



## Artigo

### **Uma abordagem moebiana dos processos de exclusão e inclusão: diálogos entre psicanálise e educação**

**Hermínia Maria Martins Lima Silveira; Nathália Lopes Machado; Simone Bicca Charczuk; Mônica Maria Farid Rahme**

**Resumo.** Neste texto, tensionamos analisar os efeitos produzidos pelos discursos das políticas públicas brasileiras direcionadas à “perspectiva da Educação Inclusiva”, buscando problematizar os ideais inclusivos a partir do par de significantes inclusão e exclusão. Para tanto, recorremos a argumentos psicanalíticos, em especial, à figura topológica da fita moebiana, considerando que ela permite estabelecer uma relação de continuidade entre exclusão e inclusão, política e psicanálise. Em um segundo movimento, dialogamos com narrativas de duas professoras do Ensino Fundamental que compartilharam conosco impasses e invenções decorrentes dos seus encontros com alunos autistas. Consideramos a importância de uma educação para todos, em uma perspectiva política e, a partir do aporte psicanalítico, problematizamos a inclusão como um processo não-todo que precisa contemplar as singularidades dos sujeitos-alunos e dos sujeitos-professores.

**Palavras chave:** educação; inclusão; psicanálise; política.

### **Una perspectiva moebiana a los procesos de exclusión e inclusión: diálogos entre psicoanálisis y educación**

**Resumen.** En este texto, analizamos los efectos producidos por los discursos de las políticas públicas brasileñas dirigidas a la "Perspectiva de la Educación Inclusiva", buscando problematizar los ideales inclusivos a partir del par de significantes inclusión y exclusión. Para ello, recurrimos a argumentos psicoanalíticos, en particular, a la figura topológica de la cinta moebiana, por considerar que permite establecer una relación de continuidad entre exclusión e inclusión, política y psicoanálisis. En un segundo movimiento, dialogamos con las narrativas de dos profesoras de Enseñanza Primaria que nos compartieron problemas e invenciones producto de sus encuentros con alumnos autistas. Consideramos la importancia de una educación para todos, en una perspectiva política y, a partir

---

\* Professora do Centro Pedagógico e Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: [hemartinslima@yahoo.com.br](mailto:hemartinslima@yahoo.com.br)

\*\* Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: [machadolopesnathalia@gmail.com](mailto:machadolopesnathalia@gmail.com)

\*\*\* Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: [sibicca@gmail.com](mailto:sibicca@gmail.com)

\*\*\*\* Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: [monicarahme@ufmg.br](mailto:monicarahme@ufmg.br)

del aporte psicoanalítico, problematizamos la inclusión como un proceso de no-todo necesita contemplar las singularidades de los sujetos-alumnos y de los sujetos-profesores.

**Palabras clave:** educación; inclusión; psicoanálisis; política.

### **A Moebian approach to exclusion and inclusion processes: dialogues between psychoanalysis and education**

**Abstract.** This paper brings about the effects produced by the discourses of Brazilian public policies aimed at the “Perspective of Inclusive Education”, seeking to problematize the ideals for inclusion stemming from the significant pair inclusion and exclusion. In doing so, we resorted to psychoanalytical arguments, especially the topological figure of the Moebian ribbon, considering that it allows establishing a relationship of continuity between exclusion and inclusion, politics, and psychoanalysis. In doing so, we firstly resorted to psychoanalytical arguments, especially the topological figure of the Moebian ribbon, considering that it allows establishing a relationship of continuity between exclusion and inclusion, politics, and psychoanalysis. Secondly, we worked with narratives of two elementary school teachers who shared with us impasses and inventions resulting from their encounters with autistic students. From a political perspective, we consider the importance of education for all, and, from the psychoanalytical standpoint, we problematized inclusion as an incomplete process that needs to contemplate the singularities of students and teachers as subjects.

**Keywords:** education; inclusion; psychoanalysis; public policies.

### **Une approche moebienne des processus d'exclusion et d'inclusion: dialogues entre la psychanalyse et l'éducation**

**Résumé.** Dans ce texte, nous soulignons les effets produits par les discours des politiques publiques brésiliennes dirigées vers la « perspective de l'éducation inclusive », cherchant à problématiser les idéaux inclusifs de la paire formée par les signifiants inclusion et exclusion. Pour ce faire, nous recourons à des arguments psychanalytiques, en particulier à la figure topologique du ruban de Möbius, considérant qu'elle permet d'établir une relation de continuité entre l'exclusion et l'inclusion, la politique et la psychanalyse. Dans un deuxième mouvement, nous avons dialogué avec les récits de deux enseignantes du primaire qui nous ont fait part d'impasses et d'inventions issues de leurs rencontres avec des élèves autistes. Nous considérons l'importance d'une éducation pour tous, d'un point de vue politique et, d'un point de vue psychanalytique, nous problématisons l'inclusion comme un processus non-tout et qui doit prendre en compte les singularités des sujets-élèves et des sujets-enseignants.

**Mots-clés:** éducation; inclusion; psychanalyse; politique.

De natureza polissêmica, o par de significantes inclusão e exclusão, empregado em diversas áreas do conhecimento, foi produzido pelos estudos sociológicos com um tom de denúncia à desigualdade socioeconômica (Sawaia, 2001). Foi, então, na arena do conflito social capital que a questão da inclusão tomou seu lugar enquanto objeto de estudo e de preocupação política indo, portanto, na contramão de diversos tipos de exclusão e de atos segregadores presentes na cultura: exclusão étnica, de gênero, religiosa e das pessoas com deficiência (Voltolini, 2018). Compreende-se, aqui, que os processos de exclusão e inclusão estão inscritos em um contexto histórico e social estruturado por um *modus operandi* da cultura que rege formas de produção de laços sociais.

Levando em consideração o contexto educacional, o objetivo deste texto é tensionar alguns efeitos fabricados pelos discursos das políticas públicas nacionais na perspectiva da Educação

Inclusiva, a fim de problematizar os ideais de inclusão a partir do par de significantes inclusão e exclusão, reconhecendo tanto a sua inexorabilidade no que tange à implementação das políticas, quanto o que significam em termos de possíveis apagamentos da diferença. Para tanto, recorreremos à figura topológica da fita moebiana<sup>1</sup> para pensarmos numa possível relação de continuidade entre esses significantes, bem como refletirmos acerca dos efeitos próprios dessa relação.

Em seguida, à luz dos dizeres de professoras do Ensino Fundamental de escolas públicas, participantes da pesquisa nomeada “O lugar do saber da experiência docente no processo de inclusão escolar: o que dizem os professores?”<sup>2</sup> discorreremos acerca dos saberes produzidos no encontro de professores com estudantes da educação especial em sala de aula. A nossa aposta está na possibilidade de criação de espaços de fala para os sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar, com o intuito de pensarmos em propostas de uma educação politicamente orientada para todos, mas que, na sua práxis, contemple a singularidade como forma de expressão de cada um.

### **Políticas públicas para uma educação inclusiva e possibilidades de laço social**

A estruturação de políticas destinadas à educação de estudantes com deficiência no Brasil data fundamentalmente da segunda metade do século XX, quando houve uma ampliação dos espaços destinados à formalização da educação escolar desse público, bem como de instituições de educação não formal. Embora a existência de instituições especializadas no país se fizesse presente desde o século XIX, a pontualidade de suas ações e os limites de abrangência deixaram para décadas seguintes a busca por uma oferta de escolarização que reconhecesse as condições de aprendizagem e a heterogeneidade desse público.

Ao longo do século XX, a constituição de projetos assistenciais vai sendo acompanhada pela fundação de escolas especiais, assim como de clínicas que ofereciam proposições educativas, e que passam gradativamente a constituir redes de atendimento a esse público. Um pouco distantes do que seria nomeado a partir dos anos 1990 como educação inclusiva e inclusão escolar, esses espaços exclusivos para esse público cumpriam uma função social de ensinar de modo especializado, quando se tratava de escolas, e de oferecer atendimentos diversos, inclusive de cunho educacional, quando assumiram outros formatos.

Nesse sentido, podemos pensar que a política de educação inclusiva nacional é recente e se vinculou inicialmente às pessoas com deficiência. O discurso inclusivo, segundo Voltolini (2018), passou a ser não somente o fio condutor de uma política, mas de procedimentos e de técnicas na escola. A disseminação de tal discurso foi resultante de movimentos internacionais concretizados por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 e do encontro ocorrido em Salamanca, em 1994, ambos promovidos pela Unesco (Kassar, 2011; Plaisance, 2019).

---

<sup>1</sup> Tal figura será conceituada no decorrer do texto.

<sup>2</sup> Pesquisa de estágio de pós-doutoramento da professora Hermínia Maria Martins Lima Silveira, inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Na tradição da educação das pessoas com deficiência, além da constituição de saberes e de práticas especializadas que vão dando corpo à área da Educação Especial, é perceptível a hegemonia do saber médico nas questões que tocam a deficiência desde registros clássicos, como o relatório de Itard sobre Victor de Aveyron, datado de 1801 (Itard, 1801/2001), até as diferentes fases que estruturaram esse campo, como categorizado por Jannuzzi (2006). Embora seja recente o movimento de escuta dos sujeitos que experimentam a deficiência para a elaboração das políticas, como bem destaca Maior (2017), mostra-se a cada dia mais necessário buscar formulações para essa história que considerem o que foi produzido pelos próprios sujeitos.

É importante destacar a produção do livro e do vídeo História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil pelo governo federal em 2010, que marca na cena pública brasileira, tanto do ponto de vista da construção simbólica, dos registros documentais, quanto da dimensão política, a viabilidade de se materializar a afirmação: “Nada sobre nós sem nós”. Além disso, a busca por elaborações que não sejam unicamente eurocêntricas marcam um segundo desafio para a produção do campo, se considerarmos que as instituições criadas no Brasil herdaram fortemente uma concepção europeia, como destaca Jannuzzi (2006).

No cenário internacional, quando organismos transnacionais passam a estabelecer, de modo mais objetivo, orientações para as políticas educacionais nacionais (Unesco, 1990, 1994), e a perspectiva de uma educação inclusiva vai-se tornando uma referência para a formulação de propostas de escolarização para as pessoas com deficiência em vários países (Rahme, 2013), há uma mudança de orientação mais perceptível, no sentido de priorizar os espaços considerados *comuns* em detrimento daqueles marcados pelo “especial” (Plaisance, 2019). Esse movimento produz, para sujeitos que se encontravam segregados do ponto de vista institucional, uma ampliação gradativa das possibilidades de partilha dos espaços de escolarização e, por conseguinte, uma maior inserção nos espaços comuns da cidade. Isso porque a função social da escola extrapola as relações de ensino e de aprendizagem, do mesmo modo como tende a reproduzir as hierarquias e as diferenciações instaladas na sociedade. A centralidade do ensinar e do aprender é atravessada, assim, por outras camadas que dizem respeito às interações que se estabelecem entre os sujeitos na escola, e que podem produzir efeitos para além dos limites desse espaço.

A prioridade da educação escolar ocorrer em espaços comuns é acompanhada do lema *educação para todos*, presente em diversos documentos nacionais, desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), retomada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e reafirmada, em 2008, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Todavia, a tentativa de garantir o direito de acesso à escola, movimento legítimo e necessário, produz impasses no modo de operacionalizar a prática educativa, evidenciando a complexidade da tarefa de educar. Isso porque o significante que nomeia a deficiência no discurso da lei, um registro de ordem coletiva e universal, é o mesmo significante que passa a circular nos espaços da escola e a nomear os sujeitos produzindo, sobretudo, formas de fazer laço social.

Assim, embora haja políticas públicas de educação inclusiva que, por meio da letra da lei, pretendem reconhecer as desigualdades produzidas na sociedade e reproduzidas dentro do cenário educativo a fim de repará-las, existe algo que parece resistir, tendo em vista a tendência segregativa presente no laço social contemporâneo que não cessa de se inscrever na escola.

Podemos pensar que há um caráter de real<sup>3</sup>, no ato de incluir, que aponta para a exclusão que insiste na cena escolar. Portanto, assim como há em análise uma parte do real que escapa por ser não passível de simbolização (Lacan, 2005), no discurso inclusivo, também, existe algo que escapa, resultando na dificuldade de enlaçar nas práticas escolares determinadas condições singulares do sujeito.

Sem desconsiderar, como mencionado, a inegável relevância dos discursos político e jurídico que respaldam a educação inclusiva, precisamos nos voltar para o fato de que o princípio desses discursos encontra dificuldades em operar com a heterogeneidade do que se agrega (Voltolini, 2004).

Enquanto a política pública educacional apresenta-se como resultado de um esforço reparatório que visa definir e garantir formas de se incluir, a partir da exclusão daqueles alunos considerados à margem do ideal de aluno, a psicanálise insere-se neste contexto como possibilidade de fazer furo frente ao discurso homogeneizante, na medida em que reconhece a inscrição da dimensão singular frente ao universal da lei. Quando se recusa reconhecer a heterogeneidade presente no espaço escolar, recusa-se, conseqüentemente, a reconhecer as diferenças. Para Diniz e Ferraz (2015), a diferença aponta para a subjetividade, reconhecendo o outro como sujeito que possui sua singularidade. Aqui, encontra-se a distinção entre diferença, colocada em evidência pela psicanálise ao marcar o traço singular do aluno, e a diversidade, presente nas políticas públicas que tendem incluir a todos a partir de uma homogeneização da diferença, conforme afirmam Diniz e Ferraz (2015).

### **Conceitos de inclusão e exclusão em diálogo com a psicanálise**

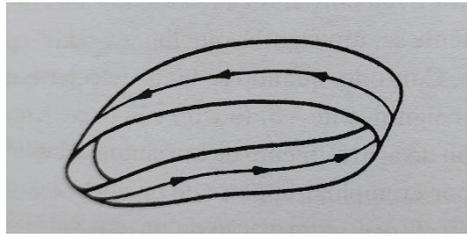
Em um momento no qual a sociedade vivencia o desafio de promover processos de escolarização comuns envoltos em uma lógica universalizante, a psicanálise pode nos ajudar a interrogar os imperativos aí subjacentes e trabalhar na sua resignificação. Qual o custo da lógica universalizante para o sujeito? O universal, na dimensão do público, pode ser contestado sem promover um enfraquecimento das políticas?

A lógica dialética - exclusão e inclusão - revela a complexidade dessa relação, pois a inclusão é parte constitutiva da exclusão e vice-versa. Ao considerar a dialética da inclusão-exclusão, uma relação de continuidade se impõe, o que pode ser representado pela figura topológica da fita moebiana, elemento conceitual utilizado por Lacan em seu ensino para representar o sujeito do inconsciente (Nasio, 2011), pois ambas as noções estão contidas uma na outra. A banda de Moebius apresenta propriedade de ser uma fita com apenas uma borda que contém uma torção. Logo, possui uma superfície unilateral, “ao percorrer essa banda, fica-se sempre num único e mesmo lado” (Nasio, 2011, p. 66).

---

<sup>3</sup> Lacan, no Seminário 2, apresenta o real como registro sem fissura. De acordo com o autor, “[...] este real, para apreendê-lo, não temos outros meios - em todos os planos, e não somente no do conhecimento - a não ser por intermédio do simbólico” (Lacan, 1955/2010, p. 137). Assim, podemos tomar o registro do real como aquilo que escapa, que resta excluído das inscrições simbólicas.

Figura 1. Banda de Moebius



Fonte: Nasio, 2011, p. 15.

Além disso, a dimensão do corte possível de ser produzido na banda, dependendo de sua incidência, faz com que essa continuidade se esvaneça, conforme destaca Nasio (2011, p. 15): “[...] no momento de cortar, seguindo a linha mediana da banda e descrevendo com a tesoura uma curva fechada (que volta ao seu ponto de partida), a banda propriamente dita desaparece”.

Assim, a banda de Moebius é reconhecida como uma figura topológica que produz um borramento entre os limites de dentro/fora, direito/avesso, entendendo-os como continuidades não dicotômicas<sup>4</sup>. Embora o uso que Lacan faça desta banda aproxime-se da discussão acerca dos conceitos de consciente e de inconsciente, “o sujeito dividido e seu dizer” (Nasio, 2011, p. 12), nossa análise recolhe dessa figura sua propriedade de borramento entre limites, o que nos faz tratar a exclusão e a inclusão como processos-efeitos de uma continuidade, ou seja, considerando que essas posições não são fixas e estão relacionadas à posição assumida pelo sujeito e pela relação do sujeito com os diferentes contextos. Conforme destacam Ferreira e Vorcaro (2019, p. 110), “aprendemos com a psicanálise, no seu uso da topologia, que um sujeito pode estar dentro, estando fora, ou estar fora, estando dentro... Nessa lógica, podemos identificar a exclusão nas suas diferentes roupagens”.

Partindo das propriedades da banda de Moebius, conforme exposto acima, sustentamos a importância e necessidade de pensar a dinâmica inclusão e exclusão, em especial considerando os processos de escolarização, a partir desta ideia de continuidade e corte para analisar esse fenômeno em sua dimensão política, de direitos sociais e também subjetiva, tendo em vista os operadores conceituais da psicanálise. Entendemos que a continuidade se estabelece, pois inclusão e exclusão são processos imbricados e, além disso, sustentamos a indissociabilidade da política e da psicanálise. Por outro lado, a depender da operação de corte, estaremos focando aspectos dessa dinâmica que podem parecer inconciliáveis quando tomados de forma isolada. Nesse sentido, nos parece importante incluir uma lógica não-toda para pensar os efeitos inclusivos.

---

<sup>4</sup> “É em 1861 que Moebius descobre a figura que passará à posteridade sob seu nome: a Banda de Moebius. [...], trata-se de um objeto físico que pode ser facilmente construído. Para fazê-lo, sugere que apanhemos uma tira de papel, e que a coloquemos sobre si mesma com um movimento de torção. Assim obteremos, a partir da simples superfície de um retângulo comum, uma superfície que apresenta fenômenos paradoxais. [...], fazer operar na tira retangular uma meia torção, antes que uma extremidade seja colada na outra, é um simples passe de mágica, que subverte nosso espaço comum de representação. Após montada a Banda,[...] o direito e o avesso desta tira de papel passam a se encontrar em continuidade” (Vilarinho, 2012, p. 188).

Tratar a inclusão-toda enquanto um impossível, considerando-a como um ato que não se esgota e não se conclui, conforme Lerner e Voltolini (2015) afirmam, leva-nos a conceber que sempre haverá uma cota de exclusão. Através da afirmação dos autores, pode-se pensar que existe na educação um caráter de impossibilidade estrutural - apontado por Freud (1937/2017) devido ao aspecto ineducável das pulsões sexuais -, que passa a ter uma potência quando se trata de educação de pessoas com deficiência, na medida em que a inclusão se apoia na lógica da exclusão (Fuziy & Mariotto, 2010). Os processos segregativos permanecem existindo, ainda que haja um compromisso com a educação inclusiva. Voltolini (2004), a partir do princípio da agregação, afirma que “não existe um grupo que inclua a todos, na medida em que um grupo só se constitui quando marca uma diferença com aquilo que não pertencerá ao grupo” (p. 99).

Desse modo, entende-se a exclusão como inerente ao próprio ato de incluir, pois “não há como agregar sem segregar” (Voltolini, 2004). A questão que se impõe é: como a psicanálise nos ajuda interrogar o ideal da inclusão presente nas políticas da educação inclusiva e apontar para além da dimensão normativa, sobretudo para algo que resiste e permanece na ordem de uma exclusão subjetiva?

### **Uma aposta na ética e no singular**

A nossa aposta está no que a psicanálise tem a nos dizer a respeito da ética, tendo em vista a concepção de sujeito desenvolvida por esse campo de saber. Se a ética aristotélica se fundamenta na razão, a partir de um ideal de homem moral que deve seguir um conjunto de regras, de bons costumes, para a psicanálise a ética está na dimensão do singular, do modo como o sujeito do desejo se relaciona com os discursos da lei, um modo de singularização dessa relação.

Para avançarmos nesta discussão, além de considerarmos a dimensão ética, como propõe a psicanálise, nos aproximamos do texto de Guerra (2019) quando a autora discorre sobre as dimensões do universal, do particular e do singular para a política e a psicanálise. Afastando-se de uma lógica aristotélica clássica e em consonância com a lógica de Peirce, em diálogo com argumentos lacanianos, a autora nos possibilita transitar de uma lógica toda para uma lógica do *não-todo*. Segundo Guerra (2019, p. 21),

quando nos fixamos na aproximação das coletividades à lógica do ‘para todos’ (ao modelo clássico da lógica aristotélica), deixamos de incluir esse elemento declarativo, ‘não-todo’, discriminando-o e excluindo sua potência de transformação política, social ou subjetiva.

É nesse sentido que a autora sustenta a proposta de um fazer que radicaliza a lógica laciana do “não todo” para pensarmos coletivos que possam se constituir a partir de singularidades e nos quais os traços que diferenciam os sujeitos não sejam tomados como justificativas para segregações e/ou discriminações. Conforme refere Guerra (2019, p. 21),

[...] o ‘para todos’ – universal afirmativa – não seria suposto desde o início, mas experimentado a partir da verificação – um por um – de sua própria singularidade, por seu

ato de fala, quando ela consegue fazer laço e produzir contingencialmente um ‘em-comum’ coletivo, ainda que de uma vez por não todas.

Discutindo a posição do psicanalista diante de questões que tocam o universal e o particular, no âmbito das políticas públicas, Laurent (2008) sublinha a importância de que seja garantido à população o acesso horizontal aos serviços de natureza pública, mas lembra que tal medida deve ser equalizada com uma abertura, nesses serviços, para o que é peculiar ao sujeito. Para Laurent (2007), essa dimensão de abertura contribui para a formulação de uma política *trágica* capaz de incluir sua própria incompletude.

Em um debate que versa sobre uma política pública inclusiva, espera-se que a posição do psicanalista não se reduza a estar a favor ou contra, nem a se apoiar na ordem médica como forma de resguardar a singularidade do sujeito, mas que possa, sim, transmitir algo em torno de uma inquietação diante dos limites do universal.

Nesse sentido, também nos aproximamos das formulações de Orrado e Vives (2021) quando propõem uma abordagem do trabalho de grupo que prime pela constituição heterogênea de seus participantes. De acordo com os autores, a constituição de um grupo “[...] não tem por vocação constituir uma unidade identificatória. Muito pelo contrário, todo o desafio consistirá em limitar esses efeitos imaginários para se ater a fazer emergir a particularidade de cada um *no seio do grupo*” (Orrado & Vives, 2021, p. 76-77, grifo dos autores). Se pensarmos a educação como direito de todos e todas, conforme a ideia de grupalidade, nosso desafio será justamente inventar práticas que permitam a emergência das particularidades que possam acolher os diversos estilos de ser aluno e de ser professor em um espaço comum partilhado.

### **Inventar espaços de ensino e de aprendizagem: operando uma inclusão não-toda**

A partir da discussão desenvolvida neste texto, apresentamos dois excertos que compõem o *corpus* da pesquisa “O lugar do saber da experiência docente no processo de inclusão escolar: o que dizem os professores?”<sup>5</sup> constituído de entrevistas semiestruturadas realizadas com dez professores de escolas públicas de Belo Horizonte (Minas Gerais) e região metropolitana que lecionam, ou que lecionaram, para estudantes da educação especial. O objetivo central da referida pesquisa foi analisar narrativas<sup>6</sup> de professores, a fim de compreender o lugar do saber da experiência atribuído pelos docentes no encontro com estudantes da educação especial.

O convite para participar dessa pesquisa aconteceu de modo que não fosse via instituição educacional na qual o docente trabalha. Quando o convite chega por esse meio, normalmente o contato inicial da pesquisa acontece com os diretores e/ou coordenadores pedagógicos que acabam por indicar alguns professores *típicos/ideais*, mesmo que esses não tenham, muitas vezes, manifestado o desejo de participar. Buscou-se, assim, conversar com professores que, ao

---

<sup>5</sup> As entrevistas apresentadas aqui foram realizadas entre os meses de maio e setembro de 2022, em modo presencial. Com intuito de garantirmos o anonimato, os nomes das professoras e dos estudantes que são citados em seus relatos são fictícios, essa escolha não foi pautada em uma justificativa considerável que mereça ser esclarecida pela pesquisadora. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa/Universidade Federal de Minas Gerais, CAEE: 55702322.0.0000.5149.

<sup>6</sup> Segundo Voltolini (2018, p. 85), “uma narrativa não é um fluxo aleatório de ideias que descrevem uma dada situação. Ela traz em sua constituição a marca de uma interpretação, interpretação esta que produz e revela a presença de um sujeito”.

ficarem sabendo do objetivo da pesquisa, via Whatsapp, encontros informais, grupos de estudo, manifestaram o desejo em participar.

A primeira narrativa produziu-se na escuta da professora Margarida, professora alfabetizadora com mais de 20 anos de profissão, atuando na rede municipal de Belo Horizonte e de Sabará, cidade da região metropolitana. A professora narra sobre os contatos iniciais com estudantes da educação especial em sala de aula, destacando os efeitos desses encontros no seu modo de ser professora nos dias de hoje.

Inicialmente, Margarida relata a potência paralisante do sentimento de medo muito presente nesses primeiros momentos. No entanto, com o passar do tempo, a professora mostra-se incomodada com o seu modo de lidar com as situações que se apresentavam em sala de aula junto a estudantes da educação especial. Margarida indica que a convivência com essas crianças foi fundamental para que ela se percebesse professora também desses alunos. Ao assumir esse lugar, que antes era rejeitado pela docente, Margarida possibilita que o outro assuma o lugar discursivo de aluno. No relato abaixo, a professora expressa as suas dificuldades em se aproximar de estudantes autistas e pontua o que a foi incomodando nesse processo, a ponto de provocar mudanças na sua posição como docente.

*Primeiro eu tenho que te falar uma coisa pessoal, eu sempre tive dificuldade com pessoas que têm é: vamos dizer assim, que pensam de uma forma diferente, né? Por exemplo, o autista me assustava muito porque ele não tinha comunicação. Os graves, né? Nesse ano que eu estou com os 3, os 3 não têm, mas eu já tive autistas gravíssimo que gritava. Que não se comunicava, que não olhava no olho, rodeava as coisas. E aí os primeiros de antes, estou com 22 anos de carreira, os primeiros era eu pregada na parede, e o menino na outra parede, um medo, era medo mesmo, um pavor terrível de que ele me agredisse, de que eu o machucasse sem querer, de que ele machucasse outra criança e jogava na sua sala, às vezes com o monitor completamente inexperiente...*

Nesse início de reflexão, a professora destaca elementos comuns que ressoam na escuta de outros tantos docentes que compartilham suas experiências com alunos da educação especial: o encontro com o singular desses alunos destoa do que é esperado como ideal de aluno, provocando diversas reações nos professores, como o medo referido por Margarida. Ao perceber que o estudante destoa do perfil de aluno ideal, a professora também se vê interpelada no seu fazer docente e, muitas vezes, se sente paralisada. A professora fala do medo que sentia e de um sentimento de não saber o que fazer com esses alunos. No que se refere ao medo, podemos pensar que ele aparece na fala de Margarida em relação a dois aspectos que se articulam: o medo do *estranho*, do que foge aos padrões esperados, e também o medo de fracassar no exercício de seu fazer docente. Nesse ponto, os dois fatores parecem se entrelaçar, pois o fato de o aluno autista assustá-la pode significar uma forma de expressar o receio de não saber o que fazer, sendo sua professora.

Em relação a este aspecto, consideramos que a formação de professores está fortemente calcada no ensino de perspectivas didáticas e de técnicas que pouco dialogam ou abrem espaço para os licenciandos se defrontarem com o encontro, as surpresas e impasses que podem afetar as relações de ensino e de aprendizagem. Como destaca Voltolini (2018, p. 54), essa espécie de “ideologia do rendimento”, concebe-se “prioritariamente em torno da consolidação de um saber referencial-instrumental para o professor, baseado mais na operatividade técnica do que na

modificação atitudinal do trabalho docente”. Quando essas formações abordam a escuta dos alunos, tendem a destacar aspectos desenvolvimentais típicos que não contemplam, necessariamente, as singularidades dos estudantes.

Margarida segue mencionando o monitor, destacando também como sua presença funcionava, nessas situações, como alguém que poderia se ocupar da criança, num movimento de posse, aparecendo como uma figura *salvacionista* frente ao embaraço de Margarida em relação aos alunos ditos *especiais*. Nesse contexto, o monitor aparece como *expert*, como aquele que pode dar conta das manifestações da criança:

*(...) Porque os monitores, os auxiliares tem hora que a gente encontra com sorte alguns bons, outros não, estão procurando também o emprego deles. É o que conseguem, e tal. E viram quase que dono da criança, né? Eu estou cuidando dele e você se vira aí com os outros, não faz não, pode deixar que eu faço. É... então, nos meus primeiros momentos era assim mesmo, aí, graças a Deus tem alguém, fica com ele aí. Ah ele está muito nervoso, sai dali, depois isso foi me incomodando. Foi me incomodando muito.*

Aqui, Margarida se refere à presença do monitor como um recurso garantido por lei que dá suporte ao seu trabalho no sentido de não ter que se haver diretamente com esse aluno que quebra o ideal de aluno e destoa da turma. Ao mesmo tempo, indica as limitações percebidas, ao enfatizar que, com sorte, encontram-se alguns que realizam a função como por ela esperado. Margarida também expressa uma certa posição de conforto por ter alguém que cuidará do aluno, e de desconforto ao perceber que esse aluno pode se tornar uma “propriedade” do monitor, o que parece provocar o seu lugar de docente. Assim, o percurso escolar do aluno, nomeado como sendo “de inclusão”, passa a ser uma atribuição muito maior do monitor do que da professora, e questões em torno da função do monitor em relação ao aluno e ao contexto escolar vão se tornando aspectos pouco trabalhados na dinâmica escolar, como destacado por pesquisas sobre o tema (Santos, 2020; Machado, 2022).

Podemos considerar que tal processo indica a complexidade da prerrogativa de inclusão, como discutido anteriormente, ao abordar os limites do binômio inclusão-exclusão, pois nessas situações os alunos estão em sala de aula, mas à parte do que é realizado com a turma no momento em que ficam ao encargo exclusivo dos monitores. Nesse sentido, Ferreira e Vorcaro (2019, p. 110) ressaltam que “não estamos nos ocupando aqui da exclusão de crianças autistas ‘DA escola’, posto que essa deveria ter sido uma questão já superada, uma vez sob a égide da lei. Mas nos preocupa ainda [...] a exclusão dos autistas ‘NA escola’”. O monitor poderia assumir o lugar de uma figura interessante, que compõe com o professor um trabalho dedicado à turma, mas acaba por ficar à parte, ocupando-se exclusivamente do aluno e, muitas vezes, não realizando o movimento de ampará-lo, favorecendo sua presença junto aos colegas.

Situando mais especificamente o seu processo com “estudantes que pensam diferente”, a professora cita o caso de “Joãozinho” e os efeitos que a sua presença produziu para que ela operasse mudanças na forma de olhar para o percurso escolar desses estudantes. A professora nos conta que o trabalho com histórias sempre ocupava uma posição de destaque na sua prática docente e de como ela percebeu o seu interesse pelas histórias.

*Eu me lembro muito do Joãozinho, eram gêmeos e o Joãozinho enfiava os dedos dentro do olho, não falava, quando ele ficava nervoso, ele enfiava os dedos mesmo de se machucar, arranhava o rosto e tal, e eu tinha MUITO medo dele se machucar e eu comecei a perceber que eu tinha medo dele. Porque quando ele não se machucava, ele machucava a gente. E eu, eu conto muito história, eu gosto muito de história. É meu, e eu sempre começo as minhas aulas contando uma história. E aí eu comecei a perceber que no momento das histórias, ele parava. Às vezes ele estava no canto, estava lá com a monitora. Aí esse momento eu não deixava ela sair de sala, não, falava com ela, deixa ele pelo menos ouvir a história depois da história, se ele não ficar, você vai lá para fora...*

Consideramos que nesse trecho é produzido um giro discursivo na fala da professora promovido justamente por seu incômodo pela presença do monitor em sala de aula. Aos poucos, o medo sentido nos primeiros encontros com o aluno dá lugar a um olhar e a uma escuta sensíveis. Margarida passa a perceber as formas de o seu aluno estar em sala de aula e de fazer laço com aquilo que justamente a significa como professora: contar histórias (“*É meu, e eu sempre começo as minhas aulas contando uma história*”). Nesses momentos, a professora se autoriza a ocupar seu lugar docente e, conseqüentemente, inscreve a possibilidade da criança ocupar o seu lugar de aluno, mesmo que de forma pontual (“*deixa ele pelo menos ouvir a história depois da história, se ele não ficar, você vai lá pra fora...*”).

Compreendemos que, nesse momento, a professora promove um espaço de inclusão “não-toda” (Lerner & Voltolini, 2015), na medida em que reconhece o laço singular que seu aluno passa a estabelecer com a escuta das histórias permitindo ainda um espaço de ausências, quando a criança sente necessidade de se retirar da classe. Consideramos que esse movimento promovido pela professora remete ao que problematizamos acerca da relação inclusão e exclusão, a partir da fita moebiana: o intrincado processo que não nos permite definir de modo dicotômico o que é estar incluído e o que é ser excluído. Nesse caso, estar incluído pode ser compreendido como fazer parte de algo que promove o laço, com a possibilidade de poder se excluir momentaneamente quando este laço é por demais invasivo ou ameaçador.

Esse acontecimento produz movimentos na criança, e Margarida o descobre alfabetizado, como podemos acompanhar no seu relato abaixo:

*(...) e aí no meio do ano, eu descobri que o João estava alfabetizado. E eu me senti muito culpada. Sim, eu não fiz NADA. Absolutamente nada, me emociono de lembrar dele [...]. E de repente, ele estava alfabetizado, estava lendo. Um dia eu estava lá escrevendo no quadro, ele leu tudo que estava no quadro, eu quase caí dura de costas, falei assim, gente, ele é capaz e eu fiquei ignorando esse menino o tempo todo. Pegando atividade de colorir, massinha, aquelas coisas que eles falam para gente fazer. Dá isso pra ele, vamos fazer um (inc.), o que ele der conta, aí foi que virou a minha ficha.*

Embora a professora não reconheça nesse momento a sua potência docente (“*não fiz NADA*”), ela encontra na descoberta da alfabetização de João seu estatuto de aluno. Além disso, se dá conta de que seu trabalho anterior como professora era limitar-se a fazer o que “*falam para a gente fazer*”, ou seja, um fazer mobilizado muito mais por prerrogativas técnicas do que guiado pelo que o aluno mostrava para ela no seu processo de ocupar seu lugar na escola. Margarida compartilha conosco a força dessa hegemonia de modelos formativos que insistem

na dimensão técnica e desconsideram o enigma do que é educar e as invenções produzidas pelos professores. Voltolini (2018, p. 55, grifo do autor) destaca que “o problema principal desse modelo formativo, centrado no domínio teórico-conceitual para fins de aplicação prática, é o quanto ele *exclui o papel do sujeito*, alimentando e se alimentando de um velho sonho cientificista”.

O laço entre Margarida e João se produz nesse momento em que para ela “*virou a minha ficha*” e percebe que “*ele é capaz e eu fiquei ignorando esse menino o tempo todo*”. Margarida encontra João como sujeito e, na mesma feita, se apodera de seu lugar docente. De acordo com Ferreira e Vorcaro (2019, p. 111), para que o processo inclusivo ocorra, é necessário abandonar “o manto da deficiência que esconde a criança, sua potencialidade criadora e seu trabalho de estar no mundo”. Margarida, ao resgatar a potencialidade de João, (re)encontra sua potência como educadora. Essa vivência produz na professora um desejo de saber sobre o que essas crianças têm e, na busca por um saber que se situaria em uma dimensão diagnóstica, ela descortina um lugar para o *não-saber*:

*Eu fui tentar ler a respeito, hoje, quando eu pego uma síndrome assim eu vou ler, eu vou pesquisar. Fiz um curso de neurociência, não ajudou muito, não, mas conheci algumas coisas (ri) que foi uma especialização, mas foi bom, é porque eles dão um panorama, né? E descobri que não é ruim eu não saber. Porque eu não tenho que saber, que eu não sou terapeuta, eu não sou a médica, eu não sou a fono, eu sou a professora, eu tenho que alfabetizar. E aí isso virou uma ficha para mim, eu achava que eu tinha que fazer tudo, que eu tinha de dar conta de tudo e a gente não tem que dar conta de tudo.*

A professora compartilha sua relação com a própria formação e o *não-saber* torna-se parte do processo, não seu antagonista. Margarida nos indica que a formação também pode ser pensada de uma forma não-toda, no avesso da técnica e de prerrogativas prescritivas. Colhe da formação aquilo que pode lhe servir (“*eles dão um panorama, né?*”), mas guarda espaço para o *não-saber*. É justamente esse espaço de não saber que potencializa a constituição de saberes da professora e não de um saber docente genérico e generalizável (Voltolini, 2018). O *não-saber* torna-se intervalo para as criações da professora.

O percurso relatado por Margarida, que inicia sua fala expressando o medo diante de um aluno que representava o desconhecido e que poderia expor seus embaraços em não saber muito bem como lidar com as novas demandas dessa docência, vai incorporando outros elementos que trazem à cena sua forma própria de manejar o vínculo com esse aluno, bem como uma outra perspectiva de *não-saber*. Dessa vez, não prevalece em seu discurso o *não-saber* que paralisa e expõe uma impotência, mas um *não-saber* que distingue e potencializa a sua função de professora. Além disso, se (re)encontra com seu lugar docente e pontua a singularidade desse fazer frente a outras profissões, inscrevendo a docência como potência que guarda lugar também aos impossíveis inerentes a ela (“*a gente não tem que dar conta de tudo*”).

Nos trechos a seguir, Luciana, pedagoga e professora dos anos iniciais do ensino fundamental, narra a experiência com Alice, durante a realização de uma atividade, produção de desenho, proposta para toda a turma. Alice é uma estudante diagnosticada com autismo.

*(...) fez um desenho meio tocado, e eu vi que não estava bem feito, eu falei, não, Alice, esse desenho seu não está legal, ela é muito caprichosa. Ela tem uma observação visual, ela consegue fazer isso. Ela tem essa habilidade. E aí eu falei, preciso dar essa devolução para ela, não é porque ela tem TEA [Transtorno do Espectro do Autismo] que eu vou ficar com peninha dela, que eu vou falar: tá tudo bem esse desenho. Então eu exigi, falei, não, Alice, esse desenho não está legal, você vai fazer outro. Dei outro, e ela fez um desenho bonitinho. Ela não coloriu muito bem, mas acho que também por conta de estar com o monitor, mas ela topou, aceitou a firmeza, a intervenção, porque ela também reconhece aquilo que ela dá conta.*

Luciana destaca sua atitude de pontuar para essa criança a necessidade de refazer o desenho, e comenta sobre o acolhimento dessa demanda pela aluna. Há nessa atitude da professora uma aposta no *saber-fazer* de Alice levando em conta as respostas produzidas pela aluna, possibilitando olhar para esse sujeito para além das categorias presentes no seu diagnóstico. Assim, embora o discurso médico se constitua de um certo dizer totalizante, que faz eco às diferentes narrativas que atravessam a prática docente, Luciana parece fazer furos nesse discurso ao anunciar “*não é porque ela tem TEA*”. Esse dizer da professora abre brechas para a produção de um saber que está para além das nomeações médicas. Ao dizer “*ela é muito caprichosa, ela tem uma observação visual, ela consegue fazer isso*”, Luciana fala do lugar de mestre supondo um saber acerca da sua aluna. Se por um lado a professora aposta nesse saber fabricado no encontro entre ela e Alice, por outro lado, Alice responde à demanda de Luciana (“*ela topou, aceitou a firmeza, a intervenção, porque ela também reconhece aquilo que ela dá conta*”).

No trecho abaixo, a professora justifica a atitude que teve com a aluna, rememorando a experiência vivida com Antônio, há mais de cinco anos, um estudante da educação especial. O modo de dizer da professora traz marcas de um saber epistemológico do campo da educação e, portanto, ao dizer “*ele tem algumas deficiências, mas ele tem outras habilidades*”, ela parece sugerir que esse encontro com Antônio possibilitou a construção de um olhar para a singularidade do sujeito.

À luz do jogo de imagens construídas em relação ao outro, Luciana consegue se perceber e dizer da sua diferença em relação ao Antônio (“*se fosse eu entrar numa sala para repetir o nome, não saberia*”). Isso promove certo deslocamento no modo de essa professora olhar para o estudante da educação especial que, na maioria das vezes, chega à escola nomeado por um saber médico que tampona o que esse sujeito diz e tem a dizer sobre si.

*Então assim, eu acho que esse é um olhar que eu tenho para essas crianças, que eu aprendi com Antônio no primeiro dia de aula, no primeiro dia de aula não, foi nesse acolhimento que eu vim com ele para a sala e tinha já os nomes dos alunos todos no cabide, nos cabides para pendurar. E aí eu fui lendo para ele os nomes de todas as crianças. Só fui lendo, apresentando a sala (...) Quando a gente voltou no primeiro dia de aula, ele falou quase todos os nomes. NOSSA, então, assim, ele tem algumas deficiências, mas ele tem outras habilidades. Porque se fosse eu entrar numa sala para repetir o nome, não saberia. Ele não sabia ler ainda, então não era uma coisa que estava lendo. Entende? Então, aí isso sim sinalizou várias coisas para mim, primeiro: que a gente não pode tratar uma criança que é público-alvo da educação como uma pobre coitada, que ela não dá conta, que ela é incapaz (...) no caso dessa criança, ela me ensinou, então assim, eu sempre mantive altas expectativas, mantendo um padrão de exigência também, assim como para as outras crianças, em termos de colocar a proposta, claro, a resposta você acolhe com aquilo que a*

*criança te mostra que ela consegue dar. (...) A expectativa, acho que tem que ser alta e as crianças eu acho que elas retribuem.*

Luciana afirma: “*esse é um olhar que eu tenho para essas crianças, que eu aprendi com Antônio*”, logo, nesse encontro com Antônio, um momento inaugural se fez, pois, a partir dele, a professora permite se afastar de um conhecimento dado *a priori* sobre determinada deficiência e reconhece a existência de particularidades variadas, elevando-as ao estatuto de enigma. O lugar de um não saber sobre o aluno por parte da professora se faz necessário para que ele possa produzir um saber sobre si e se inscrever no laço social a partir da sua *verdade*. Isso significa dizer que elevar o sujeito ao estatuto de enigma é primordial para que a subjetividade possa emergir, assim como seu modo de aprender e de estar no espaço escolar, suspendendo o que pode estar dado antecipadamente por meio de nomeações advindas de outros campos de saber.

Porém, para que isso ocorra, a professora, em sua posição de mestria, deve se destituir de um conhecimento teórico-técnico prévio, dando lugar ao vazio de suposições, caracterizações e, por vezes, estigmatizações. Um giro no discurso de mestre ocorre e o não-saber se revela a fim de possibilitar que o saber do aluno emergja, o que o coloca em condição de sujeito. Assim, quando afirma que Antônio sinalizou várias coisas para si, Luciana está assentindo com o fato de o aluno poder revelar suas especificidades educacionais, tanto possibilidades quanto limites, o que permite revelar algo do sujeito na mesma medida.

A leitura que a professora faz do seu encontro com Antônio e das implicações que teve no seu fazer docente só foi possível por ela ter reconhecido o lugar de aluno ocupado pela criança, causando efeitos, também, na sua posição enquanto professora do estudante. Vasques (2007) e Voltolini (2018) apontam a indissociabilidade entre as duas posições, já que o nascimento de uma implica no nascimento da outra, ou seja, para nascer um aluno precisa existir um professor, assim como para se ter um professor essencialmente deve-se ter um aluno.

O trecho (“*então assim, eu sempre mantive altas expectativas, mantendo um padrão de exigência também, assim como para as outras crianças, em termos de colocar a proposta, claro, a resposta você acolhe com aquilo que a criança te mostra que ela consegue dar*”) explicita o entendimento da professora de que somente a manutenção de altas expectativas não seja suficiente para o processo de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, é preciso apostar na possibilidade de o aluno aprender, mas, sobretudo, é necessário reconhecer e acolher as respostas produzidas pelo sujeito durante o processo de ensino e aprendizagem.

Cabe destacar que ao mesmo tempo em que assume a posição de professora exigente acerca da aprendizagem das crianças, Luciana considera a possibilidade de acolher aquilo que o estudante apresenta como resposta. A professora, com essa ação, mostra a complexidade referente à posição docente, pois, embora esteja submetida ao discurso educacional, o qual vincula uma determinada expectativa para todos os alunos, ainda submetida à ideia do *para todos*, Luciana consegue modular seus anseios relativos à singularidade da aluna. Vemos que há um risco quanto aos objetivos pedagógicos se referirem ao coletivo, contudo, a professora, nesse caso, ainda que estivesse em certa medida remetida à lógica de rendimento, tão presente no discurso pedagógico, aponta a possibilidade de fazer uma manobra para que as suas expectativas fossem balizas conforme a particularidade de Alice.

Nesse sentido, considerando a continuidade existente entre inclusão e exclusão, como sustentamos nesse estudo e representamos por meio da banda de Moebius, entendemos que a

escola, como espaço pretensamente inclusivo, não consegue evitar a exclusão de alguns alunos quando opera com a lógica universalizante do saber. Na contramão desse discurso, a escola pode produzir a inclusão de seus alunos à medida em que é capaz de trabalhar com a dimensão subjetiva dos estudantes e a heterogeneidade dos sujeitos. Assim, embora a exclusão esteja antecipadamente posta, evidenciando uma lógica não-toda no processo de inclusão, é preciso apostar na oferta de espaços de invenção que coloquem em xeque os saberes totalizantes e as certezas pedagógicas absolutas.

## **Considerações finais**

Neste trabalho procuramos situar a discussão acerca dos processos de exclusão-inclusão escolares, a partir do direito garantido por lei à matrícula e à permanência na escola para todas e todos, bem como as contribuições que os estudos em psicanálise e educação nos trazem no que diz respeito à importância de atentarmos para a dimensão singular de cada criança a partir de uma visada ética. Apostamos em um modo moebiano de pensar o par de significantes exclusão-inclusão pontuando uma lógica de continuidade entre eles. Nesse sentido, referimos a indissociabilidade entre política e psicanálise que nos convoca a pensar aspectos universais e singulares da inclusão como dimensões articuladas.

Tendo em vista operar com os pressupostos teóricos que sustentamos ao longo do texto, compartilhamos excertos de entrevistas realizadas com duas professoras que nos contaram alguns impasses, desafios e surpresas colhidos no seu fazer docente junto a estudantes nomeados como alunos da educação especial. A partir das narrativas das professoras, podemos destacar a importância de reconhecer a criança como aluno e o quanto esse reconhecimento produz efeitos na afirmação das próprias professoras em relação a sua prática pedagógica. Além disso, nossas duas entrevistadas nos brindam com a partilha de ricas experiências nas quais uma prática e um saber todo vão dando espaços para a pergunta, para a inquietação e para o enigma.

A escuta da singularidade de cada criança e o enlace com aquilo que as professoras puderam sustentar como sua singularidade docente nos convocam a pensar e a sustentar a possibilidade de um processo inclusivo que seja ancorado em marcos legais, acolhendo a todos na escola, e, sobretudo, em produção de espaços para que cada um se inscreva no processo educativo com aquilo que tem de particular. As professoras narram seus impasses e, frente a esses, não se demitem dos desafios que a prática pedagógica lhes coloca. Ao contrário, transformam suas intervenções em invenções que trazem a marca de um estilo próprio de escuta, de olhar para seus alunos e de se fazer professoras.

## **Referências**

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

- Diniz, M., & Ferraz, C. I. (2015, mai./ago.). Diferença, diversidade e formação docente: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão. *Educação*, 38(2), 185-192. doi: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.20044>.
- Ferreira, T., & Vorcaro, A. (2019). *Tratamento psicanalítico de crianças autistas: diálogo com múltiplas experiências*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Freud, S. (2017). A análise finita e a infinita. In S. Freud, *Fundamentos da clínica psicanalítica* (C. Dornbusch, trad., pp. 295-338). Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Trabalho original publicado em 1937).
- Fuziy, M. H., & Mariotto, R. M. M. (2010, jul./set.). Considerações sobre a educação inclusiva e o tratamento do Outro. *Psicologia Argumento*, 28(62), 189-198.
- Guerra, A. M. C. (2019, jan./jul.). Universal, particular e singular: psicanálise e política. *Clínica & Cultura*, 8(1), 7-23.
- Itard, J. (2001). Relatório I: Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. In L. Banks-Leite & I. Galvão (Orgs.), *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard* (pp. 125-178) Campinas, SP: Cortez Editora. (Trabalho original publicado em 1801).
- Jannuzzi, G. de M. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Kassar, M. de C. M. (2011, mai./ago.). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 41-58. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>.
- Lacan, J. (2010). *O Seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. (Apresentação oral em 1954-55, original publicado em 1985).
- Lacan, J. (2005). *Nomes-do-Pai*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Laurent, E. (2007). *A sociedade do sintoma: a Psicanálise hoje*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Laurent, E. (2008). Présentation. *Mental: Revue Internationale de Santé Mentale et Psychanalyse Appliquée*, 20, 161-163.
- Lerner, A. B. C., & Voltolini, R. (2015, mai./ago.). Psicanálise, ética e inclusão escolar. *Nuances: estudos sobre educação*, 26 (2), 74-92. doi: <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3185>.
- Machado, N. L. (2022). *Mediação escolar com alunos autistas: contribuições a partir da psicanálise*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais). Recuperado de [www.repositorio.ufmg.br](http://www.repositorio.ufmg.br).
- Maior, I. M. M. de L. (2017, jan./jun.). Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Inclusão Social*, 10(2,) 28-36.
- Nasio, J-D. (2011). *Introdução à topologia de Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Orrado, I., & Vivès, J-M. (2021). *Autismo e mediação: bricolar uma solução para cada um*. São Paulo: Aller.

- Plaisance, E. (2019). O Especial na Educação: significados e usos. *Educação e Realidade*, 4(1), 1- 17. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623684845>.
- Rahme, M. M. F. (2013, jan./mar.). Inclusão e internacionalização dos direitos à educação escolar: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 95-110.
- Santos, F. M. P. dos. (2020). *Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saber* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais). Recuperado de [www.repositorio.ufmg.br](http://www.repositorio.ufmg.br).
- Sawaia, B. (2001). Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In B. Sawaia, *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 7-13). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Unesco. (1900). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha.
- Vasques, C. K. (2007). Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica. *Ponto de Vista*, 9, 25-36.
- Voltolini, R. (2004). Psicanálise e inclusão: direito ou sintoma?. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 9(16), 92-101. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v9i16p92-101>
- Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagadoni.
- Vilarinho, R. F. N. (2012, jan./jul.). O interno/externo das teorias linguísticas e a banda de moebius. *Entreletras*, 3(1), 185-194.

**Revisão gramatical:** Rosane Cassia Santos e Campos  
**E-mail:** [rosanecampos19@gmail.com](mailto:rosanecampos19@gmail.com)

Recebido em março de 2023 – Aceito em julho de 2023.