



**CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISTUS
CURSO DE PSICOLOGIA**

MARCELO RODRIGUES DA SILVA

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE
UMA EXPERIÊNCIA EM APOIO ESCOLAR**

**FORTALEZA
2023**

MARCELO RODRIGUES DA SILVA

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA
EXPERIÊNCIA EM APOIO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao curso de Psicologia do Centro
Universitário Christus, como requisito para
obtenção do título de bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof. Ms. Sâmara Gurgel Aguiar.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Centro Universitário Christus - Unichristus
Gerada automaticamente pelo Sistema de Elaboração de Ficha Catalográfica do
Centro Universitário Christus - Unichristus, com dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Marcelo Rodrigues da.
Psicanálise e educação inclusiva: considerações a partir de uma
experiência em apoio escolar. / Marcelo Rodrigues da Silva. - 2023.
45 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Centro
Universitário Christus - Unichristus, Curso de Psicologia, Fortaleza,
2023.
Orientação: Prof. Me. Sâmara Gurgel Aguiar.

1. Educação inclusiva. 2. Psicanálise. 3. Psicologia escolar. I.
Titulo.

CDD 150

MARCELO RODRIGUES DA SILVA

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA
EXPERIÊNCIA EM APOIO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao curso de Psicologia do Centro
Universitário Christus, como requisito para
obtenção do título de bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof. Ms. Sâmara Gurgel Aguiar.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Ms. Sâmara Gurgel Aguiar
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)

Profª. Dra. Carla Renata Braga de Souza
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)

Esp. Juliana Machado Salles
Colégio Canarinho Sapiens

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Ms. Sâmara Gurgel, pela amizade, encorajamento, paciência e contínuo incentivo;

Às integrantes da banca, duas grandes profissionais que acrescentaram muito em minha formação: Juliana Machado e Carla Renata.

Às diretoras por me concederem a oportunidade de realizar minha pesquisa em sua respeitada instituição;

Aos meus parceiros de estágio, Amélia, Arthur, Gabriela, Marina, Nico, Vitória, Rebecca e os demais profissionais Assis, Arnaldo, Eli, Dani, Diego, Lidu, Malu, Marília, Roberto e Tarsila;

A distinta equipe de professores, Ashley, Caio, Denise, Dayse, Fernanda, Gabriel, Gil, Henrique, Jane, João, Juliana, Lara, Neyla, Priscila, Rafaela, Renan, Sarah, Sheryda, Thais, Thiago, Veri e Iara.

A todos os participantes que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Embora possam não estar cientes de sua participação específica, o apoio indireto foi inestimável.

Às amigas e aos amigos que trilharam comigo essa jornada que foi a graduação, me dando força, compreendendo minhas ausências e sendo minha rede de apoio. Em particular, quero destacar o suporte imprescindível de Carol, Edu, Kimberly, Laylla, Lethicia e Sannara na instituição, e especialmente a Amanda, Bruna, Gaby, Nil, Wendel e Ítalo.

À minha mãe, Simone e à minha irmã Tainá pelo amor e amparo.

ESPERANÇAR

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (FREIRE, 1992, p. 248).

RESUMO

Este artigo tem como propósito analisar as contribuições da psicanálise no âmbito da educação inclusiva, a partir da experiência como Apoio Escolar em uma escola de ensino fundamental II. Trata-se de um trabalho qualitativo, descritivo e exploratório, um estudo de campo que segue a abordagem da pesquisa-intervenção no âmbito psicanalítico. Por meio da observação sistemática e de uma escuta instrumentalizada, foram levantados dados e feitos registros no diário de campo. O material coletado foi utilizado para construir um texto que aborda diferentes discursos, posições e significados relacionados às práticas inclusivas. Os resultados foram desenvolvidos a partir de eixos temáticos que englobam práticas de educação terapêutica e educação para o sujeito, com base em recortes de experiências registradas. Salientamos a importância deste trabalho na prática do Apoio Escolar, pois ele contribui para preencher uma lacuna na literatura científica, proporcionando uma melhor compreensão dessa figura e de seu papel. Dessa forma, enfatiza-se também a necessidade de futuras pesquisas para caracterizar o trabalho do Apoio Escolar e seu impacto na promoção da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Psicanálise. Psicologia escolar.

ABSTRACT

This article aims to analyze the contributions of psychoanalysis in the context of inclusive education, based on the experience as educational support in a middle school. It is a qualitative, descriptive, and exploratory work, a field study that follows the approach of psychoanalytic research-intervention. Through systematic observation and instrumentalized listening, data was collected and recorded in the field journal. The collected material was used to construct a text that addresses different discourses, positions, and meanings related to inclusive practices. The results were developed based on thematic axes that encompass therapeutic education practices and education for the subject, based on selected recorded experiences. We emphasize the importance of this work in the practice of educational support, as it contributes to filling a gap in the scientific literature, providing a better understanding of this figure and their role. Thus, the need for future research to characterize the work of educational support and its impact on promoting inclusive education is also emphasized.

Keywords: Inclusive education. Psychoanalysis. School Psychology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA.....	15
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	17
3.1 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	17
3.2 O ESPAÇO ESCOLAR COMO SUBJETIVANTE.....	19
3.3 APROXIMAÇÕES ENTRE APOIO ESCOLAR E ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO	20
3.4 EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA	23
3.5 INCLUSÃO ESCOLAR E ENTRAVES ESTRUTURAIS.....	25
3.6 EDUCAÇÃO PARA O SUJEITO.....	27
3.7 EXPERIÊNCIAS EM APOIO ESCOLAR.....	28
3.7.1 <i>ESCREVENDO CORAÇÃO</i>	29
3.7.2 <i>EXPERIMENTANDO REGRAS</i>	30
3.7.3 <i>REINVENTANDO A RODA</i>	30
3.7.4 <i>INVESTIGANDO A COISA</i>	31
3.7.5 <i>CONTANDO SEGREDO</i>	32
3.7.6 <i>DESENHANDO SAUDADE</i>	32
3.7.7 <i>CORTANDO CAMINHO</i>	33
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
5 REFERÊNCIAS.....	35
6 ANEXOS	45

1 INTRODUÇÃO

O termo “educação inclusiva” é amplo e abrange várias dimensões. Ora, refere-se a um projeto (inter)nacional que busca consolidar práticas reconhecidas como inclusivas; ora uma abordagem pedagógica diferenciada que valoriza e respeita as diferenças dos alunos; além de por vezes ser empregado como sinônimo de escola inclusiva instituição, por excelência, na qual deve ocorrer a educação inclusiva (VOLTOLINI, 2021).

Segundo Piccolo (2023), no Brasil, somente a partir da década de 90 que a ideia de inclusão se tornou um ponto de referência na configuração de sistemas de ensino efetivamente democráticos e igualitários. Tal fenômeno ganhou relevo, especialmente com a promulgação da Declaração de Jomtien em 1990 e da Declaração de Salamanca em 1994 (BRASIL, 1990; BRASIL, 1994).

Nesse período, marcos regulatórios da educação inclusiva se firmam e revelam a visão generalista que, a priori, referiam-se a múltiplos contextos de exclusão social que atravessam questões socioeconômicas e raciais, além das problemáticas enfrentadas por pessoas com deficiência e sujeitos perpassados por outros marcadores sociais (LERNER, 2013).

A educação inclusiva é também influenciada por movimentos sociais, como o da luta antimanicomial. Coutinho e Aversa (2005) argumentam que se para os adultos a logicidade por trás da reforma psiquiátrica propiciou a circulação e a inclusão social dos sujeitos detidos nos hospitais psiquiátricos, para as crianças esse movimento suscitou a facilitação da escolarização no ensino regular.

Analisando os percursos de escolarização de pessoas com necessidades educacionais específicas sob um prisma histórico, Glat e Blanco (2007) apontam três paradigmas que balizaram o sistema educacional: a segregação, a integração e, o mais recente e atual paradigma vigente, a inclusão. A segregação se baseava na crença de que os indivíduos com necessidades educativas especiais seriam melhor assistidos em ambientes separados. Assim, a educação especial surge como um sistema de assistência paralelo ao modelo educacional regular que “por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais” findou e deu lugar a uma proposta de unificação, fazendo o paradigma integrativo emergir (MENDES, p. 388).

Capellini e Mendes (2006, p. 04) explanam que “a ideia da integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social que percorreu vários séculos”. Ainda segundo as autoras, “as instituições foram se especializando para atender pessoas com necessidades

educacionais especiais. Todavia, a segregação continuou sendo praticada”. Diante da persistência dessas problemáticas, surge o paradigma da inclusão, que segundo Aguiar (2016), baseia-se no entendimento e na aceitação das diferenças, além do compromisso das instituições de ensino em aprender a lidar com uma realidade heterogênea.

A mudança entre os paradigmas supracitados culminou também em uma diversidade de nomenclaturas. As ditas “crianças de inclusão” começaram a ser chamadas de “crianças em situação de inclusão” (CROCHIKC, 2003; CASCO et al., 2013). Evidencia-se, dessa maneira, que essa perspectiva trabalha com todos e pode ser de caráter transitório. Ademais, as crianças até então nomeadas como deficientes passaram a ser referidas como crianças com necessidades educativas especiais (LERNER, 2013).

Ressaltamos, ainda, que o trabalho de inclusão não é realizado somente por docentes, discentes e gestores, pois outras figuras estão presentes no ambiente escolar e tal processo é também fruto de segmentos sociopolíticos e constitucionais. Uma dessas figuras é o Profissional de Apoio Escolar, que tem seu papel garantido na legislação por meio do Estatuto da Pessoa com Deficiência com a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015).

A função desse profissional vai ao encontro do pensamento de Lemos, Salomão, Aquino e Agripino-Ramos (2016), ao afirmarem que a inclusão escolar tem como uma de suas premissas a atenção personalizada perante as diferentes demandas de cada educando. Tendo em vista que essa figura é responsável por facilitar o atendimento de necessidades que envolvem comunicação, acessibilidade e locomoção, além de cuidados pessoais.

Segundo Brasil (2010), o serviço de Apoio Escolar é crucial para estudantes que apresentam necessidades educativas especiais. Todavia, Lopes (2018) elucida que tal função é uma novidade nas produções científicas sobre a educação inclusiva nas rotinas escolares. Não há formação exigida para exercer esse cargo e é de grande importância definir diretrizes que regulamentem as atribuições e os perfis desses indivíduos que facilitam a articulação entre profissionais de diferentes formações na seara da educação especial (LOPES, 2018; MICHELS, 2010).

Tal impasse pode ser ratificado a partir de Baptista, Caiado e Jesus (2008) que em seu estudo assinalam que as produções científicas adjacentes à seara da educação inclusiva, como as de análise de políticas educacionais de inclusão, vêm crescendo. Todavia, o desconhecimento sobre as práticas, as peculiaridades e as exigências da educação inclusiva ainda não são tão amplas quanto deveriam.

A inclusão, então, embora se constitua como paradigma do modelo educacional brasileiro, ainda figura como um importante desafio. Tendo isso em conta, lançamo-nos na

tarefa de investigar neste estudo a hipótese de contribuição psicanalítica para o fomento e a mediação de práticas inclusivas. Tal conjectura tomou como base pressupostos teóricos que explicitamos a seguir.

Em “Análise terminável e interminável”, Freud (1937/1987) afirma que educar, governar e psicanalisar são profissões impossíveis. Já Birman (2001), ocupa-se em elucidar tal colocação, levantando um ponto em comum importante entre essas tarefas: o que está em jogo nessas searas é o funcionamento a partir da subjetividade, esta que é constituinte do inconsciente e por isso está alheia a qualquer prática disciplinar.

Partindo desse ponto de vista, Voltolini (2001) nos lembra que ao longo do tempo, a educação se tornou uma preocupação Estatal e a chamada “educação formal” passou a ser uma responsabilidade do governo. No processo de assumi-la, foram adotadas medidas para tornar a educação um empreendimento “governável” e possível de ser gerenciado, tais como a criação de estruturas e instituições educacionais, a definição de currículos e diretrizes pedagógicas, a implementação de sistemas de avaliação e o monitoramento do desempenho dos educandos.

Logo, a junção do educar com o governar, a partir da ótica freudiana, seria um “ofício impossível ao quadrado”. Voltolini (2001) então levanta a possibilidade de pensar na educação remetendo-a ao discurso e à instituição que a realizam, tendo em vista a oposição de dois tipos de conflito. Na obra *“O Averso da Psicanálise”*, Lacan explora a formalização da análise como um discurso e faz uma distinção entre a análise e o seu “avesso”.

$$\begin{array}{cc}
 \text{Governar} & \text{Educar} \\
 \frac{S_1}{\mathcal{S}} & \frac{S_2}{S_1} \quad \frac{a}{\mathcal{S}}
 \end{array}$$

O “avesso” da análise, seria uma abordagem na qual o objetivo é ajustar o sujeito à norma social. Voltolini (2001, p.102) explica essa situação ao discorrer sobre o discurso do mestre, que é político por excelência e “não quer saber sobre as coisas, mas quer apenas que elas andem e, para as coisas andarem, aquilo que é da ordem do sujeito ("a" e "S" abaixo da barra) deve ficar recalcado”. Por outro lado, o psicanalista reitera que o discurso do analista envolve um processo de escuta, interpretação e trato com conteúdos inconscientes do sujeito. Para o autor, ambos os discursos lidam com as queixas que emergem diante do mal-estar na educação, sendo um o “avesso” do outro.

Outro contributo importante da psicanálise é o entendimento de que a educação não se baseia apenas no que o educador intencionalmente transmitirá. Lollo (2018, p.17) refere que

“Freud bem observara que os ofícios impossíveis eram aqueles que se exerciam com o engajamento da palavra”. Dessa maneira, a psicanálise reconhece as limitações da linguagem e a entende como um meio de comunicação não necessariamente exato à compreensão. Segundo Lacan (1974/2001), a palavra não pode capturar plenamente a complexidade da experiência humana, pois sempre haverá algo que escapa à expressão verbal.

Partindo do explanado, Voltolini (2011) salienta que a psicanálise enfatiza a exploração das dinâmicas subjetivas que atravessam a linguagem, debruçando-se sobre os processos inconscientes e auxiliando assim na construção de um sujeito aberto ao campo da alteridade.

É possível, ainda, que tomemos a psicanálise como aporte na leitura de alguns tensionamentos que ocasionalmente surgem, como os relacionados à atuação de professores, os principais agentes de inclusão presentes em sala de aula. De acordo com Mannoni (1988), o trabalho pedagógico se alicerça em torno do ideal, por vezes buscando impedir objeções a ele. Também Freud, no decorrer de suas obras, já havia atentado para o risco de que o desejo dos educadores (adultos) pudesse caminhar para uma modelação dos educandos (crianças) a partir de seus próprios ideais narcísicos (PASSONE, 2019).

Em “*Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise*” (Freud 1912/1976), levanta um debate sobre a ação educativa e o seu potencial sublimatório e problematiza a questão supracitada ao mencionar o risco dos educadores desejarem modificar os estudantes à sua imagem ao relacionar às sugestões de livros pensados a serem lidos.

Ao discorrer sobre o fracasso escolar, Lajonquière (1996), utiliza-se da questão anteriormente discutida, argumentando que tais impasses estão associados a um menor ou maior grau de idealização do imaginário escolar do que viria ser um aluno ideal. O autor então explica que ao aceitar os desvios dessa idealização feita sobre os educandos, os educadores poderiam ter ameaçada a fantasia de, por meio desse outro que se educa, ser sem falta e por consequência perfeito.

Assim como a pedagogia, a psicologia também possui grande importância na escolarização e se beneficia com contribuições da perspectiva psicanalítica. Um ponto relevante a ser destacado é que, ao longo da história, a presença do psicólogo nas escolas esteve sujeita à lógica do discurso do mestre. Tal discurso reitera a figura de um profissional dotado de autoridade, capaz de reproduzir uma dinâmica interventiva que se centralizasse nele, desconsiderando por vezes a participação de professores, pais e estudantes (VOLTOLINI, 2001).

Com base nessa questão, Aguiar (2022) reforça a problemática do psicologismo, que

na atualidade segue guiando boa parte das práticas dos profissionais de psicologia no campo escolar e em seu cerne evidencia a utilização de teorias, como a psicologia do desenvolvimento, que acabam por preconceber variáveis utilizadas pelo campo da pedagogia para delimitar o que deve ser feito para o indivíduo aprenda.

Analisando tal proposição, Voltolini (2018) denuncia a lógica evolucionista e adaptativa presente no paradigma integrativo. Em suma, com base nessas afirmações, é importante destacar que a teoria psicanalítica não deve ser vista como a responsável por orientar as práticas de intervenção no ambiente escolar. Ela não é um método puramente aplicável e nem uma solução definitiva para a educação e suas práticas.

De acordo com Barros (2003), na psicanálise não existe tratamento ou protocolo padrão a ser seguido, segundo Romanini e Roso (2012), ela não é uma técnica e sim um discurso regido por princípios que objetiva a manifestação da singularidade subjetiva. Em ambientes institucionais, tal discurso situa-se além dos moldes terapêuticos tradicionais e possibilita a passagem de uma clínica a dois, a uma clínica ampliada. Partindo deste ponto, nos sustentamos no conceito de psicanálise em extensão, contribuição conceitual de Lacan (1998) que denomina seu exercício fora do consultório, em diálogo com outros campos de saber e, portanto, reforçamos que os contributos psicanalíticos ao contexto educacional relacionam com os efeitos que essa posição discursiva pode provocar.

Foi essa posição que buscamos ocupar quando no ofício de apoio escolar, com a finalidade de analisarmos contribuições da psicanálise no âmbito da educação inclusiva a partir da experiência como apoio escolar numa escola de ensino fundamental II. Neste sentido, exploramos articulações entre psicanálise, educação e inclusão escolar; explicitamos experiências de estágio e as articulamos com a teoria psicanalítica.

Diante dos desafios e questões apresentados, o presente trabalho se justifica por contribuir com o conhecimento e a exploração da temática da educação inclusiva a partir da ótica psicanalítica, considerando a relevância do tema e suas implicações históricas, políticas, pedagógicas e culturais. Buscamos, assim, nos alinhar aos estudos acerca da inclusão que adotam um viés crítico que suscita debates sobre isonomia social, políticas públicas, respeito à diversidade e garantia de direitos humanos.

A opção pela articulação entre psicanálise e inclusão escolar se fundamenta também em nosso percurso acadêmico e profissional. Os ofícios como Agente Escolar e Educador Social em escolas públicas de Fortaleza voltaram nossa atenção para o campo escolar e a atuação como apoio escolar, por meio de um estágio, suscitou o interesse em aprofundar os estudos sobre a educação inclusiva.

Ao explorarmos a experiência neste estudo, ganhos como a explanação de condutas embasadas em princípios científicos e éticos frente às situações práticas profissionais emergiram para acadêmicos dos cursos de Psicologia, Pedagogia e áreas afins, uma vez que algumas temáticas aqui discutidas são pouco aprofundadas durante a formação e alguns discentes e sentem-se inseguros ao enfrentá-las.

Desse modo, por meio de um estudo de campo, visou-se analisar estratégias de inclusão escolar sob uma ótica psicanalítica a partir das experiências vivenciadas pelo pesquisador, como auxiliar de apoio à inclusão, numa escola de ensino fundamental II, localizada no município de Fortaleza, no estado do Ceará.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo, descritivo e exploratório; um estudo de campo, que segundo Minayo (2017) proporciona análises singulares sobre fenômenos sociais complexos. Reconhecendo o ambiente como fonte de múltiplas informações e a não existência da neutralidade científica. Ademais, aderindo à pesquisa-intervenção, uma modalidade de pesquisa participante, que visa a explorar o cotidiano de coletividades, suscitando intervenções de bases socioanalíticas (AGUIAR, K 2003; ROCHA, 1996).

O presente estudo foi desenvolvido em uma instituição de ensino exclusiva para a segunda etapa desse período, o Ensino Fundamental II (EFII), que segundo Alfonsi (2018) suscita aos estudantes desafios mais complexos em relação à sua etapa anterior e atende alunos na faixa etária entre 11 e 14 anos, matriculados do 6º ao 9º ano.

A instituição de ensino é de base construtivista. Tal aporte teórico-metodológico parte do pressuposto de que o conhecimento se constitui a partir da interação do sujeito com o ambiente físico e em suas relações sociais, valorizando a ação e indo de encontro às concepções que entendem a bagagem hereditária como o fator preponderante no processo de educação (BECKER, 1993).

Adotamos como um dos instrumentos de pesquisa a observação participante. Tal abordagem permite ao pesquisador se inserir em diferentes contextos e grupos socioculturais, fazer parte deles e realizar inferências (MARIETTO; SANCHES, 2013; QUEIROZ et al., 2007).

Na observação participante, a coleta de dados se dá pela imersão, por parte do pesquisador, na rotina dos sujeitos que estão sendo estudados para apreender informações cotidianas (GIVEN, 2008). Outrossim, Patton (2002) indica que esse recorte metodológico

permite o levantamento de dados por diversos meios, como a experimentação de vivências e sentimentos em arranjos contextuais, observando os fenômenos e conversando com os participantes da pesquisa.

O recorte metodológico se justificou pelo vínculo anterior do observador com a instituição escolhida para realização da pesquisa, aonde já realizava estágio em Psicologia Escolar desde agosto de 2022. Esta prática, que ocorreu durante cinco dias da semana, no turno da manhã, está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Conselho Nacional de Educação (Resolução n. 5, 2011).

Em virtude desse ofício, o pesquisador esteve cotidianamente com turmas do ensino fundamental II da instituição de ensino, pondo em prática um conjunto de ações voltadas para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. Para tanto, foram acompanhados e mediados diversos processos intrínsecos à escolarização em sala de aula regular.

As atribuições desempenhadas no estágio se aproximaram das ações do profissional de Apoio Escolar, que tem sua atuação garantida no âmbito legislativo por meio do Estatuto da Pessoa com Deficiência com a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015). Devendo atuar junto a estudantes com necessidades específicas nos âmbitos da comunicação, higiene, acessibilidade, locomoção, cuidados pessoais e nas atividades escolares nas quais se fizer necessário.

Ocupar tal função permitiu ao pesquisador apreender e registrar diferentes situações e contextos, bem como práticas referentes à inclusão escolar. Com esse intuito, foi também utilizado um diário de campo, instrumento que, segundo Brandão (1982), viabiliza a construção de notas acerca do processo de interação entre o pesquisador e o espaço onde ele está inserido.

Segundo Dunker (2011), o método de investigação psicanalítico, adotado neste trabalho, fundamenta a pesquisa em psicanálise ao prezar pela indissociabilidade entre teoria e prática. Neste sentido, e tomando como referência também Bleger (1971), filtramos os fenômenos registrados em campo.

Na sequência, o conteúdo levantado foi costurado com a teoria, visando a construção de um texto que visa explicitar diferentes discursos, posições e sentidos (ROSA; DOMINGUES, 2010, p. 186). Para tanto, nos valemos do referencial teórico psicanalítico, conforme Dockhorn e Macedo (2008) sugerem na abordagem da experiência humana.

No âmbito prático, o processo de coleta ocorreu no período de março a maio de 2023 e seguiu as seguintes etapas: 1) observação e anotação de experiências no diário de campo; 2) seleção de trechos a serem analisados; 3) categorização e análise dos dados.

Ressaltamos, ainda, que o projeto desta pesquisa foi apresentado à diretoria e ao setor de psicologia da escola onde a coleta foi realizada, bem como foram explicitados seus objetivos e direitos de anonimato dos dados. Posteriormente uma carta de anuência institucional foi assinada pela diretora da instituição de ensino. Após a submissão recebemos a aprovação do comitê de ética, CAAE: 67100223.1.0000.5049.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Psicanálise E Educação

Segundo Pedroza (2010), a psicanálise nasce de uma prática clínica que parte de um corpo teórico fundamentado na concepção de que o sujeito é um ser histórico, social e cultural, ou seja, tal teoria pode ser utilizada como norte para compreender como se dá a inserção do homem na cultura. Essas concepções, tanto sobre o sujeito quanto acerca da cultura, além de questões sobre sua constituição subjetiva no social, são trabalhadas por Freud em obras como *Totem e tabu* (1912/2012), *O futuro de uma ilusão* (1927/1996) e *O mal-estar na civilização* (1929/1996).

De acordo com Bernardino (2007, p.48), “as relações entre psicanálise e educação vêm sendo pesquisadas desde os primórdios da invenção da psicanálise”. Salienta-se, então, que a produção interdisciplinar entre esses campos é de longa data. Todavia, ressalta-se também que essas áreas são distintas, pois enquanto as teorias pedagógicas apresentam diferentes noções de sujeito, a psicanálise tem como mote o inconsciente e as suas respectivas repercussões sobre a constituição psíquica do sujeito. É nesse pressuposto que se embasa a fundamentação psicanalítica de práticas interventivas que privilegiam a escuta do sujeito, de suas particularidades (CAMPOS, 2012).

Destarte, Lajonquière (2000, p.16) lembra que “a problemática da educação entrou na pauta das preocupações freudianas, na esteira de uma outra, qual seja, a das relações entre o padecimento psíquico e a moral sexual da época”. De acordo com Vasques e Franco (2021), tal ponto pode ser entendido ao considerar que a partir da escuta clínica, Freud percebeu que na origem de todo o trauma gerador de um sintoma está um evento sexual. Segundo os autores:

“Nesse sentido as coordenadas do projeto de educação propostas nesse momento por Freud se ligam à sua compreensão de sexualidade. Isso significa que a educação conseguiria, por meios adequados, fazer uma profilaxia do traumático, ou seja, a

educação seria capaz de fazer com o que o sujeito se tornasse mais livre” (VASQUES E FRANCO 2021, p. 96).

Todavia, Kupfer (2001, p. 37) lembra que quando Freud se deu conta de que os relatos ouvidos por ele na clínica não eram necessariamente calcados na realidade concreta e sim construções fantasísticas, o psicanalista passa a perceber que a sexualidade é, ela mesma, traumática. A autora evidencia que “Freud se dá conta de que há, no interior da própria sexualidade, um desprazer – e é este desprazer que dá força à moralidade e não o contrário”. Logo, essa mudança de compreensão sinaliza uma virada no pensamento freudiano sobre a educação.

Millot (1987), em *Freud antipedagogo*, expõe ressalvas sobre as possibilidades articulatórias entre a teoria psicanalítica e a sua aplicação no campo educativo, reiterando que a psicanálise e a educação possuem fins distintos. Portanto, a transposição do método psicanalítico para a relação pedagógica, segundo a autora, não seria viável. Ademais, a psicanalista aponta que, ainda que uma educação psicanaliticamente orientada fosse viável, não cumpriria a função de prevenir as neuroses. Logo, partindo dessa ótica “No máximo, a psicanálise poderia transmitir ao educador uma ética, um modo de ver e de entender a prática educativa” (MACIEL, 2005 p, 336).

Aproximadamente uma década após a publicação da obra de Catherine Millot, Maria Cristina Kupfer empreende um trabalho no qual defende a interseção da psicanálise com a educação. Segundo Maciel (2005), a psicanalista brasileira reitera a importância da dinâmica transferencial na relação entre alunos e professores. *A priori*, ponto de suma importância abordado anteriormente por Freud (1914/1974) em “*Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*”, que relaciona a obtenção do conhecimento dos estudantes às suas relações com colegas e professores e as perfila ao referenciar as representações das figuras de seus irmãos e pais.

Posteriormente, Kupfer (2000) lança seu livro *Educação para o futuro*, explana uma gama de possibilidades entre a psicanálise e a educação e demonstra como a primeira pode auxiliar nos distintos percursos de escolarização, incluindo os de crianças, que apresentam entraves estruturais na constituição psíquica¹. Outras produções, contemporâneas e posteriores às da autora, estão em consonância com sua posição e, para tanto, partem de um consenso: a escola é um espaço subjetivante.

¹ Este termo é adotado por Kupfer et al. (2017) para fazer referência a crianças que apresentam risco de desenvolverem psicopatologias graves da infância, como psicoses infantis e autismo.

3.2 O Espaço Escolar Como Subjetivante

Rahme (2010) afirma que a escola possibilita o partilhamento de espaços e convivências significativas, proporcionando experiências subjetivas importantes para as crianças. Partindo dessas constatações, Voltolini (2015) reitera que a psicanálise, por se centrar na função subjetivante da educação, ganha destaque por fomentar apontamentos complexos negligenciados por outras abordagens, além de provocar questionamentos sobre diferentes posições subjetivas. Desse modo, Vasques (2009) alega que a teoria psicanalítica é uma lente poderosa para análise dos segmentos subjetivos constituintes da educação inclusiva.

Seguindo essa perspectiva, estudos conduzidos por psicanalistas, como Jerusalinsky (1999) e Kupfer (2000) salientam que a escolarização influencia na constituição subjetiva dos sujeitos de tal forma que pode proporcionar uma virada estrutural em sua posição psíquica. Aqui cabe o adendo de que para a psicanálise, tais posições não são quadros pré-definidos, sendo assim a classificação psicopatológica não é o foco do tratamento e sim o sujeito inserido em uma estrutura (BAPTISTA, 2006). Tal perspectiva norteia as intervenções de base psicanalítica não somente no *setting* clínico tradicional, mas também no âmbito institucional, como a escola.

Alinhados a esse ponto de vista, Souto e Gross (2022) apontam que enquanto a investigação psiquiátrica é feita a partir de umnexo entre sinais e sintomas para encaixar o indivíduo em um diagnóstico, a psicanálise prioriza enxergar e ressignificar as vivências, além das psicopatologias.

Essa posição ética traz implicações para a leitura de diferentes fenômenos que perpassam a rotina escolar. Citamos como exemplo o olhar crítico para a medicalização da vida cotidiana, que consideramos responsável pela “transformação” de sensações físicas ou psicológicas normais em sintomas psicopatológicos, culminando assim no crescente número de diagnósticos entre crianças e adolescentes (WELCH; SCHWARTZ; WOLOSHIN, 2008).

É também a partir dessa ética que é possível afirmar que a criança em situação de inclusão é aquela que

- I. precisa ser incluída, como toda e qualquer criança, no universo simbólico familiar e no universo simbólico escolar;
- II. encontra, por razões variadas, dificuldades ou obstáculos para que se efetive essa inclusão;
- III. encontra-se em uma situação transitória, o que a expressão em situação designa bem;
- IV. precisa encontrar-se com uma escola que lhe ofereça um lugar possível;

V. precisa também transformar-se, na medida de suas possibilidades, para conseguir ascender à ordem (simbólica) proposta pela escola. (KUPFER et al., 2017, p.22)

Assim, Kupfer et al (2017) também discorrem sobre as práticas inclusivas nas escolas a partir da noção psicanalítica de laço. Para os autores, esse conceito se articula com o de constituição subjetiva, anteriormente citado, pois evidencia a importância das relações para sua concepção.

Tal noção é, ainda, crucial para o entendimento de outro dispositivo clínico-conceitual psicanalítico, a transferência, que Freud (1912/1996) entende como a repetição de modelos de relações infantis, capaz de viabilizar a inclusão do analista na série psíquica do analisante. Freud (1914/1974) em “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” reitera que a transferência também está presente na relação professor-aluno. Já para Lacan (1964/1998), um arranjo do inconsciente em ato, a relação transferencial pode ser tomada como norte no ambiente escolar. Partindo desse pressuposto, é possível inferir que outros educadores, quais sejam, outros agentes de inclusão, como aqueles que atuam no apoio escolar, também estão inseridos na dinâmica transferencial.

3.3 Aproximações Entre Apoio Escolar E Acompanhamento Terapêutico

De acordo com Blanco (2003), para a educação inclusiva ocorrer, é necessário haver a identificação e a remoção das barreiras que interfiram na aprendizagem. Complementarmente, Carter e Hughes (2006) argumentam que para efetividade do processo de inclusão, professores e demais profissionais do meio escolar precisam cooperar regularmente.

Os múltiplos esforços para cumprir tais desafios devem vir da equipe multiprofissional presente na escola, que conta com figuras importantes, como o profissional de apoio escolar. O perfil desse agente não é consensual, havendo uma diversidade de perfis, atribuições e funções a depender do contexto onde se insere (MARTINS, 2011; LEAL, 2015; LOPES, 2018). Em função disso, conforme afirmam Almeida, Siems-Marcondes e Boer (2014), essa figura possui outras denominações nas literaturas científicas, como paraprofissional, mediador, estagiário, acompanhante terapêutico (AT).

Em nossas experiências, destaca-se a aproximação com o trabalho de acompanhamento terapêutico, que, segundo Pulice, Manson e Teperman (2005, p. 05),

“Desde seu surgimento na Argentina, em meados da década de 60 [...] nasce como uma ferramenta clínica que se inscreve em uma busca - partilhada por uma boa

parte dos profissionais do campo da Saúde Mental - cujo propósito não era outro que tentar subverter as diretrizes naquele momento imperativas, ainda fortemente arraigadas, do modelo manicomial. Momentos de intensa convulsão política e social tanto na Argentina como em diversos países do mundo ocidental, foram o terreno propício para o início de toda uma série de experiências que, a partir do forte impulso da Psiquiatria Dinâmica, da Anti-psiquiatria e, fundamentalmente, da Psicanálise, começaram a dar consistência à idéia de que era possível avançar no tratamento de muitos pacientes afetados, de diversos modos, por sofrimentos psíquicos severos, para além do mero "controle social" em que se converteram, indesejavelmente, os objetivos "terapêuticos" da internação médica".

Seguindo essa perspectiva sócio-histórica, os autores explanam que o surgimento do AT está associado ao contexto no qual as disciplinas tradicionais deixam de ser as únicas ferramentas de tratamento e intervenção, entretanto, eles ressaltam que foi necessário um longo período para delimitar os contornos da práxis e do enquadre regulamentar dessa figura. Ainda assim, esse papel não é tão restrito, podendo ser ocupado por profissionais de diferentes campos em distintos ambientes, sendo, segundo Pitiá (2002), agentes de um dos dispositivos de ação terapêutica capaz de facilitar a reintegração psicossocial, facilitando o processo de inclusão.

Neto, Pinto e Oliveira (2011, p. 33) evidenciam que o acompanhamento terapêutico é um aparato "capaz de oferecer uma contenção simbólica àquilo de excessivo que poderia levar à internação". Tal dispositivo se mostra de grande valia diante de diferentes demandas e contextos, como os que envolvem restrição de vínculos do sujeito.

Nascimento et al. (2015), ao tratarem da inserção desse dispositivo na escola, o nomeiam acompanhamento terapêutico escolar (ATE). Este trabalho encontra um terreno fértil para o seu desenvolvimento a partir de alguns marcos apontados por Kupfer (1997), como: I) a criação da Escola Experimental de Bonneuil em 1969 pela psicanalista francesa Maud Mannoni e o início das práticas de educação terapêutica desenvolvidas com crianças autistas, psicóticas e pessoas com deficiência; II) a Reforma Psiquiátrica no Brasil na década de 1970 e a assistência de crianças e adolescentes com demandas no âmbito da saúde mental; e III) a ampliação das discussões (inter)nacionais sobre a inclusão escolar.

Estudos acerca do acompanhamento terapêutico escolar, prática de apoio desenvolvida no contexto da escola, têm crescido ao longo das últimas duas décadas (ASSALI et al., 1999; FRÁGUAS; BERLINCK, 2001; PEGORELLI, 2011; CAVALCANTE; LISBOA, 2021) e em consonância com essa produção, o campo de atuação profissional no Brasil, em especial na área da psicologia, vem ganhando cada vez mais espaço, tendo em vista o seu potencial na seara da inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais (NASCIMENTO, 2016).

Para Fráguas e Berlinck (2001), tal profissional atua “entre” o pedagógico/educativo e o terapêutico, suscitando no cotidiano diferentes estratégias inclusivas e tecendo em seu bojo articulações e intervenções possíveis no processo de constituição subjetiva. Partindo desse pressuposto, Nascimento, Silva e Dazzani (2015) afirmam que o acompanhante trabalha em um lugar do “entre” a criança e as outras crianças, os professores, a escola e por vezes a família, facilitando uma rotina e convocando os indivíduos para a regra. Evidencia-se, assim, quando necessário, a suposição da existência de um sujeito com potencial para compreendê-las e sustentá-las (ASSALI et al., 1999).

Seguindo tal lógica, Spagnuolo (2017), ao pensar sobre a posição ética do ATE, desvela que ele deve construir um saber junto da criança e não sobre ela. A autora faz uma alusão à prática clínica psicanalítica e indica que, para que a construção de um saber singular sobre o outro se dê, é necessário, *a priori*, que o analista se mantenha numa posição de não saber (SPAGNUOLO, 2017). Desta maneira, o acompanhante terapêutico escolar tem a oportunidade de viabilizar um contraste entre os diferentes discursos de especialistas que atuam no âmbito escolar e por vezes “apagam o sujeito”.

Segundo Barros e Brandão (2011), o ATE age junto a todas as crianças, mas a rigor, fornece mais apoio às crianças com dificuldades severas, atuando como facilitador do processo de inclusão escolar de todo esse público. O acompanhante terapêutico escolar transita dentro e fora da sala de aula, na tentativa de envolver as crianças e adolescentes nas propostas de atividades oferecidas pela escola (FRÁGUAS; BERLINCK, 2001).

Montellano et al. (2009) apontam que o acompanhante assume o cumprimento de funções essenciais, como traduzir e interpretar questões que atravessam as linguagens da criança, da escola e da família. Opera-se, assim, nas possibilidades de imersão na cultura, por meio da emergência da linguagem e do discurso social. Nessa perspectiva, Fráguas (2004) elucida que, ao praticar a escuta ativa, o acompanhante terapêutico pode se posicionar como destinatário de uma mensagem, ao compreender que há um sujeito tentando se comunicar e que suas diversas formas de manifestações possuem um sentido.

Ao discorrer sobre a clínica do autismo e o trabalho de acompanhante, Fráguas (2004) argumenta que o profissional investe na hipótese de que estereotípias e ecolalias possuam algum sentido, partindo do manejo da relação transferencial entre o indivíduo e o AT. Seguindo tal lógica, há uma aposta imaginária e uma “antecipação do sujeito” (NASCIMENTO et al., 2015).

No que tange ao tratamento das psicoses e as intervenções dos ATs, Kupfer (2006) desvela que o objetivo central desses profissionais é o estabelecimento do laço social e diante

de sua impossibilidade, o investimento para que um “enlace”, forma de circulação social possível, venha surgir.

De acordo com Montellano et al. (2009), para promover o “enlace”, a adesão do “caráter de invisibilidade” deve advir do acompanhante, a partir de um “reme-ter ao outro” o que lhe compete, promovendo a aproximação dos sujeitos com os demais atores educacionais do contexto escolar, como convidar o estudante para participar de conversas com outros alunos e desenvolver atividades que o engajem no seu próprio processo de escolarização. Ademais, Nascimento et al. (2015) salientam que o acompanhante atua também sobre a desconstrução de concepções limitantes acerca das potencialidades do sujeito, viabilizando que a equipe docente perceba avanços dos estudantes para além daqueles associados aos processos pedagógicos.

Ressaltamos, ainda, que quando os agentes institucionais facilitam práticas educativas eles estão realizando a “prática entre vários” (DI CIACCIA, 2005). Abreu (2008) afirma que tal proposta interventiva pode ser vista como uma aposta no sujeito e na sua capacidade de suscitar discursos que partem de diferentes posições.

Em suma, o ATE atua juntamente com a equipe escolar pluridisciplinar e facilita aberturas para o indivíduo ser incluído como sujeito, ajudando assim a ultrapassar a angústia do estranhamento, além de fomentar práticas concernentes ao enfrentamento de vícios de relação em sala de aula advindos da exclusão intraportas.

Nessa tarefa, podemos contar com o auxílio da Educação Terapêutica, prática que segundo Kupfer (2010), foi estruturada para mediar e intervir nas problemáticas enfrentadas por profissionais que trabalham no tratamento e escolarização de crianças com entraves estruturais na constituição psíquica.

3.4 Educação Terapêutica

Foi a partir da combinação de práticas clínicas e de pesquisas acadêmicas nas áreas da Saúde Mental e da Educação desenvolvidas no instituto Lugar de Vida, que nasceu uma modalidade de tratamento multidisciplinar, caracterizado por um conjunto de procedimentos terapêuticos-educacionais, chamada Educação Terapêutica (KUPFER et al., 2017). Diante disso, cabe enfatizar que a *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne*, tida como referência no tratamento e escolarização de crianças, adolescentes e jovens autistas e psicóticas, serviu de inspiração para Maria Cristina Machado Kupfer na criação da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida em São Paulo (PETRI, 1998).

Dal Moro e Silveira (2020) evidenciam que na última década, a Educação Terapêutica tem sido uma estratégia cada vez mais utilizada visando a inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas no ensino regular.

Frisamos que a educação terapêutica se destina a sujeitos que apresentam entraves estruturais na constituição psíquica (EE). Para as crianças com EE, há uma interrupção da estruturação psíquica, que tem como desfecho “uma grande dificuldade de estar na linguagem e de dar sentido ao seu ser” (KUPFER et al., 2017, p.44).

Segundo Kupfer e Petri (2000), a educação terapêutica visa incidir na relação da criança com o outro, almejando a retomada da constituição psíquica ou sustentando o mínimo de sujeito que tenha construído ou como referem Kupfer et al. (2017, p. 11): “[...] é hoje entendida como um conjunto de procedimentos terapêutico-educacionais que visa ao restabelecimento ou à construção da estruturação psíquica [...]”, sendo de caráter multidisciplinar e destinados a discentes, docentes e famílias.

Trata-se, segundo Kupfer (2000), de uma aposta no poder do discurso escolar na contribuição para uma reordenação psíquica, podendo haver uma virada estrutural. Isto ocorre, segundo a autora, em virtude da designação da escola como lugar social da criança. Olhar partilhado por Lajonquière (1999), que entende que a educação participa do processo de constituição do sujeito ao inseri-lo no laço social por meio da transmissão de marcas da cultura.

Assim, a educação aqui é percebida de modo mais amplo, não correspondendo a um sinônimo de pedagogia, embora esta última advenha dela. Ademais, o ato educativo para esses autores, não consiste em uma tentativa de moldar o aluno conforme o ideal do professor.

Indo além, não se busca tocar o real pelo simbólico, como no sentido psicanalítico clássico, e sim constituir o simbólico em torno do real. Pode-se entender tal afirmativa a partir dos conceitos lacanianos sobre os três registros psíquicos: imaginário (I), simbólico (S) e real (R). Segundo o psicanalista, para haver um sujeito é necessário que os três aros sejam “amarrados” (GARCIA-ROZA, 2009). Para Jorge e Ferreira (2005), o que faz essa amarração é uma lei simbólica intitulada “Nome-do-Pai”, que funda a falta

Em Mello (2007), vemos que sem falta não se funda o desejo, sem o qual não advém o sujeito. Contudo, para que se dê a inscrição da falta, é necessária a entrada no registro simbólico, que ocorre por meio da cultura, uma vez que o bebê humano não possui, *a priori*, uma rede de signos que o possibilite uma interlocução com seus semelhantes. É o Outro quem enviará seus significantes ao *infans* para que se crie uma estrutura de linguagem, logo é

na relação entre sujeito e estrutura simbólica que advém o sujeito do inconsciente (MELLO, 2007).

Desse modo, segundo Kupfer (2000, p. 35),

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

Ao seguir tal lógica, Bernardino (2007) argumenta que um diálogo pertinente entre a psicanálise e a educação especial se ergue, segundo a autora, tal ótica elucidada a importância de compreender o processo de constituição psíquica dos sujeitos que apresentam impasses estruturais.

3.5 Inclusão Escolar E Entraves Estruturais

Kupfer et al. (2017) afirmam que após um longo período de prática da Educação terapêutica, que permitiu acumular uma experiência de 24 anos, “do encontro teórico com a clínica, com a escola e com a universidade [...], nasceu a metodologia ECE” . O Estudo de caso da escola (ECE) se dirige na contramão dos discursos médicos contemporâneos, que por vezes culminam no apagamento singular do sujeito.

O ECE se baseia no método clínico, propondo a discussão de casos de estudantes que sinalizem sofrimento, demandando, mesmo no ambiente escolar, uma escuta. A ideia é de que se produza uma leitura da criança cuja inclusão preocupa a escola, orientada pelos chamados quatro eixos da constituição subjetiva, que balizam a compreensão psicanalítica do funcionamento psíquico de crianças e suas vicissitudes (KUPFER et al., 2017).

O Primeiro eixo, o brincar e a fantasia, traz o brincar como uma categoria de análise que pode ser vista de três ângulos: I) como ferramenta para a construção de um sujeito; II) como expressão da fantasia inconsciente da criança; e, III) como ferramenta de elaboração de angústias e conflitos, todos, via de regra, comprometidos em crianças e adolescentes com graves entraves estruturais. Em casos de autismo, jogos e brincadeiras costumam permanecer presos à mecânica dos objetos, sem que haja produções imaginárias e interlocução com o outro. Já nas psicoses, os impasses podem se situar em uma relação aguda com o outro, manifestando-se através de fragmentação de significações. Nesse âmbito, o trabalho escolar e o terapêutico devem visar à introdução da fantasia e do faz de conta (KUPFER et al., 2017).

O segundo eixo: o corpo e sua imagem, pode ser compreendido pela lógica psicanalítica que entende a imagem corporal como produto das ações maternas sobre o corpo da criança, transformando-o em um sistema de significações. Sistema esse capaz de viabilizar que a criança se apreenda em uma imagem psíquica, unificada, por meio da qual ela poderá se reconhecer. Segundo Kupfer (2017, p. 41), “Nos contatos com os outros, cada manifestação corporal da criança recebe um sentido. Esse sentido, ao ser reconhecido pela criança, a apazigua e a acalma”. Assim, a criança consegue dizer o que sente e o que se passa em seu corpo.

Ressalta-se que as crianças com graves entraves estruturais enfrentam dificuldades na construção de sua imagem corporal, a agitação motora e demais sinais podem indicar impasses nesse sentido, já que ela não dispõe de artifícios simbólicos para expressar o que sente em seu corpo.

O terceiro eixo: a fala e a posição na linguagem, aborda o fato de que a entrada da criança no campo da linguagem não se mede apenas pelo vocabulário, domínio da sintaxe e da gramática, ou de outras manifestações de linguagem como a gestualidade, pois

“Para a psicanálise, a linguagem não é a expressão de um sujeito ou de um pensamento que a precede ou que existe de modo anterior a ela; ao contrário, a linguagem determina o sentido e engendra as estruturas da mente. É graças a essa grande estrutura constitutiva, chamada linguagem, que um sujeito pode advir. O alvo do processo educativo, tanto familiar como escolar, pode ser o de levar a criança ao dizer. “(..) vê-se que um aluno “se diz” quando ele é capaz, por exemplo, de escrever uma redação com estilo, já que o estilo indica haver ali no texto um autor” (KUPFER et al., 2017, p.42).

Para as crianças com graves entraves estruturais na constituição psíquica, é difícil produzir um dizer, todavia, se essas crianças aprendem a escrever, desenhar e brincar, torna-se mais provável a ampliação do espaço no qual ele possa advir.

O quarto eixo: as manifestações diante das normas e a posição frente à lei, aborda que a relação das crianças com as normas e a lei são importantes indicativos da inscrição ou da dificuldade de inserção da criança na cultura e na organização social, uma vez que

“Não se espera de uma criança uma submissão total às regras, sem questionamento, pois não denotaria uma apropriação destas de modo subjetivo. Da mesma forma, uma desobediência excessiva denota que algo não vai bem na sua inserção cultural” (KUPFER et al., 2017, p. 43).

Todavia, é perceptível a dificuldade acentuada de alguns alunos em atender a ordens, sem que se trate de uma recusa como nos episódios denominados como “birras”, por

exemplo. Tal fenômeno pode ser explicado pela não inscrição simbólica da lei do Pai, contribuição conceitual de Lacan, que se refere à função paterna, responsável por estabelecer o limite da castração. É a partir da sua admissão que se torna possível incorporar regras e suportar o exercício da autoridade pelo Outro sem que ela soe invasiva, uma vez que é viabilizada a entrada do sujeito na ordem simbólica (JORGE; FERREIRA, 2005). Esta lei desempenha um papel fundamental na internalização dos valores culturais e na socialização da criança, influenciando o desenvolvimento de sua identidade e da subjetividade.

Explicitamos aqui os quatro eixos para que os tomemos como alicerces na identificação das especificidades da dinâmica psíquica de adolescentes com entraves estruturais. Contudo, veremos a seguir, que as interlocuções entre psicanálise e educação também se desdobram em possibilidades de pensar a escolarização de crianças que não se posicionam a partir da constituição de uma psicose ou um autismo.

3.6 Educação Para O Sujeito

“O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro. Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade” (KUPFER, 2010, p. 270).

Lacan (1965/1988), ao se referir à emergência do sujeito em seu texto *Posição do Inconsciente*, diz que este separa, ou seja, *se pare*. Kupfer (2010) reitera sua percepção, expondo que nesse processo há uma separação do Outro, de sua Lei, de seu desejo.

Kupfer (2001) expõe que para Freud, o desejo de saber perceptível nas crianças no ambiente escolar é resultante da transformação do desejo primitivo dos sujeitos de investigar a diferença entre os sexos, tal enigma acaba desencadeando a chamada angústia de castração ao desvelar a possibilidade de perda com a qual o sujeito se depara. Diante disso, Millot (1987) reitera que o infante, passa a questionar e apreender o mundo. De acordo com a autora, há então a transformação da chamada pulsão de saber para o desejo de saber.

Entretanto, Vasques e Franco (2021) afirmam que o interesse em saber não é pacífico e a criança precisa se pôr de forma ativa nesse processo. Assim, cabe ao professor compreender esse processo em suas sutilezas. Segundo os autores, a aprendizagem em psicanálise é lida como um processo afetivo, distanciando-se do debruçamento sobre estruturas cognitivas e da sua correlação com a aquisição do conhecimento.

Mediante a essas colocações, seria possível pensar uma educação que considerasse o sujeito? Kupfer (2000) afirma que sim, a psicanálise poderia contribuir nesse sentido. Segundo ela,

“Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renúncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo.” (KUPFER, 2000, p. 125).

A educação para o sujeito é uma perspectiva teórica, clínica e educacional, que ao considerar o inconsciente, privilegia a subjetividade. Partindo do exposto, Kupfer (2000, p. 126) elenca alguns exercícios norteadores sobre a educação para o sujeito. O primeiro trata da abordagem dos problemas de aprendizagem pelo viés da noção de estilo em psicanálise. Nesse ponto, a autora reitera que o estilo do educando é a marca de um sujeito singular, este pode ser um modo próprio de escrever, de falar, de se posicionar. Ademais, a psicanalista usa a seguinte metáfora para elucidar tal discussão: "os estilos são de fato tesouros do sujeito, que muitos deles desconhecem possuir. Nossa árdua tarefa será então a de ajudar, cada aluno a desenterrar seu próprio tesouro”.

O segundo exercício trata da relação professor-aluno. Nesse ponto, Kupfer (2000) conduz o seguinte questionamento: de que modo a transmissão do estilo de um professor permite a criação de um estilo próprio do aluno? Esta indagação revela haver algo de natureza transferencial em jogo.

O terceiro exercício aborda a relação entre psicanálise e instituição escolar. Aqui Kupfer alerta sobre o perigo da repetição de práticas institucionais e de discursos cristalizados capazes de limitar as manifestações subjetivas dos sujeitos. De maneira oposta, a autora conclui que quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, se responsabilizando por aquilo que fazem ou dizem.

3.7 Experiências Em Apoio Escolar

A seguir, apresentaremos recortes de experiências advindas de nossa atuação como apoio escolar numa escola de ensino fundamental II, apontando sua relação com os eixos temáticos discutidos nos tópicos anteriores.

3.7.1 *Escrevendo Coração*

Diante da percepção de que um aluno enfrenta impasses na comunicação direta com colegas e professores, é proposta uma troca de bilhetes. Como inicialmente o garoto os escreve, mas não chega a entregá-los aos destinatários, fazemos as entregas juntos.

Com o tempo, o estudante passa a tomar a iniciativa de escrever os recados e, posteriormente, o encorajamos a fazê-lo também quando precisa de um lápis ou apontador emprestado, por exemplo. Em outro momento, mencionamos a importância de assinar os bilhetinhos para que os leitores saibam quem os escreveu, ao que o adolescente atende, acrescentando o desenho de um coração após a assinatura.

Outro dia, um embaraço se apresenta ao ser solicitado a escrever uma redação com corpo mais extenso. Sugerimos então que ele escrevesse uma sequência de pequenos bilhetes para depois juntá-los na construção de um texto com mais caracteres. A priori, o menino não produziu um texto com início, meio e fim, mas o utilizou como forma de expressão e, ao compilar as frases, produziu, com nosso auxílio, alguns sentidos para os escritos.

Assim, foi possível para o aluno expressar algo de si e se aproximar do outro sem que isso o causasse desorganização (ARAÚJO; LERNER, 2010). Para ele, portanto, a escrita parece funcionar como

[...] “um caminho alternativo, uma outra chance de recomeçar um bordejamento para o real. Ao aprender a escrever, poderá produzir-se para ela a montagem da operação significativa, tarefa primordial do tratamento possível para aqueles cuja subjetivação ainda não adveio” (KUPFER, 2000 p. 115).

Dentro dos limites de sua estruturação, o adolescente estabelece um enlace, sendo possível uma interlocução com seu grupo-classe. Ademais, ele o faz imprimindo uma marca própria, o que fica expresso ao optar por marcar as mensagens com pequenos corações.

Notamos no excerto uma aproximação com o acompanhamento terapêutico escolar na construção de um saber junto ao educando, e não sobre ele, e no que se refere ao ato de auxiliar na atribuição de sentido às suas manifestações. A Educação terapêutica também se faz presente, quando intervimos na direção da manutenção do mínimo de sujeito, visando, como referido acima, o estabelecimento de um enlace.

3.7.2 *Experimentando Regras*

No laboratório, a professora de Ciências enuncia as orientações para o experimento sobre sensações térmicas e solicita que a turma se organize em trios, de modo a facilitar sua assistência aos alunos. Um aluno reage recusando-se a realizar a atividade, alegando que seria melhor apenas observá-la.

Após identificarmos que se trata de um recurso para evitar a interação com os outros membros do grupo, explicamos, em conjunto com a professora, que essa é uma tarefa importante para a sua nota. Questionada pelo aluno sobre o motivo dessa afirmação, ela responde que faz parte do planejamento pedagógico da instituição.

Considerando que o garoto sinaliza impasses na constituição psíquica e entendendo a função da escola como representante do campo do Outro, mencionamos que todos nós, estagiários e professores, também desenvolvemos atividades em grupo conforme determinação da instituição.

Já que sua relação com a Lei é pouco simbolizada, supomos que o exercício de autoridade por parte de um adulto poderia soar ameaçador. Portanto, para tornar a situação menos invasiva, apontamos que estávamos também submetidos às determinações de um terceiro e que se o deixássemos de fora dessa atividade, poderíamos até mesmo ser punidos por essa instância superior.

Desse modo, sugerimos que nós não criamos a regra, sendo ela algo externo a que todos estaríamos submetidos, buscando amenizar, assim, os efeitos dessa autoridade que a princípio pareceu incomodá-lo. Evidenciamos também nossa falta, evitando uma presença massiva para o menino e apontando a lei como organizadora.

Nessa cena, mais uma vez percebemos o apoio escolar se acercando do acompanhamento terapêutico escolar, uma vez que as intervenções visam uma imersão na cultura e, ademais, há um “remeter-se ao outro”. Cabe assinalarmos, ainda, que o modo como essas mediações são conduzidas levam em conta a relação particular do garoto com normas e leis, própria de um sujeito com entrave estrutural na constituição psíquica.

3.7.3 Reinventando A Roda

Como de praxe, acompanhamos um aluno em seu ritual de preparação para entrar em sala de aula, que envolve descer e subir lentamente a rampa que dá acesso ao local. Em função disso, chegamos atrasados à atividade dedicada a responder perguntas do projeto interdisciplinar entre Ciências e Formação humana. Ao entrarmos na classe, percebemos que os alunos estão sentados com as cadeiras dispostas em formato de círculo.

O menino para por um breve momento para procurar um assento, mas resiste a se juntar à roda com seus colegas, apesar de demonstrar interesse pelo que está sendo discutido. Em seguida, ele sinaliza dificuldade em compreender a discussão, pois sua vista está obstruída. Atendendo à sua sinalização, pedimos permissão à turma para reorganizar a disposição das cadeiras e solicitamos que os alunos à sua frente mudem um pouco suas posições para incluí-lo. Embora a formação inicial do círculo fique irregular, ele pode aproveitar a aula como resultado dessa mudança.

Para esse garoto, o contato com o Outro por vezes pode ser invasivo, o que gera impasses no estabelecimento do laço social. Mas nessa cena, um enlace se produz, favorecendo seu convívio com os demais adolescentes. Isto só é possível porque, novamente, fazemos uma leitura de manifestações do aluno e apostamos na proposição de um deslocamento para que ele encontre lugar no qual possa se situar algo do sujeito.

3.7.4 Investigando A Coisa

Um garoto conversa com a coordenadora sobre a dificuldade que sente para entrar na sala de aula, que nomeia como uma “coisa ruim” que não sabe explicar, mas o impede de entrar e permanecer lá.

Saímos da sala de coordenação e iniciamos uma conversa na qual o aluno é firme na reafirmação de que não consegue entrar em sala de aula. Ademais, ele repete com frequência que precisa que a coordenadora ligue para sua mãe, ao que respondemos que a ligação seria possível, mas precisaríamos descobrir o que o estaria incomodando para explicarmos à sua mãe.

Nesse sentido, indagamos o que um cientista faria diante de uma situação como essa, ao que ele retruca primeiro dizendo que acha que ele investigaria, e depois retomando a posição de asseverar que não daria, pois não sabe o nome da tal coisa ruim. Sugerimos, então, que iniciemos uma investigação. Mesmo um pouco hesitante, ele concorda.

Definimos um primeiro exercício: passarmos rapidamente pela sala de aula para falar com seu professor de matemática e pegar seu caderninho, para que realizasse a atividade em outro espaço que não sua sala de aula. Ele topa e com a ajuda de outro estagiário, responde às questões propostas na biblioteca.

Aqui, a direção de trabalho parte da hipótese de que há um sujeito que advém da inscrição da falta e está às voltas com seus efeitos. Assim, o trecho faz referência à Educação para o sujeito, ao ser levado em consideração o inconsciente. Isto se faz notório quando é

suposto haver um desejo de saber, que possibilita propor uma questão ou investigação. Trata-se de uma relação com a falta distinta da que se expressa nos casos anteriores e, portanto, em vez de construirmos um saber junto à criança, colocamos os objetos do mundo à sua disposição para que ele encontre suas respostas.

3.7.5 Contando Segredo

Um estudante nos comunica que não nos contou um "segredo" que já havia compartilhado com a coordenadora, outro estagiário e alguns de seus amigos. Na sequência, ele diz que outro dia, não quis entrar na sala de aula porque estava chovendo e que tem medo da chuva. Perguntamos, então, o que ele faz quando chove e está em casa, ao que o menino responde prontamente que vai para o quarto de sua mãe. Em seguida, interrogamos — E quando chove na escola? E ele responde que vai para a sala da coordenadora.

Ele acrescenta que sua mãe trabalha na escola onde estudava antes e que recorria a ela quando chovia. Além disso, o garoto aproveita para contar que sente muita saudade da mãe e que está chateado com outros membros de sua família por não entenderem seu medo.

Após ouvi-lo, conversamos com a professora de ciências, que sugere a realização de uma atividade no laboratório de informática sobre como a chuva, trovões e relâmpagos são formados.

Nesta experiência, a transferência aparece denotando o caráter subjetivante da escola, permitindo a construção do laço que sustenta esse papel. Também se exprime uma Educação para o sujeito quando a professora propõe a disposição de uma atividade escolar como forma de o menino se aproximar de sua questão.

3.7.6 Desenhando Saudade

Ainda às voltas com o medo da chuva, em um dia nublado, um garoto recorre à coordenadora e solicita, mais uma vez, que ela entre em contato com sua mãe. Conversamos e ele explica que está angustiado.

Nesse momento, sugerimos que ele desenhe ou escreva algo que retrate como está se sentindo. O menino pega prontamente seu estojo, abre seu caderno e desenha a coordenadora em sua sala no início da folha, logo abaixo dela, uma sala vazia e na sequência, sua mãe do lado de fora da escola, esperando por ele para levá-lo para casa.

Esta passagem assinala um uso do desenho como recurso para lidar com o mal-estar advindo da falta em si e no outro. Realçamos a distinção em relação ao manejo com adolescentes com entraves estruturais, que se valem de artifícios como esses para lidar com o excesso, uma presença maciça do outro.

3.7.7 Cortando Caminho

Empreendemos mais uma tentativa de conduzir o menino à sala de aula. Ele reluta, até que lembro do nosso combinado acerca da investigação sobre como lidar com o mal-estar. Enfatizamos que ele havia se comprometido a entender melhor o que estaria acontecendo.

Como forma de negociar, propomos acompanhá-lo em uma aula em sua sala. Ele se nega, mas sugere que entremos na classe de outra turma da mesma série da qual faz parte.

Após autorização da coordenação para trocarmos de turma, seguimos para a sala, onde o aluno faz anotações sobre a aula e depois se distrai conversando com colegas. Após o término da aula, ele conta que foi mais fácil ficar na sala porque lá estava perto de seus antigos colegas do ensino fundamental I, que agora, no início do ensino fundamental II, foram para turmas diferentes.

No mesmo dia, visitamos a biblioteca e outros espaços da escola durante o intervalo. Enquanto ele caminha distraído, passamos por um pequeno espaço sem cobertura no teto e algumas gotas de chuva caem sobre o garoto, que não demonstra espanto.

A Educação para o sujeito se expressa, nesse trecho, através da renúncia de modelos pré-estabelecidos que proporciona a abertura para que um caminho próprio seja engendrado pelo garoto. Tal engendramento se vale, mais uma vez, da estrutura escolar como lugar de travessia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é uma importante temática no campo escolar e educacional contemporâneo, pois constitui o paradigma do sistema de educação brasileiro, contudo ainda se depara com uma série de impasses na sua implementação. Neste escrito, propusemos contribuir à reflexão sobre essas questões através da partilha de experiências, sua interlocução com a psicanálise e os efeitos de seu discurso no meio institucional.

Ao lançarmos um olhar psicanalítico sobre o contexto educacional e escolar, priorizamos detalhes de natureza subjetiva, enfatizando a importância da escuta e da atenção

às singularidades diante de diferentes problemáticas. A psicanálise em extensão proporcionou uma contribuição significativa para o campo de pesquisa em que ocorreu, permitindo uma melhor compreensão de múltiplas questões a partir de análises minuciosas.

O trabalho cumpriu com o objetivo de analisar contribuições da psicanálise no âmbito da educação inclusiva através de discussões quanto ao caráter subjetivante da escola, às aproximações do apoio escolar com o acompanhamento terapêutico, às contribuições da Educação terapêutica, às especificidades da inclusão escolar de crianças e adolescentes com entraves estruturais na constituição psíquica e à Educação do sujeito.

Comprendemos que, com isso, colaboramos com acadêmicos dos cursos de Psicologia, Pedagogia e áreas afins no embasamento de suas reflexões e práticas na seara da inclusão escolar. Entendemos, ainda, que contribuímos para a produção em torno do trabalho do profissional de apoio escolar, reduzindo a lacuna existente na literatura científica sobre essa figura e seu papel.

A principal limitação enfrentada no trabalho foi a restrição de tempo para a realização da coleta e da análise de dados, não sendo possível transpor para o texto outras experiências das quais tomamos nota.

Por fim, enfatizamos a importância de realizar pesquisas futuras para caracterizar o trabalho do Apoio Escolar e sua contribuição para a promoção da educação inclusiva já que identificamos essa lacuna nos estudos existentes.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F. **Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes**: subjetividades e movimentos urbanos. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- AGUIAR, S. G. Caminhos e descaminhos da Psicologia escolar além do psicologismo: contribuições psicanalíticas. **Revista Interagir**, Fortaleza, n. 120, p. 36-40, 2022.
- AGUIAR, S. G. **O aluno "em inclusão" no discurso docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30112016-152543/pt-br.php>. Acesso em: 20 maio 2023.
- ALFONSI, S. O. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II**: necessária, complexa e urgente. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ALMEIDA, M. A.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R.; BOER, W. O. Cuidador de pessoas com deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. *In*: FREITAS, B. A. P. D.; CARDOZO, M. da S. S. (org.). **Inclusão e diferenças**: resignificando conceitos e práticas - volume 2. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2014. p. 125-143.
- ARAUJO, G. de; LERNER, R. Discussão da noção de intersubjetividade à luz de contribuições da psicanálise. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 32, n. 60, p. 35-42, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952010000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2023.
- ASSALI, A. M.; RIZO, C.; ABBAMONTE, R. M.; AMÂNCIO, V. O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. *In*: a psicanálise e os impasses da educação, 1999, São Paulo. **Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI**. São Paulo: Lugar de Vida, 1999, p. 114-121.
- BAPTISTA, C. R. Educação especial e o medo do outro: attento ai segnalati!. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 17-29.
- BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BARROS, J. F. de; BRANDÃO, D. B. dos S. R. Acompanhamento terapêutico: (re)pensando a inclusão escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. **Anais**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. p. 1-15.
- BARROS, R. R. Sem standart, mas não sem princípios. *In*: HARARI, A.; CARDENAS, M. H.; FRUGER, Flory (org.). **Os usos da psicanálise**: primeiro encontro americano do campo freudiano. Rio de Janeiro: ContraCapa Livraria, 2003.

BECKER, F. O que é construtivismo. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3632334/mod_resource/content/0/Becker.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

BERNARDINO, L. M. F. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 48-67, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46017>. Acesso em: 22 maio 2023.

BIRMAN, J. Subjetividade, contemporaneidade e educação. *In*: CANDAU, V. M. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-31.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversdade%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>. Acesso em: 08 de mar de 2023.

BLEGER, J. Cuestiones metodológicas del psicoanálisis. *In*: ZIZIENSKY, D. **Métodos de investigación em psicologia y psicopatologia**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1971, p. 113-131.

BRANDÃO, C. R. **Diário de Campo**: a antropologia como alegoria. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Ministério da Educação: 1994. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos. Acesso em 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília: Ministério da Educação: 1990. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério de Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca**: linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 5, de 15 de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52011.pdf?query=Brasil. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. SEESP/ GAB. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010**. Destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Bahia: Secretaria de Educação Continuada, 2010. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e_resolucoes/nota_tecnica_seesp_8_9_2010.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. e142079, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e142079.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2023.

CAMPOS, D. T. F. O cuidado e o sujeito: questões acerca da clínica ampliada. In: BEZERRA, J. B; WINOGRAD, M; SOUZA, M. de. **Processos de subjetivação, clínica ampliada e sofrimento psíquico**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2012, p. 33-48.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 7., 2006, Campinas. **Anais**. Campinas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Faculdade de Educação - UNICAMP, 2006, p. 1-25. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

CARTER, E. W.; HUGHES, C. Including High School Students with Severe Disabilities in General Education Classes: Perspectives of General and Special Educators, Paraprofessionals, and Administrators. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 31, n. 2, p. 174-185, 2006. DOI: <http://doi.org/10.1177/154079690603100209>. Acesso em: 17 mar. 2023.

CASCO, R. *et al.* **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas: Alínea, 2013.

CAVALCANTE, A. O. C.; LISBOA, M. Contribuições da psicanálise no acompanhamento terapêutico de crianças: uma revisão da revista Estilos da Clínica. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 476-493, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/173540>. Acesso em: 17 mar. 2023.

CONTE, B. Reflexões sobre o método e a metodologia em psicanálise. **Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 6-10, 2004. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14039465/reflexoes-sobre-o-metodo-e-a-metodologia-em-psicanalise>. Acesso em: 10 maio 2023.

COUTINHO, A. B. V.; AVERSA, P. C. O impacto da loucura no campo escolar. *In*: KUPFER, M. C. M.; COLLI, F. A. G. **Travessias**. Inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 33-48.

CROCHÍK, J. L. Atitudes a respeito da educação inclusiva. **Movimento-Revista de educação**, Niterói, n. 7, p. 19-38, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32464>. Acesso em: 22 maio 2023.

DAL MORO, R. A; SILVEIRA, G. Educação terapêutica: tratamento do transtorno do espectro autista (TEA) a partir da inclusão escolar. **Revista PsicoFAE-Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 52-65, 2020. Disponível em: <https://www.revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/292>. Acesso em: 22 maio 2023.

DI CIACCIA, A. A propos de la pratique à plusieurs. *In*: DI CIACCIA, A. **Les Feuilletts du Courtil**. Leers-Nord: Champ Freudien en Belgique, 2005. v. 23. p.11-17.

DOCKHOEN, C. N. B. F.; MACEDO, M. M. K. A complexidade dos tempos atuais: reflexões psicanalíticas. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 56, p. 217-224, 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=2496&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 10 maio 2023.

DUNKER, C. I. L. **Estrutura e constituição da clínica psicanalítica**: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento. São Paulo: Annablume, 2011.

ECHÉITA, G. **Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones**. Madrid: Narcea, 2006.

FERRARI, F. A. A; DUGOIS, R. C. M.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Educação inclusiva: desafios e dificuldades no cotidiano da escola comum. **Dialogia**, São Paulo, n. 41, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21981>. Acesso em: 12 maio 2023.

FERRAZ, C.; ARAÚJO, M.; CARREIRO, L. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 16, n. 3, p. 397-414, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/KTNFgG58f69ycQrQwjGvYNN/?lang=pt#>. Acesso em: 12 maio 2023.

FLORES, J.; LIMA, V. Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul. **Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 4, n. 3, p. 94-109, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12116>. Acesso em: 10 maio 2023.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/97506>. Acesso em: 12 maio 2023.

FRÁGUAS, V. Acompanhamento terapêutico com crianças: sobre a função terapêutica da construção do laço social. **Revista Pediatria Moderna/Psicologia em Pediatria**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 120-124, 2004.

FRÁGUAS, V; BERLINCK, M. T. Entre o pedagógico e o terapêutico Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 7-16, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60945>. Acesso em: 22 mar. 2023.

FREUD, S. **A Dinâmica da Transferência**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. *In*: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 281-288.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. *In*: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 247-288.

FREUD, S. **Freud (1912-1914)**: Totem e tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. v. 11.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 21.

FREUD, S. **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise**. *In*: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 12, p. 149-62.

FREUD, S. **Um Caso de Histeria, Três Ensaios Sobre Sexualidade e Outros Trabalhos (1901-1905)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 7.

FREUD, S. Uma recordação da infância de Leonardo da Vinci (1910). *In*: FREUD, S. **Observações sobre um caso de neurose obsessiva ["O homem dos ratos"], uma recordação da infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910)**. 3. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mg3MPrvddFrLSQBznDJGXRh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2023.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GIVEN, L. M. (ed.). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. Califórnia: SAGE Publications, 2008. 1 v.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. v. 7, cap. 1, p. 15-35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em 25 jan. 2023.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

JORGE, A. C.; FERREIRA, N. P. **Lacan, o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

KUPFER, M. C. M. Duas notas sobre a inclusão escolar. *In: Escritos da criança*, 2. ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2006. n. 6, p. 71-82.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, M. C. M. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 53-61, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60718>. Acesso em: 22 maio 2023.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

KUPFER, M. C. M. O Sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9371>. Acesso em: 10 maio 2023.

KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (org.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta. 2017.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, Renata. "Por que ensinar a quem não aprende?". **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60918>. Acesso em: 22 maio 2023.

LACAN, J. **O seminário**: livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. Propos sur la causalité psychique. *In: LACAN, J. Écrits*. Paris: Seuil, 1966. p. 151-193.

LACAN, J. **Télévision**. Paris: Seuil, 1974.

LACAN, J. Variantes do tratamento-padrão. *In: LACAN, J. Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 325-364.

LAJONQUIÈRE, L. de. A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. *In: AQUINO, J. G. (org.). Indisciplina na escola*: alternativas teóricas e práticas. 13. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 25-37.

- LAJONQUIÈRE, L. de. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e Ilusão (psico)Pedagógica**: Petrópolis: Vozes, 1999.
- LAJONQUIÈRE, L. de. O que da infância a ilusão (psico)pedagógica máscara. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 183-189, 2000.
- LEAL, M. V. S. **Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1126>. Acesso em: 01/02/2023.
- LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, M. N. R.; AQUINO, F. S. B.; AGRIPINO-RAMOS Ramos, C. S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: revista de psicologia**, Niterói, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1229>. Acesso em: 10 maio 2023.
- LERNER, A. B. C. **Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a educação inclusiva**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: 10.11606/T.48.2013.tde-20062013-142156. Acesso em: 15 nov. 2022.
- LERNER, A. B. C.; VOLTOLINI, R. PSICANÁLISE, ÉTICA E INCLUSÃO ESCOLAR. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 74-92, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3185>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- LOLLO, P. Os ofícios impossíveis e o chamado do real. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 40, n. 75, p. 15-24, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reverso/v40n75/v40n75a02.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado de Psicologia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4. Acesso em: 10 maio 2023.
- MACIEL, M. R. Sobre a relação entre Educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 333-42, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2005.v9n17/333-342>. Acesso em: 22 maio 2023.
- MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MARIETTO, M. L.; SANCHES, C. Estratégia como prática: um estudo das práticas da ação estratégica no cluster de lojas comerciais da rua das noivas em São Paulo. **Revista**

Pensamento Contemporâneo em Administração, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 38-58, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11136>. Acesso em: 10 maio 2023.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da educação especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95218>. Acesso em: 01/02/2023.

MELLO, E. N. de. Narcisismo e desejo. *In*: MELLO, E. N. de. **Entre a lei e o desejo: antecedentes à abordagem lacaniana do problema da ética em "Kant com Sade"**. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2007. p. 109-130.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2023.

MICHELS, M. H. A articulação entre serviço especializado e classe comum: a organização curricular frente a um modelo inclusivo. *In*: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd Sul, 8., 2010, Londrina. **Anais eletrônicos**, Londrina: ANPEd Sul, 2010.. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650918>. Acesso em: 01/02/2023. p. 09-37.

MILLOT, C. Processo educacional e processo psicanalítico. *In*: MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1987. p. 126-133.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MONTELLANO, C. P. *et al.* Educação inclusiva: construindo modos de ação na interface saúde-educação. *In*: ANACHE, A. A.; SILVA, I. R. (org.). **Educação inclusiva: experiências profissionais em psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 53-68.

NASCIMENTO, V. G. **O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19009>. Acesso em: 22 maio 2023.

NASCIMENTO, V. G.; SILVA, A. S. P.; DAZZANI, M. V. M. Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 520-534, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/117769>. Acesso em: 22 maio 2023.

PASSONE, E. F. K. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 21, n. 3, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3553>. Acesso em: 22 maio 2023.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation**. 3 ed. California: SAGE Publications, 2002.

PEDROZA, R. L. S. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 30, p. 81-96, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 dez. 2022.

PEGORELLI, A. L. C. B. Um acompanhamento terapêutico na escola: seus alcances e possíveis entraves. *In*: III Congresso da Ruespy – O declínio dos saberes e o mercado do gozo: a psicanálise na educação, 2011, São Paulo. **Anais do VIII Colóquio Internacional do LEPSI do IP/FE-USP**. São Paulo, 2011, p. 1-9. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a06n8.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

PETRI, R. Bonneuil: escola ou tratamento? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 90-95, 1998. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 maio 2023.

PICCOLO, G. M. (2023). Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. e260386. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.260386>. Acesso em: 01 maio 2023.

PITIÁ, A. C. A.; SANTOS, M. A. **Acompanhamento terapêutico**: a construção de uma estratégia clínica. São Paulo: Vetor, 2005.

PITIÁ, A.C.A. **Acompanhamento Terapêutico sob o enfoque da psicoterapia corporal**: uma clínica em construção. 2002. Tese (Doutorado - Doenças crônicas, repercussões psicológicas e intervenção psicoterapêutica) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2002.

PULICE, G. O. MANSON, F.; TEPERMAN, D. Acompanhamento terapêutico: contexto legal, coordenadas éticas e responsabilidade profissional. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 12-31, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2023.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. Alves e; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%0B%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

RAHME, M. M. F. **Laço social e educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

REIS NETO, R. de O.; TEIXEIRA PINTO, A. C.; OLIVEIRA, L. G. A. Acompanhamento terapêutico: história, clínica e saber. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 31, p. 30-39, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/fV3QxFnS7Pn9BnrcJ997FsQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2023.

ROCHA, M.L. **Do Tédio à Cronogênese**: uma Abordagem Ético-estético-política da Prática Escolar. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ROMANINI, M.; ROSO, A. Psicanálise, instituição e laço social: o grupo como dispositivo. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 343-366, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/42175>. Acesso em: 01 maio de 2023.

ROSA, M. D.; DOMINGUES, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a21.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SOUTO, L. P.; GROSS, C. B. Considerações Sobre o Sintoma nos Campos da Psiquiatria e da Psicanálise. **Salão do Conhecimento**, Ijuí, v. 8, n. 8, 2022. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/22335/20829>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SPAGNUOLO, L. S. Sabe-se sobre a criança? Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 283-298, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/121984>. Acesso em: 22 maio 2023.

VASQUES, A. T. D.; FRANCO, B. F. Freud e a educação: articulações sobre o impossível. **Psicologias em Movimento**, Aparecida de Goiânia, v. 1, n. 1, p. 83-107, 2021. Disponível em: <http://www.revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISEPsicologias/article/view/793/>. Acesso em: 22 maio 2023.

VASQUES, C. K. Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 29-40, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/167>. Acesso em: 10 maio 2023.

VOLTOLINI, R. **Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva. 2021**. Tese (Livre Docência em Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: 10.11606/T.48.2021tde-29102021-103226. Acesso em: 23 de maio 2023.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282001000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2023.

VOLTOLINI, R. Igualdade e diferenças. *In*: FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). **Educação Inclusiva**: percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. v. 1. p. 59-75.

VOLTOLINI, R. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 222–229, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20048>. Acesso em: 15 nov. 2022.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WELCH, G, SCHWARTZ, L, WOLOSHIN, S. O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. Trad. Daniel de Menezes Pereira. **Jornal do Cremesp**, São Paulo, v. 245, n. 2, p. 12, 2008. Disponível em: <http://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Jornal&id=954>. Acesso em: 20 maio 2023.

6 ANEXOS

CENTRO UNIVERSITÁRIO
CHRISTUS - UNICHRISTUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Psicanálise e educação inclusiva: Considerações a partir de uma experiência em apoio escolar

Pesquisador: Sâmara Gurgel Aguiar

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67100223.1.0000.5049

Instituição Proponente: Unichristus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.970.196

Apresentação do Projeto:

O projeto foi apresentado em termos claros e precisos no que concerne a sua ideia geral

Objetivo da Pesquisa:

Existe uma relação clara entre os objetivos gerais e específicos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Existe a avaliação entre os riscos e benefícios concernentes a execução do projeto

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se torna relevante para pensar as contribuições da psicanálise para o processo de inclusão dentro da escola.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão presentes e estruturados de forma coesa, no entanto, a coleta de dados está prevista para março.

Recomendações:

Alocar o início da coleta de dados para abril

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está interessante, mas rever o cronograma, no que concerne a coleta de dados.

Endereço: Rua Joao Adolfo Gurgel, 133

Bairro: Cocó

CEP: 60.190-060

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3265-6668

Fax: (85)3265-6668

E-mail: fc@fchristus.com.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
CHRISTUS - UNICHRISTUS**



Continuação do Parecer: 5.970.196

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2080085.pdf	04/03/2023 11:04:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoModificado.pdf	04/03/2023 10:45:07	Sâmara Gurgel Aguiar	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	06/02/2023 13:46:01	Sâmara Gurgel Aguiar	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	30/01/2023 22:27:13	Marcelo Rodrigues da Silva	Aceito
Folha de Rosto	pdf.pdf	30/01/2023 22:19:06	Marcelo Rodrigues da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 28 de Março de 2023

Assinado por:

OLGA VALE OLIVEIRA MACHADO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Joao Adolfo Gurgel, 133
Bairro: Cocó **CEP:** 60.190-060
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3265-6668 **Fax:** (85)3265-6668 **E-mail:** fc@fchristus.com.br