituição de saberes em uma experiência de formação na perspectiva inclusiva

Felícia Maria Pereira dos Santos; Mônica Maria Farid Rahme

Resumo. Este artigo discute os resultados de uma pesquisa que investigou uma experiência de formação inicial na qual licenciandos de diferentes cursos de Graduação atuavam como mediadores de estudantes com deficiência em uma escola comum. A partir do conceito psicanalítico de saber, buscou-se compreender como se dá a mobilização de saberes pelos mediadores e quais efeitos emergiram para a sua formação profissional como professores. Por meio de rodas de conversa e entrevistas individuais, os depoimentos dos participantes apontaram saberes em construção no percurso de cada mediador, o que os possibilitava encontrar saídas para os impasses presentes na relação com o outro no contexto escolar. Os mediadores reconheceram a importância dessa vivência para a formação, elencaram aproximações e paradoxos na articulação teoria-prática, além de expressarem suas próprias elaborações acerca desta experiência.
Palavras-chave: formação inicial; educação especial; mediador escolar; psicanálise.

"Cada uno es uno": constitución de saberes en una experiencia de formación inclusiva

Resumen. Este artículo discute resultados de una investigación que estudió una experiencia de formación inicial donde licenciandos de diferentes cursos actuaban como mediadores de estudiantes con deficiencia en una escuela común. A partir del concepto psicoanalítico del saber, se buscó comprender como se realiza la movilización de saberes por mediadores y qué efectos surgieron para su formación profesional. A través de círculos de charlas y entrevistas individuales, los testimonios de los participantes indicaron saberes en construcción en la trayectoria de cada mediador, posibilitándolos a encontrar salidas para obstáculos presentes en la relación con el otro en el contexto escolar. Los mediadores reconocieron la importancia de esa vivencia para la formación, mencionaron aproximaciones y contradicciones en la articulación teoría-práctica, además de expresar sus propias elaboraciones acerca de esta experiencia.
Palabras clave: formación inicial; educación especial; mediador escolar; psicoanálisis.

"Each one is one": constitution of knowledge in a training experience from the inclusive perspective

Abstract. This article discusses the results of a survey that investigated an initial training experience in which undergraduates from different undergraduate courses acted as mediators for students with disabilities in a regular school. Based on the psychoanalytical concept of knowledge, we sought to understand how knowledge is mobilized by these mediators and what effects have emerged for their professional development as

*Psicóloga da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: fmpds@ufmg.br

**Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: monicarahme@ufmg.br

teachers. Through round tables and individual interviews, the participants testimonies pointed to knowledge under construction in each mediator's path, which enabled them to find solutions to the impasses present in the relationship with the other in the school context. The mediators recognized the importance of this experience for training, listed approaches and paradoxes in the theory-practice articulation, in addition to expressing their own elaborations about this experience.
Keywords: initial training; special education; school mediator; psychoanalysis.

« Chacun est un »: constitution de savoirs dans une expérience de formation inclusive

Résumé. Cet article discute les résultats d'une recherche qui a été menée sur une expérience de formation initiale dans laquelle des étudiants en licence de premier cycle sont intervenus comme des médiateurs des élèves handicapés. A partir du concept psychanalytique de savoir, nous cherchons à comprendre comment s'effectue la mobilisation de savoirs par les médiateurs et quels sont les effets qui en ont émergé pour leur formation professionnelle. Les témoignages des participants ont indiqué des savoirs en construction dans le parcours de chaque médiateur, ce qui leur permettait de trouver des solutions aux impasses présentes dans la relation avec l'autre en contexte scolaire. Les médiateurs ont reconnu l'importance de cette expérience pour leur formation, ils ont énuméré des approches et des paradoxes dans l'articulation théorie-pratique.
Mots-clés: formation initiale; éducation spéciale; médiateur scolaire; psychanalyse.

A formação inicial na perspectiva da educação inclusiva é um dos temas que se apresentam de modo emergente na área da Educação. Michels (2011) afirma que essa discussão ganhou destaque no Brasil a partir da apropriação do discurso internacional vinculado à inclusão e da promulgação da universalização da Educação Básica, assim como outras discussões que versam sobre a preparação da escola regular para receber estudantes com deficiência. A formação inicial apresenta muitos desafios, principalmente no sentido de produzir conhecimentos que permitam maior compreensão das situações complexas presentes no contexto escolar e que produzam novas atitudes que garantam o atendimento às diferenças.

Rahme e Mrech (2008) destacam a importância de se ter uma experiência prática na formação inicial das Licenciaturas, pois é no contato com a escola, com as diferentes realidades que coexistem na sala de aula, na interação entre os sujeitos que lá estão, que os licenciandos podem trabalhar a articulação da teoria e prática, e revisar posturas pessoais e institucionais. Nesta perspectiva, o presente artigo tem como objetivo discutir resultados de uma pesquisa de Mestrado que investigou saberes mobilizados por estudantes de Graduação durante uma experiência de atuação em uma escola regular como mediadores de alunos com deficiência. Este trabalho se contextualiza na interface Psicanálise–Educação, mais propriamente na articulação da Psicanálise e Formação Inicial.

Educação especial, formação inicial e psicanálise

De acordo com os estudos de Fasolo e Gurski (2018), as mudanças jurídicas e institucionais ocorridas nos últimos anos para a inserção de estudantes com deficiência na escola regular interrogaram, radicalmente, os espaços e tempos escolares e desestabilizaram certezas historicamente elaboradas na área da Educação, tornando-se campo fértil para a articulação entre Psicanálise e Educação Especial. Neste contexto, estruturar projetos de formação inicial

é um desafio, principalmente quando se parte da noção de que o encontro com o outro no âmbito escolar é parte do exercício profissional docente, como assinalam Rahme e Mrech (2008).

Conforme destaca Rodrigues (2013), formar professores para a educação inclusiva é complexo, já que estes profissionais, além de serem capacitados em disciplinas específicas na formação inicial, necessitam desenvolver mecanismos que os possibilitem perceber as demandas educacionais especiais de alunos e flexibilizar a ação pedagógica para atender às suas necessidades na implementação das práticas pedagógicas (RODRIGUES, 2013).

Assim, a Psicanálise nos convoca a considerar a formação inicial na perspectiva da educação inclusiva sem desconsiderar elementos subjetivos, que são imprescindíveis de serem trabalhados na construção do ser professor. Como afirma Diniz (2006), a relação do sujeito com o saber envolve aspectos objetivos e subjetivos, marcados pelo inconsciente. E compreender os aspectos subjetivos presentes na relação do sujeito com o saber pode contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a inserção do sujeito no campo profissional, especialmente quando várias tensões e ansiedades emergem diante desta realidade (DINIZ, 2006).

Autores que examinaram a formação inicial docente a partir dos pressupostos da Psicanálise - como Fasolo e Gurski (2018), Vasques e Ullrich (2019) e Coutinho (2019) - destacam que a formação apenas pela via da informação não é suficiente para a construção do ser professor. Como afirmam Fasolo e Gurski (2018), as capacitações realizadas por esta mesma via e que relegam a experiência de cada docente contribuem pouco para a formação no campo da Educação Especial, pois focalizam a instrumentalização técnica, parecendo não se apropriar do que acontece na sala de aula. Além disso, a busca incessante de parte dos docentes por um diagnóstico que nomeie a criança considerada "diferente" tem como consequência um apagamento do lugar de sujeito e seu posicionamento no lugar de objeto.

Fasolo e Gurski (2018) destacam que há, atualmente, um número cada vez maior de processos formativos endereçados aos professores, tendo como enfoque o ensino de técnicas e informações. Estas propostas visam mostrar ao docente o que ele deve fazer, ensinar e como deve trabalhar com o aluno. As autoras (2018) consideram que as formações prescritivas podem levar os docentes a construir práticas em torno de um aluno ideal, que supostamente aprenderia tudo o que lhe é ensinado, fato difícil de ocorrer. Na mesma direção, Vasques e Ullrich (2019) afirmam que há nos cursos de Licenciatura um silêncio quanto ao saber-fazer em contextos inclusivos, ficando em segundo plano a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva:

> (...) as licenciaturas, em sua maioria, ainda pressupõem um saber-fazer docente destinado a um aluno ideal, em geral, muito distante daquele identificado como público-alvo da Educação Especial ou lido apenas sob a lente genérica de sua deficiência ou diagnóstico. (VASQUES& ULLRICH, 2019, p. 318)

Os autores afirmam, ainda, que o discurso científico construído a partir das nomeações produzidas pelos diagnósticos e prognósticos é eficaz na formação de professores por se ancorar em um modelo explicativo no qual tudo está organizado, previsto e aparentemente contemplado: "Veem-se os genes, sabe-se das leis e das causas; destes, decantam-se currículos e didáticas" (VASQUES& ULLRICH, 2019, p. 319).

Lajonquière (1999, 2000, 2019) denomina este contexto de *ilusão psicopedagógica*, alertando para a hegemonia de uma perspectiva que credita a possibilidade de conhecer o sujeito de antemão e, assim, adaptar previamente as estratégias de intervenção. De acordo com o autor (1999), as situações consideradas como "fracasso" na Educação são explicadas sempre como

uma falta de adequação ou uma relação natural. Ou seja, o fracasso é comumente considerado como uma consequência do estado psicomaturacional da criança, que ainda não se encontra pronta, ou da intervenção do adulto que foi pouco eficaz. Desse modo, a criança se torna objeto de saberes psicológicos especializados e o processo de educar é reduzido a uma racionalidade didático instrumental (LAJONQUIÈRE, 1999). Permanece, assim, a crença de que é necessário adaptar ou parametrizar a intervenção educativa a partir de alguma substância social, neuronal ou psicológica da criança, e que as chaves do aprender estariam nesse ajuste ideal (LAJONQUIÈRE, 2019).

Partindo da ideia de uma ilusão psicopedagógica, como proposta por Lajonquière (1999), Fasolo e Gurski (2018) afirmam que, apesar de todo o avanço em termos de progresso técnico e tecnológico, tem-se uma carência de experiências que poderiam efetivamente balizar um saber-fazer diante de um estudante considerado "diferente", visto que não é possível conhecê-lo previamente, mas apenas a partir de um real encontro com a sua diferença. Deste modo, formações realizadas com base na informação e no discurso científico, que relegam o saber da experiência, pouco têm contribuído para a formação docente na perspectiva inclusiva (FASOLO& GURSKI, 2018). De acordo com as autoras (2018), atualmente, o conhecimento parece estar desarticulado da noção de sujeito, sem levar em consideração o saber da experiência. Assim, o saber construído apenas em torno de uma instrumentação técnica não é suficiente para resolver o que acontece na sala de aula, sendo necessário que outros aspectos estejam articulados para um processo de inclusão. Na formação docente não é suficiente informar, transmitir conhecimento, pois nenhum conhecimento será universal, e os saberes construídos serão sempre temporários, transformados continuamente, conforme assinalam Fasolo e Gurski (2018):

> Dessa forma, não se trata de um saber-fazer homogêneo, mas uma construção singular de cada educador, em cada situação, com cada aluno da Educação Especial. Pensamos que os saberes *a priori* sobre a criança podem impossibilitar uma abertura para a surpresa do encontro com cada aluno. Assim, saber de antemão o que, muitas vezes, as formações e capacitações anunciam sobre o que são, como agem as crianças "diferentes" ou o que elas precisam para ficar bem, nada diz sobre o sujeito que ali se apresenta. (*Op. cit*., p. 422)

Coutinho (2019) ressalta que a Psicanálise não questiona a necessidade de se transmitir o conhecimento dos ideais e do planejamento na formação docente, pois há uma importância em se conhecer e reconhecer os ideais presentes em seu tempo, bem como as orientações e ações que estão transmitindo. O que a Psicanálise procura fazer é apontar a dimensão do impossível, presente em todo o ideal, pois quando se esquece esta dimensão, surge o mal-estar, por não se atender aos imperativos de sucesso e perfeição técnica (COUTINHO, 2019): "Há sempre algo que escapa e desmantela a crença do controle total e da execução do planejado com perfeição no que se refere ao campo do desejo, do humano" (*Op. cit.*, p. 355).

No mesmo sentido, Pereira (2019) discorre a respeito da construção do ser professor e a necessidade de se considerar a dimensão do impossível, da falta de controle sobre os resultados na transmissão do educar:

> (...) seja por meio de seus dogmas e saberes sobre o ato de ensinar, seja por meio de sua própria proposta de formação, o licenciando espera resolver com as disciplinas pedagógicas os dilemas cotidianos de sua prática, as incertezas, as descontinuidades, as subversões. Falta-lhe admitir que, muitas vezes, agirá sem saber ao certo se os resultados de seu trabalho serão atingidos. Tais resultados estarão continuamente imbricados num conflito de interpretações

> que revela um número incoerente de expectativas sociais sobre o seu trabalho e/ou sobre o trabalho da escola. (PEREIRA, 2019, pp. 338-339)

A Psicanálise, conforme afirmado por Ardito (2015), nos traz como contribuição a ideia de que mesmo o conhecimento, entendido como conhecimento científico, é marcado pelos conflitos e pelas angústias do sujeito que está buscando tal conhecimento, ou seja, não é uma ação consciente, livre de determinações inconscientes. Enquanto a Ciência procura escamotear o sujeito, a Psicanálise o coloca em evidência no processo de busca de conhecimento. Como a autora afirma:

> É preciso apreender que há um saber que não se conhece, não tendo somente a consciência como lugar e, por isso, impossível de dizer exatamente o que se quer, tornando os enunciados incompletos e, assim, sem existir um saber que se admita como total. (ARDITO, 2015, p. 73)

Para a Psicanálise, o saber é um saber inconsciente, furado, lacunar, singular, no qual se diz mais do que se sabe, um saber que é do sujeito, mas que ele não conhece (ARDITO, 2015). Como explicitado por Ardito (2015), o saber não está dado *a priori*, não sendo possível apreendê-lo apenas objetivamente pelo método específico de investigação. A objetivação é uma de suas dimensões. Portanto, as noções de saber e conhecimento são diferentes, mas, como afirma Lajonquière (2013), elas se encontram entrelaçadas e conformam o pensamento.

Diniz (2013) considera que o conceito psicanalítico de saber, inaugurado por Freud, está inscrito no discurso do sujeito e não tem o mesmo sentido de conhecimento, ou seja, não se trata da relação entre um sujeito que sabe e a coisa sabida. Este saber está presente nos atos e escolhas do sujeito, mobilizados por um desejo de saber, mas nem sempre possível de ser nomeado. Segundo Diniz (2013), "de ordem inconsciente, tal saber designa o conjunto de determinações que regem a vida de um sujeito. Porém, ele é um saber que lhe escapa, no sentido de que ele o ignora" (DINIZ, 2013, p. 288). Freud (1910/1969) postula que a ânsia de conhecimento está presente desde a infância, e que as crianças atravessam um período de pesquisas sexuais infantis que, quando chega ao fim, após um período de enérgica repressão sexual, o impulso de saber terá, então, três possíveis destinos: a inibição do pensamento, o pensamento neurótico compulsivo ou a sublimação.

Se, para Freud, o saber está no campo do inconsciente, para Lacan, está na dimensão do significante. Segundo Couto (2018), a proposta de Lacan é ultrapassar as dimensões do campo da interpretação e decifração, a dimensão da palavra utilizada por Freud, para incluir o que vai além da palavra, a dimensão do gozo. No *Seminário 17: o avesso da Psicanálise*, Lacan traz a noção de discurso como indo além das palavras, um discurso como estrutura, que permeia todo laço social (LACAN, 1969-1970/1992). Para a Psicanálise, o discurso vai além da linguística, não é aquilo que se diz, o concreto produzido pela fala de alguém, mas um liame social instaurado pelo instrumento da linguagem, que inclui um elemento que está fora da cadeia significante, nomeado como *objetoa* pela Psicanálise, objeto causa de desejo (BASTOS, 2003). Lacan (1969-1970/1992) formulará quatro discursos – o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso da histérica e o discurso analítico – sendo possível localizar o lugar do saber em cada um deles. No *discurso do mestre*, o saber está no campo do outro e, não, no campo do agente. Desta forma, o agente desconhece aquilo que o mobiliza e não tem acesso ao que produz o mais-de-gozar (RAHME, 2014). No *discurso da histérica*, o agente demanda que o outro produza saber, o que funciona como resposta às questões do agente, sujeito barrado, fazendo com que o saber ocupe o lugar de produção (RAHME, 2014). No *discurso do analista*,

o saber ocupa lugar de verdade, significando que aquilo que o sujeito pode saber, funciona para ele no registro de verdade. (RAHME, 2014). Já no *discurso universitário*, o saber ocupa o lugar de agente, sustentando a verdade, ou o imperativo da Ciência, de que é necessário sempre saber mais. E assim, provoca no sujeito o sentimento de nada saber, de que não tem acesso à verdade, colocada no lugar de significante mestre (RAHME, 2014). Posteriormente, Lacan acrescenta um quinto discurso, o *discurso capitalista*, como uma variação do discurso do mestre, a partir do qual "o saber é transformado em mercadoria, passando a valer de acordo com o que se pode vender e comprar" (*Op. cit.,* p. 70).

Como apresentado por Diniz (2011), é a falta que impulsiona o sujeito a buscar respostas para o que não tem como ser respondido. Desde a infância, ele tentará construir um saber que tampone o furo que é estrutural. No entanto, a Psicanálise nos alerta que não é possível preencher totalmente esta falta, conforme exposto pela autora:

> É a falta que impulsiona o sujeito a buscar, no social e no cultural, respostas para o que não tem como ser respondido. A Psicanálise afirma que não é possível preencher a falta com o saber. Sempre haverá um resto como impossível de ser alcançado. Esse resto move o sujeito, numa busca interminável. Nessa perspectiva, o saber tem uma relação com o desejo, com o "não-todo", com a falta, não sendo possível identificá-lo com a verdade. O saber nunca recobre a verdade. (DINIZ, 2011, p. 20)

Enquanto a Pedagogia tem como foco a aquisição do conhecimento, numa relação com o meio de causa e efeito, a Psicanálise entende o processo de aprendizagem como a construção de um saber pessoal, a partir do conhecimento que vem do Outro (ARDITO, 2015). Isto é, o sujeito elabora o saber em uma dupla dimensão, a do conhecimento formalizado e do saber inconsciente, presentes nas relações educativas. Como afirmam Assali e Amâncio (2005):

> A Psicanálise lacaniana nos ensina que o saber é sempre incompleto, muito diferente do que é para a Pedagogia, a Medicina e a Psicologia. O conhecimento pode tentar causar o efeito de completude, mas também se descobre que é sempre parcial. A grande contribuição de Freud e de Lacan é poder caminhar pelo saber sem ter que dar conta de tudo, sem ter que ser completo. Acreditamos que esse é o grande desafio da escola, quiçá da Educação: poder não dar conta de tudo, poder ser incompleta. (ASSALI& AMÂNCIO, 2005, p. 84)

A partir dos pressupostos psicanalíticos acerca da dupla dimensão presente na relação com os saberes constituídos pelo sujeito, buscamos investigar uma experiência de formação na qual estudantes de Graduação atuavam como mediadores em sala de aula, como exposto a seguir.

A experiência de formação na mediação: construções subjetivas em jogo

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo geral investigar os saberes mobilizados pelos mediadores de estudantes com deficiência inseridos na escola comum e seus efeitos para a sua formação profissional. "Mediador escolar" é o profissional responsável por acompanhar o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência em sala de aula. Trata-se de um serviço da Educação Especial previsto em lei, mas sem definições claras em relação à formação exigida ou mesmo sobre as atividades que devem ser desenvolvidas neste acompanhamento, englobando ações de cuidados de higiene, locomoção, comunicação e auxílio no

desenvolvimento de atividades pedagógicas.[1] No contexto em que a pesquisa foi realizada, essa função era assumida por estudantes de Graduação, vinculados a uma Instituição de Ensino Superior como bolsistas de monitoria, como será explicado a seguir.

A investigação realizada seguiu os preceitos da pesquisa qualitativa descritiva nos moldes da orientação psicanalítica que, como metodologia de investigação, propõe pesquisas com os sujeitos e não sobre eles (PEREIRA, 2016). Na pesquisa de orientação psicanalítica, o foco está em liberar a palavra, fazê-la circular em espaços de fala, seja em grupos ou entrevistas. O objetivo foi investigar e, ao mesmo tempo, possibilitar um espaço de fala entre os participantes, a partir das questões que lhes afligiam, sendo utilizadas como estratégias as rodas de conversa e as entrevistas individuais, ocorridas ao longo de um semestre. Ao todo, participaram da pesquisa dezessete estudantes de Graduação de uma universidade pública, matriculados nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, História, Química, Letras e Teatro, além de graduandos de Pedagogia e Terapia Ocupacional, que atuavam como mediadores de estudantes com deficiência em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública federal, vinculada à mesma universidade. Há graduandos que estão no início do curso - 3º período, e outros no fim, até o último período.

Os mediadores acompanhavam estudantes com diferentes diagnósticos e necessidades específicas em sala de aula: alunos com Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down e Paralisia Cerebral, sendo a maioria estudantes do 1º ciclo (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

A partir da escuta dos depoimentos dos licenciandos, foi possível perceber que o momento anterior ao início da experiência como mediador é marcado por uma expectativa de se "adquirir" conhecimento a respeito da educação inclusiva. Há um discurso constante de que a Graduação não prepara para a atuação com pessoas com deficiência, e que a responsabilidade em buscar algum conhecimento sobre o assunto recai sobre o graduando. Conforme uma das mediadoras relata:

> *(...) fica muito vago pra gente, a gente, dentro da licenciatura em si, tem muitas propostas didático-pedagógicas, disciplinas voltadas para a questão da didática, do pedagógico, do ensinar em si. Agora, inclusão, Educação Especial, não se fala, não temos no currículo; a gente tem que buscar, tem que ser por conta própria né, difícil...* (Tereza)[2]

É neste contexto que estudantes de diversos cursos começam a se interessar por propostas de formação fora de seus cursos de origem, e a experiência da mediação se configura como uma tentativa de conhecer como se deve atuar com alunos com deficiência em uma sala de aula regular. É possível perceber que, neste momento, existe a procura por um conhecimento pretensamente hegemônico, total, capaz de dirimir todas as dúvidas. Um conhecimento percebido como completo e que seria capaz de lhes instrumentalizar com procedimentos previamente definidos, diante dos quais não haveria falhas ou espaços para o inesperado.

É interessante observar que no momento inicial relatado pelos participantes, o saber parecia ocupar um valor de mercado, sendo valorizado quando se mostrava atrativo para o currículo dos futuros profissionais. Ao mesmo tempo, pode-se perceber que alguns mediadores se encontravam numa posição próxima ao discurso universitário, tal como elaborado por Lacan (1969-1970/1992), convocando-os a ocupar um lugar de quem precisa sempre saber mais, tanto em relação ao contexto escolar quanto sobre a educação inclusiva, suas concepções e práticas.

---

[1] Este profissional está previsto nos artigos 3º e 28º da Lei 13.146, ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, denominado "profissional de apoio".

[2] Todos os nomes de mediadoras/es, bolsistas, etc. usados nos relatos e depoimentos são fictícios.

Diante deste cenário, os mediadores encontram, na experiência da monitoria, a possibilidade de adquirirem conhecimento e estarem melhor preparados para o ofício futuro de ser professor, buscando o saber no lugar de agente (LACAN, 1969-1970/1992) para fundamentar suas ações como profissionais. Como afirma Chico:

> *E eu vim próprio pra esse programa, pra esse projeto visando essa experiência com as crianças com deficiência. Que eu vejo que é algo que a gente, como docente, muitas vezes a gente não... não é que não dá muito valor, mas é que não é tão vivo o contato que a gente tem.* (Chico)

Os mediadores reconhecem a importância da experiência no contexto escolar para a sua formação, o que pode, conforme apresentado por Gariglio e Burnier (2012), permitir-lhes a seleção, a lapidação e a produção dos saberes pedagógicos. Além disso, a formação é importante para que os estudantes possam trabalhar a articulação teoria e prática, e revisarem posturas pessoais e profissionais, como destacam Rahme e Mrech (2008).

A entrada efetiva na escola coloca os graduandos diante de um não saber, de uma realidade na qual não há um saber todo, não há conhecimentos prontos e absolutos que possam funcionar como "um manual". Isso faz com que, ao longo de sua experiência, os graduandos comparem teoria e prática, percebam suas aproximações e paradoxos, e criem seus próprios significantes a respeito da experiência.

As vivências dos mediadores nos remetem às afirmações de Diniz (2006), de que a construção do saber envolve aspectos objetivos e subjetivos. Assim, ao longo da monitoria, os mediadores lidam com uma dupla dimensão: os aspectos objetivos que envolvem as orientações e informações recebidas acerca da escola e do aluno; e os aspectos subjetivos, que dizem respeito a como cada um articula e elabora o que lhe é transmitido na relação com o outro. Dessa forma, os aspectos subjetivos podem trazer importantes contribuições para analisarmos como a função tem sido exercida na escola, e como os estudantes têm articulado a experiência em relação à sua formação profissional.

Assim, foi possível verificar que o primeiro momento de entrada na instituição é de sofrimento e tensão para os mediadores. Os graduandos têm a expectativa de que ali poderão conhecer algo a respeito do contexto escolar, da Educação Especial e da inclusão escolar, mas a entrada é frustrante, pois continuam a não saber a respeito do contexto escolar, da criança que irão acompanhar e da função que deverão desempenhar. Essa frustração inicial foi expressa por Joana:

> *Nos primeiros dias eu achei muito desafiador, e eu ficava assim 'o que eu tô fazendo aqui?' Porque o [nome do aluno] é uma criança muito difícil, ele não aceita comandos, ele é uma criança muito irredutível, muito inflexível...* (Joana)

O não saber vivenciado pelos participantes da pesquisa é decorrente da ausência de informações; ausência de conhecimento anterior, relacionada a uma formação insuficiente; e uma falta inerente à experiência, que pode nos remeter a lacunas decorrentes da distância existente entre o ideal e o real. Ou, ainda, uma falta de ordem subjetiva, que diz respeito ao percurso que cada um terá de realizar para construir algum saber, pois, mesmo naqueles casos em que recebem algum tipo de orientação, seja de professores ou monitores da escola, o sentimento de falta permanece vivo.

O discurso universitário é muito presente no primeiro momento, pois o sujeito se coloca na posição de nada saber, mas indica reconhecer um saber considerado como verdade, idealizado,

que ele experimenta como inacessível (RAHME, 2014). E o sentimento de nada saber do sujeito pode provocar, a princípio, uma inibição nos mediadores, como Freud (1926/1996) descreveu em *Inibições, Sintomas e Ansiedade*: uma restrição ou o abandono de uma função do eu, que pode produzir ansiedade no sujeito. É possível que, diante deste não saber, ocorra uma inibição do sujeito, tal como apresentado por Freud, como uma das saídas possíveis para o sujeito não ter de lidar com a própria falta, com o real da castração. Desse modo, os impasses vividos pelos mediadores no cotidiano da escola tocam em questões subjetivas e, diante da própria falta, muitos se inibem, seja fugindo de determinadas situações ou não encontrando saídas possíveis para as dificuldades que emergem no processo.

Como analisado por Rahme (2014), o discurso universitário tem, em sua estrutura, o saber ocupando o lugar de agente, sustentando a verdade, ou o imperativo da Ciência, no sentido de que é necessário sempre saber mais. Esta posição provoca no sujeito o sentimento de nada saber, de que não tem acesso à verdade, colocada no lugar de significante mestre. De acordo com a autora, ao buscarmos constituir um conjunto de saberes como necessários para a constituição de um projeto educacional inclusivo e estabelecer a premissa de que estes saberes devem estar presentes na formação docente, nos materiais bibliográficos, nas concepções e práticas, estamos operando com a lógica do discurso universitário. Portanto, há uma expectativa dos mediadores de que o saber os prepararia para a prática vivenciada no contexto escolar, o que não ocorre completamente. Isso porque há uma formação universitária ainda incipiente, e também por outros fatores, pois mesmo quando há uma formação mais qualificada, a queixa de não se sentirem preparados para a docência se mantém. Neste contexto, o professor terá de desenvolver sua capacidade de lidar com imprevistos e com incertezas em relação aos resultados de suas ações.

Apesar de os mediadores possuírem pouco conhecimento do ambiente escolar e da educação inclusiva, as tensões relatadas perpassam questões de ordem subjetiva, pois mesmo nos casos em que recebem alguma orientação, os mediadores continuam buscando um saber que possa lhes responder sobre o melhor caminho a ser seguido. Como relata a mediadora Joana, a partir do desafio percebido na situação de mediação:

> *Às vezes essas entre o que é, o que não é, o que pode ser feito na educação inclusiva, o que não pode ser feito, o que é excludente, porque também tem muito isso né, às vezes você tá tentando fazer uma coisa inclusiva, mas você tá excluindo a criança, tirando ela da interação social, você tá fazendo ela ficar muito diferente dos outros, que os outros vão olhar com outros olhos pra ela, então eu acho que isso é um impasse muito grande, pelo menos pra mim, isso é uma questão que me deixa muito na dúvida*. (Joana)

O imaginário de que existe a forma correta de ensinar ou de orientar os alunos nos remete à discussão proposta por Lajonquière (2019) sobre a *ilusão psicopedagógica*. Segundo o autor, existe uma crença de que é possível conhecer o sujeito de antemão e, assim, adaptar previamente a estratégia de intervenção, a partir de saberes especializados e de uma racionalidade didático-instrumental. O ponto é destacado também por Pereira (2019), ao ressaltar que o licenciando espera resolver, por meio das disciplinas pedagógicas, os dilemas encontrados em sua prática, desconsiderando a dimensão do impossível e a falta de controle sobre os resultados na transmissão do educar.

Muitas vezes, perante os impasses vividos no cotidiano, os mediadores parecem se inibir diante do não saber: não sabem como agir, o que podem fazer, chegando até mesmo a fugir, como relatado por um dos mediadores:

> *Eu não sei se eu posso responder o que ele tem, se eu não devo responder o que ele tem, e se for criança de 6 anos será se ela precisa saber disso ou não precisa saber, eu não sei de nada, mas eu sempre fujo...* (Chico)

Entretanto, em vários momentos, sair da posição de inibição, encontrando alternativas para alguns impasses vividos, possibilita a construção de conhecimentos e saberes. Em diversas situações relatadas, os mediadores se mobilizam à procura de um saber, endereçando-o ao outro, para que o outro responda por aquilo que o sujeito precisa saber ou fazer. Tal arranjo nos leva ao *discurso da histérica*, no qual o sujeito se remete ao outro em busca de uma resposta, provocando a emergência do desejo de saber, quando o saber ocupa o lugar de produção (LACAN, 1969-1970/1992). No cenário da experiência escolar da mediação, os graduandos se remetem ao professor da turma, colocando-o neste lugar. No entanto, a relação com os professores da turma se apresenta como um desafio para eles, pois as condutas dos professores em sala não são homogêneas e o que cada professor espera da atuação do mediador em sala também é diverso.

Diante das situações consideradas desafiadoras e das diferentes atividades que os mediadores exercem no acompanhamento dos alunos com deficiência, eles produzem saberes e estratégias que norteiam o próprio trabalho e que funcionam como táticas elaboradas a partir de diferentes movimentos: acionando algum conhecimento próprio da formação inicial; valendo-se de conhecimentos do contexto escolar ou, ainda, realizando elaborações decorrentes do convívio com as crianças no cotidiano escolar, o que se mostrou primordial ao longo da experiência de formação, como veremos adiante.

Segundo depoimentos dos mediadores, em diferentes situações eles se utilizaram de interesses próprios de cada criança para conseguirem estabelecer um laço ou transmitir um aprendizado a partir das atividades que precisavam desenvolver, como é possível perceber no relato de Laura:

> *A professora falou com ele assim "vamos contar de 10 em 10", aí ele quase começou o choro, falando que não queria contar de 10 em 10, que não queria, que não quer e tal, (...) Eu fui falando assim, (...) "Que tal se a gente pensar que cada círculo é o escudo de alguma patrulha canina", aí ele já levantou a cabeça, (...) E eu continuo: "Como é que era o nome que cachorrinho mesmo, que é bombeiro?" Ele responde: "Marshall". E continua: "Hum t aí a gente vai fazer que esse número aqui é o Marshall, que número que é esse?", "10". Próximo número, "que número que é esse?", ele falava assim: "Essa vai ser o Céu". "Então que o número que é o Céu?", e ele: "É... 20", tá, o próximo número...* (Laura)

Os interesses foram descobertos no cotidiano do acompanhamento da criança, e serviram de referência para estabelecer uma comunicação que pudesse alcançar o sujeito e mobilizá-lo. Em vez de operarem a partir do discurso universitário, no qual o saber funciona no lugar de agente, parece que os mediadores se aproximam mais do *discurso da histérica*, no qual o saber se encontra no lugar da produção (LACAN, 1969-1970/1992). Assim, ao invés de criarem estratégias a partir de conhecimentos e saberes universitários, que fundamentariam suas escolhas, eles se endereçavam à criança em busca de um saber, "que leva o outro a produzir significantes que funcionam como respostas às suas questões de sujeito barrado" (RAHME, 2014, p. 380). Nas diversas situações em que precisavam auxiliar a criança em sala de aula, eles partiram de algo que poderia ser precioso para o estudante que acompanhavam e basearam suas estratégias nesses pontos.

Com base nos relatos obtidos ao longo da pesquisa, podemos indicar que há um saber em construção em cada mediador, tendo em vista que eles encontravam saídas para os impasses da

relação com o outro, mesmo sem contar com referências da formação inicial e sem uma orientação mais efetiva da escola. Igualmente, percebemos o movimento dos docentes, que também demandam sempre uma "capacitação", e não apostam no saber construído na relação com as crianças no cotidiano da sala de aula, conforme descrito por Kupfer, Patto & Voltolini (2017):

> Esse é o saber que comanda as relações de um professor com seu aluno. Ele está presente quando um professor consegue ensinar mais um aluno que outro, quando descobre uma palavra capaz de acalmar um aluno com problemas. Mas o professor, na maioria das vezes, não aposta nesse saber, por estar convencido de que precisa ser capacitado. É, porém, a experiência de muitos professores inclusivos que diz o contrário: passado certo tempo com um aluno em situação de inclusão, eis que vem ao professor uma maneira de abordá-lo, de ensiná-lo, sem que ninguém o tivesse ensinado. Seu convívio diário com a criança o levou a conhecê-la, mas também a acionar este saber que não está disponível em sua consciência, mas mesmo assim opera. (KUPFER, PATTO & VOLTOLINI, 2017, p. 28)

Os depoimentos corroboram a afirmativa de Kupfer *et al*. (2017), pois mesmo com a percepção de que não possuíam conhecimento para lidar com as situações consideradas desafiadoras, a atuação com as crianças possibilitou aos mediadores construírem saberes e encontrar formas de intervir. Na mediação, eles recorriam a saberes que formulavam sobre as crianças para elaborar propostas, ainda que nem sempre conseguissem precisar os motivos que os levaram a agir daquela maneira. É possível constatar que, sem saber conscientemente, o saber opera, e as estratégias se mostram eficazes, marcando suas experiências. Como a estratégia elaborada por Gilberto:

> *Comecei a cantar a música para ele, porque ele tava falando que não dava conta de fazer o desenho, porque ele tinha que desenhar alguma coisa sobre a música, e aí eu comecei a cantar a música para ele de novo, comecei a cantar, não achei que ia dar certo. Ele parou de chorar e prestou atenção no que eu tava cantando, eu fui cantando devagar, ele foi reparando nas palavras que falava, e disse: "Espera, canta de novo". Eu cantei de novo, tive que cantar a música duas vezes, parei de cantar, ele começou a desenhar, e cantando baixinho foi desenhando de acordo com a letra da música e foi aí que eu percebi que, às vezes, coisas cantadas para ele funcionam...* (Gilberto)

Em relação à importância dessa experiência para a sua formação, os mediadores avaliaram que a possibilidade de estar na escola e acompanhar as diferentes situações que emergem nesse espaço é um diferencial em sua formação, algo que não seria possível apenas nas aulas da Graduação. Como relata Oswaldo:

> *O aprendizado que a gente tem, que é aprendizado prático, que é coisa que a gente não tem na sala de aula, você ouve falar, mas você não faz nem ideia de casos, milhões, alheios, que você pode vir a ter, entendeu... (...) eu tô na prática entendeu. Eu brinco com pessoal falando assim: "Tem terapia ocupacional no 8º período que não viu o que eu vi, que não passou pelo que eu passei entendeu...* (Oswaldo)

Além disso, o fato de o vínculo com a instituição ser como bolsistas de monitoria reforça que estão ali para aprenderem e para se formarem. Assim, eles parecem se sentir mais seguros para arriscarem diferentes propostas e não se perceberem como responsáveis por todas as condutas, pois contam com o acompanhamento de um orientador da instituição. Tal como uma prática de estágio, a possibilidade de contato com a escola, com as diferentes realidades que ali coexistem, na interação com os sujeitos que lá estão, é fundamental na formação inicial, como destacam Rahme e Mrech (2008), porque permite que os bolsistas elaborem questionamentos,

desorganizem ideias já sedimentadas, revisem posturas pessoais e institucionais, abrindo espaço para as demandas de cada um em seu processo de formação. Como afirma Zeca:

> *É uma experiência assim, nossa, foi muito pouco tempo, mas ela causou um impacto tão grande porque fazia muito tempo que... Eu não pensava no aprendizado assim, do primeiro saber, da identificação do mundo, então foi uma coisa que me fez repensar, se na forma de como é ensinado, de ver na sala, ... Até mesmo de alguns comportamentos, como os professores fazem... Eu não sei se faria desse jeito, acho que eu tentaria de outra forma. Foi uma coisa que me abriu pra essa área mais, educação, e também de lidar com crianças em geral...* (Zeca)

Os relatos mostram como as construções realizadas são individuais e marcadas pela dimensão subjetiva, algo valorizado por eles, além de destacarem que não há um conhecimento único e totalizante, e que os resultados não são totalmente controlados.

Uma elaboração constante que surgiu e que podemos considerar como um saber construído pelos mediadores foi sintetizada nas expressões "cada dia é um dia" e "cada um é um". Da busca por um conhecimento que se diz universal e aplicado a todos da mesma forma, a partir desta experiência, os mediadores passam a elaborar que cada um é um: cada dia é um dia, cada sujeito é um, e que esta singularidade é fundamental. Como sintetizado pelo mediador Chico:

> *Querendo ou não, mesmo a gente pesquisando sobre os laudos, o próprio laudo de autismo e de paralisia cerebral, cada caso é um caso. Não tem como você pesquisar e querer enquadrar o caso da sua criança naquilo, porque a manifestação, as dificuldades e as facilidades que elas têm são totalmente diferentes. Então, não tem uma receita de bolo de como lidar. É mais na prática do dia a dia que você vai descobrindo do que ela gosta, do que ela não gosta, o que você pode fazer, o que você não pode.* (Chico)

Os depoimentos apresentados trazem a ansiedade vivida a partir de uma ilusão psicopedagógica (LAJONQUIÈRE, 1999), ou melhor, a ideia de que haveria um saber que indica quando e o que fazer *a priori*, além de prever o que virá, o que traz um sofrimento ao não terem acesso a este saber. Contudo, ao longo desta experiência, os mediadores avaliam que a previsibilidade não é real, e que cada situação será única, mantendo-se abertos ao que virá para, a partir daí, decidir o que fazer.

Considerações Finais

Os depoimentos abordados neste artigo sublinham algo de extrema importância, do ponto de vista da Psicanálise: o entendimento de que há um sujeito com o qual o mediador trabalha, um sujeito de desejo, com características e demandas subjetivas, que superam um diagnóstico médico, e que compreender esta dimensão é fundamental para realizar o acompanhamento na escola. Como destaca Fonseca (2017), "se um diagnóstico conta algo sobre um modo de funcionamento, ele não resume as experiências de um sujeito nem oferece aos profissionais uma resposta segura sobre como agir em situações específicas" (p.134). Nesta lógica, Kupfer *et al*. (2017) afirmam que a vida de um sujeito e sua circulação social não podem ficar restritas à definição médica de sua condição, devendo ser considerada como um dos elementos sobre o estudante, dentre vários outros.

Portanto, podemos considerar que, diante das lacunas na formação inicial nas Licenciaturas, os participantes da pesquisa buscaram vivenciar a experiência de mediadores de estudantes com

deficiência com o objetivo de acessarem conhecimentos que os preparassem para se tornarem profissionais mais inclusivos e aptos para as diferenças que se apresentam no contexto escolar. No momento anterior à entrada na instituição, a expectativa, muitas vezes, é de haver um conhecimento prévio e total que irá torná-los preparados. Porém, ao longo do tempo em que atuam como mediadores, os graduandos vão percebendo que não há procedimentos totalmente prontos, e que é necessário mergulhar na experiência de conhecer a criança, a escola, a sala de aula, a fim de elaborarem saberes que poderão contribuir para enfrentar as adversidades próprias da escola, e para melhor desempenharem a função de acompanhar e colaborar no processo de escolarização dos estudantes com deficiência. São saberes sempre incompletos e marcados pela subjetividade do sujeito que acompanham e pela sua própria subjetividade.

Mesmo havendo uma distância entre a prática vivenciada na escola e as discussões presentes na Graduação, a experiência como mediadores se mostrou importante na formação inicial de todos os participantes, fazendo-os refletir sobre a escolarização das pessoas com deficiência e a sua atuação futura como professores. Ao terem a oportunidade de vivenciar a realidade de perto, conseguem elaborar a experiência e construírem saberes que poderão ser mobilizados ao longo da carreira docente. Como afirmam Kupfer *et al*. (2017), é este saber que opera na relação professor e aluno. Mesmo que os profissionais não saibam explicá-lo ou localizá-lo, é este saber que está em jogo nas estratégias encontradas a partir do encontro com o outro. Os mediadores se queixam da falta de formação que recebem em seus cursos de origem e da falta de orientação da instituição escolar, mas a partir do encontro e da abertura para a aproximação com o outro, surgem estratégias para estabelecerem laços com os estudantes e descobrirem a melhor forma de acessá-los. De acordo com Rahme (2014):

> (...) podemos pensar que a experiência diz respeito a um contato e a uma vivência que trazem implicações para a existência, desencadeando travessias e atravessamentos. E se pode concluir que os saberes da experiência refletem o modo singular como os sujeitos, individual ou coletivamente, abrem-se para o desconhecido e para aquilo que não podem antecipar nem antever. (RAHME, 2014, p. 285)

Voltolini (2018) assinala que é a realidade que os sujeitos constroem que interessa e, assim, a verdade que sua narrativa revela não é a da correspondência com os fatos, mas aquela que expressa a implicação do sujeito e de seu saber com o que é relatado. Escutar os mediadores nos mostra como eles estão construindo significações acerca da experiência vivida e dos saberes elaborados a partir dela. Os depoimentos destacam o reconhecimento de que, nessa experiência, sobressaiu a necessidade de se compreender as subjetividades envolvidas, considerando o estudante com deficiência como um sujeito, com suas singularidades e demandas próprias, e que se manter aberto para conhecer o outro é fundamental para o desenvolvimento de estratégias capazes de estabelecer laços e colaborar no processo de aprendizagem.

Referências

Ardito, V. L. C. (2015). *Psicanálise e educação: algumas questões acerca do saber*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19112015-132026/pt-br.php

Assali, A. M., & Amâncio, V. (2005). O saber e o não saber – do crer ao criar: eis uma das questões na escolarização de crianças psicóticas – duas histórias de travessias pelo Ponte. In F. A. G Colli, & M. C. M Kupfer (Orgs.), *Travessias: inclusão escolar - a experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* (pp.73-85). Casa do Psicólogo.

Bastos, M. B. (2003). *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo].

Coutinho, L. G. (2019). Mal-estar na escola: o discurso dos professores diante dos imperativos educativos contemporâneos. *ETD - Educação Temática Digital*, *21*(2), pp. 348-362. Doi: https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8653274

Couto, J. G. de A. (2018). *Os impasses no acesso ao saber na clínica psicanalítica com crianças*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais. http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BD3L5N

Diniz, M. (2006). A relação com o saber para a psicanálise. In *COLÓQUIO LEPSI IP/FEUSP*, Psicanálise, Educação e Transmissão, 6., São Paulo, SP, 2006.

Diniz, M. (2011, março). O método clínico e sua utilização na pesquisa. *Revista Espaço Acadêmico, 10*(120), 09-21.

Diniz, M. (2013*). I Am Sam*: deficiência mental e relação com o saber. *Estilos da Clínica*, *18*(2), 279-296. Doi: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v18i2p279-296

Fasolo, L. B., & Gurski, R. (2018, maio-agosto). Algumas notas sobre um trabalho de escuta e experiência em rodas de conversa com professores no contexto da inclusão: da "rua de mão única" às "passagens". *Estilos da Clínica, 23*(2), 406-429. Doi: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i2p406-429

Fonseca, P. F. (2017). Para além do diagnóstico. In M.C. Kupfer, M.H.S. Patto, & R. Voltolini (Orgs.), *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito* (pp.129-138). Escuta/ Fapesp.

Freud, S. (1969). Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* (J. Salomão Trad., Vol.11 pp.53-124). Imago. (Trabalho original publicado em 1910)

Freud, S. (1996). Inibições, sintomas e ansiedade. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* (J. Salomão Trad., Vol. 20*,* pp.79- 173). Imago. (Trabalho original publicado em 1926)

Gariglio, J.A., & Burnier, S. (2012, março). Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. *Educação em Revista. 28*(1), 211-236. Doi: https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100010

Gurski, R. (2015). Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar e profanar. In C. K Vasques, & S. Z. Moschen (Orgs.), *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras* (pp. 105-124). Evangraf.

Kupfer, M. C. M., Patto, M. H. S., & Voltolini, R. (Orgs.). (2017). Princípios orientadores de práticas inclusivas. In *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito* (pp. 17-34.). Escuta/ Fapesp.

Lacan, J. (1992). *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise, 1969-1970*. Zahar.

Lajonquière, L. de. (1999). *Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação.*Vozes.

Lajonquière, L. de (2000). Freud, sua "educação para a realidade" e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias. *Educação e Realidade, 25*(1), 15-23. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/47306

Lajonquière, L de. (2013). *De Piaget a Freud*: *para uma clínica do aprender*. (16a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Lajonquière, L. de (2019). Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas Comparativas Argentina, Brasil, França. *ETD-Educação Temática Digital, 21*(2), 297-315. Doi: https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8651506

Michels, M. H. (2011). O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial, 24*(40), 219-232. Doi: https://doi.org/10.5902/1984686X2668

Pereira, M. R. (2016). *O nome atual do mal-estar docente*. Fino Traço.

Pereira, M.R. (2019). Será mesmo que o magistério atual é formado pela "seleção dos péssimos"? *ETD - Educação Temática Digital*, *21*(2), 333-347. Doi: https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8650480

Rahme, M. M. F. (2008). Formação de Professores e Educação Inclusiva: desafios de um tema em construção. In L. E., Nassif, & M. T Nunes (Orgs.), *Formação de professores: diálogos com a experiência antipoffiana* (pp. 41-54). PUC-Minas.

Rahme, M. M. F. (2014). *Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar.* Fino Traço.

Rahme, M. M. F., & Mrech, L. (2008). Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente. *Paideia, 5*(5), 23-45. Disponível em http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/933

Rodrigues, S. M. (2013). *A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte.* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais. http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9EFEUX

Vasques, C., & Ullrich, W. (2019). Correspondências sobre o Outro na Educação Especial. *ETD - Educação Temática Digital, 21*(2), 316-333. Doi: https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8653393

Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. Zagodoni.

Revisão gramatical: Elizete Munhoz Ribeiro.
E-mail: elizetemunhoz@yahoo.com.br

Recebido em outubro de 2021 – Aceito em julho de 2022.